



Regulaciones laborales y resistencia magisterial: un estudio con maestros de secundaria en México

Manuel Sánchez Cerón

Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Puebla, México (mcid_c@yahoo.com.mx)

ORCID ID: 0000-0002-0151-5423

Adriana García Meza

Escuela Normal Superior del Estado del Puebla, Puebla, México (agameza1976@yahoo.com.mx)

ORCID ID: 0000-0001-6680-5942

Recibido: 8 de septiembre de 2019 | Aceptado: 17 de febrero de 2021 | Publicado en línea: 17 de julio de 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.3>

RESUMEN

Desde la década de los noventa, en América Latina se inició un proceso muy profundo de reconfiguración de la profesión docente, derivada de las decisiones de la política internacional que busca, según su retórica, mejorar la calidad de la educación. El eje que dirige esta política se centra en la rendición de cuentas, a través de exámenes. Este estudio cualitativo y de tipo exploratorio documenta cómo enfrentan los maestros las nuevas regulaciones de su trabajo. El estudio se llevó a cabo con cinco maestros de secundaria en el estado de Tlaxcala, en México, que enfrentan la exigencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en los años que comprende el sexenio de 2013 a 2018, de disminuir el número de alumnos no acreditados. El concepto teórico que orienta el estudio es la noción de *resistencia* de Giroux.

PALABRAS CLAVE

regulaciones laborales, maestros de secundaria, resistencia, acreditación, política educativa.

Regulamentações trabalhistas e resistência de professores: um estudo com professores do ensino médio no México

RESUMO

A partir da década de 1990, iniciou-se na América Latina um processo muito profundo de reconfiguração da profissão docente, derivado de decisões políticas internacionais que buscam, segundo sua retórica, melhorar a qualidade da educação. O eixo que direciona essa política é a prestação de contas, através de exames. Este estudo qualitativo e exploratório documenta como os professores lidam com as novas regulamentações de seu trabalho. O estudo foi realizado com cinco professores do ensino médio no estado de Tlaxcala, México, que enfrentam a exigência do Ministério da Educação Pública (SEP), nos anos que compreendem o período de seis anos de 2013 a 2018, para reduzir o número de alunos não credenciados. O conceito teórico que norteia o estudo é a noção de resistência de Giroux.

PALAVRAS-CHAVE

regulamentação trabalhista, professores do ensino médio, resistência, credenciamento, política educacional.

Labor regulations and teachers' resistance: a case study with lower secondary education teachers in Mexico

ABSTRACT

Since the nineties Latin America begins a very deep reconfiguration of teachers' labor according to the international policies with the object: increase the quality in education systems. The aim of this policy is of accountability through the standardized examination of students and teachers without the consideration of the different contexts in which the teachers work. This qualitative research explores this phenomenon and documents how the teachers in a secondary school in Tlaxcala in Mexico face the policy of the Secretaría de Educación Pública (SEP) (Department of Education) between 2013-2018 to increase the number of students with satisfactory notes in their classes. The theoretical concept which orders the research is the resistance developed by Giroux.

KEYWORDS

labor regulations, secondary school teachers, resistance, credit education policy.

Las reformas a la educación en general en los noventa del siglo pasado en América Latina estuvieron marcadas por las orientaciones del pensamiento neoliberal, en un contexto de reestructuración capitalista; y tuvieron como resultado, no obstante las particularidades regionales, ritmos e intensidades diferentes en su puesta en marcha; de la misma manera, sus impactos en la sociedad fueron también heterogéneos.

Sin embargo, las reformas a los sistemas educativos en la región, a pesar de todas sus diferencias, han tenido una matriz común: la búsqueda de la integración de los países del continente a los procesos turbulentos de carácter económico, en el contexto de la crisis de la deuda externa latinoamericana desde los ochenta y de la globalización,¹ fenómenos que se esbozaron desde los años setenta.

¹ Un concepto general de *globalización* es aquel que puede entenderse como un proceso mediante el cual una entidad alcanza el globo expandiendo su ámbito propio, y, al hacerlo, desarrolla la prerrogativa de etiquetar a otras entidades nacionales (Santos, citado en Dale y Robertson, 2007, p. 42). Este planteamiento tiene tres importantes

En este sentido, por ejemplo, conviene apuntar que la deuda externa latinoamericana ha sido históricamente uno de los más importantes mecanismos de subordinación económica y política, constituida como un instrumento de extracción de capital por parte de los países centrales. En la región, la mayoría de los países aprovechó los préstamos baratos de los años setenta; pero con el incremento de las tasas de interés, en los ochenta, los países del continente se vieron imposibilitados para pagar los intereses. El fenómeno dio como resultado la aceptación de las reformas estructurales propuestas por los organismos financieros internacionales para salir de la crisis con nuevos financiamientos.

Las reformas a la educación de estos años, signadas por los imperativos dictados por los organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros, han tenido dos importantes ejes rectores: por un lado, los procesos de descentralización en los noventa; y por otro, posteriormente, las políticas de evaluación a los sistemas educativos.

Las reformas educativas de la primera década de este siglo, por su parte, se orientaron, por un lado, hacia los procesos de desresponsabilización de los gobiernos del financiamiento de la educación, que se han traducido en los mecanismos de privatización de la educación; y por otro, a la evaluación del desempeño docente a través de resultados, con exámenes estandarizados a los niños y jóvenes latinoamericanos.

En las últimas décadas, por ejemplo, las políticas educativas internacionales han impulsado exámenes estandarizados nacionales para los estudiantes y los profesores. Estas propuestas suponen que los resultados con este tipo de instrumentos reflejan el desempeño docente. La evaluación educativa se basa en un conjunto de supuestos que no siempre son evidentes para quienes observan el proceso desde el exterior. Los criterios de aplicación de la evaluación inician desde el momento en que se plantean tres preguntas: ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar? y ¿quién lleva a cabo la evaluación?

