

IV Seminario Internacional

Desigualdad y movilidad social en América Latina

31 de mayo y 1º y 2 de junio de 2017

Universidad Nacional de la Plata

Mesa 2: Análisis de los procesos de desigualdad social, condiciones de vida y experiencias de las clases trabajadoras y/ o los sectores populares en América Latina

Desigualdad y evaluación: consecuencias para los maestros latinoamericanos.

Manuel Sánchez Cerón, Martha Josefina Franco García, Irma Leticia Maldonado Rosas

mcid_c@yahoo.com.mx, marthafrancog@hotmail.com,

irmaleticia.maldonadorosas@yahoo.com.mx

Resumen.

Esta ponencia presenta un estudio panorámico de la desigualdad que viven los maestros latinoamericanos como resultado de la aplicación de evaluaciones a su desempeño en las últimas décadas. Este fenómeno es producto de la reestructuración capitalista reciente que se ha traducido en las políticas neoliberales. En el caso de los maestros, el mecanismo que se ha seguido es la imposición de dispositivos de evaluación para garantizar la disminución de los salarios a los trabajadores de la educación. El análisis se basa en una revisión indicativa de los estudios que muestran estos resultados en cuatro países de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y México. Como el tema es muy amplio y complejo; en este trabajo solo se analizan tres fenómenos que muestran la profunda desigualdad que han provocado estas políticas: uno, la política de disminución salarial; dos, la pérdida de la estabilidad laboral; y, tres, la ampliación de las jornadas de trabajo.

Palabras clave: desigualdad, maestros de Tlaxcala, política de evaluación, estabilidad laboral.

Desigualdad y evaluación: consecuencias para los maestros latinoamericanos.

Introducción.

Las desigualdades en América Latina en los últimos treinta años no solamente han aumentado sino que se han profundizado deteriorando la vida de los trabajadores. El fenómeno estructural que explica este hecho es la transformación del patrón de acumulación de capital que ha transitado de un modelo dirigido al mercado interno, hacia otro caracterizado por su orientación hacia el exterior.

Los resultados de este cambio se han traducido en la precarización¹ de las condiciones de existencia de los trabajadores en general y de los profesores en particular². En este contexto, este trabajo busca documentar con base en estudios, particularmente empíricos, la situación que viven los docentes en América Latina.

Por otro lado, en relación con los maestros, la desigualdad ha tenido como eje articulador las políticas de competitividad y eficiencia traducidas en evaluaciones a los docentes con lo cual se han detenido los incrementos salariales que hoy se basan en los indicadores de evaluación. Desde esta perspectiva el objetivo de esta ponencia es presentar un panorama general de los resultados que las políticas dirigidas a los maestros a través de las evaluaciones han tenido para éstos en los últimos treinta años.

Conviene aquí señalar que la década de los ochenta suele identificarse como el final del crecimiento hacia adentro para los países de América Latina y para la mayoría de los ciudadanos de la región, el inicio de un largo y doloroso proceso de redefinición entre el Estado, la sociedad y el mercado. A partir de estos años el crecimiento económico se estancó y se profundizó la histórica desigualdad en la distribución de la riqueza.

¹ Castel (2006) considera que la instalación de la precariedad en el trabajo ha provocado la *desestabilización* de los puestos de trabajo *estables* (el subrayado es nuestro). Por otro lado, la precarización del trabajo se puede identificar a través de tres indicadores fundamentales (Pochmann:1999): el primero, es el aumento e intensificaciones de las jornadas de trabajo de los asalariados; segundo, la reducción de los costos de la fuerza de trabajo traducida en bajos salarios; y tercero, la progresiva pérdida de los derechos de los trabajadores conquistados a través de sus sindicatos.

² Para una revisión de la precariedad del trabajo asalariado en los países desarrollados y en América Latina véase: Castel (2006), Beck (1999) y Carnoy (2001). Para el caso de los maestros en América Latina véase Sánchez y Corte (2012).

A raíz de los rescates internacionales como resultado de la crisis de la deuda externa traducida en la imposibilidad de pagar los intereses, los países del continente perdieron la relativa autonomía que en materia de políticas nacionales habían adquirido durante la industrialización sustitutiva de importaciones³.

