



## Trabajo y Sociedad

*Sociología del trabajo- Estudios culturales- Narrativas sociológicas y literarias*

Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet)

Unse-Indes-Conicet

Nº 37, Vol. XXII, Invierno 2021, Santiago del Estero, Argentina

ISSN 1514-6871 - [www.unse.edu.ar/trabajosociedad](http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad)



## Expulsados de la seguridad. precariedad docente en México

**Expelled from security. teacher precariousness in Mexico**

**Expulso da segurança. precariedade magisterial no México**

**Lucía RIVERA\***

**Roberto GONZÁLEZ\*\***

**Marcelino GUERRA\*\*\***

Recibido: 14.02.21

Recibido con modificaciones: 03.05.21

Aprobado: 14.05.21



### RESUMEN

La precarización del trabajo asalariado comenzó hace varias décadas, de la mano de la llamada globalización económica. Los maestros en México no han permanecido al margen de esta transformación; su trabajo, antes seguro, hoy se ha vuelto inestable. La reforma educativa del período 2013-2018 vulneró aún más sus derechos y condiciones de trabajo, también su imagen ante la sociedad. El gobierno que tomó posesión en diciembre de 2018, encabezado por Andrés Manuel López Obrador, modificó nuevamente el marco jurídico e institucional que regula la educación; no obstante, entre los maestros persisten demandas, inconformidades y reclamos. El propósito de este artículo es analizar cuándo comenzó el proceso de precarización del trabajo docente, cuáles son sus signos y cómo se convirtió en una condición estructural de la docencia. Mediante la recopilación de noticias y el seguimiento de cuentas de Facebook creadas por maestros, se identificaron motivos de protestas y movilizaciones del magisterio durante el primer año del gobierno. Se concluye que la precarización es un proceso inseparable de los cambios efectuados en el sistema educativo a lo largo de treinta años; sin embargo, el gran logro de la reforma 2013 fue ensamblar diversos vectores de cambio que hasta entonces se encontraban desarticulados.

\* Doctora en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Docente del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, México. Correo: [lurife@hotmail.com](mailto:lurife@hotmail.com)

\*\* Doctor en Economía. Facultad de Economía, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, México. Correo: [robertogonzalezvillarreal@gmail.com](mailto:robertogonzalezvillarreal@gmail.com)

\*\*\* Licenciado en Psicología Social, Maestro en Política Pública Comparada por la FLACSO México. Profesor de la Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, México. Correo: [mguerrmendoza@gmail.com](mailto:mguerrmendoza@gmail.com)

**Palabras claves:** Reforma educativa, precarización, trabajo docente, precariedad

### **ABSTRACT**

The precariousness of wage labor began several decades ago, with the help of so-called economic globalization. Teachers in Mexico have not remained on the sidelines of this transformation; their previously secure work has become unstable; the educational reform carried out in the period 2013-2018 further violated their rights and working conditions, as well as their image in society. The government that took office in December 2018 again changed the legal and institutional framework that regulates education; however, there are still demands, disagreements and grievances among teachers. The purpose of this article is to analyse when the process of precarization of teaching work began, what are its signs and how it became a structural condition of teachers. By collecting news and following up on Facebook accounts created by teachers, reasons for teachers' protests and mobilizations during the first year of the government were identified. It is concluded that precarization is an inseparable process of the changes made in the education system over the course of thirty years. However, the great achievement of the 2013 reform was to assemble various vectors of change that had been disjointed until then.

**Keywords:** educational reform, precarization, teaching work, precariousness

### **RESUMO**

A casualização do trabalho assalariado começou há várias décadas, de mãos dadas com a chamada globalização econômica. Os professores no México não ficaram de fora dessa transformação, seu trabalho antes de ter certeza de que hoje se tornou instável; a reforma educacional realizada no período 2013-2018 violou ainda mais seus direitos e condições de trabalho, também sua imagem perante a sociedade. O governo que tomou posse em Dezembro de 2018, modificou novamente o quadro legal e institucional que regula a educação; contudo, entre os professores, persistem exigências, não conformidades e reivindicações. O objetivo deste artigo é analisar quando se iniciou o processo de precariedade do trabalho docente, quais são os seus sinais e como se tornou uma condição estrutural de ensino. Através da recolha de notícias e monitorização das contas do Facebook criadas pelos professores, foram identificados motivos para protestos e mobilizações de professores durante o primeiro ano do governo. Conclui-se que a pré-carização é um processo inseparável das mudanças feitas no sistema educativo ao longo de trinta anos, no entanto, a grande realização da reforma de 2013 foi a de reunir vários vectores de mudança que até então estavam desarticulados.

**Palavras chave:** Reforma educacional, precarização, trabalho docente, precariedade

### **SUMARIO**

Introducción; 1. Desmarque; 2. Posicionamiento; 3. Reformas educativas y precarización del trabajo docente. 4. Los signos de la precariedad. 5. Conclusiones; 6. Bibliografía

\*\*\*\*\*

### **Introducción**

La sobre-explotación y la consecuente precarización del trabajo asalariado comenzó hace varias décadas; es una de las derivas de la reconfiguración neoliberal de los regímenes políticos y económicos de casi todo el mundo; que ha extendido y profundizado, de forma alarmante, la desigualdad económica y social. Las y los maestros no han estado al margen de esta transformación. Tres décadas de reformas han sido suficientes para que su trabajo adquiriese progresivamente los rasgos asociados a la precariedad: inestabilidad, intensificación, flexibilidad. La plaza docente, antes sinónimo de seguridad, hoy se vive bajo el signo de la vulnerabilidad, incertidumbre e inseguridad constante.

En México, el deterioro de las condiciones del trabajo docente fue avanzando a medida que se desarrollaron las reformas a la educación pública. La reforma emprendida en el período 2012-2018 transformó esa precarización en una condición estructural; a partir de entonces, la precariedad se estableció como una característica inherente a la docencia.

Los cambios al sistema educativo público, y junto con ello a las condiciones de ingreso y permanencia en el ejercicio docente, coinciden con la emergencia y dominio de una narrativa sobre la calidad de la educación que procede de muchas partes; no obstante, predomina un discurso empresarial que destaca el logro de resultados y procesos de mejora continua. Progresivamente esta noción se fue instalando en los discursos, las prácticas, los saberes expertos, los programas y propuestas de intervención en el sistema educativo y en las escuelas. Son ya más de treinta años de reformas y decisiones políticas tomadas bajo la égida de la calidad.

Junto con otras nociones, como competencias y gestión, ampliamente aceptadas y utilizadas por investigadores, pedagogos y el propio magisterio, la calidad ha sido punta de lanza para legitimar la aplicación de esquemas de reconocimiento al mérito individual, de evaluaciones estandarizadas a alumnos, maestros y escuelas y el cambio radical de las normas de ingreso, promoción y ascenso en la carrera magisterial. Este significado se ve fortalecido a partir de un ajuste legal aprobado por el Congreso en febrero de 2013, cuando se incorpora la calidad como precepto constitucional en el artículo 3° de la Constitución Política. A partir de ese momento, las condiciones laborales, institucionales y pedagógicas del magisterio cambiaron radicalmente.

Los medios de reconfiguración utilizados por la administración en turno, fueron: violencia física, institucional y simbólica; centralización de información y de los recursos para el pago de salarios; instrumentación de un esquema de evaluación obligatoria; aplicación de un nuevo modelo educativo que articula programas y acciones en un proyecto de formación a desarrollar por los maestros en las escuelas (González, Rivera y Guerra, 2017). De esta forma, el trabajo que los docentes con mayor antigüedad creían seguro, perdió definitivamente su carácter otrora estable; sus derechos disminuyeron, otros se restringieron, algunos desaparecieron. Uno de los cambios más severos fue la disolución de sus lazos gremiales; el contrato colectivo de trabajo fue sustituido por un régimen individual, pese a estar afiliados al sindicato más grande de América Latina.

El 1 de diciembre del 2018 tomó posesión el gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador (AMLO). Como respuesta a la promesa de cancelar la reforma educativa aprobada en 2013, envió al Congreso una iniciativa de reforma al artículo 3°; los legisladores modificaron nuevamente el marco jurídico que regula la educación a nivel nacional. No obstante, muchos de los problemas que detonaron los reclamos e inconformidades del magisterio, motivo por el cual se mantuvo movilizado durante los seis años que duró el gobierno anterior, persisten hasta la fecha.

La racionalidad política de la reforma anterior, expresada en conceptos como calidad, excelencia, y mejora continua, así como la continuidad de programas, estrategias y acciones propuestas desde la reforma anterior, continúan vigentes. Las contrataciones temporales continuaron, igual que la renovación de contrato condicionada por un desempeño basado en el esfuerzo constante, determinado por evaluaciones recurrentes que no han desaparecido. Lo único que se eliminó fue la evaluación de permanencia, que condicionaba el empleo a la aprobación de evaluaciones cada cuatro años.