Estas transformaciones han tenido efectos muy importantes para la educación en América Latina. Los cambios a los que se alude se han orientado a reestructurar el trabajo docente en función de un importante concepto que ha permeado la retórica educativa: *la calidad*, con la cual se impulsan los cambios para que los sistemas educativos se constituyan en una nueva fuente de acumulación de capital.²

La política educativa de los últimos treinta años está permeada por la idea de la productividad, que se ha traducido en la obsesión por la eficacia y la eficiencia, las cuales se incrustan en el concepto

implicaciones: a) no hay una globalización genuina; es decir, no hay una globalización legítima que se abrogue este derecho; b) la globalización presupone localismos; así, la posición dominante interactúa con lo local en una posición subalterna; y c) de aquí deriva la concepción de una globalización hegemónica y otra contrahegemónica. La primera es la forma de globalización que se asume como única. La segunda se traduce en resistencia y oposición, que se organiza a través de enlaces locales y globales.

- 2 En los últimos años, diversos autores de tradición marxista (De Angelis, 2001; Perelman, 2001) han señalado la necesidad de revisar la noción de *acumulación originaria* planteada por Marx en el capítulo XXIV de *El capital*, ya no como un momento histórico en los albores del capitalismo europeo, sino, más bien, como un proceso en curso y de carácter permanente. El fenómeno puede concebirse como una práctica del desarrollo capitalista constante que busca nuevas fuentes de acumulación porque las existentes peligran o se deterioran, en función de sus condiciones de reproducción. En este sentido, la educación se ha convertido en una fuente de acumulación que se está traduciendo en privatizaciones del servicio educativo público; aunque la educación privada ha estado presente en la historia de América Latina, este proceso de entrega de este espacio a la iniciativa privada está creciendo rápidamente.

general de *la calidad*. Este concepto se asocia al rendimiento académico de los estudiantes, el cual se valora a través de exámenes. Estos, sin embargo, presentan varios problemas: uno de los más importantes es que la aplicación de evaluaciones estandarizadas para comparar alumnos, maestros y escuelas es distinta, tanto en condiciones como en contextos que en las últimas décadas presentan problemas de desigualdad social, pobreza y exclusión (cfr. Santos, 1999).

En los noventa, por ejemplo, la Conferencia Mundial sobre la Educación en Jomtien (Tailandia) orientó las reformas de los sistemas educativos hacia la cobertura educativa, en particular, de los países más pobres del mundo. Y para cumplir con este compromiso internacional, los países latinoamericanos dirigieron sus políticas a elevar el nivel de atención a la población infantil; pero como es obvio, si bien las condiciones estructurales de dependencia de la región permitieron aumentar la cobertura, al mismo tiempo las inversiones educativas no pudieron aumentar en la misma proporción; lo cual provocó más problemas (Andrade, 2008, p. 19).

Por otro lado, las reformas de la primera década de este siglo están marcadas por la estandarización de los procesos administrativos y pedagógicos que posibilitan bajar los costos, y, sobre todo, pueden garantizar la redefinición de los gastos de las escuelas mediante políticas de gestión que permiten responsabilizar del gasto a los usuarios de la educación; en el caso de la educación básica, de los padres de familia.

En México, por ejemplo, la reforma constitucional de 2013 señala que ésta busca “[...] la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” (*Diario Oficial de la Federación*, 26/02/13).

Un factor importante de este proceso en el contexto de estas reformas es que, en el caso de la cobertura educativa, este fenómeno obliga a sobrecargar de alumnos a los docentes, por un lado; y por otro, llenar de actividades administrativas a los docentes. En particular, porque el número de alumnos en las aulas crece, las horas de clase al año aumentan y la escuela se abre a la comunidad, con el objetivo de que ésta participe en su financiamiento.

Este fenómeno, que es resultado de la combinación de diferentes factores, se traduce para el maestro en diversas actividades, entre las cuales destacan: en primer lugar, las pedagógicas, propias del trabajo docente; segundo, las prácticas de gestión para lograr nuevos recursos por parte de los padres de familia; y en tercer lugar, la exigencia de un mayor compromiso de los profesores con la educación, que se convierten en actividades que intensifican el trabajo del maestro.³

3 La intensificación del trabajo docente en América Latina ya ha sido identificado por Oliveira *et al.* (s/f) para el caso de Brasil. Ellos señalan que entre las formas de intensificación se encuentran: mayores responsabilidades del profesor, en cuanto al desempeño del alumno; exigencias de actualización del maestro por su propia cuenta; incremento del trabajo dentro y fuera del aula; obligaciones permanentes de evaluación a su trabajo y a los resultados de sus alumnos; y el enfrentamiento de nuevas disposiciones de eficacia y eficiencia en condiciones adversas que tienen efectos negativos para su salud. En pocas palabras, la política educativa en este país, a partir de los noventa del siglo pasado, exige más tiempo de trabajo a los maestros, que aumentan significativamente su jornada de trabajo, que se traduce, en términos conceptuales, en la intensificación, que obliga al maestro a responder a un número mayor de exigencias en menos tiempo.

En este contexto, la retórica educativa reciente, en México, apunta hacia la idea de que los profesores son considerados los principales responsables por el desempeño de los alumnos y de la escuela. En este entorno, las autoridades educativas exigen a los docentes desempeñar funciones que suelen ir más allá de sus capacidades profesionales de carácter técnico e, incluso, humanas.⁴

En el caso de México, un reciente documento señala que el docente se define como “[...] el profesional que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela y en consecuencia del proceso de enseñanza [...]” (*Diario Oficial de la Federación*, 12/05/18). Aquí se observa que al docente se le responsabiliza totalmente del aprendizaje de sus estudiantes, el cual, generalmente, se evalúa con exámenes estandarizados nacionales.