En este sentido, en estos años empezó a funcionar un directorio internacional encabezado por los organismos internacionales, particularmente los de financiamiento, como: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) entre las más importantes; que se convirtieron en fuentes de concepciones y diseños de políticas ofrecidas a los países deudores⁴ como sugerencias prácticas que se enmarcan en el *Consenso de Washington*⁵ que plantea soluciones homogéneas para todos los países del continente⁶.

³ En este sentido, aquí es importante señalar que la formación y expansión de la fuerza de trabajo asalariada ha sido esencial para el desarrollo industrial y la expansión del sector servicios tanto en el periodo sustitutivo de importaciones como en el reciente modelo económico dirigido al mercado externo. Asimismo, también hay que destacar que desde el periodo sustitutivo de importaciones los salarios crecieron así como las prestaciones sociales a los trabajadores (De la Garza, citado en Mora, 2010:135); las cuales, sin embargo, se han ido cancelando desde la década de los ochenta; pese a la lucha que muchos sindicatos han enfrentado a lo largo de estos años.

⁴ A partir del año 2000, por ejemplo, cuando la OCDE, impulsó la prueba PISA (por sus siglas en inglés), se percibió la importancia que este organismo cobró como agente primordial en política educativa. Hoy en día, sus estudios prestan mucha atención al desarrollo de políticas nacionales en sus países miembros e incluso en los no miembros (Henry *et al.*, 2001). Un primer nivel en el cual se observa que un país receptor acepta las reformas de manera voluntaria, parte del supuesto común de que estas reformas se llevan a cabo de manera necesariamente obligatoria. El otro nivel, se encuentra en el otro extremo, las reformas se introducen a espaldas de la nación. La investigación, sin embargo, presenta otro panorama. Dale (2007:94) en un estudio sobre los mecanismos que los organismos internacionales utilizan para impulsar sus propuestas y basado en entrevistas a altos funcionarios de los mismos establece cinco: armonización, diseminación, estandarización, instalación de interdependencia e imposición.

⁵ El *Consenso de Washington* sintetiza la hegemonía neoliberal en el conjunto de un capitalismo globalizado. Este fenómeno no se reduce solo a la construcción de una política de consentimiento, sino se constituye en una poderosa estrategia de coerción. En este consenso han jugado un papel fundamental el FMI, el BM y el BID cuyas funciones no se han limitado a las tareas propias de las agencias de crédito sino que han ejercido una función política y estratégica en los procesos de ajuste y reestructuración neoliberal en América Latina. En lo educativo el *Consenso de Washington* se sostiene en tres cuestiones: ¿cómo se entiende la crisis de la educación? ¿quiénes son los responsables? y ¿cómo se puede salir de ella? La primera cuestión la entiende como un problema de eficiencia y productividad resultado de la expansión de la educación en la segunda mitad del siglo XX que generó el deterioro de la calidad. La segunda cuestión responsabiliza al Estado como promotor de la expansión por encima de la calidad y a los sindicatos por defender los derechos de los trabajadores de la educación; y, en tercer lugar, a la sociedad en su conjunto al alejarse de la vigilancia de la educación.

⁶ Estos estudios a los que se hace referencia, cobran importancia a partir de 1982. En este año, por ejemplo, con el apoyo de los organismos internacionales se creó el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Sus objetivos, además de difundir estos estudios que apoyan esta política han sido: a) impulsar la descentralización de la gestión; b) promover la calidad de la educación; c) apoyar la propuesta del financiamiento compartido; d) impulsar la municipalización de los sistemas educativos; y, e) vincular la educación con el sector productivo, los gobiernos locales y los padres de familia (Gajardo, 1999; López y Flores, 2006).

Treinta años después y frente a los embates de una creciente pobreza, marginación y desigualdad persistentes; hoy es común afirmar que las reformas neoliberales para la recuperación del crecimiento han beneficiado sólo a unos cuantos mientras que las políticas sociales diseñadas para contrarrestar los efectos de la reestructuración capitalista han dañado a las grandes mayorías latinoamericanas. Sin embargo, estas reformas pueden parecer inevitables si no se examinan críticamente.

Política salarial para los docentes.

