

La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente

LUZ JIMÉNEZ LOZANO*

Resumen:

Este artículo presenta algunos hallazgos de una investigación realizada en escuelas primarias públicas, en el marco de las políticas impulsadas a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; hallazgos que colocan al lector en relación con la reforma educativa en su expresión cotidiana. El artículo constituye un aporte a la comprensión de los procesos sociopolíticos que atraviesan la escuela; analiza los efectos de las estrategias para promover una nueva gestión escolar y el protagonismo y profesionalización de los maestros: la producción de pautas de reestructuración de la escuela y del trabajo docente. Puesto el énfasis en la reconstrucción de representaciones e imaginarios sobre el ser profesional, devela las tramas y procesos de constitución del sujeto docente.

Abstract:

This article presents some of the findings of a research project carried out in public elementary schools, within the framework of policies resulting from the National Agreement on the Modernization of Basic Education. Such findings report on the educational reform in its everyday expression. The article contributes to understanding the sociopolitical processes being experienced by schools, and analyzes the effects of strategies to promote new school management and teacher professionalization: the production of guidelines for restructuring schools and teaching work. By emphasizing the

* Profesora-investigadora del programa de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional-unidad Torreón. Av. Allende y C. La Paz s/n, fracc. Nueva California, CP 27069, Torreón, Coah. CE: ljimenezl@prodigy.net.mx

reconstruction of representations and ideas regarding professional work, the article reveals the composition and structural processes of teachers.

Palabras clave: trabajo docente, evaluación, profesionalización, saberes, administración escolar.

Key words: teaching work, evaluation, professionalization, knowledge, school administration.

A principios de los noventa, ante la urgencia de integrar a México a la dinámica de globalización como alternativa de desarrollo y ante los efectos críticos de las políticas de ajuste estructural, la reforma del Estado no tenía espera. El crecimiento y la estabilidad económica constituyeron la prioridad de las políticas públicas; entre ellas, articular y subordinar el sistema educativo a las nuevas demandas y establecer mecanismos de control de calidad fueron estrategias centrales para estimular la productividad y la eficiencia requeridas para la integración a los mercados internacionales (Aboites, 1995; Ibarra, 1999; Noriega, 2000).

Como en otros países de Latinoamérica, la retórica desplegada para impulsar y legitimar la reforma educativa (como reforma del Estado) integró los argumentos y recomendaciones tanto del Banco Mundial (BM) como del Fondo Monetario Internacional (FMI) en los diagnósticos y decisiones gubernamentales, que se tradujeron en políticas, programas y procedimientos, como exigencias de los nuevos contextos de producción y la dinámica económica mundial.

La descentralización educativa, como estrategia concreta, y el nuevo federalismo, como tecnología política, se fueron definiendo en sintonía con la agenda económica. Impulsados en gran parte por las exigencias al Estado de reducir el gasto del sector público, la reestructuración del sistema educativo nacional y el nuevo pacto federal al que convocó, en 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) constituyen un hito en el vuelco de las políticas gubernamentales. Corresponsabilidad y participación fueron clave del

reposicionamiento del Estado en el campo de la regulación social y elementos de justificación para la descentralización de tareas administrativas de una anunciada redistribución financiera y para la apertura a la intervención de los particulares en la escolarización, cuestiones explícitas en las reformulaciones legislativas, planes de desarrollo y programas educativos consecuentes.

El discurso promotor de una nueva gestión educativa y escolar articuló argumentos que vinculaban la redistribución de los recursos con la del poder del Estado; estratégicamente, enfatizaba los propósitos de un mayor equilibrio entre los distintos órdenes de gobierno y alentaba la intervención de grupos de intereses locales en la regulación y política de asignaciones. En este sentido, la racionalidad del discurso hizo aparecer a la descentralización como reconocimiento de las necesidades locales pero también como devolución —acotada y condicionada— de las responsabilidades sociales.

El acotamiento y las condiciones quedaron definidas por los instrumentos normativos; en los hechos, mientras la federación se atribuye las funciones de regular, evaluar y compensar, la nueva gestión comprometió a los gobiernos estatales en la reorganización del sistema y distribución de los recursos. En el ámbito concreto de las escuelas, se introdujeron artificiosas propuestas como la conformación de consejos de participación social, el fortalecimiento de los consejos técnicos escolares y la formulación del proyecto escolar, que animarían la transformación de la escuela, desde ella y de las comunidades que las conforman.

No obstante la radicalidad y rapidez con la que se produjo la transferencia de los recursos al control de los gobiernos estatales y la multiplicación de los ordenamientos normativos para concretar las líneas de política definidas en el ANMEB, cabía esperar que en la propia historicidad y diversidad de condiciones en cada entidad federativa y aun, en cada escuela, el proyecto político-cultural representado por la reforma enfrentara los proyectos definidos por los actores locales. Una década después, empiezan a difundirse las investigaciones sobre los procesos generados. La que presento en este trabajo fue realizada en el marco del doctorado interinstitucional en Educación, con sede

en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y presentada como tesis de grado¹ con el título de *Gestión escolar y profesionalización docente. Las respuestas de los profesores en la región Laguna de Coahuila a las propuestas de modernización educativa*.

Descripción de la investigación

Las condiciones particulares de Coahuila sugerían formas propias en la dinámica impulsada por el ANMEB y las regulaciones gubernamentales que le precedieron. Se trata de un estado fronterizo, predominantemente urbano, con una atención a la educación pública históricamente afirmada por los índices económicos y sociodemográficos² y en el que, además, la transferencia educativa se vivía en pleno proceso de elecciones y cambio de gobierno, coincidente también con la apertura por al Tratado de Libre Comercio.

Como ha sido documentado en otras investigaciones (Schmelkes, 1999), el gobierno de Coahuila tradujo las prescripciones normativas en más de 60 programas y proyectos de los que se responsabilizaba directamente a los profesores. El llamado para que los docentes se convirtieran en protagonistas del cambio centró nuestra atención sobre lo que estaba ocurriendo en las escuelas y lo que para ellos significaría.

En el ciclo escolar 1997-1998 —en el que iniciamos la investigación— los más de 60 programas y proyectos impulsados por la nueva administración (en proceso de conformación de la estructura de control estatal) se habían reducido a 25, mismos que, propuestos como líneas prioritarias, constituían referentes significativos para definir los protagonismos y la acción de la escuela. Frente a las iniciativas en proceso, lo que interesaba descubrir era si los profesores se reconocían en las pautas de reestructuración que éstas conllevaban, y cómo se producían las disposiciones para vehicularlas, esto es, cómo estarían decidiendo si representaban opciones por las que valiera la pena implicarse o, por el contrario, cómo estarían construyendo las reglas desde las que participan en la definición de su trabajo.

