

Manuel Sanchez Cerón

Universidad Pedagógica Nacional, unidad Puebla. México

mcid_c@yahoo.com.mx

EVALUACIÓN Y RESISTENCIA MAGISTERIAL EN TLAXCALA, MÉXICO (2013-2015). UNA LECTURA DESDE GRAMSCI Y GIROUX

Resumen: *La política de evaluación a la docencia en México tiene ya una larga historia que llega hasta la reforma a los artículos 3 y 73 de la Constitución en 2013. En esta perspectiva, este estudio cualitativo tiene como objetivo analizar la resistencia magisterial a la evaluación a la docencia que implica la pérdida del empleo en el Estado de Tlaxcala, en México, entre 2013 y 2015. Los referentes teóricos del estudio son hegemonía (Gramsci) y resistencia (Giroux). El estudio está basado en entrevistas a tres dirigentes y maestros del movimiento de resistencia en Tlaxcala, que están articulados al movimiento de oposición; así como una revisión de dos importantes diarios: La Jornada y El Sol de Tlaxcala en estos años.*

Palabras clave: *evaluación a profesores, hegemonía, resistencia, movimientos sociales, reforma educativa*

Teachers' assessment and resistance in Tlaxcala, Mexico (2013-2015). A Gramsci and Giroux reading

Abstract: *The teaching assessment policy in Mexico begins with the teachers' career program in 1992; and reaches up to the reform of the 3th and 73th constitution articles in 2013. The present qualitative research aims to analyze the teachers' resistance to the assessment, which implies job loss in one small Mexican state, Tlaxcala, between 2013 and 2015. The concepts that articulate the study are hegemony (Gramsci) and resistance (Giroux). The research is based on interviews with three dissident teachers, leaders of the resistance movement in this state, and on a review of two important newspapers: La Jornada and El Sol de Tlaxcala.*

Keywords: *Teachers' assessment, hegemony, resistance, social movements, educative reform*



Introducción

Gramsci ha subrayado la importancia del carácter hegemónico de la dominación de las clases dirigentes sobre las clases subalternas en las sociedades capitalistas. Los dos niveles de la dominación son, desde su perspectiva: por un lado, la coerción; y, por otro, el consenso (Gramsci, 2000). Ambos niveles son dos dimensiones de la hegemonía y se traducen en los dos grandes ámbitos fundamentales de la acción política.

Las clases dominantes en un bloque histórico¹ buscan convencer desde diversos frentes a las clases o fracciones de clase de la legitimidad de su dominación para que esta sea efectiva. Incluso, en las sociedades en las cuales la coerción prevalece las clases dominantes insisten en mostrar a la sociedad la legitimidad de su dominio. Para Gramsci, el bloque histórico es una coalición dominante con una base social en la que un grupo ejerce la dirección e impone su proyecto con el consenso del bloque. Las mayorías marginadas y pobres que no están incluidas en este proyecto son reprimidas mediante mecanismos ideológicos o materiales como la represión (Portelli, 2011).

El bloque histórico, por su parte, incorpora en su proyecto hegemónico a la burocracia de los organismos internacionales como, por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros². Pero también incorpora a las principales fuerzas de los partidos políticos³ y a los medios de comunicación y a las élites tecnocráticas de los funcionarios del Estado (Cfr. Gramsci, 1999).

En el ejercicio de dominación juegan un papel muy importante los intelectuales quienes a través de los medios de comunicación cumplen la función de difundir la retórica que pretende legitimar un determinado estado de cosas⁴. Aquí, el intelectual se entiende en el sentido más amplio que utilizó Gramsci: "...éstos son los encargados por el grupo dominante para el ejercicio de las funciones de la hegemonía social y del gobierno político..." (Gramsci, 2000:357). Sin embargo, en el caso de los maestros disidentes, éstos recibieron a raíz de la reforma el apoyo de intelectuales críticos que, en primer lugar, demostraron que la reforma educativa no era educativa sino laboral; y en segundo lugar, mostraban cuales son los efectos negativos de la reforma para los maestros. Entre ellos se encontraban: Alberto Arnaut, del Colegio de México; Tatiana Coll, de la Universidad Pedagógica Nacional, y Hugo Casanova,

¹ El bloque histórico se entiende de manera sumaria como la unidad entre la estructura socioeconómica y la superestructura política e ideológica. Sin embargo, el concepto es más complejo; por ello para un análisis más detallado véase Portelli (2011).