Por su parte, este estudio, que se inscribe en la tradición cualitativa, tiene un carácter exploratorio que describe y analiza las acciones que los maestros de una escuela secundaria pública típica en el estado Tlaxcala⁵ realizan para enfrentar las exigencias de las autoridades y evitar la reprobación de sus alumnos, cuyas implicaciones están asociadas al alargamiento de sus jornadas laborales porque tienen que atender a sus alumnos fuera de clase. El objetivo del trabajo es documentar cómo enfrentan los maestros las exigencias de sus autoridades para disminuir el número de reprobados en sus materias. Se hace referencia a las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica que se emitieron entre 2013 y 2018. El concepto que busca dar coherencia al estudio es la *teoría de la resistencia* de Giroux (1992).

Para el estudio se seleccionaron cinco profesores de esta escuela secundaria, cuyos criterios de selección fueron los siguientes: a) incluir profesores y profesoras (tres hombres y dos mujeres); b) con tres tipos de formación profesional: universitaria, normalista y ambas formaciones; c) el promedio de experiencia, entre diez y veinte años de servicio; y, d) incluir todas las asignaturas académicas: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés; la estrategia metodológica para el estudio se basa fundamentalmente en entrevistas focalizadas, a lo largo del primer semestre del ciclo escolar 2016-2017.

REGULACIONES LABORALES Y RESISTENCIA MAGISTERIAL

Giroux (1992, p. 143) señala que la teoría de la resistencia es una valiosa herramienta teórica que ofrece un enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad, en un sentido amplio. En efecto, esta idea propone un planteamiento teórico para comprender las formas más complejas bajo las cuales las clases subalternas (Gramsci, 2000) experimentan la opresión de la

4 En Brasil, por ejemplo, el principio de gestión democrática establecido en la Constitución de 1988, pese a que es una conquista de los movimientos sociales después de la dictadura (1964-1985), representa para los educadores, por un lado, participar en la gestión de la escuela y la elección de directores de las escuelas; y por otro lado, significa el aumento de las horas de clase de 180 a 200.

5 La escuela se ubica en un municipio en el sur del estado de Tlaxcala: Xicohtzinco. Es una de las instituciones más antiguas de la entidad; se fundó en 1974. Funciona con dos turnos: matutino y vespertino. El primero tiene dieciocho grupos, y el segundo, seis grupos. Se ubica a 20 minutos de distancia de la capital del estado de Puebla.

dominación, en particular, en el caso de las escuelas y sus actores: los maestros y los estudiantes. La teoría de la resistencia, desarrollada fundamentalmente por Giroux, parte de un razonamiento teórico que apunta hacia un marco de referencia conceptual para examinar las relaciones de dominio en el ámbito escolar.

Esta teoría parte de dos premisas importantes: la primera es, en principio, una noción dialéctica de la intervención humana que representa a la dominación no como un proceso estático ni concluido. Es decir, los oprimidos no son vistos como sujetos pasivos frente a la dominación. En este sentido, el planteamiento busca comprender a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente responde a la interacción entre sus experiencias vividas y las estructuras de dominación. La segunda premisa añade una nueva vertiente teórica a la propuesta de Foucault (1977) de que el poder trabaja para ser ejercido sobre la gente y por la gente dentro de diferentes contextos. Lo que se quiere subrayar aquí, es que el poder no es unidimensional, sino que éste es ejercido frente a un acto de resistencia como una forma de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación (Giroux, 1992, pp. 144-145).

En esta perspectiva, el acto de resistencia, como objeto de conocimiento, se expresa en las formas de rechazo que se manifiestan en los nexos sociales entre dominación y sumisión. Así, la resistencia contiene un núcleo duro que es una crítica a la dominación. La importancia de la noción de *resistencia* radica en que su función está orientada por un enfrentamiento con la dominación.

Algunos actos de resistencia revelan, como señala Giroux (1992, p. 146), por sí mismos un potencial radical; sin embargo, otros actos son ambiguos, y son éstos los que permiten observar claramente las características de los fenómenos de dominación en contextos específicos. De manera que las conductas de oposición tienen que ser analizadas en función de descubrir si éstas constituyen formas de resistencia o no.

Conviene precisar que la manifestación de una conducta de oposición tiene que estar analíticamente relacionada con el interés de quien la manifiesta, y éste tiene como matriz las mediaciones históricas, sociales, políticas y culturales que le dan vida. Por otro lado, los modos de resistencia que mantienen los grupos subordinados pueden revelar sus límites y posibilidades frente a las realidades que los sujetos enfrentan.⁶

Uno de los principales problemas que se presenta en la teoría de la resistencia es que se enfoca principalmente hacia las conductas rebeldes de carácter abierto y generalmente público. Este enfoque tiene una limitación conceptual que ignora otras formas de resistencia menos obvias, y, por tanto, puede disminuir su valor político (Giroux, 1992, p. 141).

Por ejemplo, en el caso que se estudia, algunos maestros aprueban las indicaciones que emanan tanto de las autoridades educativas como de los documentos que las señalan. Pero al mismo tiempo presentan una conformidad superficial que puede no mostrarse en los hechos. En

6 Conviene aquí señalar que los estudios sobre la resistencia apuntan a los espacios en los que la cultura dominante es descalificada por los sectores subordinados; sin embargo, es necesario dirigir la mirada a la génesis de las condiciones que promueven y refuerzan los modos de resistencia en sus contradicciones en los diversos contextos en los que se manifiesta dicha resistencia (Giroux, 1992, p. 137).

este sentido, estos sujetos muestran una resistencia calladamente subversiva en el sentido más inmediato, pero que puede ser, a mediano o largo plazo, potencialmente política.

Sin embargo, no todas las conductas de oposición tienen un núcleo radical; así como tampoco están imbricadas en una reacción de resistencia a la autoridad. Importa destacar en este estudio cómo comprender que los grupos subordinados incorporan y expresan una suerte de combinaciones de posturas reaccionarias y progresistas que subyacen en la estructura de dominación, pero al mismo tiempo tienen la posibilidad de superarla.