Conforme avanzó la investigación, busqué identificar las representaciones³ e imaginarios⁴ que orientaban la actuación de los profesores y las pautas de gestión en las escuelas; pero también ubicar las tensiones y fuentes que las producen, así como los efectos inducidos. Desde la perspectiva sociopolítica, buscaba las estrategias y los posicionamientos desde los que distintos actores políticos, en diversas escalas y niveles, participan de la configuración del campo educativo: analicé la intervención de los organismos financieros internacionales, los aparatos de gobierno, los instrumentos legales en los que se traducen las prescripciones y, por otro lado, lo que llamé regímenes de la gestión y la profesionalización, es decir, la dinámica de las formulaciones conceptuales en las que producen las significaciones hegemónicas. Así, encontré que la gestión escolar y la profesionalización docente aparecían como emblemas⁵ de la reforma en marcha.

Sin embargo, al centrar la investigación en el sujeto y la dinámica micropolítica,⁶ me animaba el propósito de participar en este esfuerzo de entender los modos en que las regulaciones se producen en articulaciones de distintos estratos de acción y cómo “normalizan” y reconstituyen las pautas de actuación de los individuos (en este caso los profesores) introduciendo, a la vez, ciertas reglas de razonamiento que guían las decisiones prácticas y que son, no obstante, expresiones de procesos sociopolíticos más amplios.

Me propuse documentar, desde la escuela, las respuestas de los profesores a los ordenamientos externos e internos sobre tareas, responsabilidades y condiciones para concretar una nueva propuesta educativa en la coyuntura de las políticas de modernización y el contexto particular de la región Laguna de Coahuila. La investigación se desarrolló en cuatro primarias públicas de Torreón, Coahuila, que ocupaban un lugar central en los imaginarios locales sobre “mejores escuelas” pero que, a la vez, reunían características que las distinguen entre sí: por sus relaciones con la administración estatal, con las instancias administrativas locales o con las demás escuelas de sus zonas; por su ubicación geográfica y por los procesos de su propia conformación histórica; por la población que atienden y por la implicación declarada en los diversos proyectos y programas promovidos oficialmente.

Una prolongada estancia —18 meses correspondientes a los ciclos escolares 1997-1998 y 1998-1999— permitieron observar múltiples y diversas situaciones: reuniones de profesores, de consejo técnico escolar, con padres de familia; actos cívicos, celebraciones y festividades; mañanas de clase, actividades relacionadas con los diversos proyectos, concursos, eventos de preparación para y de evaluación. La identificación de los componentes éticos del régimen de la gestión en cada escuela exigió un acercamiento a profundidad con los actores. Además del registro de las conversaciones informales en la relación cotidiana, se formularon entrevistas semiestructuradas tomando como base las reconstrucciones analíticas de la micropolítica escolar. Una atención especial merecieron las dinámicas que se producían a partir de los dispositivos proyecto escolar (como propuesta estratégica para la nueva gestión escolar) y la evaluación (como elemento articulador de las políticas de gestión y profesionalización docente) así como las implicaciones y significaciones referidas por los profesores.

La reconstrucción analítica de la dinámica escolar fue organizada considerando, en primer lugar, a los procesos de gestión escolar como configuradores de los contextos en que se produce el trabajo de los profesores y, en segundo, a la evaluación,⁷ como componente cosustancial en la redefinición de ese trabajo. Al reconstruir etnográficamente cada escuela como un caso, teníamos expresiones particulares que luego fueron sometidas a un análisis comparativo a través de dos categorías: *pautas de actuación* y *pautas de regulación* formuladas desde la perspectiva sociopolítica, en la vigencia de ese doble vínculo entre las prácticas de gobierno, que generan mecanismos y dispositivos mediante los que se pretende definir un orden, y las prácticas concretas en las escuelas: las adscripciones, las resistencias, las réplicas, los mecanismos del poder local y las disposiciones que se producen en la acción cotidiana de los sujetos sociales.

Posición y perspectiva frente a otras investigaciones

Otras investigaciones recientes (cfr. Alvaríño *et al.*, 2000) reproducen pruebas sobre las escuelas eficaces como la alternativa que el pensamiento neoliberal ha insistido en proponer para su transformación, o

bien, reproducen modelos de evaluación de la gestión organizacional y experiencias innovativas centrados en indicadores de rendimiento que confirman o no la eficacia y eficiencia de los sistemas escolares. Otros estudios se han enfocado en la capacidad de las escuelas y de los profesores para desarrollar la innovación (Pérez Gómez *et al.*, 1991). Especialmente en los diagnósticos que sostuvieron los planteamientos de la necesidad de la reforma (Torres, 2000), se reitera la afirmación de la insensibilidad, la indiferencia o la resistencia de los profesores a las propuestas de cambio.

En México, investigaciones sobre la innovación en el contexto de descentralización (Pardo, 2000) buscaron analizar hasta qué punto el diseño y puesta en marcha de soluciones novedosas han favorecido la resolución de problemas de calidad y equidad. Evalúan la relación entre la política gubernamental general y sus repercusiones en los ámbitos locales para generar la innovación. Al privilegiar la reconstrucción de los procesos de diseño e implantación, estos estudios ubican el poder en las instancias a las que consideran además de responsables de producir las reglas y definir los resultados que habrían de obtenerse. La exclusión de los profesores del diseño los coloca en el foco de los obstáculos o las limitaciones a la hora de concretar los proyectos.

Estas investigaciones guardan dos claves de coincidencia: una, ubicar a las reformas como referentes de contraste con lo que ocurre en la experiencia concreta y situar a los profesores en una relación de subordinación con la prescripción o la norma, es decir, se mantienen en el nivel de confirmación del impacto de las políticas en la dinámica escolar o parten del supuesto de que la innovación representa a la reforma necesaria; y dos, parece admitirse que el gobierno, los expertos, los directivos, etcétera, tienen la facultad de decidir la orientación de la acción de los otros (los profesores), quienes adquieren la responsabilidad de cumplir la ley, de desarrollar la innovación, de concretar las prescripciones.

Asumí una contraposición considerando que cuando se hace predominar el carácter prescriptivo de leyes y reglamentos pueden quedar ocultas las relaciones de poder en las que se produjeron y concebirse

como prolongación de representaciones de intereses y valores socialmente compartidos (Popkewitz, 1994). Por lo tanto, si bien constituyen referentes de una dinámica que atraviesa la escuela —en el reconocimiento de ésta como una producción social e histórica— al incorporarlos al análisis, lo hice tal como aparecen a los profesores en situación concreta. Me preguntaba cuáles son los marcos de gestión que se están produciendo en las escuelas y, frente al discurso homogeneizante⁸ y los dispositivos que dirigen la profesionalización, cómo docentes definen las prioridades sobre su trabajo, cómo se construyen las normas y reglas que las delimitan y cuáles son los significados construidos sobre ser profesionales.