² En este sentido, conviene señalar, por ejemplo, que la sociedad civil está formada principalmente por el conjunto de las organizaciones responsables de la elaboración y la difusión de las ideologías, en este caso de la retórica que impulsa la política educativa de estos años (Cfr. Nelson, 2000).

³ En el caso de México, con el Pacto por México, al inicio del sexenio (2012-2018) apoyado por los principales partidos políticos (Partido Revolucionario Institucional, Partido Acción Nacional, Partido de la Revolución Democrática y el Partido Verde Ecologista de México) el gobierno pudo avanzar en la imposición de las reformas estructurales dentro de las cuales se encuentra la reforma laboral dirigida a los maestros de educación básica.

⁴ En 2012, por ejemplo, se difundió a nivel nacional una película *De panzazo*, producida por Mexicanos Primero, organización que agrupa a los empresarios, en la cual se mostraba los extremos de los problemas educativos en el país centrándose en particular en el desempeño de los docentes. La película tenía como objetivo general el consenso de la sociedad mexicana para apoyar la reforma educativa.



de la Universidad Nacional Autónoma de México, entre otros.

La coerción a través de la represión, en el caso de los maestros, busca contribuir a la aceptación de la evaluación a su trabajo como dispositivo para flexibilizar el trabajo docente. En esta perspectiva, Gramsci señala: "... la supremacía de un grupo se manifiesta de dos modos: como dominio y como dirección intelectual y moral" (Gramsci, 2000:387).

En esta lógica, la retórica oficial, tanto del gobierno federal como estatal sobre los beneficios de la evaluación al desempeño de los maestros ha logrado instalarse en la conciencia de buena parte de los docentes. En este sentido, se puede observar la supremacía de la dominación que Gramsci plantea. Es decir, el dominio como dirección intelectual y moral (Gramsci, 2000:387)⁵.

En este trabajo, la hegemonía es una herramienta teórica para abordar el análisis de un fenómeno complejo caracterizado por la oposición y la resistencia a la evaluación, de grandes sectores de maestros. La disputa entre la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE)⁶ y el gobierno federal por la imposición de la evaluación a los profesores es el punto de partida de un proceso en el cual se pone en juego la definición de un nuevo modelo de profesor que responde a la reestructuración del capital (DOF, 12/05/18).

El fenómeno es complejo porque en él intervienen, por un lado; los organismos internacionales que influyen en la política educativa nacional con el objetivo de darle direccionalidad, y por otro, el Estado que asume diversos compromisos y acuerdos con ellos (Dale, 2007), y finalmente, algunos sectores de maestros de educación básica, principalmente los militantes de la CNTE, que se oponen a esta política. Desde esta lógica, una de las responsabilidades de los Estados nacionales es generar condiciones jurídicas y administrativas necesarias para la instalación de las medidas que los organismos internacionales han diseñado para orientar las políticas educativas nacionales que respondan a la nueva reconfiguración del modelo de acumulación de capital. En este sentido, los organismos internacionales asesoran a los países para la puesta en marcha de las políticas que ellos diseñan y les imponen (Krawczyk, 2002).

La hegemonía desde la perspectiva gramsciana es la construcción de un liderazgo en la vida social por parte de un grupo dominante que mediante diversas estrategias de

⁵ La sección 31 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en Tlaxcala, publicó, a fines de diciembre de 2013 una edición de la reforma a los artículos 3 y 73 y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) a los cuales agrega una lista de preguntas que los maestros han hecho a su sindicato cuya finalidad es legitimar, mediante la retórica oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sus beneficios. Ejemplo de ello son las siguientes preguntas y respuestas: ¿El SNTE me va a defender ante cualquier violación a mis derechos laborales? Sí, con todos los instrumentos y medios a nuestro alcance. ¿Me van a correr, sí o no? No, porque haremos respetar tus derechos adquiridos. Si cumples con las evaluaciones... ¿La evaluación considerará las condiciones regionales? Sí, la evaluación considerará el contexto socioeconómico y cultural en el que trabajan los maestros (SNTE, 2013).

⁶ La CNTE está constituida por diferentes corrientes políticas e ideológicas que van desde los marxistas y socialistas de carácter radical hasta los sectores menos radicales y con tendencia conciliatoria. Sin embargo, su organización se sustenta en la Dirección Política Nacional (DPN) constituida por todos los secretarios generales de las secciones en las que la CNTE tiene hegemonía como Chiapas, Oaxaca, Michoacán, entre otras y los representantes de las secciones en las cuales solo existe un Consejo Central de Lucha (CCL).

carácter material y simbólico y agentes como los intelectuales buscan obtener el consentimiento para la dominación de las clases subalternas intentando que su propia concepción se internalice y se naturalice buscando prevalecer como única visión del mundo (Gramsci, 1999).