Es importante considerar también que las conductas de oposición, por un lado, se producen en el contexto de discursos y valores dominantes que suelen ser contradictorios; y que, por otro, los actos de resistencia también pueden estar vinculados con intereses específicos, pero también expresan los elementos represivos que se inscriben en la cultura dominante.

Una forma de resistencia es, por ejemplo, ignorar intencionalmente las indicaciones de las autoridades, pero para ello se requiere que esta forma de resistencia se ubique en un contexto en el cual se muestre una condena latente en ese contexto; es decir, que otros maestros también tomen conciencia de dicha oposición (Giroux, 1992, p. 141). Importa también señalar que las estructuras económicas y sociales de la sociedad dominante funcionan a través de mediaciones culturales. En este sentido, la cultura ejerce un dominio en las instituciones educativas en las que los maestros trabajan (Giroux, 1992, p. 132).⁷

En el caso que se analiza en este trabajo, las nuevas regulaciones que se han puesto en marcha a partir de 2013 en México tienen la finalidad de reconfigurar la práctica profesional de los maestros, a través de un conjunto de reformas de carácter jurídico y administrativo. Dentro de las más importantes se encuentra, en primer lugar, la modificación del artículo tercero de la Constitución en 2013, que establece dos importantes cambios (*Diario Oficial de la Federación*, 26/02/13).

En primer término, el concepto de *calidad*, que se eleva a rango constitucional y que sirve de eje retórico y articulador de todo el sistema educativo nacional, y, particularmente, del discurso educativo oficial; y, en segundo término, impone procesos de evaluación a todos los docentes y directivos, con efectos negativos para la estabilidad en el empleo si no se acreditan los exámenes, fenómeno que se traduce en la flexibilidad laboral.⁸

Por otro lado, se han impuesto otro tipo de regulaciones jurídicas que se incrustan en un profundo proceso de cambios dirigidos a los maestros en servicio. En esa perspectiva se encuentran, por ejemplo, los nuevos criterios de evaluación y acreditación de los estudiantes de educación básica, que mediante mecanismos extraescolares obligan al maestro a realizar acciones fuera del horario laboral.

7 En este estudio, por ejemplo, se observa cómo es mediada y articulada la resistencia dentro de una institución y en las actividades cotidianas y la experiencia vivida por los maestros; y, en particular, su dialéctica. Esta mirada muestra el intento por comprender la dinámica de la resistencia en el contexto escolar.

8 Este último cambio tiene repercusiones severas para los profesores en servicio, a quienes se les exige acreditar las evaluaciones para mantener el empleo. Esta nueva regulación laboral, que deriva de la reforma al artículo tercero de la Constitución, se ha establecido en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), que detalla este proceso mediante el cual se flexibiliza la profesión docente (*Diario Oficial de la Federación*, 11/09/13).

En este estudio se analiza un dispositivo que impulsa la SEP: el Acuerdo 696 (*Diario Oficial de la Federación*, 11/09/13), que regula los mecanismos de evaluación, cuyo análisis cobra importancia porque éste tiene efectos que orientan al maestro a poner en marcha diversas actividades para disminuir el rezago educativo, con efectos en la jornada laboral.

Este documento es parte de un conjunto de normas establecidas por la SEP en 2013 como resultado de la reforma a la educación, que se tradujo en los cambios al artículo tercero constitucional, la creación de la LGSPD; la ley que regula al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General de Educación. Este Acuerdo, por su parte, tiene como objetivo “regular la evaluación, acreditación, promoción y certificación de los alumnos que cursan la educación básica” (*Diario Oficial de la Federación*, 11/09/13, p. 2). El documento, asimismo, define los criterios de evaluación, acreditación, promoción y certificación. Por otro lado, el Acuerdo detalla las acciones que los maestros pueden realizar para lograr los aprendizajes básicos de sus alumnos, con la finalidad de disminuir la reprobación y el rezago escolar.

El espíritu del documento que se denomina Acuerdo 696 plantea en esencia que los docentes, alumnos y padres de familia actúen oportunamente para evitar el rezago y la deserción escolar. Si bien uno de esos objetivos es disminuir el número de casos de rezago y deserción, este fenómeno no tiene sus orígenes en la escuela, sino que, más bien, en la escuela se perpetúa o se incrementa.

Este objetivo que pondera este Acuerdo tiene serias repercusiones para el trabajo de los docentes, ya que las actuales políticas tienden a la precarización del trabajo⁹ e impiden estructuralmente resolver dicho problema. Sin embargo, esta política sí tiene efectos para el trabajo docente. Este Acuerdo señala que el maestro hará un informe de cada uno de sus alumnos que necesita apoyo fuera del horario escolar en escritura, lectura y matemáticas (*Diario Oficial de la Federación*, 11/09/13, p. 3).

Aunque el objetivo declarado en este Acuerdo es “[...] regular la evaluación, acreditación, promoción y certificación de los alumnos [...]” (*Diario Oficial de la Federación*, 11/09/13, p. 3), lo que observan los maestros es que las nuevas disposiciones se orientan a aumentar la responsabilidad del docente sobre el desempeño de cada uno de los alumnos que atiende en su clase.

Por su parte, en este estudio cobra importancia el concepto que el documento apunta como *acreditación*, el cual se define como “juicio mediante el cual el maestro establece que un alumno cuenta con los conocimientos y habilidades necesarias en una asignatura [...]” (*Diario Oficial de la Federación*, 11/09/13, p. 2).

9 En este trabajo, la precarización del trabajo docente se identifica con cuatro indicadores que constituyen al fenómeno: uno, la disminución salarial por medio de evaluaciones al trabajo; dos, intensificación del trabajo dentro de las aulas; tres, el alargamiento de las jornadas laborales con la creación de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC); y, cuatro, la pérdida paulatina de los derechos de los trabajadores de la educación (cfr. Pochmann, 1999; Castel, 2006; Sánchez y Corte, 2012).