Esta situación nos llevó a plantear los siguientes cuestionamientos: ¿cuándo comenzó el proceso de precarización magisterial y cómo se relaciona con el modo neoliberal de gobernar la educación?, ¿cómo se materializa esta precarización en maestras y maestros de escuelas públicas?, ¿cuáles son las señales de la precariedad docente en la actualidad?, ¿cómo la están enfrentando las y los docentes? El supuesto que guía el análisis es que la precarización del trabajo docente es un proceso inherente a las reformas neoliberales; lo que hizo la reforma 2012 fue potenciar sus efectos, extendiendo y profundizando la precariedad preexistente, hasta convertirla en una condición estructural del trabajo docente que situó a los docentes en el extremo contrario a la seguridad.

Procedimos a realizar un seguimiento sistemático de denuncias y reclamos magisteriales en redes sociales, principalmente páginas de Facebook creadas por maestras y maestros de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior, así como la cuenta de twitter @REobservatorio. Se realizó también una recopilación de noticias publicadas en medios digitales nacionales y locales. Todo ello con la finalidad de identificar protestas, movilizaciones y denuncias del sector magisterial en el primer año del nuevo gobierno, así como los motivos que las han detonado.

El análisis se realiza desde una perspectiva sociopolítica, recuperando las aportaciones de Standing (2014) acerca del precariado como una nueva clase social y los diferentes tipos de precarios que la integran. Recurrimos también al planteamiento de Lorey (2016), quien considera que la precariedad es un instrumento para gobernar la inseguridad; retomamos las distinciones que realiza entre precarización y precariedad, para explicar, por un lado, el proceso de cambio por el que ha atravesado el trabajo docente, y por otro, los aspectos que lo caracterizan como precario.

En el primer apartado se revisan investigaciones recientes realizadas en México, con el fin de identificar los aspectos recurrentes y los puntos oscuros; este recorrido nos permitió contar con elementos para avanzar en la problematización y clarificar la perspectiva analítica que se expone en el segundo apartado, cuyo eje son los conceptos de precarización y precariedad, sus diferencias y relaciones. En el tercer apartado se realiza una reconstrucción general del proceso de precarización del trabajo docente, a la luz de las políticas y reformas de corte neoliberal instrumentadas en México desde los noventa. Enseguida se muestran los signos que dan cuenta de que la precariedad docente, más que una excepción se volvió la regla. En este sentido, la precariedad de los docentes se extiende más allá del plano laboral, convirtiéndose en una condición de vida, es decir, ha adquirido un carácter estructural que parece irreversible. Frente a este escenario, es preciso trascender tanto la victimización y la añoranza por lo perdido, así como el optimismo desmedido en el esfuerzo individual o la aceptación acrítica del despojo, reacciones comunes entre las y los profesores. De otro modo, será difícil construir caminos para enfrentar la precariedad.

### **1. Desmarque**

En los escasos estudios sobre la precariedad del trabajo docente en México, el tema se aborda generalmente desde una perspectiva meramente laboral. Varios de ellos fueron realizados mucho antes de la reforma educativa del 2013; no obstante, advierten ya la presencia de cambios importantes en el trabajo docente. Uno de ellos, realizado hace más de diez años en el nivel superior (Sidorova, 2007), aborda los mecanismos simbólicos a los que recurren las instituciones educativas para fomentar el compromiso organizacional y su efecto en las representaciones que construyen los maestros con relación a su trabajo. En la universidad privada donde se realizó la investigación, los maestros son contratados por horas, trabajan en condiciones altamente desventajosas con respecto a los de carrera, cubren horas de docencia frente a grupo en varias instituciones, realizan un trabajo flexible y en condiciones de alta rotación, carecen completamente de oportunidades de promoción. Pese a todo ello, y ese es uno de los hallazgos más interesantes de este estudio, la institución logra generar un sentimiento de orgullo, una sensación de libertad, fomentar el espíritu de creatividad e innovación a partir de una ideología que posiciona a los maestros como el centro del proyecto educativo. Resulta inevitable asociar estos resultados a la función que cumple la idea de vocación en las maestras y maestros del sistema público

En un trabajo posterior, Sánchez y Corte (2012) dan cuenta del modo en que las reformas educativas impulsadas en el nivel básico desde los noventa, trastocaron la vida profesional de los docentes a partir de tres tipos de cambios: propuestas curriculares soportados en concepciones empresariales y de mercado; cambio en la relación entre las escuelas, los estudiantes, los padres de familia y la sociedad en general, que a su vez modificó la concepción de escuela pública; transformaciones del trabajo docente como actividad profesional, que se reflejan en su precarización.

En otra investigación sobre el mismo tema realizada en el estado de Tlaxcala, se analizan procesos, acciones y mecanismos de regulación emanados de la política educativa que provocan

una intensificación del trabajo docente. Los autores consideran que son cuatro los aspectos que dan cuenta de ella: las actividades administrativas exigidas a los maestros en su quehacer cotidiano; las presiones ejercidas por los exámenes estandarizados a que son sometidos los alumnos y los maestros; los procesos de capacitación que exigen inversión de tiempo fuera de las actividades del profesor y, por último, las horas cocurriculares que cubren fuera de horario de clases (Sánchez y Corte, 2014). Concluyen que el inicio de esta intensificación data de los años noventa del siglo pasado; es resultado de las reformas educativas de corte neoliberal que proliferaron en Latinoamérica, bajo la consigna de mejorar la eficiencia y elevar la productividad a través de la racionalización de las actividades laborales de los maestros. A consecuencia de ello, los maestros realizan cada vez más actividades de carácter mecánico, impidiéndoles reflexionar sobre sus acciones y relaciones pedagógicas; la presión por cumplir con múltiples actividades se encuentra disociada de la relevancia del aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, consideran que el fenómeno de intensificación del trabajo docente se relaciona también con una reducción del margen de actuación de los profesores, debido a la multiplicación de tareas.

Otros trabajos más recientes, analizan el tema de la precariedad docente desde su articulación con la reforma impulsada en el sexenio de EPN. Según Zeballos, Márquez y Castillo (2017), la del 2013 fue, ante todo, una reforma de las relaciones laborales del magisterio, a su vez determinante de la precarización y flexibilización del trabajo profesional docente que, además, tiende a perpetuarse, debido a las reformas estructurales que trajeron consigo un aumento de empleos inestables:

*Precarizar el trabajo significa la falta de garantía de las condiciones socioeconómicas mínimas y suficientes, perder o poner en riesgo la estabilidad laboral, seguridad y certidumbre laboral de quienes pretendían acceder o bien lograron insertarse, pero perdieron la habilitación o precarizaron su situación laboral y/o flexibilizaron sus relaciones laborales (p. 10)*

Para estos autores, la precariedad tiene que ver con las nuevas formas de trabajo, caracterizado por condiciones inestables e inseguras, así como por formas atípicas de empleo que generan exclusión social. Analizan la precariedad desde sus dimensiones laboral, organizacional y económica, considerando tipos de contrato, trayectorias laborales, estrategias de movilidad horizontal y vertical, condiciones de trabajo, duración e intensidad de la jornada, múltiples turnos y horarios, prestaciones laborales y derechos. Explican la flexibilización como un complemento de la precarización; ésta alude a la desregulación del mercado de trabajo como una práctica neoliberal y una forma de explotación perversa. Aplican el concepto precarización para referirse a las relaciones de trabajo que ocultan derechos, agudizan despidos y desaparecen el trabajo permanente.

A partir de un análisis de la evaluación docente obligatoria, afirman que la reforma 2013 tuvo impactos diferenciados y heterogéneos en las escuelas, los actores y los procesos educativos. Sin embargo, no muestran esos impactos ni analizan la heterogeneidad. Consideran que tanto la precarización como la flexibilización laboral, se materializa en la violencia simbólica impuesta al trabajo profesional docente, que de decente y digno, ya no tiene nada. En otro trabajo, Compañ (2017) aborda la precarización del magisterio como un efecto del Servicio Profesional Docente (SPD). Recurre a Castel para definir la precarización como una desestabilización de trabajos estables. Vincula la idea con la intensificación del trabajo docente, entendida como la realización de nuevas tareas administrativas y pedagógicas. Menciona como ejemplos el control sistemático en las planeaciones (planeación didáctica argumentada), la entrega de evidencias de la práctica docente y la realización de evaluaciones formativas dentro de un tiempo determinado y en formatos de registro, establecidos como requisito para valorar la permanencia en el trabajo; pero, como bien lo advierte, todo este esfuerzo cotidiano no lo garantizan. Menciona, sin entrar en detalles ni aportar datos, que desde la década de los ochenta, los salarios del magisterio entraron en declive. Considera que la reforma 2013 hizo aún más visible la precariedad salarial; ejemplifica con el caso de profesores de secundaria que al egresar de la normal superior se les otorgaban 19 horas-base. A partir de la entrada en vigor de la LSPD,

hay casos de profesores con 5 horas de clase, restringidos a impartir una sola asignatura, a diferencia de cuando podían impartir varias y, por ende, mejorar sus ingresos.