A partir de los hallazgos, lo que interesa resaltar aquí es la reestructuración del trabajo docente que se produce en la transición de una organización basada en la estructura burocrática (que la nueva gestión supone cambiar) hacia un orden basado en los mecanismos de autocontrol y la individualización de los reconocimientos e incentivos⁹ para los maestros como trabajadores, que se instaura fortaleciendo el control burocrático y la introducción de referentes puntuales sobre el ser y hacer profesionales.

Los hallazgos: expresiones locales de la nueva gestión

La transferencia de los recursos, primera medida de reestructuración del sistema, fue objetivándose a través de las responsabilidades asumidas por el gobierno del estado y su control sobre la distribución y ejercicio financiero; en términos administrativos, la integración de los subsistemas ha estado marcada por las tensiones producidas en la propia historia de la organización sindical y las condiciones políticas de sus relaciones con las instancias educativas formales y el gobierno estatal.

Las primeras expresiones en la conformación de la política del estado fueron ajustes y negociaciones y convenios entre el gobierno y las secciones sindicales (en disputa la nueva estructura) y con la empresa privada (orientados a la creación de instituciones de educación media y profesional técnica en co-inversión, certificación de mayores de 15

años que no hubieran concluido la educación básica y la simplificación de los trámites para abrir opciones en este nivel) así como un ejercicio presupuestario del gasto público en educación definido en la relación gobiernos federal-locales (que hizo crisis cuando la Ley de Coordinación Fiscal impuso nuevamente seguros a las partidas presupuestales y el criterio de distribución según la densidad demográfica, lo que redujo considerablemente las asignaciones a la mayoría de los municipios en el estado).

Considerando las limitaciones de este espacio, apenas haré alusión a la dinámica que fue produciéndose en la traslación de las diversas líneas de política nacional como compromisos estatales, particularmente las inscritas en el fortalecimiento curricular y la revaloración magisterial (o de la preparación para el protagonismo de los profesores).

Mientras en las estructuras de intermediación los ajustes y redefiniciones eran contenidos al ritmo de las confrontaciones entre los grupos de poder en las instancias administrativas y las negociaciones con las tres secciones sindicales que agrupan al magisterio en el estado, la efervescencia en las escuelas se incrementaba con la presencia de cuerpos de apoyo y asesoría, que multiplicaban las tareas y compromisos de escuelas y profesores: había que orientarlos sobre el desarrollo de los proyectos de los que se harían responsables.

En el ámbito administrativo y financiero, la nueva estructura, por una parte, ampliaba los cuadros de dirección y control constituyéndose en un nuevo centro desde donde se animaba la contribución de la empresa privada, se impulsaban múltiples proyectos y se negociaba el financiamiento federal (insistiendo en las inequidades del nuevo federalismo, cuestionando la distribución de recursos, conviniendo la incorporación del estado a los programas compensatorios); por otra, impelía a las escuelas a intensificar la búsqueda de fondos que les permitieran mostrar el cumplimiento de sus compromisos y su capacidad competitiva. En el ámbito sociocultural, las escuelas tradujeron la corresponsabilidad en la formalización de actas constitutivas de consejos de participación social y consejos escolares así como, eventualmente, en la ejecución de programas de efímero impacto, en lo local y en lo inmediato.

En el ámbito pedagógico profesional, los márgenes de decisión se estrecharon. El énfasis puesto en los resultados (certificados por la evaluación o el reconocimiento local) producían valoraciones desde las que se indujeron —como necesarias— acciones que buscaban la aceptación de un público o la certificación oficial de haceres y saberes de profesores y alumnos, lo que permite entender que las escuelas seleccionaban entre las opciones formales, buscaban el apoyo de especialistas y la oferta privada, con un sentido de complementariedad que resolvía, en lo inmediato, la responsabilidad de que eran objeto.

La retórica de corresponsabilidad de los padres legitimaba la introducción de la oferta privada y la recaudación local de fondos para sostener su propio proyecto de escuela. Si la contribución de los padres es un componente histórico en la expansión y la modernización escolar (Mercado, 1997) ahora, en nombre de la participación democrática y la calidad, constituye la “normalización” de sus contribuciones como adjudicación de responsabilidades que deja el Estado. Los avances privatizadores del servicio están representados, además, por las definiciones y responsabilidades “particulares” cuyo contenido, costo o inversión compete a los particulares: oferta de servicios adicionales como inglés y computación, educación artística, suplencias o apoyo a profesores, uniformes y servicios de transporte, materiales de apoyo, etcétera.

En este sentido, afirmo que se configura una nueva forma de escuela. Es decir, el nuevo régimen de la gestión, al mismo tiempo que desplaza las responsabilidades al micronivel, enfatiza y legitima la desestabilización de los principios ordenadores de la escuela pública. La retórica de la gestión propone que la escuela involucre a los padres en la definición de su proyecto, pero restringir su intervención a la contribución económica traduce los significados de participación y corresponsabilidad a la provisión de recursos materiales. En lo concreto, el sentido de la participación de los padres acotado normativamente (a la colaboración y apoyo tanto hacia la escuela como a la enseñanza) representa para los profesores el soporte para “cumplir” las responsabilidades que el Estado “devuelve a la sociedad” y evalúa a las escuelas.

Los hallazgos: la “profesionalización” del trabajo de los profesores

En las escuelas investigadas, las distinciones más significativas tienen que ver con lo que la actuación de los profesores puede representar para “levantar el prestigio” o para ser considerados “buenos maestros”. Pero los núcleos de identificación vinculados con estas distinciones están cambiando. Los significados sobre “ser buenos maestros” se ordenan en esquemas valorativos diversos: el sentido de pertenencia y el reconocimiento de los padres o de los colegas, la relación con las autoridades o la influencia que pueden ejercer en la dinámica escolar, ahora enfatizados por el reconocimiento que representa la certificación en los procesos de evaluación de la carrera magisterial.

Las preocupaciones por el prestigio de la escuela articulándose con la multiplicación de programas y proyectos diseñados por expertos (los profesores excluidos pero inducidos, convencidos o seducidos) plantearon exigencias diversas y ofrecían espacios múltiples para los protagonismos.

[...] cuándo, cuándo nos habían dado la oportunidad [...] ahora con los proyectos uno ve sus posibilidades, uno sabe dónde puede hacerlo mejor; hay de todo y para todos. Eso sí, tú tienes que buscar tus propios medios, porque te dan el proyecto y, bueno, algo de capacitación, pero cómo lo hagas, ya es cosa de cada quien, de moverse, de buscar (TMR1297).

En las escuelas, como muestra el testimonio de una profesora, las adscripciones de los maestros a las propuestas externas han implicado una ampliación respecto del contenido tradicional de la intervención de cada uno. El protagonismo al que son impelidos encuentra ahora otros referentes en los patrones normativos y en una doble autoridad, por un lado, externa-académica, representada por los modos propuestos y los mecanismos de control; por otro, la autoridad jerárquica local que induce, promueve y sanciona los modos concretos de su ejecución, a la vez que legitima las opciones y los juegos en la búsqueda del control sobre el espacio y el tiempo escolares.