ACUERDO 696: IMPLICACIONES LABORALES

Estas nuevas regulaciones a las que nos hemos referido, y que no son excepcionales en América Latina,¹⁰ se orientan a la construcción de una nueva trama de relaciones profesionales, tanto entre los mismos profesores como con las instituciones educativas; es decir, la escuela, como espacio estatal, busca redefinir su papel, así como establecer nuevos significados a los procesos educativos y promover la implantación de otro tipo de acciones en relación con los mecanismos de evaluación y calificación a los estudiantes que son parte constitutiva de la práctica de la profesión docente.

El fenómeno que se observa es que, en las últimas décadas, se han puesto en marcha políticas de evaluación basadas en resultados, a través de exámenes estandarizados tanto a los estudiantes como a los profesores; en el caso de estos últimos, para evaluar su desempeño. Esas evaluaciones han sido de carácter internacional y nacional.

En relación con las primeras, está, por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés), que impulsa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) cada tres años, desde el año 2000, cuyos resultados se difunden a nivel mundial; y en el cual participan tanto países desarrollados como países en desarrollo. Entre las de carácter nacional, destacan el Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y, en los últimos años, el Plan Nacional de Evaluación de Aprendizajes (PLANEA).

Sin embargo, en estos cambios, a veces compulsivos, también se perciben diversos mecanismos que los maestros ponen en marcha para enfrentar estas nuevas regulaciones administrativas que se impusieron en 2013 y que afectan a su trabajo. En este sentido, en algunos casos, las tradiciones profesionales de los maestros sobreviven; incluso, a veces se debilitan, pero en otros casos buscan adecuarse a las recientes exigencias que las autoridades educativas demandan a los docentes; sin embargo, estas propuestas son casi siempre débiles a mediano plazo porque enfrentan resistencias e inercias por parte de los maestros.

Los diversos sentidos que los maestros asignan a las demandas y exigencias de las autoridades escolares muestran a sujetos activos, y no siempre pasivos, frente a los cambios. Aquí importa observar las acciones que impulsan los maestros para enfrentar estas políticas que, a su juicio, rompen su autonomía. En esta perspectiva, las modalidades específicas que adoptan algunos de los maestros para enfrentar estos cambios se analizan en este apartado.

Los cambios que enfrentaron los maestros en los años ochenta fueron fundamentalmente de carácter curricular; por su parte, las transformaciones a partir de los noventa y, particularmente, en la primera década de este siglo son de otra índole; que si bien incluyen lo curricular, más bien apuntan a una redefinición de su papel en la escuela. Uno de esos cambios es que se les

¹⁰ En efecto, a partir de los noventa, en la región se han ido implementando diversos mecanismos de carácter jurídico y administrativo, con la finalidad de regular la profesión docente, cuyo eje central es flexibilizar la fuerza de trabajo dedicada a la docencia. Estos cambios en las regulaciones al trabajo de los maestros han dado como resultado la precarización de la profesión.

responsabiliza de todo lo que ocurre dentro de su aula y en el perímetro de la escuela. Además de una nueva concepción del maestro asociada a las técnicas de carácter empresarial y de nuevos mecanismos de evaluación de su trabajo, a través de exámenes estandarizados a sus alumnos y a los docentes, que se sustentan en la retórica de la rendición de cuentas.

En esta perspectiva, hay que señalar que algunos maestros que se estudian en este trabajo se encuentran entre dos expectativas: por un lado, los requerimientos de las autoridades educativas de atender de manera especial a los estudiantes que no alcanzan los niveles exigidos por el propio maestro para acreditar; y por el otro, la advertencia que, en caso de no acreditar a los alumnos, los docentes tienen la obligación de atender sus debilidades académicas fuera de horarios; que implica aumentar su jornada laboral. Véase el comentario de la profesora de matemáticas:

Mire, yo solo aplico examen a los alumnos que no entregan sus trabajos y sus tareas y van a reprobado [...] a ellos sí les aplico examen con problemas que tienen que resolver. [Aunque] a veces les aplico examen también a los alumnos que quieren aumentar de calificación [...] pero eso no pasa mucho. [En otra entrevista, la maestra agrega:] Lo que busco es disminuir el número de reprobados; porque no puedo atenderlos después de mis clases [...]

En esta perspectiva, se observa que la maestra mantiene la tradición de aplicar examen bimestral¹¹ para calificar, aunque solo lo aplica a los estudiantes que pueden reprobar el bimestre. Esta maestra, por una parte, limita su tradición de aplicar examen escrito, pero también lo elimina para disminuir la reprobación.

Hay que señalar que los maestros que se hunden en sus tradiciones pedagógicas mantienen una retórica de cierta indiferencia ante los alumnos porque se presentan como maestros que dejan que los cambios sigan; pero ellos se adhieren a sus tradiciones y conviven con los cambios en una suerte de múltiples contradicciones que no siempre logran mitigar, en su esfuerzo por darle coherencia a su papel como evaluadores de sus alumnos. En esta perspectiva, la maestra de inglés apunta al respecto:

En el tercer año [grupo] D iban a reprobar ocho alumnos en el bimestre pasado [la maestra se refiere al segundo bimestre: diciembre]. Tuve que bajar los niveles de exigencia para que pudieran pasar cuatro y solo se quedaron [reprobados] cuatro [...] con estos niños parece que ya no se puede hacer nada.

Otro caso es el del maestro de ciencias sociales, que también aplica examen a sus estudiantes; pero coincide también con la idea que sus alumnos tengan un mínimo de actividades, que pueden ser ejercicios dentro o fuera de clase; es decir, tareas que le permitan justificar una calificación aprobatoria.

¹¹ Los docentes, a lo largo del ciclo escolar, califican a sus estudiantes en cinco momentos, que se denominan *bimestres*. Estos concluyen en octubre, diciembre, febrero, abril, y al final del ciclo escolar (*Diario Oficial de la Federación*, 11/09/13, p. 3).