En cuanto a los derechos del magisterio, reconoce que ha habido una progresiva pérdida de estos; la antigüedad ya no es el fiel de la balanza para ascender o conservar el empleo; los contratos eventuales hacen prácticamente imposible acumular la antigüedad necesaria para una jubilación decorosa. En este contexto altamente regulatorio, dice el investigador, quienes ingresan a la carrera docente son sujetos con mínimos derechos; reconoce que la situación se agrava ante el manejo discrecional de puestos vacantes a nivel local. Concluye que vivir sometidos a constantes evaluaciones y con un sueldo tan precario, coloca a los profesores de secundaria, en quienes enfoca su análisis, en una situación de incertidumbre, presión, estrés y malestar que poco contribuye al desarrollo de una buena práctica docente.

En efecto, las exigencias a los nuevos docentes son elevadas, sus ingresos se encuentran muy por debajo del costo total del ejercicio de la profesión, ya que es común que los profesores gasten parte de su magro salario en costear cursos y talleres que antes eran gratuitos y dentro de sus horarios de trabajo. El autor no lo aclara, pero es preciso considerar que los ingresos, prestaciones y condiciones en las que trabajan los profesores, varían considerablemente de un estado a otro, pero también ocurren dentro de cada entidad, según pertenezcan los docentes a determinado nivel educativo o subsistema federal o estatal. Esta es una línea de investigación poco explorada.

Un estudio más reciente es el realizado por Alaníz (2018). Parte de considerar la reforma 2013 como un parteaguas en la concepción del magisterio como profesión de Estado; las condiciones laborales de los maestros cambiaron radicalmente, precarizando la docencia. La causa: individualizar la actividad en lugar de afianzar la profesionalización de los maestros. Pero ¿qué se entiende por profesionalización?, ¿quién dice que existía tal? Son cuestiones no aclaradas que, al parecer, la investigadora da por sentadas.

Entre los cambios más importantes de la reforma 2013, menciona la recentralización de la nómina mediante la creación del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa (FONE), la firma de convenios de automaticidad con todos los gobiernos estatales para mantener una negociación salarial única –aunque reconoce que nunca se logró homologar 184 prestaciones distintas, resultado de negociaciones locales; la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) –aunque en sentido estricto no era un organismo nuevo, más bien se modificó su estatus jurídico, pasando de ser un organismo descentralizado a uno autónomo–; la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y la aplicación generalizada y obligatoria de evaluaciones estandarizadas para el ingreso, promoción y permanencia.

Desde su punto de vista, la evaluación es el principal factor de precarización docente. No se detiene en el análisis de la relación que guardan entre sí todos los cambios, como si de acciones separadas e independientes se tratara. Alaníz identifica múltiples actividades realizadas por los docentes, a menudo contradictorias y no reconocidas, mucho menos recompensadas; considera que esto puede afectar la motivación y la eficacia en el uso del tiempo destinado a la enseñanza, pero no profundiza en el asunto. Cuestiona el uso mediático de las evaluaciones externas a los alumnos, como PISA y ENLACE para desprestigiar al magisterio; debido a esto, más la ineficiente estrategia de profesionalización de las autoridades, la imagen social del magisterio se vio deteriorada, afectando el aprecio social hacia su trabajo. Finalmente, considera que los maestros mexicanos nunca alcanzaron la autonomía profesional debido a que, entre otras cosas, han sido funcionarios estatales, burócratas reproductores del sistema, sometidos a un fuerte control jerárquico. Se refiere al trabajo docente como si alguna vez hubiese sido una profesión libre. Menciona que las políticas laborales de individualización aplicadas en las últimas décadas en México conllevan procesos de precarización en el magisterio que no explica. Finalmente, reconoce que la reforma 2012-2018, representó el fin de la protección laboral y social característica de la etapa del Estado de bienestar. A partir de la noción de individualización, explica la transformación de las relaciones laborales del magisterio en tanto afectación a una identidad social vinculada a una profesión fácil, estable, con seguridad y reconocimiento social. Desde su perspectiva, esto desarticuló una reforma que pretendía incorporar la docencia al esquema de las profesiones libres –cuestión imposible considerando que el Estado continúa siendo el patrón–, pero no fue posible debido al incumplimiento de “las

condiciones que acompañan dicho proceso: cualificación, movilidad y competencia” (Alaníz, 2018:57). Finalmente, en lugar de explicitar el concepto de precariedad del que parte y cómo lo aplica, opta por una digresión hacia el concepto de individuación de Beck.

Por su parte, Anaya (2019) intenta mostrar la relación que existe entre el concepto de calidad educativa planteado por organismos internacionales, con el de precarización laboral. Realiza un rastreo de las propuestas de los diferentes organismos internacionales para América Latina, así como las definiciones que hacen sobre calidad, y su desarrollo en el ámbito educativo. Vincula dichas definiciones con las dimensiones del perfil docente establecido en la Ley General del servicio Profesional Docente (LGSPD). Define la precariedad laboral como una de las muchas formas de desregulación del trabajo, que han modificado las formas de contratación de los docentes a partir de la medición de resultados. Los sindicatos, en tanto representación colectiva del gremio magisterial, pasan a tener una limitada incidencia en la defensa de los derechos, las condiciones de trabajo, los salarios y la protección social; la incertidumbre que parecía lejana y ajena se instala definitivamente entre el magisterio, junto con el miedo ante el riesgo de perder el empleo.

Concluye que ambos conceptos, calidad y precariedad, en tanto elementos inherentes al modelo neoliberal aplicado a la educación, son dos caras de la misma moneda; sus efectos en el magisterio han sido múltiples. Menciona como ejemplo, el elevado número de jubilaciones (cinco veces mayor en 2013, con relación a la del año anterior) debido a la evaluación obligatoria de desempeño. A su vez, esta jubilación masiva aceleró la contratación de nuevos docentes bajo las reglas del Servicio Profesional Docente (SPD) que borraron de un plumazo la seguridad en el empleo. Esos profesores nóveles nunca sabrán lo que es la estabilidad laboral.

La revisión de la literatura permitió identificar varias cuestiones importantes:

- a. Las investigaciones abordan la precariedad desde una perspectiva predominantemente laboral.
- b. Los términos precariedad y precarización se utilizan indistintamente. No obstante, coinciden en asociar la precariedad y la precarización a la inseguridad, la inestabilidad y la incertidumbre.
- c. Los estudios más recientes atribuyen la precariedad a la evaluación docente obligatoria, impuesta a partir de la reforma 2013. La consideran como el detonante principal, pese a que los cambios realizados en este proceso de reconfiguración del sistema educativo, abarcaron distintos componentes del sistema educativo, fueron de diverso tipo y alcance.
- d. Las investigaciones prestan escasa importancia a la dimensión histórica de todo proceso de reforma educativa, o de plano dejan fuera esta dimensión analítica; quizá a esto se debe que las condiciones de emergencia de la precarización se ubican en la evaluación docente obligatoria, dejando fuera otros aspectos concatenados, como por ejemplo, la conversión de las escuelas en organizaciones de producción, lo cual ha repercutido indudablemente, en el trabajo que realizan los profesores.
- e. El tema se estudia principalmente como una cuestión de disminución de derechos, o como un cambio en las condiciones de trabajo, pero no se examinan sus consecuencias en las demás esferas de la existencia de las y los maestros.
- f. Exploran superficialmente los efectos de la precariedad en la identidad magisterial, en las emociones y los afectos. También prestan escasa importancia a la relación entre la precariedad y la feminización del trabajo docente. Este continúa siendo un tema pendiente.

En síntesis, algunos de los vacíos de investigación detectados son: la reconstrucción histórico-política de las reformas educativas neoliberales que permitan rastrear cuándo y cómo se fue precarizando progresivamente el trabajo docente; los efectos subjetivos del proceso de precarización y el tipo de maestros que está produciendo. De igual manera, clarificar la distinción y al mismo tiempo, la relación existente entre precarización y precariedad. De ahí que, en los apartados siguientes, intentamos enfocarnos en estos asuntos.

## **2. Posicionamiento analítico**

Para explicar la precarización docente, así como sus efectos en los maestros y maestras, se precisa de herramientas analíticas más allá de las opciones que ofrece la sociología del trabajo, la pedagogía crítica o la política pública. En este caso, se parte de considerar la precarización como un proceso y la precariedad como una condición estructural resultante de ese proceso. Son dos sentidos articulados y complementarios, cual si fuesen las dos caras de una misma moneda. En conjunto, colocan la existencia misma en una condición precaria permanente.