La política salarial dirigida a los docentes latinoamericanos tiene como, es de suponerse, un origen estructural derivado de factores asociados al modelo de acumulación de capital; por un lado, la reestructuración capitalista de los años setenta y ochenta, en particular con la crisis de la deuda externa de 1982; y por otro, el fenómeno de que la mayor parte del presupuesto dirigido a la educación se invierte en los salarios para los maestros⁷.

Estos dos fenómenos se articulan en los años noventa y se dirigen a la política de contención salarial. El mecanismo ha sido, en primer lugar, imponer políticas de disminución de ingresos económicos a través de topes salariales; y por otro, imponer políticas de competitividad y eficiencia que garanticen que solo algunos docentes puedan acceder a incrementos salariales.

Este fenómeno ha provocado que los maestros latinoamericanos enfrenten una disminución sistemática de sus percepciones económicas cuyo efecto ha sido; en primer lugar, el deterioro constante de sus condiciones tanto profesionales como sociales que repercuten en su vida personal y familiar⁸.

En Chile, por ejemplo, hasta los setenta las percepciones salariales de los docentes de este país habían mejorado (CTERA, 2005:309). Sin embargo, desde la instauración de la dictadura militar (1973-1990) los salarios en general disminuyeron significativamente. No obstante, el retiro de las fuerzas armadas en 1990 y la llegada de la concertación democrática⁹, los salarios se recuperaron, pero no alcanzaron los niveles que tenían en los setenta.

El mecanismo que se siguió en Chile para erosionar el salario de los maestros fue la imposición del Sistema Nacional de Desempeño (SND) que se sustenta en el Sistema de

⁷ Para principios de los noventa la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1991) reporta que en África el 50 por ciento del gasto se dirigió a salarios; el 80 en Asia y 95 en América Latina. Por su parte, Mancera (2010:169) señala que para la primera década del presente siglo, para el caso de México el 90 por ciento del presupuesto se invierte en servicios personales, principalmente los sueldos de los maestros.

⁸ Morduchowicz (2002:6), apunta que si se considera que la nómina de pago dirigida a los profesores es alta; para revertir este problema es necesario, entonces, incluir un elemento de productividad. Esta cuestión proporciona el argumento necesario para detener o reducir el gasto educativo; especialmente el orientado a los salarios.

⁹ Se conoce como la concertación democrática al periodo que va del retiro de Pinochet del poder en 1990 y la llegada de Patricio Aylwin (1990-1994) a la presidencia hasta el arribo de Eduardo Frei (hijo) (1994-2000) al poder. Posteriormente, accedió a la presidencia Ricardo Lagos (2000-2006).

Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que se aplica a los estudiantes. Este dispositivo se sostiene en la aplicación de exámenes estandarizados nacionales. De manera que con el SIMCE se establece la diferenciación salarial a través de resultados en estos exámenes (Mizala, 2006).

En Argentina se ha instaurado el mismo mecanismo para disminuir salarios con base en resultados. En este país se impuso el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC). El objetivo de este dispositivo es determinar el rendimiento de los docentes a través de exámenes estandarizados lo cual permite establecer las diferencias en los resultados (Sánchez y Corte, 2015:1236-1237).

En México, esta política de diferenciación salarial se instauró en 1992 con la creación de un programa de competitividad denominado Carrera Magisterial (CM) que se sostiene en la evaluación a los docentes y a sus estudiantes. Este sistema logró detener el incremento generalizado a los salarios a los docentes; pero ha significado el empobrecimiento de la mayoría de los maestros de este país¹⁰.

Un estudio empírico de Sánchez y Corte (2004) sobre este programa encuentra que en un pequeño estado de este país (Tlaxcala) a lo largo de dos décadas de haberse instaurado CM menos del 20 por ciento de docentes han accedido a mejoras salariales. Es decir, la mayoría de los docentes empeoraron sus condiciones de vida.

En Brasil en diversos estados desde la década de los noventa se pusieron en marcha programas de incentivos mediante los cuales los docentes obtienen compensaciones adicionales a sus salarios. Para ello se consideraron los resultados del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB, por sus siglas en portugués) que aplica exámenes estandarizados nacionales.

En este país la política salarial en uno de los estados más grandes: Minas Gerais, por ejemplo, ha tenido como eje la contención de las remuneraciones a los docentes a través de la suspensión de ajustes a los salarios con serias repercusiones a las percepciones económicas de los docentes brasileños.