Pero, asimismo, otro caso también señala que si el alumno no logra completar el mínimo de trabajos en clase, no le da derecho a examen y, por tanto, reprueba. Así, entonces el alumno, señala el maestro de ciencias sociales: “[...] te dice que le des *chance* [oportunidad] de entregar [los] trabajos [que no presentaron al maestro en su momento] para no reprobar [...] y entonces sí se preocupa y te cumple”.

Estas miradas de los maestros sobre sus prácticas configuran un nuevo escenario que encaran los docentes y, por ello, modifican sus percepciones de la realidad educativa. En este sentido, hay un modo de relación entre las disposiciones administrativas y las prácticas de los docentes. Estas disposiciones tienden a reestructurar la práctica docente de los maestros y provienen, precisamente, del exterior; y esto puede explicar que no siempre las acepten. Es claro que la política educativa que se establece por la vía de los reglamentos, en un primer momento, no logra instaurarse y cumplir sus objetivos. Obsérvese el caso del maestro de ciencias naturales; él señala:

[Mire] Las calificaciones [que yo entrego a la dirección de la escuela, a los padres de familia y a los alumnos] no son reales [...] no corresponden a la realidad. Yo les he dicho a los niños y a los padres que les regalo el seis porque no cumplen con los requisitos básicos [para acreditar].

Estas nuevas políticas de regulación a la profesión docente apuntan a redefinir el papel de los maestros a partir de mecanismos de carácter jurídico y administrativo que tienden a reorganizar la práctica cotidiana del docente en sus aulas.

En general, el papel del docente como profesional de la educación es conflictivo. Sin embargo, la naturaleza del conflicto puede variar en función de las condiciones sociales que el docente enfrenta. En este sentido, los maestros latinoamericanos enfrentan una especie de turbulencia de cambios que responden a las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de esta época de reestructuración económica.

Esta conflictividad que encaran los maestros con los cambios que las autoridades educativas les han impuesto nace de posiciones pedagógicas, pero fundamentalmente administrativas, a veces incompatibles dentro del papel que desempeña el maestro en su calidad de profesional de la educación.

Este proceso de relación entre la política educativa y la práctica de los maestros presenta a sujetos activos que se identifican en prácticas contradictorias (Giroux, 1992) que muestran la resistencia que configura intersticios que abren márgenes para la posibilidad de mantener la actuación de los maestros en su decisión de aprobar o no a sus estudiantes. En este sentido, por ejemplo, el caso del maestro de español apunta a este respecto:

[Yo] Aplico examen a los alumnos porque considero que van a tener que evaluarse con estos exámenes [...] ¹² pero te explico: de acuerdo a los resultados, que siempre son bajos,

12 El maestro se refiere a la aplicación de los exámenes estandarizados que las autoridades administrativas estatales y nacionales diseñan y ponen en marcha al finalizar el ciclo escolar, como PLANEA.

voy adecuando el porcentaje del examen para que no haya tantos reprobados [...] pero de todos modos hay muchos [...] [porque] algunos no trabajan en clase [...] y además reprueban el examen.

Los dilemas que los maestros viven a raíz de los cambios generan respuestas permeadas por tensiones traducidas en estrés y angustia.¹³ Estas respuestas se convierten en un amplio complejo mecanismo de distinta índole para responder a las exigencias de las autoridades educativas que piden resultados. Una de las formas es el rechazo, que se transforma en diferentes conductas que van desde el rechazo frontal hasta la simulación.

En este caso, por ejemplo, en relación con los docentes que tienden a mantener sus prácticas de evaluación y asignación de calificaciones, sin considerar las indicaciones del Acuerdo 696, se puede observar la postura de la maestra de matemáticas; ella señala:

Tengo treinta reprobados del año pasado y acabo de aplicarles examen y, aunque parezca increíble, no pasó ninguno; no pudieron resolver ejercicios básicos [...] [Estos niños] ya presentaron un examen extraordinario en agosto del año pasado y no pasaron. Es la segunda vez, y mire [me muestra un examen de cinco preguntas]: no pueden resolver estos problemas. Mire [me señala otro examen]: no resolvieron el área de un triángulo equilátero. [Finalmente, la maestra los acreditó].

Estos maestros experimentan la lógica de las políticas educativas y los efectos que tienen en su trabajo; y, en ese sentido, buscan y ponen en marcha mecanismos que pretenden mostrar su negativa y oposición a las prescripciones oficiales que la autoridad les impone. No obstante, se observa en esta maestra la contradicción propia de la resistencia (Giroux, 1992), ya que no se compromete con su puesta en marcha, pero trata de no confrontarse con la autoridad.

El contexto en el que se ubica la resistencia es un entorno lleno de políticas administrativas que pretenden controlar el trabajo del maestro. Estas miradas son, entre otras, la relación laboral de los docentes con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los funcionarios que la representan. En este sentido, los nuevos mecanismos de evaluación del trabajo docente, que implican, por un lado, mayores cargas de trabajo, como las que representa atender a los alumnos reprobados fuera de horario; y, por otro, la instauración de los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

Los CTE se instauraron en 2013 y tienen como objetivo establecer diversos mecanismos que tiendan a mejorar el desempeño de los alumnos a lo largo del ciclo escolar. Se llevan a cabo ocho reuniones; una cada fin de mes. Las preocupaciones de las acciones del CTE se centran en cuatro prioridades: la primera, mejorar los aprendizajes de los alumnos en lectura, escritura y matemáticas; la segunda, cumplir con la normatividad mínima, que incluye

13 De Vries y Wilkerson (2003) apuntan que este tipo de padecimientos tienen como origen cuatro procesos asociados a las transformaciones económicas de las últimas tres décadas: a) el incremento de la incertidumbre laboral que enfrentan los trabajadores; b) la creciente reducción o pérdida parcial de prestaciones; c) el cambio de la lógica de remuneración, basada en la competitividad y eficiencia; y, d) el desempleo, que obliga a los trabajadores a aceptar condiciones laborales precarias.

medidas de control del trabajo docente; tercera, abatir el rezago y la deserción escolar; y la cuarta, mejorar la convivencia escolar.