De acuerdo con Lorey (2016) son tres las dimensiones de lo precario: la precariedad, la precarización y la condición precaria. En este apartado nos concentraremos en el primer y segundo concepto, a fin de entender las expresiones de la condición precaria en que vive el magisterio, las cuales se abordan más adelante.

### *2.1 Precarización*

La precarización es un proceso de deterioro de las condiciones de vida que se ha venido desplegando a la par y en relación directa con las reformas y políticas de corte neoliberal en todos los ámbitos de nuestra existencia. Es constitutiva de la racionalidad neoliberal, esto es, de una forma de gobernar que recurre a determinados modos de actuar sobre el comportamiento de otros mediante su individualización. La precarización en tanto gubernamentalidad individualizada, ha llevado a naturalizar la precariedad como condición existencial en la que se encuentran las y los normalizados del neoliberalismo. En tanto dispositivo de gobierno, ha sustituido el binomio libertad-seguridad, por el de libertad-inseguridad (Lorey, 2016: 29). Hoy día, el Estado no tiene como objetivo central limitar la libertad ni tampoco combatir la inseguridad, sino gobernar extendiendo al máximo la precarización, procurando que ésta última no caiga por debajo de determinado umbral (Lorey, ídem:75).

### *2.2 Precariedad*

La precariedad se entiende como “el conjunto de condiciones materiales y simbólicas, que determinan una incertidumbre acerca del acceso sostenido a recursos esenciales para el pleno desarrollo de la vida de un sujeto” (Precarias a la Deriva, 2004: 28). La incertidumbre y la inseguridad se han vuelto permanentes, abarcan la existencia toda. No se limita a la pérdida de un trabajo remunerado o a determinadas consecuencias laborales derivadas del recorte de salarios y derechos. Significa más que nada puestos de trabajo inestables o una cobertura de seguridad social insuficiente, dependiente del trabajo asalariado. En tanto que incertidumbre y exposición constante al peligro, abarca la totalidad de la existencia, los cuerpos, los modos de subjetivación.

La inseguridad crónica es el rasgo característico de la precariedad, atañe y envuelve todos los tipos de derechos a los que se supone debería acceder un ciudadano: civiles, políticos, culturales, sociales y económicos, pero también afecta todas las esferas de la vida. En este sentido, la precariedad es también una categoría ordenadora que designa los efectos políticos, sociales, jurídicos, subjetivos y afectivos, resultantes de una precarización provocada, inherente a la racionalidad neoliberal que a su vez, ha generado una condición precaria estructural y generalizada en la población. No solo significa incertidumbre en el trabajo remunerado, sino en el modo de vida y por ende en los cuerpos y en los modos de subjetivación (Standing, 2014).

## **3. Reformas educativas y precarización del trabajo docente.**

Hasta los años ochenta del siglo pasado, el gremio magisterial en México gozaba de amplia protección laboral, seguridad institucional y sindical, todo gracias a un sistema corporativo bastante robusto forjado desde los años cuarenta, cuando se crea el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), brazo político del Partido Revolucionario Institucional (PRI). La llamada modernización, iniciada en los años noventa, marca el inicio de la educación



neoliberal, y junto con ella, el proceso de destrucción y pérdida progresiva de derechos de este gremio; si bien la situación salarial del magisterio mejoró al crearse un programa de estímulos por mérito conocido como Carrera Magisterial (CM), ésta fue una de las acciones gubernamentales que marcarían el principio del fin de la seguridad. Organismos económicos, expertos y representantes de gobiernos nacionales, convocaron a cumbres y reuniones; así comenzaron a definirse agendas y acuerdos internacionales. Sobre la base de un aparente consenso, surgieron recomendaciones en materia educativa a los gobiernos nacionales para promover la calidad educativa; Chile fue el laboratorio neoliberal en el que se probaron medidas de ajuste y reestructuración económica que después se extenderían a toda Latinoamérica.

### *3.1 El inicio de la precarización*

En un contexto de reformas estructurales, en 1992 se firma en México el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN); posteriormente, el Congreso aprobó la Ley General de Educación, dotándolo de legalidad. De ahí se desgranaron políticas, programas y acciones para atender tres ejes estratégicos: reorganizar el sistema educativo, reformar planes y programas de estudio, revalorar la función magisterial. En relación con el primer eje, la acción principal fue la descentralización del sistema educativo, mediante la transferencia de recursos materiales, humanos y presupuestales a los gobiernos de los estados, argumentando que debían responsabilizarse de la operación de los servicios educativos. En cuanto al segundo eje, se elaboraron nuevos planes, programas de estudio, así como libros de texto gratuitos para el nivel de educación primaria; en relación con el tercer eje, las acciones más importantes fueron la creación de un programa nacional de actualización docente y un programa horizontal de estímulos económicos para las y los maestros, conocido como Carrera Magisterial.

En esta que podríamos considerar la primera ola de sucesivas reformas neoliberales, el concepto de calidad no aparece claramente como eje articulador de la política educativa oficial, sin embargo, podían identificarse las claves discursivas de una naciente narrativa neoliberal: la modernización era necesaria para resolver la ineficacia e ineficiencia de un sistema educativo que por décadas, se dedicó a expandir la prestación de servicios, descuidando la calidad de la enseñanza. En el diagnóstico del ANMEB antes citado, éstas son las causas del desastre educativo, reflejado en los elevados índices de eficiencia, deserción y rezago. De ahí que el objetivo central de las políticas oficiales era lograr que el sistema educativo funcionara de modo eficaz y eficiente, comenzando por la escuela. Programas oficiales, acciones y recursos, se concentraron en conseguir este propósito.

La eficacia ha sido entendida como el cumplimiento de objetivos educativos considerados relevantes, en relación con la sociedad en la que se sitúa el sistema educativo. Por su parte, la eficiencia se plantea como la capacidad de lograr más y mejores resultados con los recursos disponibles. Estos fueron los primeros términos asociados a la noción de calidad; luego se agregaron los de corresponsabilidad y participación, bajo la consigna de que mejorar la educación es una responsabilidad social, una tarea de todos. La corresponsabilidad se tradujo, para el caso de la escuela, en una demanda de transformación de la organización de las escuelas; el discurso de la gestión escolar se volvió omnipresente. La reforma 2013 incorporó este planteamiento en el marco regulatorio de la educación, bajo el nombre de autonomía de gestión. Así mismo, con el argumento de reconocer necesidades educativas locales y lograr un mayor equilibrio en la distribución de responsabilidades entre los diferentes niveles de gobierno, comenzó una intervención creciente de grupos y entidades privadas en la educación pública. Hoy día, el discurso oficial y desde la propia LGE, se le llama gobernanza.

En consonancia con esta narrativa modernizadora, surgieron un caudal de programas que demandaban del involucramiento directo y creciente de los maestros. En un estudio realizado en el estado de Coahuila (Jiménez, 2003) se detectaron más de sesenta programas y proyectos estatales que los maestros eran responsables de aplicar; con la llegada de un nuevo gobierno estatal en el ciclo escolar 1997-1998, se redujeron a 25. Estas iniciativas por lo general son presentadas al magisterio como innovaciones importantes y necesarias que requieren de su participación directa. Más allá de la cantidad, una de sus afectaciones inmediatas es que

multiplican las tareas e incrementan las cargas de trabajo de los docentes. Seducidos por el llamado a innovar, movidos por el interés en mantener el prestigio de la escuela y dejándose llevar por el entusiasmo de participar en iniciativas envueltas en la novedad, Jiménez considera que los docentes se involucran en la instrumentación de múltiples programas y proyectos diseñados por funcionarios y expertos, sin reparar en las implicaciones y consecuencias en la intensificación de su trabajo.

Desde nuestra perspectiva, la existencia de numerosos programas y diversas acciones institucionales no es mera coincidencia, mucho menos un accidente. Toda reforma se expresa como un programa político de acción, definido desde el centro del sistema político, que busca introducir determinados sistemas de orden, regulación y exclusión, vinculados a su vez, con procesos más amplios de regulación social (Martínez, 2004).