[...] mira, cada quien pudo elegir un proyecto o un programa [...] hubo quienes dijeron yo, yo me encargo de éste o de este otro y luego lo fueron dejando; entonces, a la hora de la evaluaciones, no se puede pedir que sean parejos, si alguien desarrolló su proyecto, aparte de que te quitas de encima a la gente que te está exigiendo, tiene esa puntuación, si no lo desarrolló, pues cómo exigés. Pero además, te sirve, te sirve queriendo y no, algo aprendes, algo te obliga a buscar y hasta tus relaciones las vas ampliando, porque tienes que convencerlos de que te ayuden, de que participen (TMR1297).

Sin embargo, el reconocimiento de la capacidad de actuación de algunos profesores en los hechos constituyó una ruptura sobre los patrones de sujeción a la autoridad. Para la mayoría de los maestros sostener su propia autoridad en las escuelas implicaba la adhesión a algún programa o proyecto. En los intercambios en los distintos ámbitos de su actuación, tradujeron los textos u ordenamientos como identificadores o núcleos de adhesión, sobre los que defienden o desplazan sus saberes¹⁰ gremiales y actualizan las pautas tradicionales del oficio. Para los maestros, los ordenamientos, proyectos y materiales de apoyo, codifican modos legítimos de “ser profesionales”; la actualización de las relaciones de poder que conllevan las propuestas formales y la introducción de los controles de la evaluación impelen a algunos profesores a validar sus adscripciones: “para qué le buscamos en otro lado, ahí están los materiales, en esos mismos materiales se basan los cursos [de actualización], de eso mismo te van a evaluar, con eso mismo puedes ir cumpliendo [...]” (EMR0698).

Los profesores expresan la urgencia de la seguridad de sus propios territorios ahora invadidos por múltiples y diversas agencias atravesando la escuela. A algunas de esas agencias ellos mismos las han llevado, sobrevalorando los efectos publicitarios, buscando “liberarse” de la intensificación o las descalificaciones o seducidos también por las promesas del interventor. Normalizando estas prácticas, los maestros no se han dado lugar para la reflexión sobre las implicaciones y costos para su propio trabajo y la acción social de la escuela.

[...] la verdad es que es mucho trabajo, a veces no hallas ni qué hacer, ni a quién cumplirle, a veces no te queda de otra, y otras por

comodidad [...] pues lo que haces es buscar quién te ayude; es más, a veces hay cosas que tú no puedes dar, entonces, buscas quién pueda hacerlo mejor, y aparte de que descansas, puedes sacar muchas ventajas, ya ves que nada más están viendo qué haces y qué no haces (TMA0399).

En esta dinámica, en las escuelas empezaban a manifestarse los efectos de ese tránsito entre la condición laboral de protección corporativa de las prerrogativas gremiales, a la que introduce la competencia individualizada a través de la evaluación y la pretendida correspondencia entre la retribución salarial y las “competencias” evaluadas o certificadas.

Las condiciones de trabajo: un ritmo definido por la evaluación

Los cambios de las condiciones de trabajo implican procesos de construcción y deconstrucción de imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos; algunos vieron en carrera magisterial una posibilidad de reivindicación, otros decidieron eludirla. Sin embargo, para todos se estaba convirtiendo en un control que marca y diferencia. Su condición de trabajadores-profesionales exitosos se vincula, así, a la demostración de resultados, al protagonismo, a la realización de proyectos “innovadores”, a participar de la nueva gestión pero, sobre todo, a la competencia entre pares y a admitir la evaluación a través de la que se definen las categorías que ubican a cada uno en el lugar “que merece”. Las distinciones que conlleva (participar o no, ser aceptado o no, ser promovido o no, haber alcanzado tal o cual categoría) señalan y disponen hacia ciertas pautas de actuación y participación de la gestión de la escuela y de integración o desintegración gremial.

Por un lado, la diversificación de los proyectos y la exigencia de una actualización permanente para desarrollarlos —sujetas al ritmo de la evaluación— y, por otro, la obligación de promover la contribución de los padres y coordinar la intervención de múltiples agencias en la escuela aumentan el control de la administración sobre el tiempo de trabajo de los profesores y la intensificación¹¹ limita el control de los maestros sobre el mismo. El reclamo de su derecho a no ser exigidos

fuera de la jornada laboral, no los libera de las tareas que deben realizar después del horario pues la carga de que es objeto el trabajo escolar se acentuaba con las preocupaciones por la imagen pública de la escuela y los reconocimientos individuales. Los profesores se ocupaban de la ampliación de las responsabilidades, atendían los imperativos emergentes de los protagonismos a los que estaban siendo impelidos además de tratar de sostener las tradiciones que los identifican como “mejores escuelas”, fortaleciéndolas o actualizándolas.

[...] aquí se tiene que hacer todo, la escuela tiene esa tradición, es más, casi siempre vienen a supervisar, pero ahora estás en una competencia permanente. Tú tienes tu proyecto y tienes que demostrar que están participando por lo menos tus padres (de los alumnos de su grupo), luego te están pidiendo informes y todos te presionan [...], si quieres sostenerte en esta escuela, tienes que cumplir, porque si no lo haces aquí, que por lo menos los padres cooperan, entonces, imagínate en otra escuela (TPM0198).

La saturación de la jornada y el ritmo impuesto por esas nuevas responsabilidades producían una revaloración de la capacidad de respuesta pragmática y de las competencias “profesionales” vinculadas con la demostración de resultados “exitosos”. Las estrategias de control sobre los maestros van volviendo “normales” la subcontratación, la búsqueda de apoyos extraescolares por cuenta propia y la distribución de las nuevas responsabilidades en los espacios y el tiempo de la tarea pedagógica. Estas formas de resolver las exigencias gubernamentales silencian las implicaciones de las acciones impulsadas y producen efectos que hacen aparecer ociosa la deliberación sobre las condiciones de trabajo.

Trabajadores-profesionales: la resignificación sobre sí mismos

La autoimagen a partir de la cual los profesores se involucran en la dinámica escolar se ha ido configurando en las articulaciones entre la ilusión de acreditarse, el deseo de ser reconocidos “profesionales” y la ocupación de sí mismos. En esta autoconformación definen sus relaciones con la representación local de la autoridad y los ordenamientos jerárquicos sobre su trabajo.