Estos nuevos mecanismos de rendición de cuentas están orientados hacia los resultados y expectativas de mejoramiento de la educación, mediante procedimientos de carácter empresarial. Estas nuevas propuestas transforman las condiciones de trabajo de los maestros, que, en la mayoría de los casos, enfrentan difíciles condiciones contextuales de sus alumnos.

En ese trabajo, lo que se intenta mostrar es que las prescripciones oficiales pueden tomar rumbos distintos que, o bien los maestros las resisten de manera consciente o inconsciente, o, por el contrario, las asumen con distintos grados de seriedad por parte del maestro. En este sentido, las acciones de los maestros para evaluar a sus alumnos están orientadas hacia la diversificación de mecanismos que apuntan a establecer un elemento que permita justificar una calificación aprobatoria. Véase, por ejemplo, el caso del maestro de ciencias sociales:

Yo considero todas las actividades que los alumnos hacen en clase, y todo eso vale 80 por ciento, y el otro 20 por ciento lo cubre el examen; pero para que no salgan mal, aplico el criterio de que si el alumno saca seis, siete u ocho en el examen, vale un punto; y el que saca nueve o diez, vale dos puntos. De esta manera, si el alumno cumple con todo lo de clase, [es decir,] tiene todo, y si sale bien en el examen, puede aumentar uno o dos puntos. Así, los muchachos se ven obligados a trabajar en clase [...] y no tengo reprobados.

Si bien este maestro acepta las prescripciones oficiales, existe en él la tensión que deteriora su papel como docente; y sobre todo, su rol de dictaminador: acreditar a sus alumnos. Hay variaciones entre estos maestros: algunos se conforman con las prescripciones y tratan de justificarlas, mientras que otros se adaptan en términos más estratégicos que les permiten responder a las exigencias oficiales.

Otro caso interesante es el maestro de ciencias naturales, quien señala que él no aplica examen bimestral; y, por tanto, sus calificaciones son producto de todas las actividades que realizan sus alumnos, tanto en clase como fuera de ella. Al respecto, este maestro apunta:

Mire, yo no aplico examen [...] porque fue un acuerdo de academia [ésta está integrada por todos los maestros de la misma materia] [...] solo califico con los trabajos en clase como exposiciones, preguntas, ejercicios, mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos [...] los voy calificando, y, de esta manera, los niños van cumpliendo.

De manera que los maestros buscan regular o diversificar sus acciones pedagógicas en relación con los procesos de calificación a sus estudiantes. Una de las profesoras, la maestra de inglés, reconoce como estrategia importante la diversificación de actividades. Ella señala:

Para evaluar a los niños tengo que utilizar varias estrategias [...] hacemos ejercicios en clase, también dejo tareas que [los alumnos] no siempre cumplen, y las participaciones en clase.

Los niños tienen una tarjeta en la que voy anotando las participaciones y luego aplico examen [...] El examen que aplico no es de opción [...] [múltiple] es para contestar con palabras, frases u oraciones.

No obstante los esfuerzos de esta maestra para lograr disminuir la reprobación, ella señala: “tengo un caso perdido: Carlos. Ya hablé con su mamá; ya hablé con él y no hace nada en clase [...] va a reprobar. Estos casos, te digo, son muy difíciles [...] les tengo que regalar la calificación”.

Los mecanismos de regulación que los maestros buscan establecer en su práctica, sin embargo, están permeados por signos de resistencia. En este sentido, la oposición de algunos docentes puede traducirse en diversas modalidades, a través de las cuales los maestros encaran las realidades de la política educativa que afectan su concepto de la *docencia*; y sobre todo, sus tradiciones pedagógicas aprendidas a lo largo de su práctica profesional. A este respecto, el maestro de ciencias sociales apunta:

El año pasado [a todos los miembros de la academia de ciencias sociales] nos llamó el subdirector y nos dijo que no podíamos reprobar a los alumnos [...] porque si lo hacíamos teníamos que regularizarlos hasta aprobarlos [...] Pero, además, teníamos que hacerlo siguiendo un proceso [...] es decir, no solo con un examen. Había que darles asesoría fuera del horario y checar que avanzaran y tener evidencias. Entonces lo que hicimos fue pasarlos para evitar esta carga de trabajo.

Los mecanismos de regulación que los docentes buscan para disminuir el número de reprobados que implica atender a sus estudiantes hasta lograr que acrediten, se pueden observar en el comentario del maestro de español:

Las tareas y las actividades en clase las voy anotando en la lista y llegan a ser entre veinte y treinta actividades durante el periodo [...] Y tengo alumnos que no entregan ni la mitad [...] En las actividades y tareas, los de siempre cumplen, y los que no [...] pues no cumplen. Mira, lo que busco es que sea el menor número de reprobados [...] pero aun así, con todas las oportunidades que les doy, hay reprobados.

Se observa que el Acuerdo 696 busca redefinir el papel de los maestros en términos de una nueva responsabilidad asociada a la acreditación de sus alumnos basada en la retórica de apoyar al estudiante para lograr su aprobación. Esta nueva regulación, como lo señala el maestro de ciencias sociales, incrementa su carga laboral.

[...] pero como [ya sabes] los alumnos de siempre reprueban. El caso de Dion, por ejemplo: le dices que haga el trabajo. Te dice que sí, pero al final, no lo hace y reprueba. ¿Qué haces? [...] Yo cuando les doy las calificaciones [a mis alumnos] al final [del bimestre] les digo: “¿Estás reprobado! No entregaste nada y reprobaste el examen”. Así, les pongo cinco en la lista; pero cuando paso calificaciones [para entregarlas a la subdirección de la escuela] les pongo seis [por tanto, acreditan con la mínima calificación].