Sin embargo, este proceso es constantemente resistido, desafiado o alterado por las clases subalternas a través de expresiones alternativas que permiten explicar por qué de manera constante la dominación debe ser permanentemente renovada y recreada con diferentes modalidades para preservar su efectividad.

Por otro lado, en la medida en que las presiones propias de la dominación se tornan significativas para las clases dirigentes es que la hegemonía se ve obligada a transformarse, lo cual permite explicar por qué las propuestas de la oposición, incluso, se incorporan a las propuestas dominantes (Williams, 1980).

Algunas veces, la operación de la hegemonía en la sociedad se traduce en diversas concepciones, incluso contradictorias, entre la política educativa estatal dirigida por la SEP, y las posturas de los maestros disidentes de la CNT, pero que no necesariamente ponen en cuestión los intereses fundamentales del Estado (Cfr. Gramsci, 1999). Sin embargo. La crisis de autoridad de los grupos dominantes en todo el mundo, en muchos casos, es producto de la incapacidad para atender la tendencia a la polarización inherente al desarrollo capitalista y las nuevas formas de acumulación de capital (Robinson, 2013).

En esta perspectiva, en los estudios sobre la oposición y la resistencia de los maestros a la política educativa en las últimas décadas se pueden distinguir dos tendencias: por un lado, las investigaciones que muestran la resistencia de los docentes latinoamericanos a las propuestas neoliberales en general, y por otro, los análisis que abordan, de manera particular, la oposición a la evaluación a la docencia con efectos negativos para la estabilidad laboral.

En el primer aspecto, Gohn (2001) ha documentado, para el caso de Brasil, la oposición de los maestros a la política neoliberal que se ha ido imponiendo lentamente en este país. Leher (2001), por su parte, en este mismo país también apunta que, a pesar de la resistencia de los docentes a estas políticas, éstas han ido lentamente avasallando a los maestros a lo largo de los últimos años.



En particular, sobre la oposición a la evaluación al trabajo docente destaca el estudio de Tenti (2005) que en cuatro países de la región: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, los maestros rechazan las evaluaciones a su trabajo con los siguientes porcentajes: 47,1; 39,4; 75,1 y 47,1 respectivamente. Para el caso de México en particular Tenti (2012) destaca que el 68,7 de los maestros se oponen a la evaluación a su trabajo. En el caso de Bolivia, por ejemplo, la oposición a la evaluación a la docencia con efectos negativos para los profesores fue desarticulada como resultado de las movilizaciones de los maestros en su oposición a esta política (Mizala y Romaguera, 2003). Véase el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Porcentaje de maestros en algunos países latinoamericanos que rechazan la evaluación a su trabajo

Países	Rechazo a la evaluación
Argentina	47,1
Brasil	39,4
Perú	75,1
Uruguay	47,1
México	68,7

Fuente: Tenti (2005; 2012)

Este estudio, de carácter cualitativo, por su parte, tiene la finalidad de analizar la resistencia magisterial a la evaluación docente en uno de los estados más pequeños del país: Tlaxcala en México. El período de estudio abarca desde la publicación de la reforma a los artículos 3 y 73 de la Constitución en 2013; hasta la aplicación de la primera evaluación a los maestros en noviembre de 2015.

La investigación tiene como eje articulador el concepto de hegemonía (Gramsci, 1999;2000), pero también se utiliza como herramienta analítica la noción de resistencia que plantea Giroux (1992); ambos conceptos permiten la comprensión de este complejo fenómeno. El análisis está basado en entrevistas focalizadas a tres de los principales dirigentes de la oposición en Tlaxcala agrupados en la CNTE en su carácter de Consejo Central de Lucha (CCL) así como diversos militantes de este movimiento de resistencia⁷. El

⁷ Este estudio no se hubiera realizado sin la contribución de tres principales protagonistas: Fabi, Coty y Agustín. A ellos, mi sincero reconocimiento por las largas pláticas sobre la resistencia a la evaluación. También mi reconocimiento a los maestros tlaxcaltecas con quienes también platicué y cuyas opiniones se encuentran en el análisis. Espero no haber alterado el espíritu de las conversaciones con estos protagonistas de la resistencia magisterial a lo largo de las entrevistas.

estudio se apoya también en una revisión de los principales acontecimientos de estos tres años en dos importantes periódicos: *La jornada* y *El sol de Tlaxcala*.