Los componentes éticos del régimen en que se define el trabajo de los profesores se expresan en esas relaciones a través de los significados que ellos atribuyen a sus acciones y las valoraciones que las sostienen. Definirse como trabajadores los remite a su condición de asalariados, empleados de gobierno, y sujetos a sus ordenamientos, o individuos que reclaman derechos. Definirse como profesionales encuentra referentes en las valoraciones de la experiencia concreta a la que van sobreponiéndose los dispositivos de “revaloración” magisterial. Por ejemplo, para algunos maestros, ser un profesional implica formas específicas de relación con el conocimiento que remiten al dominio técnico sobre el contenido y la enseñanza; de relación con los otros sujetos (alumnos, colegas, padres) que se traducía en términos de competitividad y eficiencia. Ser profesionales, implica también relaciones consigo mismos y que permiten decidir, en el marco de posibilidades, las opciones con las que se comprometen.

La importancia conferida por los profesores a certificar la profesionalización puede entenderse como parte del proceso de interiorización de ese nuevo orden en el que las diferencias y categorías señalan la condición de cada uno a partir de los resultados y el juicio externo. Los profesores van definiendo nuevas prioridades respecto de su trabajo. Los programas, proyectos, cursos, evaluaciones y exámenes actúan como dispositivos que regulan el conocimiento escolar y promueven la reconstrucción de los saberes y prácticas como alternativas “viables”. Su valor como referente lo expresan de diversas maneras, una profesora afirmaba:

Yo fui a presentar el primer examen no para avanzar en Carrera, sino por autoevaluarme [...] qué tanto sabes, qué tanto te acuerdas, qué tanto puedes. Yo lo hago por eso, por una satisfacción personal, por demostrarte qué sabes, y si sabes lo que tienes que enseñar (EMR0598).

Como ejecutores de propuestas externas los profesores son modeladores (Gimeno, 1994) cuyos protagonismos quedan anclados a lo específico y a lo inmediato, marcados por las exigencias formales o a las hiperrealidades (Hargreaves, 1996) producidas en la competencia o en la evaluación. Un grupo de profesores que decidieron trabajar

juntos para conseguir la certificación profesional, sólo lograron reducir las tensiones entre ellos mientras obtuvieron el documento, que luego utilizaron para competir entre sí y con los demás profesores de su zona escolar. Dice uno de los participantes:

[...] habíamos pensado que trabajando juntos, si teníamos un interés común (no lo había en sus posicionamientos en la dinámica escolar) lograríamos mejores relaciones entre nosotros... pero no nos dio tiempo [...] para sacar el papel y meterlo a tiempo para Carrera, teníamos que terminar en un mes, mes y medio a más tardar. Eso nos dijeron en el sindicato y en la universidad nos apoyaron. A lo mejor por eso aceptamos, se nos hizo más fácil conseguir un beneficio personal que resolver un problema que involucra a todos. Lo peor fue que ya teniendo el papelito, ni nos acordamos de lo demás, nos sentimos superiores, nos la creímos, eso nos volvió a enfrentar, luego, luego, cuando se dio el concurso por una dirección vacante (EPJ0699).

No obstante estos juegos que provoca la acreditación o desacreditación, producto de las “evaluaciones”, constituye la expresión de control por excelencia. El dispositivo central para la implantación de la reforma y para estimular la profesionalización de los profesores se está convirtiendo en referente legítimo de lo que hay que hacer y saber. Aunque con matices particulares e interpretaciones locales se incorporan a los sentidos comunes. Cuando en una de las escuelas se evaluaría a la “maestra del año”, los criterios se modificaron:

[...] de carrera magisterial, pues observamos y viendo los indicadores que nos dan, pues vamos analizando algunos perfiles que nos dan, ¿verdad? [...] van de once a trece indicadores... se tiene que llenar ese perfil, ahí está, ése es el nuevo perfil (EPL0498).

El análisis mostró cómo el discurso de la profesionalización desencadena imágenes y cómo algunos profesores transformaban las propuestas ofrecidas en prescripciones sobre sí mismos, acentuando una individualidad sujeta al control de los registros o al autocontrol. Las representaciones sobre profesionalidad y la autonomía están matizadas por la propia experiencia y los recursos de que disponen para ejercerla, exigirla o defenderla.

Para algunos profesores, los principales referentes para formarse profesionales son la experiencia práctica y la dedicación del tiempo de la jornada laboral a la atención de su grupo. La autonomía se reduce a eludir los riesgos de confrontación; adquiere el sentido de resguardo. Definida como no interferencia en su espacio particular, defienden una autonomía que significa distanciarse de quienes en la práctica conducen la acción escolar. Pero también toman distancia respecto de los dispositivos que ponen en cuestión su experiencia y saberes cotidianos. Ejerciendo esta forma de autonomía, afirman el valor de la individualización en la seguridad que les confiere el resguardo. Los profesores se resguardan centrandose su tarea individualmente en la atención de los niños, así controlan distintas formas de riesgo a partir de su experiencia. Los alumnos son su referencia obligada. La profesionalidad se define por los valores de compromiso y responsabilidad a las tareas que le han sido conferidas frente a los alumnos, acotadas al espacio escolar.

Otros maestros se consideran profesionales por las competencias técnicas desplegadas al asumir su responsabilidad sobre el “cambio necesario”; adoptan las prescripciones administrativas; recurren a las acciones que les señalan sus convicciones para mantener el prestigio de la escuela. La autonomía tiene que ver con la capacidad de protagonizar la puesta en marcha de alguna nueva propuesta. Estos profesores orientan su actuación reivindicando, predominantemente, los valores que difunde la nueva gestión y se afanan por promover la adaptación institucional a los requerimientos de la competitividad en distintos niveles.

Las competencias técnicas desarrolladas son para los docentes signos de profesionalidad. La convicción sobre la legitimidad y pertinencia de los saberes promovidos a través de las propuestas oficiales (los programas, los libros, los materiales, los cursos) o aquellas alternativas que simplifican su trabajo (las lecciones, las guías, los exámenes) les ofrecen las pautas de actuación diferentes en las que son valoradas habilidades y competencias para su desarrollo operativo. La autonomía supone el dominio sobre una actuación en la que los profesores pueden, en apariencia, desprenderse de la intervención de otros como guías para lo que “deben” hacer. Se trata de manejar su propia forma de desarrollar las prescripciones, o de introducir sus iniciativas.

La aparente autonomía de los profesores se hace evidente frente a la medición centralizada de los resultados de la enseñanza. La evaluación constituye la referencia para ellos, la que les confirma la validez de las opciones elegidas. La instrumentación es “reforzada” mediante los distintos patrones de la evaluación y las opciones de actualización de los saberes magisteriales.

Hay quien se complica porque quiere. Si ya nos están diciendo lo que se va a evaluar, entonces, vamos a trabajar con lo que se va a evaluar. Y hay distintas estrategias, y hay muchos apoyos, lo que cada quien tiene que hacer es ir formando sus guías, las contrastas con las que te dan los asesores, nosotros tenemos también la guía de Santillana y los exámenes bimestrales, y te fijas más o menos en los que vienen a aplicar (EPH0998).