CONSIDERACIONES FINALES

Las transformaciones que ha sufrido la política educativa en América Latina no son recientes; se han establecido con diversos matices e intensidades, en función de los contextos diversos desde finales de los ochenta, y particularmente en los noventa. Estos cambios han tocado tres grandes dimensiones de la educación. Primero, las transformaciones apuntaron hacia los procesos administrativos de los recursos dirigidos a la educación, a través de la descentralización; a continuación se dirigieron hacia el currículo para adecuarlo a las necesidades del pensamiento empresarial, con conceptos como *la calidad, la eficacia y la eficiencia*; y en las últimas décadas se han concentrado en la transformación de la profesión docente, con la idea de la rendición de cuentas a través de resultados.

De manera que las nuevas regulaciones al trabajo, en general, y al trabajo docente, en particular, son la respuesta a la reconfiguración del modelo de acumulación de capital que exige un nuevo tipo de trabajador que responda a los nuevos requerimientos de competitividad; que, en el caso de los docentes, se traduce en mejores resultados, los cuales se valoran a través de la disminución del rezago escolar. El fenómeno, como se sabe, no es resultado únicamente del docente, sino de diversas causas que provienen de los contextos en los cuales los maestros trabajan.

Conceptualmente, estos cambios se han establecido con lentitud en el continente; y en muchos casos ha habido oposición al establecimiento de este tipo de políticas. En este sentido, este trabajo se ha enfocado en los procesos de resistencia a la política que busca modificar el trabajo docente, en la perspectiva de las nuevas regulaciones laborales, cuya matriz es la política neoliberal; entendida como el mecanismo que el desarrollo del capital necesita para aumentar la productividad del trabajo docente.

En esta perspectiva, la resistencia a la que se alude a lo largo del trabajo se refleja en los datos empíricos, en dos amplias dimensiones; por un lado, permiten comprender las formas complejas mediante las cuales se manifiesta la oposición a las políticas que buscan establecerse en las aulas, a través de diversas regulaciones laborales; y por otro, cómo se construyen teóricamente las relaciones de dominación y resistencia en las escuelas, mediante las diversas estrategias que ponen en marcha los maestros como formas de oposición.

Este estudio de carácter exploratorio buscó documentar cómo enfrentan los maestros la exigencia de la SEP, a través de los directivos de las escuelas; el rezago escolar, que se traduce en el número de alumnos no acreditados. Y aunque el estudio no tenía como objetivo elaborar una tipología de conductas, el análisis identificó tres tipos de mecanismos de los maestros, los cuales configuran diversas formas de resistencia frente al problema:

1. En primer lugar, están los maestros que buscan limitar las exigencias académicas dirigidas a sus alumnos para posibilitar la disminución del número de estudiantes que no alcanzan mínimos para acreditar.
2. En segundo lugar, se encuentran los docentes que tienden a mantener sus prácticas tradicionales de evaluación a sus alumnos y suelen ignorar las propuestas oficiales que las autoridades educativas les solicitan.

3. Y en tercer lugar, identificamos a otros docentes que intentan regular sus decisiones frente a las exigencias de los directivos de la institución para disminuir el número de alumnos reprobados.

Como se observa en el estudio, las formas de rechazo de las recientes regulaciones laborales se manifiestan en una relación dialéctica entre los nexos que se articulan; por una parte, en la normativa que la SEP impone a las decisiones pedagógicas de los maestros; y por otro, en el enfrentamiento soterrado de la resistencia a dichas normativas de política educativa.

Asimismo, hay que señalar que las manifestaciones de rechazo a las regulaciones laborales están permeadas por las tradiciones magisteriales que se muestran en las actividades de evaluación; pero también se presentan en el intento de los maestros por ajustarse a estos requerimientos de orden administrativo, más que pedagógico.

Sin embargo, es importante señalar que, en todos los casos, se perciben, a veces no claramente, mecanismos de resistencia a estas políticas que la SEP, a través de reglamentos, les impone. Por otro lado, vale la pena señalar la necesidad de estudiar con mayor profundidad este fenómeno que enfrentan los maestros mexicanos en sus escuelas.

REFERENCIAS

- Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, *Diario Oficial de la Federación*. México (20/09/2017).
- Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica. *Diario Oficial de la Federación*. México (07/06/2018).
- Andrade, O. D. (2008). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber y D. Andrade (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 17-31). Buenos Aires: Noveduc.
- Castel, R. (2006). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Dale, R. y Robertson, S. (2007). Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. En X. Bonal et al. (comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 39-60). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Angelis, M. (2001). Marx and the primitive accumulation: the continuous character of capital's "enclosures". En *The Commoner*, num. 2. <http://www.thecommoner.org>.
- De Vries, M. y Wilkerson, B. (2003). Stress, work and mental health: A global perspective. En *Acta neuropsychiatrica*, vol. XV.
- Decreto por el que se reforman los artículos 3º. y 73 de la Constitución. *Diario Oficial de la Federación*, México (26/02/2013).
- Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, México (11/09/2013).
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2000). *Cuadernos de la cárcel* (T. VI). México: Era BUAP.

- Oliveira, D. A, Gonçalves, G. B, Melo, S, Fardin, V., Mill D. (s/f). Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/B32D3155.pdf>
- Perelman, M. (2001). The secret history of primitive accumulation and classical political economy, en *The Commoner*, num. 2. <http://www.thecommoner.org>.
- Pochmann, M. (1999). *O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Contexto.
- Rose, M. (1995). *Possible Lives - The Promise of Public Education in America*. Nueva York: Penguin Books.
- Sánchez, M. y Corte, F. M. del S. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLII (1), 25-54.
- Santos, M. A. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, VIII (2), 78-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973330>