El ANMEB, mencionado al inicio de este apartado, fue el dispositivo de gobierno utilizado para introducir un régimen distinto de regulación del sistema educativo. Primero se construyó la percepción del desastre educativo, acompañada del remedio. En 1992 se publicó y difundió ampliamente el libro *La Catástrofe silenciosa*, coordinado por Gilberto Guevara Niebla -quien después se convertiría en funcionario de la SEP y el INEE-. En este texto se expone un diagnóstico sumamente desalentador sobre la situación educativa nacional. Frente al desastre ahí descrito, la calidad aparece como la solución a todos los males, si bien no aparece todavía asociada a los resultados. Poco después, la Secretaría de Educación Pública (SEP) editó y distribuyó en forma masiva y gratuita, el libro *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas* (Schmelkes, 1992), texto que rápidamente se convirtió en fuente de consulta obligada en cursos, talleres y diplomados de actualización magisterial. Su autora también paso a formar parte del funcionariado en la SEP y el INEE

Siguiendo la pista de la calidad y su relación con el proceso de precarización docente, la divulgación de los resultados de México en la prueba PISA en el año 2002, le dieron al gobierno de Vicente Fox (2000-2006) los argumentos necesarios para justificar la realización de una prueba censal conocida como Examen Nacional de Logra Académico y Calidad Educativa (ENLACE). Rápidamente, los medios colocaron el tema en la agenda del debate público, difundiendo de un modo generalmente escandaloso y carente de análisis, los resultados de esta prueba que se aplicaba cada año; poco a poco se fue sembrando en la sociedad la duda sobre el trabajo de los docentes. El sistema educativo no tardó en convertir los resultados de los alumnos en la vara para medir la capacidad profesional de los profesores, al asignarles 50% del puntaje para otorgar estímulos económicos a los docentes (Cordero, Luna y Patiño, 2013).

En 2008, el entonces presidente Felipe Calderón y la líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, firman la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), en la que se otorga centralidad a la evaluación de los maestros. Se estableció como requisito para ingresar a la docencia, un examen de conocimientos al que podían presentarse no solo egresados de escuelas Normales, como se conoce a las instituciones dedicadas a formar maestros. a partir de ese momento, las escuelas normales perdieron la exclusividad como instituciones formadoras de maestros, cuyos egresados podían acceder automáticamente a una plaza definitiva. Esa condición de exclusividad comenzó a resquebrajarse. Los egresados de las escuelas normales comenzaron a competir con los de las universidades por un puesto de trabajo. Esto detonó fuertes movimientos magisteriales en algunos estados, que fueron sofocados violentamente, sentando un precedente que anunciaba el uso de la violencia como un método efectivo para imponer reformas.

En resumen, la modernización educativa iniciada en 1992 construyó un discurso convincente respaldado en diagnósticos que difundió ampliamente, para ganar adhesiones y generar en el magisterio una percepción como protagonistas indispensables de los cambios, capaces de aplicar políticas y programas en cuya definición no participaron. Paulatinamente, además de realizar su trabajo habitual en el aula, como planear, enseñar y evaluar aprendizajes, los profesores fueron involucrándose cada vez más en programas e iniciativas institucionales diversas por voluntad propia, sin reflexionar ni advertir la inminente intensificación y saturación de la jornada de trabajo que eso representaba. Lo que comenzó como una participación voluntaria, se convirtió después en parte de las responsabilidades y obligaciones docentes.

Ciertamente, las diversas políticas y programas con cara de innovación pedagógica propuestos por autoridades federales y estatales no explican por sí mismos las condiciones de emergencia de la precarización docente. A esto hay que agregar la influencia determinante de la evaluación en diferentes momentos y con diversas características. Primero apareció la de Carrera Magisterial para obtener un estímulo económico adicional al salario; luego ésta se combinó y coexistió con otras (Rivera, González y Guerra, 2017); de aquí a la aplicación de evaluaciones para ingresar al servicio docente, no existió más que un paso. Paralelamente surgieron las evaluaciones estandarizadas a los alumnos que terminaron teniendo un peso muy importante para calificar a los maestros en el otorgamiento de incentivos. Desde entonces, tanto para quienes decidieron participar como para quienes no, Carrera Magisterial introdujo distinciones entre maestros más y menos profesionales, innovadores y no innovadores, merecedores y no merecedores del reconocimiento económico. Estas distinciones comenzaron a depender cada vez más, como veremos en el apartado siguiente, de la demostración de capacidades profesionales, asociadas a la atención de una diversidad de proyectos, a la exigencia de actualización permanente, a la participación en la elaboración de diagnósticos y proyectos escolares, a la obligación de promover también, la participación de los padres.

### *3.2 Del proceso de precarización a la precariedad estructural*

Como se explicó en el apartado anterior, los cambios al sistema educativo realizados por las políticas y reformas que precedieron a la 2013, marcaron la ruta de una progresiva precarización del trabajo docente al introducir las evaluaciones, la competencia, el aumento de responsabilidades, y la intensificación de cargas de trabajo.

La reforma educativa del gobierno de EPN recuperó, aprovechó, integró, articuló, anudó los hilos de intervenciones gubernamentales previas que hasta entonces parecían seguir su propia ruta y ritmo. Propuso la evaluación docente obligatoria para el ingreso, la promoción y permanencia en la función; recuperó la gestión escolar y la replanteó como autonomía de gestión; lo mismo hizo con que la corresponsabilidad, la participación de los padres y la sociedad civil ahora llamada gobernanza; modificó las formas de contratación, eliminando lo que se conocía como plaza base; las relaciones laborales de los profesores con su sindicato transitaron de un esquema corporativo a una contratación individual. Todo esto antes separado, ahora estaba junto, como parte de un mismo programa de intervención, blindado para su observancia obligatoria, por una modificación constitucional sustantiva del artículo 3° constitucional y la aprobación de nuevas leyes (González, Rivera y Guerra 2016 y 2017).

La precarización pasó de ser un proceso de eliminación progresiva de derechos y seguridad, a una condición estructural del trabajo docente. Se consumó la expulsión definitiva del magisterio, del paraíso de la seguridad, colocando a maestras y maestros en una condición precaria permanente. Por vez primera, se enfrentaron a la posibilidad del despido, legalmente establecida; para quienes contaban con 25 años de servicio o más, la evaluación fue un empujón al vacío. No aprobar las evaluaciones y en consecuencia, ser removido del puesto, era algo impensable hasta hace poco; a un número importante de docentes experimentados optaron por la jubilación. Para las maestras y maestros en general, la reforma 2012-2018, fue una pérdida de derechos incomprensible; el estado de seguridad que se creía eterno, simplemente se esfumó frente a sus ojos. Las revueltas magisteriales a lo largo de seis años, fueron la respuesta a lo que se vivió como un proceso de despojo acelerado y violento.

### *3.3 Reforma Educativa 2018: mantiene, profundiza y legitima la precariedad.*

En diciembre del 2018 tomó posesión un nuevo gobierno, que dicho sea de paso, ganó por muy amplio margen a sus oponentes. Una de sus promesas de campaña fue cancelar la reforma del gobierno anterior; así lo demandó un magisterio agraviado de múltiples formas. Al poco tiempo de asumir la presidencia, Andrés Manuel López Obrador (AMLO) envió al poder legislativo una iniciativa de reforma constitucional al artículo 3°; el 15 de mayo de 2019, día del maestro en México, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto por el que se

reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Cuatro meses después de aprobaron nuevas leyes secundarias: la Ley General del Sistema de la Carrera de los Maestros y las Maestras (LGSCMM), reformas a la Ley General de Educación (LGE) y la Ley del Organismo para la Mejora Continua de la Educación.

Se creó un organismo de Mejora Continua de la Educación que sustituyó al INEE; el Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, en sustitución del Servicio Profesional Docente; se anunció un Nuevo Acuerdo Nacional por la Mejora de la Educación, acompañado del proyecto conocido como la Nueva Escuela Mexicana (NEM); el nuevo titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitió sendos acuerdos secretariales que en lugar de eliminar los planes y programas de las dos administraciones anteriores, conocidos como Reforma Integral a la Educación Básica RIEB) y Nuevo Modelo Educativo (NME), para dar paso a la propuesta curricular que aterrizaría pedagógicamente la NEM, únicamente formalizó su aplicación simultánea de estos dos proyectos curriculares propuestos por las dos administraciones anteriores. De igual manera, asignó directamente recursos a las escuelas mediante el programa La Escuela es Nuestra, como parte de la autonomía de gestión.

Cabe recordar que estas medidas, más cercanas al continuismo que a la transformación, estuvieron acompañadas de la promesa de reparación de los daños laborales, administrativos y judiciales al magisterio provocados por la reforma anterior. Incluso el titular del nuevo gobierno se reunió en diversas ocasiones con los líderes de la disidencia magisterial agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), a fin de resolver casos de despido, encarcelamientos, incidencias administrativas, falta de pagos, asignación de plazas, entre otros problemas heredados por la administración anterior. Por su parte, el Secretario de Educación hizo lo propio con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La promesa de saldar los agravios al magisterio provocados por la reforma anterior, parecía que se estaba cumpliendo; sin embargo, la estrategia gubernamental parecía perseguir otros propósitos políticos: dejar sin argumentos ni motivos de movilización a las resistencias magisteriales.