En búsqueda de la hegemonía: la retórica de la OCDE

Un primer nivel en el cual se observa que un país acepta y pone en marcha las políticas que los países más desarrollados han diseñado, 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; es decir, las reformas se introducen sin el consentimiento de la nación (Jakobi y Martens, 2007). Sin embargo, los instrumentos a través de los cuales los organismos internacionales pueden modelar, orientar y dirigir la política educativa de sus países miembros son fundamentalmente tres (Jakobi y Martens, 2007):

a) El establecimiento de una agenda internacional; entendida como punto de inicio para agendas nacionales.

b) Formulación de una política internacional definida en función de planteamientos específicos cuyos términos son más amplios que lo nacional; y,

c) La condición política de los países menos desarrollados traducida en una interacción directa a través de la asesoría de expertos.

El imperativo de las sociedades capitalistas es, en este sentido, en principio abaratar la fuerza de trabajo que es muy costosa en la producción. En el caso del trabajo docente el fenómeno que se vive es que no solamente se busca disminuir los salarios de los docentes, sino también impulsar un lento proceso de privatización para abrir nuevas fuentes de acumulación de capital en el campo educativo. Un alto funcionario del Fondo Monetario Internacional (FMI), a mediados de los 80 señalaba que en aquellos años era necesario "... reducir de manera gradual el aumento de la tasa de los salarios reales en el mediano plazo si queremos [apunta él] restaurar los incentivos adecuados para incrementar la inversión (citado en Watchel, 1986:137). Para el caso de los profesores en 2005, la OCDE ya señalaba que: "...los salarios de los maestros absorben una gran proporción del gasto total en educación..." (2005 en *El Periódico del Magisterio*).



⁸ En este trabajo se destacan los más importantes objetivos de la política de este organismo: a) flexibilizar la profesión docente; b) establecer nuevas formas de seleccionar y contratar a los profesores, y c) conservar a los profesores más eficientes (vid. OCDE, 2004).

⁹ Desde una perspectiva histórica el enfrentamiento de la CNTE con la SEP está caracterizada por cuatro momentos: uno, la lucha de los maestros por democratizar al sindicato y las mejoras salariales a lo largo de los ochenta; dos, el periodo de la lucha contra las políticas neoliberales de los noventa como la descentralización educativa; tres, en la primera década de este siglo, la reforma a la ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en 2007 y el rechazo de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008; y cuatro, la reforma laboral de 2013 (Cfr. Sánchez y Corte, 2015).

En esta perspectiva, la OCDE desde principios de la primera década del presente siglo ha planteado a sus países miembros un conjunto de políticas de carácter laboral dirigidas a los profesores con la finalidad de desregular la profesión docente. Este organismo elaboró y difundió un documento que resume sus propuestas, las cuales se han establecido en la mayoría de los países de América Latina⁸.

La instauración de la evaluación a la docencia en México ha sido, en principio, un proceso muy largo, si consideramos que la puesta en marcha de esta política fue cuestionada por los sectores más radicales de los maestros que fundamentalmente se agrupan en diversas corrientes políticas, las cuales, sin embargo, se articulan en la CNTE que tiene una larga trayectoria en las luchas magisteriales desde 1979 contra las políticas que impulsa la SEP⁹.

El origen de la propuesta de evaluar a los maestros como dispositivo para flexibilizar a la docencia hunde sus raíces desde que México se incorporó como miembro de la OCDE en 1994. Sin embargo, el primer documento que afectó a la política laboral dirigida a los maestros es de 2004 y se incrusta en un amplio panorama de las directrices internacionales. Véase cuadro dos.

Cuadro 2. Política de la OCDE para los profesores

Objetivos	Dirigidos a la profesión en su conjunto	Dirigidos a la profesión en particular
Convertir a la docencia en una carrera atractiva.	<ul style="list-style-type: none"> •Mejorar la competitividad de los profesores a través de los salarios. •Capitalizar el exceso de oferta de profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> •Ampliar la reserva de profesores potenciales. •Flexibilizar los mecanismos de recompensa.
Seleccionar y contratar a los profesores.	<ul style="list-style-type: none"> •Recurrir a formas de empleo flexibles. •Mejorar los flujos de información y seguimiento del mercado laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> •Establecer períodos de prueba obligatorios. •Alentar una mayor movilidad del profesorado.
Conservar a los profesores más eficientes.	<ul style="list-style-type: none"> •Evaluar y recompensar a los profesores eficientes. •Brindar más oportunidades para diversificar la carrera docente. 	<ul style="list-style-type: none"> •Reaccionar ante los profesores ineficaces. •Establecer condiciones laborales más flexibles.