¹⁰ Las implicaciones de este fenómeno son entre otras: uno, la antigüedad, desde la retórica oficial, ya no puede garantizar un aumento salarial alto; y dos, los asensos a niveles de dirección para incrementar salarios significan el abandono de los maestros de las aulas. En este sentido Odden y Kelley (1997) apuntan que es necesario encontrar mecanismos a través de los cuales a los maestros se les pague por lo que saben y también por lo que hacen. Lo cual explica el interés para evaluar por productos traducidos en exámenes.

En Pernambuco la Secretaría de Educación, por ejemplo, paga un incremento salarial a todos los docentes de los centros escolares que logran el 50 por ciento de una meta propuesta. A partir de ese nivel se calcula sobre el salario base el incremento de un bono. Un requisito para obtenerlo es que el docente haya trabajado por lo menos seis meses en el año que se aplicó el examen (Morduchowicz, 2011:19).

En este mismo estado brasileño las escuelas que no logran el 50 por ciento de sus metas tienen acceso a un proyecto estatal denominado: *Projeto aprender mais*, que pone a disposición de las escuelas 3 275 profesores contratados temporalmente para reforzar las materias en las cuales los estudiantes presentan mayores dificultades identificadas precisamente con exámenes estandarizados (Morduchowicz, 2011:19).

Pérdida de la estabilidad laboral.

En esta perspectiva, este fenómeno de la disminución a los salarios a través de evaluaciones está asociado a otro, cuyo efecto es aún más grave: la pérdida de la estabilidad en el empleo que durante la segunda mitad del siglo XX se había consolidado como política estatal dirigida a los maestros latinoamericanos.

En México, como en la mayoría de los países de la región, los maestros tenían estabilidad en el empleo que les garantizaba la posibilidad de una pensión al retirarse de las escuelas. Sin embargo, como resultado de que este país se convirtió en miembro de la OCDE en 1994, en 2010 estableció un acuerdo con este organismo que ha permitido la flexibilidad laboral que se ha traducido en la pérdida de la estabilidad laboral de los docentes mexicanos.

En 2013 el gobierno federal impulsó la modificación del artículo 3° y el 73 de la constitución lo cual ha significado que los docentes mexicanos están obligados a evaluarse periódicamente. Sin embargo, si los resultados de sus exámenes no son satisfactorios los maestros pierden el empleo.

La lucha de los maestros mexicanos, desde 2013, agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), corriente disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) no ha podido modificar esta reforma; pero ha logrado mitigar el impacto que no obstante, ha significado el despido de varios centenares de maestros en el país que se negaron a presentar la evaluación a su trabajo en 2015.

El fenómeno ha ido cobrando fuerza en la última década en la región como resultado de las reformas estructurales impulsadas por los países más desarrollados que han logrado entregar los recursos a las transnacionales desde los años noventa. Este hecho también ha llegado a la educación en el caso de Bolivia.

El BID en un informe sobre este fenómeno señala: “los docentes bolivianos han de realizar cada cinco años un examen de suficiencia. Los docentes que no acrediten tienen una segunda oportunidad; si no aprueban son suspendidos de la función docente: sin

trabajo y sin sueldo. Tienen una tercera oportunidad; si en esa tampoco aprueban quedan definitivamente separados del servicio de educación pública”¹¹.

Una primera fase de la política de flexibilidad laboral aplicada a los trabajadores de la educación desde los años ochenta ha sido, la instauración de la competitividad y la eficiencia traducida en propuestas de evaluación que pueden, por un lado, garantizar, como se ha señalado, el estancamiento de las percepciones salariales a los maestros; y por otro, instaurar en la subjetividad de los maestros la cultura de la evaluación¹².

Sin embargo, este fenómeno del estancamiento de las percepciones salariales dirigidas a los maestros hoy enfrenta otro avance más agresivo: la evaluación a los docentes ya no para incrementar salarios sino para mantener el empleo que permitan a mediano plazo la disminución de la inversión en salarios.