Desde marzo del 2019, cuando la Cámara de Diputados emitió el dictamen correspondiente, se advertía que la reforma constitucional al artículo 3º, no cumplía con la promesa de cancelar la reforma 2013. Los programas de autonomía escolar para responsabilizar a las familias del mantenimiento de las escuelas, ahora entregando directamente los recursos a los padres, continúan. Del mismo modo, permanecen las evaluaciones de ingreso y promoción docente, con procedimientos reajustados a partir de las críticas contextuales y de pertinencia. Se ha anunciado la continuidad de la reforma a las escuelas normales que iniciara la administración anterior no sin sobresaltos y conflictos. El Sistema Integral de Gestión Educativa (SIGED) continúa vigente, más aún, se ha perfeccionado.

Así las cosas, la reforma educativa del gobierno de la 4T, vino a legitimar la continuidad y la racionalidad de la reforma ultra neoliberal del gobierno anterior. Mantiene el dispositivo evaluador, la excepcionalidad del régimen laboral del magisterio, la indefensión docente, la trampa de la calidad ahora trucada en excelencia. Incluso amplía el horizonte de intervención de la política educativa neoliberal, abarcando nuevos propósitos y objetos de intervención, tales como la inclusión con equidad, la atención a la primera infancia y la educación superior, bajo la narrativa de los derechos humanos. Las tendencias privatizantes del territorio educativo se profundizan, la autonomía de gestión escolar y el poder empresarial en el gobierno de la educación pública; naturaliza la precariedad y profundiza la subjetivación neoliberal del maestro como empresario de sí (González, Rivera y Guerra, 2020).

#### **4. Los signos**

A partir de una recopilación sistemática de notas periodísticas y testimonios de profesores en redes sociales, se identificaron diversas señales de una precariedad docente que como se expuso antes, llegó para quedarse. La supuesta cancelación y consecuente aprobación de una nueva reforma, no ha detenido los efectos profesionales, laborales y personales de la reforma ultraneoliberal anterior.

Largas horas de preparación de clase; actividades fuera del horario de trabajo; reducción consuetudinaria de los salarios reales; revisión de exámenes, planeación. Entrega de informes y evidencias; atención personalizada; compra de materiales, y a veces también compra de comida para estudiantes. Talleres, reuniones sesiones con padres y madres de familia; atención a los riesgos de violencia; seguimiento de alumnos; fiestas, despedidas y efemérides. Ese es el diario quehacer de las y los maestros de educación básica en México, una pasmosa cotidianidad, conocida pero no reconocida, menos aún pagada. El de maestro, se ha convertido en un trabajo de alto riesgo; sin duda alguna, es complejo y agotador. Además, se realiza en condiciones cada vez más precarias; los siguientes son algunos ejemplos.

#### *4.1 Despidos*

A partir de la reforma 2012-2018, una evaluación docente no aprobada, el incumplimiento de responsabilidades de actualización o un número determinado de inasistencias consecutivas en una semana, comenzaron a tener como consecuencia tangible, el despido; las amenazas de cese se tornaron constantes, sobre todo estaban dirigidas hacia quienes participaban en las movilizaciones y acciones de resistencia. Ahora, y pese a que el gobierno de la cuarta transformación (4T), ha dicho repetidamente que la “mal llamada” reforma educativa del gobierno anterior fue cancelada, los despidos continúan, sea de forma abierta o encubierta (Olvera, viernes 7 de febrero de 2017).

En el primer año del gobierno de AMLO, profesores de diferentes entidades y niveles educativos, principalmente interinos, han sido despedidos o se ha intentado hacerlo (Bueno, 17 de octubre de 2018; Nieves, 10 de abril de 2019; Reyes, 14 de mayo de 2019; Pérez, 2 de octubre de 2019). Los motivos han cambiado; a nombre de la austeridad republicana, se efectúan recortes considerables al gasto público, que han implicado el despido de profesores. Mañana las razones pueden ser otras; lo que interesa destacar aquí es que ya nadie parece sorprenderse; si los demás enfrentan el mismo peligro en sus propios trabajos, ¿por qué tendría que ser distinto con el magisterio? Este es un razonamiento social bastante extendido; las familias no parecen dispuestas a salir en defensa de quienes cuidan y colaboran en la educación de sus hijos. El despido se ha convertido en un riesgo constante, es un signo más de la precariedad estructural en que se encuentra el magisterio.

#### *4.2 Retraso en el pago de salarios, compensaciones y prestaciones*

Los profesores mexicanos ganan en promedio 114 pesos por hora, lo que equivale a cerca de cinco dólares. Esa es la paga por trabajar con grupos de cuarenta alumnos o más, y sin considerar todo el trabajo no remunerado que se llevan a casa. En el nivel de secundaria, la situación se torna más complicada. En una misma escuela, un profesor puede atender varios grupos impartiendo asignaturas diferentes; en otros casos, tiene que trasladarse de una escuela a otra para dar clase y complementar sus ingresos.

La falta del pago oportuno de salarios y prestaciones que se hizo evidente durante la reforma 2012-2018, hoy día se repite una y otra vez; tal parece que se ha convertido en un patrón institucional. En varios estados del país, maestras y maestros no reciben su salario completo, tampoco a tiempo. Lo mismo ocurre con sus prestaciones (Henríquez, E., 25 de noviembre de 2019; Pedroza, E., 7 de febrero de 2020). En el estado de Michoacán, esta situación detonó un fuerte conflicto magisterial que se prolongó por varios meses, precisamente en los albores del gobierno de la cuarta transformación (Hernández, E., 28 de enero de 2019; Gasca, Hernández y Ábrego, 27 de agosto de 2019). Las autoridades locales alegan falta de recursos, y acusa al gobierno federal de no entregar a tiempo las partidas presupuestales. Situaciones semejantes son recurrentes en quienes trabajan en programas estratégicos como Prepa en Línea, Escuelas de Tiempo Completo (ETC) o Programa Nacional de inglés (PRONI). Los profesores jubilados tampoco están exentos de contrariedades (El Debate, 21 de marzo de 2019; Cultura Colectiva, 17 de mayo de 2019; Parra, G., 16 de octubre de 2019; Teleclíc TV, 24 de enero de 2020).

Otro dato importante es que más de la mitad de los docentes son mujeres; en el nivel preescolar este porcentaje se eleva a 90%. De entrada, cumplen con una doble jornada; del trabajo remunerado, pasan al trabajo doméstico no remunerado, absolutamente necesario para la subsistencia. ¿Qué pasa con las maestras que proveen el sustento diario?, ¿cómo resuelven la satisfacción de necesidades vitales cuando el pago de salarios se retrasa o simplemente no llega? Estudiar las características y consecuencias de la precariedad a la que se enfrentan, en su condición de madres, cuidadoras y a menudo jefas de familia, es una asignatura pendiente.

#### *4.3 Contratos escasos, limitados y condicionados*

La inseguridad e incertidumbre que caracteriza al trabajo docente es quizá una de las mayores y más evidentes afectaciones de la reforma anterior; la evaluación obligatoria, fue uno de sus principales detonantes. Actualmente, los maestros continúan siendo sometidos a evaluaciones sin ninguna certeza de que obtendrán un puesto de trabajo temporal. El problema no es nada más el examen, sino la inevitable espera; un resultado sobresaliente no garantiza obtener el trabajo. Dicho de otro modo: la evaluación es un mecanismo de selección para ocupar vacantes que no se sabe cuándo, cómo y dónde estarán disponibles. Quienes tienen la suerte de ocupar alguna vacante, lo hacen mediante contratos temporales de cinco meses y medio que concluyen con el ciclo escolar. Es posible que les sea renovado al inicio del ciclo siguiente, siempre y cuando se acepte permanecer un mes sin percibir ingresos y sin tener trabajo. Prácticas perniciosas, chantajes velados o abiertos, promesas de un trabajo estable, llevan a muchos a aceptar trabajar sin cobrar como una forma de hacer méritos. *“He aguantado, estudio, pero que me hayan quitado mi contrato para mandarme lejos y que después me digan que me van a pagar como contrato de apoyo, y que quién sabe qué va a pasar conmigo porque no tiene respuestas de las bases....Es horrible. Pasan los años y yo ya no soy una chamaca. Tengo otros gastos. He tenido que trabajar de todo. He dado cursos, he trabajado en un internet, he trabajado en asesorías, de todo para completar”* (Reporteros hoy, 15 de enero de 2020)

#### *4.4 Reducción y restricción en el acceso a prestaciones*

Hasta hace unos años, solicitar un permiso con goce de salario para estudiar, era considerado como un derecho de cualquier trabajador del sector educativo. Maestras y maestros podían solicitar en cualquier momento una “beca-comisión” para dedicarse de tiempo completo al estudio. Durante la reforma 2013, estas becas no desaparecieron formalmente, sin embargo, su autorización se restringió considerablemente. Las “necesidades del servicio”, como se acostumbra decir en el argot de la administración, justificaron la negativa a aprobar las solicitudes de comisión; pese a que era un derecho, el sistema consideraba este tipo de permisos como una forma de disfrazar “aviadores” (maestros que cobran sin trabajar, que los había y hay todavía).