El saber no teorizado, el que se transmite a través de redes informales, es valioso en tanto permite resolver situaciones cotidianas, pero no siempre corresponde a lo que se espera que el maestro sepa, indicado por esos dispositivos que empiezan a regular el conocimiento: los programas, los proyectos, los cursos, la evaluación, los exámenes. Como referentes para el conocimiento compartido van desplazando lo básico y tradicional con que los profesores se defendían.

Aun cuando no todos participan, la carrera magisterial se constituye en ordenadora de lo que los profesores “deben” atender, saber, desarrollar. Los efectos se expresan en la búsqueda de recursos para afrontar los procesos en los que pueden conseguir la promoción salarial o la satisfacción personal de una evaluación contextual como “buenos maestros”. Los instrumentos de evaluación de carrera magisterial les permiten autoevaluar sus aproximaciones a las especificaciones normativas o la factibilidad de lograr un perfil “profesional” y, a la vez, convertirse en referentes para evaluar a sus colegas en una mutua confrontación de valoraciones.

Los profesionales que buscan ser: la gestión de sí mismos

A diferencia de las afirmaciones sobre la oposición de los profesores a los planteamientos de reforma o el arraigo a las pautas tradicionales

mediante las que se defienden (Whitty *et al.*, 1997; Rivas, 2000), las experiencias documentadas muestran que los profesores van dejando sus tradiciones pedagógicas frente a la inmediatez de las exigencias administrativas y los controles a ellos impuestos. Hacen valer sus imaginarios adoptando o adaptando propuestas en relación con los procesos formativos, eligiendo, esquematizando el contenido curricular o trasladando a la relación pedagógica lo que ellos están “aprendiendo” o las “pistas” de los exámenes. La renovación de modelos y diseños organizativos sobrepuestos y las exigencias de capacitación los llevan a reducir la intervención pedagógica a cánones como saber “verdadero” para sí y para sus alumnos como demostración de competencia profesional.

Para otros docentes la profesionalización se define a partir de la acción individual sobre sí mismos; la afirman en el reconocimiento institucional. Se “convierten” en profesionales por el hecho de conseguir la certificación universitaria o la acreditación de los cursos y exámenes de actualización o los de carrera.

La presencia de las regulaciones y los juegos en que participan los maestros van afirmando los sentidos conferidos a la competencia y los criterios de clasificación del desempeño introducidos por la evaluación.

Hemos tenido problemas porque empezaron a fijarse en quién gana más. Que si tú ganas más, tú trabajas más; que si tú estás estudiando, (que) hagas los proyectos o los informes; que si tú sacaste mejor evaluación, pues que se vea en el trabajo. Todo es criticar, pero lo que yo digo es que si ya tenemos el antecedente, si ya sabemos lo que nos van a evaluar y queremos estar “arriba”, pues hay que entrarle, pero hay que irse preparando (EPE0899).

El valor de la individualidad se exalta, ya en virtud de la autoafirmación personal o la retribución patrimonial, que simbolizan ventajas sobre sus propios colegas enfatizando las diferencias respecto de las cuales sólo unos alcanzan un “más alto rango”, una más alta categoría.

En síntesis, los profesores se veían a sí mismos diferenciándose de los demás: como profesionales por atender a los niños o por prepararse

a sí mismos; por su capacidad para ejecutar las prescripciones administrativas o por su capacidad para dirigir la acción escolar; por disponer de recursos y relaciones para apoyar la apropiación de lo que hay que “saber” o por “enseñar” lo que el contexto sugiere como necesidades de formación. No representan, sin embargo, núcleos fijos de identificación sino tensiones en las que se construyen las significaciones sobre sí mismos y se regula su propia actuación.

Lo que esas representaciones tienen en común es la tendencia a delimitar el ámbito profesional a las responsabilidades y compromisos referidos a: *a)* saberes específicos sobre los contenidos escolares o *b)* el desempeño sujeto a los ordenamientos formales, a partir de los cuales la profesionalidad de los maestros puede quedar sujeta al control externo. La racionalidad instrumental que reivindican los procesos locales en búsqueda del prestigio y la evaluación externa validan las restricciones de las responsabilidades a mostrar efectos inmediatos sobre metas prescritas como evidencia de competencias desarrolladas o “logros educativos”; de ahí la aceptación de los profesores a las traducciones de sus necesidades profesionales en términos de adquisición de conocimientos y dominio técnico para promover y desarrollar proyectos, transmitirlos o propiciar su reconstrucción.

El ritmo impuesto al “cumplimiento” de las prescripciones y la exhaustividad de la jornada escolar excluyen los procesos de reflexión colectiva y las buenas intenciones de la comunidad profesional que discute y define sus propios programas de acción. El tiempo está siempre sobre la actividad y las consignas. Reclamar autonomía parece ser algo seguro para autoprotegerse o para conseguir liberarse eventualmente de la competencia. Sus argumentos mantienen la centralidad de los “derechos laborales” lo cual reivindica el discurso sobre el estatuto como trabajadores asalariados y acentúa los elementos más visibles: la sujeción burocrática, la relación contractual corporativa, la predeterminación de tareas, la supervisión jerárquica, a la vez que profundiza las dificultades para pensarse como sujeto con el control sobre la actividad “profesional”.

Verse a sí mismos dentro de un marco que les dice cómo ser o qué están obligados a hacer afirma el orden que define desde el exterior las

prioridades. Desde esta perspectiva, la circunscripción a lo específico y a lo inmediato como responsabilidad profesional e institucional reduce el sentido educador de las prácticas, pues separa las preocupaciones sobre problemas sociales (ubicados siempre fuera de la escuela) para centrarse en los indicadores de “logro”. Esta separación define, a la vez, límites a las posibilidades de constitución de la profesionalidad de los maestros, de una forma de autonomía como ejercicio crítico de deliberación en un campo de relaciones donde se definen principios y finalidades educativas, se elige la dirección de la propia actuación y se participa de la configuración del proyecto de comunidad. El reconocimiento de los otros, de sus intereses y posibilidades podría favorecer la reflexión y búsqueda de opciones de gestión escolar; pero sobre todo poder tomar distancia respecto de la administración y el propio estatuto ayudarían a desestructurar las pautas que sujetan al “cumplimiento” de prescripciones como forma básica de relación y ejercicio “profesional”.