¹¹ Es importante señalar aquí que el esquema salarial de los maestros en Bolivia es diferenciado de acuerdo al área geográfica en que se desempeñan. Urquiola y Vegas (2002) analizan la estructura salarial e identifican que los maestros rurales ganan más que los urbanos con la misma antigüedad y el mismo número de horas. En 1998, los primeros, por ejemplo, percibieron 200 dólares en tanto que los segundos 180 dólares. Asimismo, apuntan que los recursos provienen del BID y la idea era que dichos fondos fueran utilizados en forma decreciente hasta que el gobierno boliviano absorbiera la totalidad de incentivos. En este país la política de pago por mérito se estableció en 1998. El sistema aplica un examen a los docentes sobre sus conocimientos sobre las materias que enseñan los maestros. La inscripción era voluntaria; quienes aprobaban el examen recibían un aumento salarial; sin embargo, este eliminaba otros conceptos que mejoraban el salario (Mizala y Romaguera, 2003).

¹² Sin embargo, los efectos de esta política ha afectado la salud de los docentes. Estos problemas tienen como origen cuatro procesos fundamentales derivados de las transformaciones de las sociedades como resultado del cambio del modelo económico de desarrollo capitalista de las últimas cuatro décadas: a) en primer lugar, el incremento de la incertidumbre laboral de los trabajadores como resultado de la lógica de los contratos temporales que sustituyen a los puestos de base; b) por otro lado, la creciente reducción o la pérdida total o parcial de las prestaciones que, a lo largo del periodo de vigencia del Estado benefactor, los trabajadores habían alcanzado; c) asimismo, el cambio de la lógica de la remuneración salarial basada en mecanismos de competitividad y eficiencia que solo algunos sectores de trabajadores pueden alcanzar; y, d) finalmente, el subempleo, que, producto del crecimiento del desempleo, obliga a los trabajadores a aceptar mayores niveles de calificación con menores percepciones salariales (*Cfr.* De Vries y Wilkerson, 2003).

Alargamiento de las jornadas de trabajo.

La reestructuración capitalista de los ochenta en América Latina exigió la transformación de los procesos de trabajo. Esta transformación se centró en la flexibilidad laboral que se orienta, por un lado, a la intensificación del trabajo¹³ y; por otro, al aumento de las horas de trabajo en las jornadas laborales.

Este fenómeno está asociado, como puede suponerse, al deterioro de los salarios de los maestros que es resultado de la disminución de sus percepciones económicas que los obliga a buscar otros empleos no solamente en el sector educativo sino otro tipo de actividades remuneradas.

El incremento de horas de trabajo para mejorar salarios está llegando a los límites pues la investigación ha identificado a profesores que trabajan hasta en tres o cuatro escuelas. Tenti (2005:86) señala que trabajar en varias escuelas es una estrategia que desarrollan los maestros lo cual permite garantizar un ingreso económico digno.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005) señala que en Argentina, Brasil y Perú el 68.6, el 57.2 y 87.4 por ciento, respectivamente trabajan en una sola escuela; sin embargo, en estos mismos países el 21.1, el 31.5 y el 10.5 por ciento, trabajan en dos escuelas. Y el 5.8, 6.2 y 1.4 trabajan en tres escuelas. Esto muestra que ya es significativo el número de maestros que se desempeñan en dos o más escuelas.

Por otro lado, la UNESCO (2005) también muestra con datos estadísticos el porcentaje de maestros que tienen un trabajo adicional a la docencia. Este porcentaje también ya es significativo en el conjunto de países latinoamericanos. Este mismo organismo (2005) apunta que en Argentina, Chile y México el porcentaje de maestros con un trabajo adicional a la docencia es de 21, 20 y 17 por ciento, respectivamente.

Estos datos muestran que la suma de horas de los maestros destinadas a la docencia y los trabajos adicionales se traduce en una sobrecarga laboral que imposibilita el tiempo

¹³ El concepto de intensificación deriva de las teorías generales del proceso de trabajo (Larson, 1980); y constituye uno de los niveles a través del cual se puede caracterizar la precarización del trabajo. Los planteamientos de dicha teoría se basan, en el caso del trabajo docente, en: a) reduce los tiempos de descanso durante la jornada escolar. Es decir, se utilizan todos los tiempos en la escuela; b) provoca una sobrecarga crónica de actividades que reducen e inhiben la planificación de la vida profesional; y, c) conduce a la reducción de la calidad de los servicios educativos provocada por la sobrecarga de trabajo (Hargreaves, 2005:144).

dedicado al descanso con serias repercusiones a la salud de los docentes latinoamericanos.