La actual Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, aprobada en septiembre del 2019, terminó de liquidar las becas comisión como un derecho, y las transformó en una especie de reconocimiento. Ahora la autorización de una licencia con goce de sueldo para estudiar, es un premio, un estímulo del que se puede disfrutar si se obtienen buenos resultados en las evaluaciones.

#### *4.5 Nuevas responsabilidades, mayores riesgos*

Además del riesgo del despido, del recorte de derechos, del incremento del trabajo después de la jornada, las planeaciones cada vez más sofisticadas con fines de control, más las constantes evaluaciones y entrega de evidencias de todo tipo y por cualquier motivo, los maestros y maestras deben responder por la seguridad de los alumnos y alumnas en un contexto de inseguridad creciente: niños armados, suicidios, agresiones, riñas, accidentes fatales. Es inocultable, en la escuela acechan y se expresan toda clase de violencias.

La irrupción de las tecnologías de la información en todos los ámbitos de nuestra existencia, se han convertido en una fuente de agresiones, conflictos e inseguridades. Las redes sociales y grupos de whatsapp, si bien constituyen un medio de comunicación y de relación entre maestros y padres, es también un espacio en el que a menudo afloran tensiones y conflictos tortuosos.

Las videograbaciones en el aula por parte de los alumnos y publicadas en redes sociales, pueden ser causal de despido o tener consecuencias completamente inesperadas (El Universal, 4 de febrero de 2020).

#### *4.6 Segmentación y segregación de y entre docentes.*

Otro signo de la precariedad atribuible a la evaluación docente es una especie de segregación institucional expresada en el rechazo de maestras y maestros que aprobaron las evaluaciones y fueron asignados a escuelas; en algunas donde los profesores se oponen a la evaluación, les han impedido el ingreso. Casos conocidos ha habido en Oaxaca, Michoacán, Guerrero y Veracruz. Son estigmatizados por ser los “nuevos”, *los hijos de la reforma*, por aceptar las reglas impugnadas, o por atreverse a presentar las evaluaciones y aprobar, cuando no estudiaron para ser maestros.

#### *4.7 Sindicatos neutralizados*

Pese a que en los hechos el trabajo docente ha cambiado radicalmente, los sindicatos magisteriales, comenzando por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y sus fracciones disidentes agrupadas en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), mantienen una agenda de defensa de derechos y prestaciones que, por la vía de los hechos, han ido desapareciendo. A medida que los lazos gremiales fueron sustituidos por formas individualizadas de relación laboral, las respuestas de los sindicatos ante las demandas del magisterio, han sido principalmente adaptativas y reactivas. Indudablemente, la reforma 2012-2018, expuso a profesoras y profesores a situaciones límite (Multimedios Digital, 06 de febrero de 2020), los problemas de salud física, emocional y mental se han vuelto comunes. La sobre explotación laboral, con la consecuente intensificación y flexibilización laboral, ha borrado los límites espacio temporales del trabajo docente. Las cargas de trabajo no remunerado dentro y fuera de la jornada, han aumentado.

No obstante, los sindicatos no reconocen esta variedad de condiciones adversas, como riesgos de trabajo; tampoco son temas que figuren en su programa de defensa de derechos. A esto abona también la creciente judicialización de la práctica. Los derechos reconocidos por la Ley a los padres de familia se han asumido en la práctica como derechos individuales a exigir un servicio de calidad, cualquier cosa que eso sea. En este contexto, una simple queja puede convertirse rápidamente en una demanda. Los conflictos se dirimen cada vez más en tribunales, es la ruta cada día más transitada para dirimir conflictos y responder acusaciones.

### **5. Conclusiones.**

Las reformas y políticas educativas de corte neoliberal son un dispositivo de gobierno que, desde hace más de treinta años, han tratado de modular y modelar las conductas de los profesores. En este proceso, la reforma educativa 2012 fue un parteaguas, en el sentido de que logró articular y ensamblar discursos sobre la calidad, con campañas de desprestigio a los maestros, intervenciones del sector privado en el sistema público, evaluaciones estandarizadas, transformaciones a los modos de organizar y gestionar las escuelas y esquemas de autofinanciamiento escolar. De este modo, logró instalar la precariedad magisterial como una condición estructural, por tanto, permanente, que reproduce y naturaliza la precarización.

La precarización es un proceso de pérdida de derechos y deterioro de las condiciones de trabajo, inherente a la transición de una condición de seguridad y estabilidad, a otra de inseguridad e inestabilidad, provocada por las propias reformas y políticas de corte neoliberal.

Como sentencia Moruno (2015), la concepción del trabajo como empleo remunerado para toda la vida, no volverá. Los pactos sociales y económicos surgidos tras la segunda guerra mundial llegaron a su fin. La vida ha tomado cada vez más la forma empresa. Se trabaja más de lo que el sistema es capaz de emplear; las relaciones toman la forma de tratos entre clientes o accionistas de la propia fuerza de trabajo. Las maestras y maestros no escapan a esta dinámica de cambio; se tornan cada vez más en emprendedores de sí mismos. Y es que actualmente, el salario del magisterio resulta insuficiente para cubrir sus necesidades básicas y las de sus familias; sus contratos son limitados, sus derechos y prestaciones se han reducido, algunos han desaparecido. La demora, interrupción o falta de pagos es recurrente, el despido antes impensable, se ha convertido en un riesgo constante.

Pero la precariedad no atañe únicamente a los aspectos estrictamente laborales como el salario, las formas de contratación y las prestaciones. Se extiende a cuestiones como la atención de grupos numerosos, a la continua carencia de recursos materiales, pasa por la vigilancia de los padres y la sospecha permanente sobre el dominio de sus capacidades y buen juicio profesional, se aprecia en la fiscalización constante, y en toda clase de exigencias diversas y cambiantes. La precarización, provocada por complejas interacciones entre el gobierno de la inseguridad y las relaciones de explotación del trabajo docente, produce en las maestras y maestros, ciertos modos de subjetivación marcadamente ambivalentes, que oscilan entre prácticas de sumisión y empoderamiento profesional. Pero no existe evidencia de que ese empoderamiento sea necesariamente emancipatorio; habría que analizar hasta qué punto la emergencia de un maestro empresario de sí, es más bien una modalidad dócil de autogobierno que resulta fácilmente gobernable.

Lo cierto es que las maestras y maestros deben demostrar continuamente sus capacidades y habilidades; viven bajo el yugo de las evidencias, a grado tal que frecuentemente las inventan. No tienen derecho a enfermarse, tampoco a abandonar el centro de trabajo una vez concluida la jornada si el último alumno no ha sido recogido por sus padres o tutores, aunque eso implique desatender a sus propios hijos o llegar tarde a su segunda jornada laboral, con el consecuente descuento.

Como se ha podido constatar, los maestros se ven orillados cada vez más a aceptar una gran cantidad de trabajo no remunerado; se espera que estén disponibles todo el tiempo, en cualquier momento. Esto genera la sensación de tener demasiado que hacer durante casi todo el tiempo, sin que a cambio se reciba un pago justo. Este sentimiento corroe, fatiga, estresa y frustra a cualquiera, incapacita para la acción coherente.

A mayor intensificación del trabajo, menor margen de actuación autónoma; mientras más se multiplican las actividades a realizar, disminuye la capacidad de pensar y decidir. De ahí que la profesionalización docente, entendida como la capacidad de problematizar y reflexionar sobre su propio quehacer (Ball, 2003), se vuelve imposible o casi. Más cuando maestras y maestros anteponen la vocación en el cumplimiento de sus responsabilidades; de ese modo reivindican marcas identitarias de una figura docente que funcionó en el pasado, pero no existe más. Sin saberlo, contribuyen a reforzar el carácter estructural de la precariedad, clausurando las posibilidades de transformación. ¿Qué hacer frente a esta realidad? ¿Qué lecciones es posible extraer?

Pensamos que las respuestas no vendrán desde el lugar donde se gestaron las condiciones que llevaron al magisterio al lugar donde hoy se encuentra. Es preciso reconocer que la victimización y la añoranza por lo perdido no es alternativa; también, que el trabajo no es algo inmutable, lo mismo que la percepción de lo que es ser maestro y su papel en la sociedad, todos estos son asuntos que están cambiando. Los marcos de referencia y las señas de identidad propias de épocas pasadas, la idea de la vocación y el apostolado, ya no proporcionan el soporte necesario para enfrentar la complejidad del presente, por el contrario, pueden ser un obstáculo. Finalmente, es importante reconocer que la precariedad no se reduce a la esfera laboral; en esta época, se ha vuelto una condición que atraviesa y afecta los diferentes planos de nuestra existencia, la vida entera. El magisterio no está a salvo ni es la excepción, tampoco sus alumnos y sus familias.