A modo de conclusión

Hoy, cuando las claves de las propuestas neoliberales desdibujan esos sentidos y ponen en duda la existencia de un proyecto nacional, cuando la cúpula sindical ha firmado un “compromiso social” que asegura que el magisterio y los maestros asumirán “sin condiciones”, parece inaplazable que la defensa de la escuela pública que se proclama empiece a cuestionar la privatización que, desde dentro, se está produciendo en la gestión de la que son parte los profesores (aunque no sólo ellos), y colocar en un primer plano —en la defensa de los derechos como trabajadores— la posibilidad de reapropiación de su trabajo como opción éticamente razonable y políticamente posible de construcción de la alternativa. En el sentido en el que ya Susan Street (1992, 1994, 1997, 2000, 2001) ha documentado las luchas magisteriales por la transformación de un sistema político autoritario, teorizado los procesos de construcción de la democracia popular y enfatizado la centralidad del sujeto en la posibilidad de construcción de un proyecto pedagógico de base. “El problema de la alternativa” y el replanteamiento del sindicalismo como sujeto creador de la democracia pasan —afirma— por la lucha por el control del proceso de trabajo:

Si la lucha por controlar el proceso de trabajo pasa por la cuestión de la autonomía, probablemente los maestros democráticos son de los pocos en México que plantean la necesidad de no restringir dicha cuestión a la docencia como práctica individual. Todo lo contrario, para ellos, el “problema de la alternativa” pasa por la constitución de sujetos autónomos y por la creación de nuevos territorios sociales autónomos en las decisiones fundamentales de sus comunidades (Street, 2001).

Son las ocupaciones sobre un proyecto de comunidad las que crean posibilidades de reconocer los componentes políticos y éticos del régimen en el que actúan y de una acción orientada hacia la propia constitución como sujeto. En este sentido, vale significar la posibilidad de conformación de su propio proyecto de escuela en uno de los casos, aun cuando las presiones de la exigencia externa y la competencia interna marcaron su efímera estabilidad.

La profesionalidad se expresó en incipientes construcciones de los profesores que decidieron jugar los juegos de la gestión y la evaluación como formas de resistencia; o cuando sintiendo los riesgos que las regulaciones conllevan decidieron buscar las condiciones para revertirlas. La concurrencia de intereses posibilitaron una gestión de concertaciones que abrían espacios para la discusión y aunque incipiente, la deliberación fortaleció las posibilidades de replicación de las múltiples consignas e imposiciones así como el esbozo colectivo de un proyecto escolar entre cuyos propósitos plantearon tareas de aprendizaje para sí mismos.

También se propusieron compartir espacios intra y extraescolares de autoformación estableciendo su propia agenda. Esos procesos colectivos que lograron dar dirección frente a la exigencia burocrática y las presiones jerárquicas, mostraron la posibilidad de apropiación y definición deliberada de modalidades de trabajo y formación antes que como estrategias pedagógicas, por el valor de la reciprocidad de los intercambios.

Pensarse como sujetos en formación, cuya responsabilidad es apoyar la formación de otros, cuestionar la individualización de dicha respon-

sabilidad, permitió a otros profesores abrir posibilidades de respuestas colectivas. Incipientes, tradujeron algunos espacios formales en espacios de deliberación que trascendían la preocupación inmediatista de preparar y prepararse para los exámenes. Como abierta posibilidad, sin embargo, pudiera introducir la reflexión sobre la reducción instrumentalista de los juegos en los que se implican al diseñar proyectos y buscar convertirse en profesionales actualizándose, trabajando en equipo, diversificando su tarea, participando en la gestión de la escuela, pero sin abrir la posibilidad de deliberar sobre el sentido y finalidad de su trabajo ni las implicaciones de una gestión que los objetiva.

La posición de estos profesores representa una posibilidad de reconstrucción de la escuela como espacio en el que se promueve la acción reflexiva sobre la práctica, el producto del trabajo y las relaciones al exterior, distintas a las instrumentalistas que se estaban imponiendo. La apropiación de recursos y las concertaciones estratégicas que permitieron a algunos grupos de profesores imprimir una dirección a la acción colectiva anima a pensar que es posible generar en el cuestionamiento a las razones prácticas, el reconocimiento de que el orden en que está siendo pautada la acción escolar puede ser de otra manera, y en el reconocimiento de la construcción de nuevas pautas y regulaciones de las que participan cotidianamente, una vía para la constitución de los profesores como sujetos en la definición del trabajo escolar y los sentidos social y político de la escolarización.

Notas

- ¹ La investigación fue realizada con el respaldo del CONACYT. Para el trabajo de campo y estructuración de los casos conté con la invaluable colaboración de Felipe de Jesús Perales, a quien debo dedicación, rigurosidad y disposición no sólo para la realización de esta tarea, sino para la permanente discusión de las ideas que fueron dando forma a los textos etnográficos. Agradezco especialmente a María de Ibarrola, Oscar González Cuevas y Susan Street por las minuciosas lecturas e inquisitivas observaciones que me ayudaron a fortalecer el trabajo; así como a Beatriz Calvo, Elsie Rockwell y Jorge Bartolucci, por su contribución para la formulación de la versión definitiva de la tesis.

- ² Inversión educativa sobre el gasto público, índices de cobertura, promedios de escolaridad, etc.
- ³ Matrices de razón práctica que permiten a los sujetos en un espacio social organizar su actuación y darle sentido en las condiciones existenciales presentes. Son construcciones sociales compartidas, formulaciones que traducen criterios clasificatorios en esquemas, modelos, ideas desde los cuales los actores articulan o confirman sus perspectivas ideológicas del mundo.
- ⁴ Construcciones sociales configuradas a partir de las coincidencias valorativas y/o de las resistencias, efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales, como sistemas de reglas y distinciones que ordenan y justifican eventos o acciones posibles o “razonables” en un espacio social.
- ⁵ Representaciones de complejos de concepciones sociales y valores que adquieren no sólo una dimensión informativa, sino cognitiva e identitaria que pueden orientar comportamientos o generar resistencias. La capacidad productiva de los emblemas radica en la forma en la que los individuos se reconocen en ellos y se comprometen en sus apuestas.
- ⁶ La reconstrucción de la dinámica micropolítica implicó la consideración de las reglas y normas que configuran el campo de acción de los profesores, así como las rupturas y formulaciones producidas cotidianamente; analizar los posicionamientos, intereses y estrategias en los despliegues del poder en la configuración del espacio escolar y la constitución de los sujetos; dicho de otra manera, las pautas de gobernanación que estructuran el campo de acción de los profesores en cuya construcción ellos también participan.
- ⁷ La revaloración de la función magisterial prometida desde el Acuerdo Nacional tiene como base la evaluación de la preparación profesional y del desempeño, la acreditación de cursos de actualización y la certificación de resultados de aprendizaje de los grupos que, agregándose al reconocimiento de la antigüedad en el servicio (y en los propios niveles definidos recientemente), conforman los mecanismos de la carrera magisterial. A ésta se añaden otras iniciativas locales de evaluación como la autoevaluación institucional, las valoraciones bimestrales promovidas por la supervisión, y los concursos a que son convocadas las escuelas.