La política de ampliación de la jornada escolar en las instituciones de educación básica en América Latina no es, en sentido estricto, una propuesta reciente. Más bien, la experiencia de esta política se ha ido poniendo en marcha de manera sistemática en las tres últimas décadas. Este fenómeno, sin embargo, involucra uno de los más importantes elementos de la estructura tradicional de la distribución del tiempo en la escuela que modifica de manera importante su organización: las Escuelas de Tiempo Completo (ETC)¹⁴.

Por su parte, algunos investigadores como Baquero *et al* (1996, Bosco (2000) y Dussel (2006), entre otros, ya han identificado en algunos de sus estudios aquellos elementos estructurales invariables de la vida en las escuelas de la región que organiza y estructuran la experiencia escolar que viven cotidianamente tanto los alumnos como los maestros¹⁵.

En el caso de la ampliación de las jornadas escolares en Uruguay, que es uno de los países de la región en donde más se ha estudiado esta propuesta, lo que más valoran tanto los docentes como los padres de familia en relación con la puesta en marcha de las ETC es que:

- a) Este programa de ampliación de la jornada escolar posibilita mayores aprendizajes de los estudiantes¹⁶.
- b) Las ETC brindan un lugar seguro para los niños en un contexto de riesgo y vulnerabilidad.
- c) Y, también permite a los padres de familia dedicar más tiempo a sus empleos (Equipo Mori, citado en Ramírez, 2014).

¹⁴ En este sentido, los componentes estructurales de la vida escolar se están constituyendo en objeto de análisis y de investigación; porque se busca explicar cómo los cambios en la estructura escolar, en un contexto de profundas transformaciones del modelo de acumulación de capital, está cambiando y cuáles son los efectos que el fenómeno tiene para los niños, los jóvenes y los maestros latinoamericanos.

¹⁵ Asimismo, han mostrado que en la experiencia escolar hay elementos invariables que no han sido alterados por los intentos reformadores de las últimas décadas. Las investigaciones al respecto, sin embargo, se dirigen hacia dos dimensiones importantes de la práctica escolar: en primer lugar, los estudios orientados por la categoría de gramática escolar (Tyack y Cuban, 1994) entendida como la configuración de aquellos elementos que integran la vida cotidiana de los niños y maestros en las escuelas; y, en segundo lugar, la concepción foucaultiana de dispositivo que también puede utilizarse para el análisis de la estructura escolar.

¹⁶ Cardozo (2008) apunta que un logro de las ETC en Uruguay es que disminuyó el nivel de repetición que en 2004 fue de 4.4 por ciento en relación con el promedio nacional que fue de 5.6 por ciento.

Por otro lado, es importante señalar que en Uruguay, a pesar de la resistencia que ofrecieron los maestros a la reforma educativa de los noventa; en el caso de la puesta en marcha de las ETC si hubo consenso de los docentes en cuanto a la importancia que este modelo ha tenido para el mejoramiento de la educación. Sin embargo, es importante señalar que este tipo de escuelas modifica las condiciones laborales de los maestros; porque tienen que permanecer más tiempo en el aula.

Conclusiones.

Hasta antes de la década de los noventa la política de evaluación a la docencia con instrumentos cuantitativos era casi excepcional en América Latina; sin embargo, a partir de esta década diversos países de la región empiezan a implantar estos mecanismos de evaluación. El fenómeno deriva de la reestructuración del modelo de acumulación de capital que exige la transformación de la profesión docente que responda a las exigencias de un modelo de mercado.

Desde esta perspectiva, una de las principales conclusiones de este trabajo es que esta política de evaluación, como está asociada, al pago por mérito; es decir, por resultados ha provocado la diferenciación salarial de los docentes latinoamericanos. Este fenómeno, al mismo tiempo, ha sido acompañado por la política de detener los incrementos salariales generalizados que ha causado el deterioro de las percepciones de los docentes de la región.