La precariedad del trabajo docente, si bien es una condición estructural caracterizada por la inseguridad crónica que como dijimos antes, envuelve todos los tipos de derechos y los ámbitos



de nuestra existencia, presenta también variaciones importantes en sus efectos subjetivos. Las propias reformas educativas inducen la segmentación del trabajo docente para producir distintos tipos de maestros y maestras cada vez más enfrentados entre sí.

## 6. Bibliografía

- Alaníz, C. (2018) La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la precarización. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios Vol. 8, No. 2 (Mayo-agosto)*
- Anaya, E. D. (2019) Calidad Educativa como precarización laboral. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLIX, núm. 2. México, Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27059273004/html/index.html>
- Ball, S. (2003) Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquía, Facultad de Educación. Vol. XV N° 37 (mayo-agosto), 2003, pp. 87-104
- Brenner, M. A. (5 de marzo de 2018) El pos maestro. Una crítica a la pedagogía neoliberal. Recuperado de: <https://www.alainet.org/es/articulo/191417>
- Bueno, L. (17 de octubre de 2018) Maestros despedidos piden que les paguen. Recuperado de: <https://www.elsoldetijuana.com.mx/local/maestros-despedidos-piden-que-les-paguen-2133322.html>
- Castel, R. (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Editorial Manantial
- Cervantes, E. (2016) ¿De qué hablamos cuando hablamos de trabajo docente? En: *Atenas*, vol. 4, núm. 36, 2016 Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055146010>
- Compañ, J. (14 de junio de 2017). La precarización en los docentes de nuevo ingreso de la escuela secundaria [Blog de educación Nexos]. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=569>
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. En: *Sinéctica*, (41), 2-19. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008&lng=es&tlng=es).
- Cultura Colectiva (17 de mayo de 2019) SEP de AMLO no paga a profesores de Prepa en Línea desde enero. Recuperado de <https://news.culturacolectiva.com/mexico/sep-no-ha-pagado-a-tutores-de-prepa-en-linea-desde-enero/>
- El debate (21 de marzo de 2019) Maestros de inglés exigen pagos atrasados. Recuperado de: <https://www.debate.com.mx/sinaloa/losmochis/Maestros-de-ingles-exigen-pagos-atrasados-basificaciones--y-algunas--20190321-0028.html>
- El Universal (4 de febrero de 2020) Por miedo a contagio de coronavirus, prohíben ingreso a directora de escuela en Morelos. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/estados/por-miedo-coronavirus-prohiben-ingreso-directora-de-escuela-en-morelos>
- Fuentes, R. (2009). Las condiciones laborales y profesionales en el marco de la reforma a la educación secundaria, visión o perspectiva de sus actores. *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1012-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1012-F.pdf)
- Gasca, Hernández y Ábrego (27 de agosto de 2019) En riesgo inicio de ciclo escolar en Michoacán por falta de pagos a maestros. Recuperado de:

<https://www.elsoldemexico.com.mx/republica/sociedad/en-riesgo-inicio-del-ciclo-escolar-en-michoacan-por-falta-de-pagos-a-maestros-4063491.html>.

González, R.; Rivera, L.; Guerra, M. (2017) *Anatomía política de la reforma educativa*. México, UPN.

----- (2020) *La Continuidad Neoliberal. La producción de la reforma constitucional en educación: 2018-2019*. México, ediciones Navarra.

Henríquez, E. (25 de noviembre de 2019) Maestros paran labores en Chiapas., exigen pagos atrasados. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/estados/2019/11/25/maestros-paran-labores-en-chiapas-exigen-pagos-atrasados-9447.html>

Guevara, G. (1992) *La catástrofe silenciosa*. México, Fondo de Cultura Económica.

Hernández, E. (28 de enero de 2019) Cumple 14 días conflicto en Michoacán por la falta de pagos al magisterio. Recuperado de: <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/nota-n50365>

Londoño, S.; Gómez, G.; González, V. (2019) Percepción de los docentes frente a la carga laboral de un grupo de instituciones educativas colombianas del sector público. En: *Revista ESPACIOS*, Vol. 40, N° 2. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/a19v40n02p26.pdf>

Lorey, I. (2016) *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid, Traficantes de sueños

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona, Anthropos.

Martínez, G. (8 de octubre de 2019) Maestros exigen pagos de sueldos atrasados. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/estados/maestros-exigen-pago-de-sueldos-atrasados>

Maturana, H. y Varela, F. (1995) *De máquinas y seres vivos*. Santiago, Editorial Universitaria.

Multimedios Digital (06 de febrero de 2020) “Ya me cansé de tu maltrato”; maestra enfrenta a alumno frente a sus compañeros. Recuperado de: <https://laguna.telediario.mx/nacional/ya-me-canse-de-tu-maltrato-maestra-enfrenta-alumno-frente-sus-companeros>

Nieves, R. (10 de abril de 2019) Removerán a docentes interinos por reinstalaciones. Recuperado de: <https://www.diariodequeretaro.com.mx/incoming/removeran-a-docentes-interinos-por-reinstalaciones-3300700.html>

Olvera, E. (7 de febrero de 2017) Brigadas de profesores despedidos de la UACM recorren planteles de la institución. Recuperado de: <https://bit.ly/37GybUa>

Parra, G. (16 de octubre de 2019) Maestros del CECYTE en BC exigen pagos atrasados. Recuperado de: <https://sintestv.com.mx/maestros-del-cecyte-en-bc-exigen-pagos-atrasados/>

Pedroza, E., (7 de febrero de 2020) Maestros se declararon en paro laboral en Morelos hasta que les reembolsen descuento de ISR. Recuperado de: <https://aristeguinoticias.com/0702/mexico/maestros-se-declararon-en-paro-laboral-en-morelos-hasta-que-les-reembolsen-descuento-del-isr-en-aguinaldo/>

Pérez, I. (2 de octubre de 2019) Asamblea magisterial denunció que se intenta despedir a maestros interinos, algunos con casi seis meses de trabajo. Recuperado de: <http://udgtv.com/noticias/asamblea-magisterial-denuncio-se-intenta-despedir-maestros-interinos/>

Precarias a la deriva (2004) *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*. Madrid, Traficantes de sueños.

Reporteros hoy (15 de enero de 2020). Tras presión mediática pagan a maestra. Obtenido de <https://reporterohoy.mx/noticias/tras-presion-mediatica-pagan-adeudo-a-maestra-de-la-segey/>

- Reyes, K. (14 de mayo de 2019) En riesgo unos 300 interinos del Cobach. Recuperado de: <https://www.elimparcial.com/tijuana/tijuana/En-riesgo-unos-300-interinos-del-Cobach-20190514-0007.html>
- Rivera, L., González, R., y Guerra M. (2017). Reconfiguración de la profesión docente en México. De la acreditación voluntaria a la evaluación obligatoria (1992-2015). En: *Revista Del IICE*, (39), 83-98. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/riice.n39.3999>
- Sánchez, M. y Corte, F. M. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLII (1), 25-54. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27023323003>
- Sánchez, M. y Corte, F. M. (2014). Un estudio sobre la intensificación y la extensión de las jornadas de trabajo. El caso de los maestros de español en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIV (2), 73-11. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27031268004.pdf>
- Sisto, V., y Fardella, C. (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Revista de Psicología*, 17(2), Pág. 59-80. doi:10.5354/0719-0581.2011.17137. Recuperado de: <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17137>
- Soto, R. A.; Mera, J. M.; Núñez, C. M.; Sisto, V. M.; Fardela, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. En: *Revista Athenea Digital*, Vol. 3, N° 16. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/v16-n3-soto-mera-nu%C3%B1ez-sisto-fardella>
- Standing, G. (2013) *El Precariado. Una nueva clase social*. Barcelona, Pasado y Presente
- (2014) *Precariado. Una carta de derechos*. Madrid, Capitán Swing Libros
- Schmelkes, S. (1992) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, SEP-Biblioteca para la actualización del maestro
- Teleclíc TV (24 de enero de 2020). Exigen pagos atrasados a docentes de secundaria en Veracruz. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Ur0abn2GHtM>
- Vejar, J. (2014). La precariedad laboral, modernidad y modernización capitalista: Una contribución al debate desde América Latina. En: *Trabajo y Sociedad*, (23), 147-168. Recuperado de <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/23%20JULIAN%20Dasten%20precariedad%20laboral.pdf>
- Vidiela, J. y Larrain, V. (2015) El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. Corporalidades, afectos, saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1281-1310. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Zeballos, Zulema; Márquez de León, Erik; Castillo, R. (2017) La precarización y flexibilización del trabajo profesional docente en México. En: *Memoria del II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y educativa en el siglo XXI*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/desigualdad/49-la-precarizacion-y-flexibilizacion.pdf>