- ⁸ Remiten a la toma de postura del profesor ante los problemas sociales. La obligación moral supone la enseñanza dirigida a la emancipación individual y social guiada por valores. Su competencia profesional se expresa en el desarrollo del análisis y de la crítica social y su participación en la acción política transformadora. La autonomía queda definida como liberación profesional y social; y la autonomía como proceso colectivo dirigido a transformar las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza. Conlleva el sentido de conciencia crítica de las decisiones y las consecuencias como una forma de orientar la elección y defender las que éticamente conducen al mundo que queremos.
- ⁹ La ruptura del ideal igualitario sobre las percepciones se produjo años antes, con la introducción del Esquema de Educación Básica, la diferencia estriba en los controles ahora establecidos y los mecanismos para activarlos. La participación en el programa de carrera magisterial, que se ofrece “voluntario” permite a los profesores obtener “complementos”, sujetos a la competitividad que cada uno pueda mostrar a través de los exámenes y evaluaciones, y dependiendo de los montos presupuestales que fijan el límite de la escala de calificaciones y clasificaciones en que pueden ingresar o promoverse de categoría en categoría. Sin embargo, las particularidades de la implantación y las condiciones desde las que los “voluntarios” deciden participar diversifican los efectos y las disposiciones hacia las propuestas concretas relacionadas con el mismo programa y, en general, con la acción escolar.
- ¹⁰ Conocimientos sociales y culturales que los profesores han construido en experiencias diversas y distintos ámbitos de actuación. Principios, concepciones, metáforas e imágenes con distintos niveles de integración y transformación de significados. Los saberes suponen la integración relativa, gradual y parcial de elementos científicos, ideológicos, cotidianos que se produce en las interacciones y prácticas; se organizan en esquemas de significación y construcciones conceptuales que, de manera circular, vuelven a las prácticas para guiarlas.
- ¹¹ Más que referirme a un ritmo colectivo, obligatorio, impuesto desde el exterior, me refiero a los efectos de “programación”, producto de los dispositivos para modelar los “protagonismos” y las estrategias para “asegurar” el control sobre el desarrollo de las propuestas específicas induciendo a los profesores hacia el autocontrol. Como lo plantea Foucault (1981) “se trata de extraer del tiempo cada vez más instantes disponibles y de cada instante cada vez más fuerzas útiles; trata no del

empleo del tiempo como marco general de la actividad, sino del uso (y explotación) del menor instante”.

Bibliografía

Aboites, Hugo (1995). “Educación y TLC. Realidades y perspectivas. Conferencia nacional para la defensa de la educación pública”, México (mimeo).

Aboites, Hugo (1996). “Un sexenio de educación en México. El inicio de un nuevo proyecto educativo (1988-1994)”, en *Ciencia y Universidad*, México: IIES/UAS.

Alvariño, C. *et al.* (2000). “Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura”, en *Paideia* núm. 29, pp. 15-43.

Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, col. Biblioteca del Normalista, México: SEP.

Ball, Stephen (comp.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata.

Ball, Stephen (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós.

Banco Mundial (1993). *Cómo lograr resultados. El Programa del Banco Mundial encaminado a aumentar la eficacia de su desarrollo*, Washington: BM.

Banco Mundial (1996). *El desarrollo en la práctica: prioridades y estrategias para la educación*, Washington: BM.

Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterios y bases del gusto*, Madrid: Taurus.

Bourdieu, Pierre y L. J. D. Waquand (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.

CEA-UNESCO (1997). *Profesionalización docente*, Cuaderno de trabajo núm. 8, Cumbre Internacional de Educación, México: Ed. del Magisterio Benito Juárez.

Contreas Domingo, José (1997). *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata.

De Ibarrola, María (1998). “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”, en *Un Siglo de educación en México, II*, México: FCE.

- Ezpeleta, Justa (1997). "Algunos retos actuales de la gestión escolar", conferencia, IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE.
- Foucault, Michel (1981). *La gubernamentalidad en espacio de poder*, Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*, serie Pensamiento contemporáneo, núm. 7, México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1991). *Saber y verdad*, Madrid: La Piqueta.
- Gentili, Pablo (1998). "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", en *Neoliberalismo vs. Democracia*, Madrid: La Piqueta.
- Gore, Jennifer (1996). *Controversias entre las pedagogías*, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (1994). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Morata: Madrid.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Morata, Madrid.
- Ibarra Colado, Eduardo (1999). "Evaluación + financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la universidad le vendió su alma al diablo", en *El Cotidiano*, vol. 15, núm. 95, México: UAM.
- Loyo Brambila, Aurora (coord.) (1997). *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México: Plaza y Valdés/UNAM.
- Mercado Maldonado, Ruth (1997). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, México: DIE-CINVESTAV.
- Noriega, Margarita (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización. El caso de México (1982-1994)*, México: Plaza y Valdés/UPN.
- OCDE (1983). *Compulsory Schooling in change in world*, París: OCDE.
- Pardo, María del Carmen (coord) (1999). *Federalización e innovación educativa en México*, México: El Colegio de México.
- Pérez Gómez, Ángel, et al. (1991). *Historia de una reforma educativa. Estudio múltiple de casos sobre la reforma experimental del tercer ciclo de EGB en Andalucía*, Sevilla: DIADA.
- Popkewitz, Thomas (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación de profesores y la investigación*, Madrid: Morata.

JIMÉNEZ L

Popkewitz, Thomas (1997). "Repensando el problema del cambio en los sistemas educativos: una perspectiva desde la investigación y la discusión recientes sobre políticas y currículum", conferencia, IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE.

Rivas Flores, I. (2000). "El trabajo de los docentes", presentación en mesa de trabajo en el IX simposio interamericano de investigación etnográfica en educación, UPN/CESU/CIESAS/DIE-CINVESTAV/ICEM/UACJ (inédito).

Schmelkes, Silvia (1999). "El proyecto escolar cómo organizador del quehacer en la escuela", Simposio internacional: Educación, prioridad para el desarrollo, Saltillo.

Street, Susan (1992). *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*, México: CIESAS.

Street, Susan (1994). "La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco", en Jorge Alonso (coord.) *Cultura y educación*, México: Porrúa.

Street, Susan (1997). "Los maestros y la democracia de los de abajo", en Alonso, J. y J. M. Ramírez (coord.) *La democracia de los de abajo en México*, México: La Jornada/CIIH/UNAM.

Street, Susan (2000). "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas", en *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Argentina: CLACSO.

Street, Susan (2001). "Magisterio y escuela pública. Repensando los compromisos ante la agenda conservadora" en *Los retos de la educación del siglo XXI*, México: Universidad de Guadalajara.

Torres, Rosa María (2000). *Reformadores y docentes. El cambio atrapado entre dos lógicas*, Instituto Fronesis.

Whitty, Goef, Power, Rally y D. Halpin (1997). *La escuela, el Estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*, Madrid: Morata.

Artículo recibido: 8 de abril de 2003

Aceptado: 13 de agosto de 2003