En efecto, la consecuencia más evidente, como puede observarse, es en relación con la diferenciación salarial, resultado del peso que tienen los instrumentos cuantitativos de evaluación aplicados a los niños y jóvenes así como a los mismos profesores; lo cual está causando la precariedad del trabajo docente, resultado de estos instrumentos que califican resultados y no procesos.

En América Latina la desestructuración de la homogeneidad de los salarios en la región ha sido difícil porque el fenómeno está asociado a la fuerte valoración que tienen los docentes latinoamericanos sobre la estabilidad laboral y salarial que contradice la retórica de las organizaciones internacionales y las autoridades educativas de los países en el continente.

Otra importante consideración de este análisis es que esta política de evaluación a la docencia ha provocado serias problemas de desestructuración de la actividad docente, como resultado de la tendencia de la evaluación individual asociada a incentivos salariales que han debilitado o desestructurado la identidad de los docentes de la región.

Bibliografía.

- Baquero, R. y Terigi, F., (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes pedagógicos*, Buenos Aires, UTE/CTERA.
- Beck, Ulrich, (1999). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.
- Bosco, A., (2000). *Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela. Estudio de un caso*. (Tesis doctoral), Universidad de Barcelona, España.
- Cardozo, S., (2008). *Políticas de educación*, Montevideo, ENIA.
- Carnoy, Martín, (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*, Madrid, Alianza.
- Castel, Robert, (2006). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.
- CTERA et al. (2005). *Las reformas educativas en los países del cono sur. Un balance crítico*, CLASCO, Buenos Aires.
- Dale, Roger, (2007). “Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos”, en Bonal, Xavier et al., (comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Vries M., y B. Wilkerson, (2003). “Stress, Work and Mental Health: a Global Perspective”, en *Acta neuropsychiatrica*, vol. XV.
- Dussel, Inés, (2006). “De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?”, en F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gajardo, Marcela (1999), *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, Santiago de Chile, PREAL, en línea.
- Henry, Miriam et al. K, (2001). *The OECD, Globalization, and Education Policy*, Paris, IAU and Elsevis Press.
- López Guerra, Susana y Marcelo Flores Chávez, (2006). “Las reformas educativas neoliberal en Latinoamérica”, en *Revista electrónica de educación*, vol. VIII, núm. 1, México.

- Mancera Corcuera, Carlos (2010). “Financiamiento de la educación básica”, en Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México. Educación*, México, COLMEX.
- Mizala, Alejandra, (2006). “Salarios docentes en América Latina”, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Mizala, Alejandra y Pilar Romaguera, (2003). *Rendimiento escolar y premios por desempeño. La experiencia latinoamericana*, Universidad de Chile, Centro de economía aplicada.
- Mora Salas, Minor y Orlandina de Oliveira, (2010). “Las desigualdades laborales en México: evolución, patrones y tendencias” en Cortes, Fernando y Orlandina de Oliveira, *Desigualdad social*, México, COLMEX.
- Morduchowicz, Alejandro, (2011). *Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes*, PREAL, núm. 55, en línea.
- Morduchowicz, Alejandro, (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*, Buenos Aires, PREAL/FLACSO.
- Odden, Allan y Kelley, Carolyn, (1997). *Paying Teachers for What They Know and Do: New and Smarter Compensation Strategies to Improve Schools*, Corwin Press.
- Pochmann, M. O. (1999), *O trabahlo sobfogo cruzado*, São Paulo.
- Ramírez Llorens, Fernando, (2014). “Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIV, núm. 2, México, CEE.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz (2004). “Política salarial de competitividad. El caso de los maestros de secundaria 1993-2003”, en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, México, CEE, vol. XXXIV, núm. 1.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz (2006), “La evaluación a la docencia: algunas consecuencias para América Latina”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, México, COMIE, vol. XX, núm. 67.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz, (2012). “La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina”, en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, CEE, vol. LXII, núm. 1, México.

- Tenti Fanfani, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tyack, D. y W., Tobin, (1994). “The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?”, en *American Educational Research Journal*, vol. XXXI, núm. 3.
- UNESCO (2005). *Encuesta UNESCO de condiciones de trabajo y salud docente*, París.
- UNESCO, (1991). *Statistical Yearbook*, UNESCO, París.
- Urquiola, Miguel y Emiliana, Vegas, (2002). *An Analysis of Teacher Pay in Bolivia*, Washington.