Fuente: OCDE (2004), en: <http://www.ocde.org/edu/teacherpolicy>.

Posteriormente, en 2008, el gobierno federal y la dirigencia nacional del SNTE firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que recogía estas premisas; las cuales no se pusieron en marcha totalmente por la resistencia magisterial en el país; sin embargo, se avanzó; por ejemplo, en la aplicación de los exámenes por oposición de ingreso al servicio docente.

El SNTE, ante la oposición de los maestros a la ACE, en su momento se deslindó e hizo hincapié: “La ACE es un compromiso que nos obliga [...] a construir mecanismos e instrumentos para lograr la transformación del sistema educativo” (*La jornada*, 22/02/09).

La ACE, como era de esperarse, recibió todo el apoyo de la OCDE porque planteaba sus acuerdos con México y señaló en un comunicado que este organismo y la SEP establecían un acuerdo para impulsar la ACE que busca aprovechar la experiencia global en el sector educativo aplicándola a la política laboral (*La jornada*, 07/12/08).

En este contexto el objetivo declarado de la OCDE, por ejemplo, era: “...propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo” (SEP, SNTE, 2008:5). Se observa en este objetivo la importancia que tienen dos asuntos: uno, lograr la legitimidad de los cambios propuestos por la ACE y, dos, posteriormente en 2010 impulsar el Acuerdo México-OCDE que se tradujo en la reforma a los artículos 3° y 73 constitucionales y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Véase cuadro tres.

Cuadro 3. Acuerdos de la OCDE (2010) con México y la reforma laboral (2013)

Acuerdos con la OCDE	Ley general de servicio profesional docente
Atraer mejores candidatos a la docencia	Ingreso a la docencia mediante concurso por oposición
Crear periodos de inducción y prueba	El docente que ingresa al servicio docente será acompañado de un tutor por dos años*



Evaluar para mejorar	La SEP creará programas de incentivos provisionales, temporales o permanentes** El personal en servicio estará sujeto a evaluación obligatoria cuyos resultados deben ser iguales o superiores a los señalados por las autoridades. Si los resultados son insuficientes hasta en una tercera ocasión el docente será separado del servicio***
----------------------	--

* El acuerdo de México con la OCDE (2010:5-6) es que los docentes principiantes sean sujetos de inducción traducida en un acompañamiento.

** La OCDE (2010:6) establece que es necesario recuperar a los profesores que muestren un buen desempeño a través de resultados.

*** La OCDE (2010:6) señala que “los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo”
Fuente: OCDE (2010), DOF (11/09/13).

El eje de la propuesta del Acuerdo México-OCDE en 2010 radica en la orientación hacia las escuelas eficaces que se sostienen en estándares internacionales. Los cuales se traducen en estándares nacionales. La preocupación de la OCDE es la enseñanza eficaz, la cual se mide con la evaluación cuyo eje son los estándares internacionales (OCDE 2010,5). Ya en el Acuerdo México-OCDE (2010) la OCDE señalaba: “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares”.

La OCDE (2010) asume la importancia de los resultados de los estudiantes como criterio para la evaluación a los docentes; sin embargo, a pesar de que esto está estipulado en el acuerdo, la primera evaluación a los docentes en 2015 no consideró este aspecto como resultado de las protestas que la CNTE y los sectores críticos han hecho a este elemento (Foro del Senado 2008 apoyado por el Consejo Asesor de la CNTE)

Esto explica por qué los acuerdos se ajustan de forma permanente a lo largo del camino. La OCDE (2010:10) afirma que “... todos los alumnos sin importar cuáles son sus antecedentes socioeconómicos, étnicos o lingüísticos deberán tener las mismas oportunidades de aprender y lograr niveles altos de desempeño”. Si bien (señala) se ha documentado que el desempeño de los estudiantes está muy relacionado con los antecedentes familiares, los resultados y las evaluaciones deberán reflejar la verdadera contribución al aprendizaje de los alumnos y no solamente el contexto socioeconómico de la escuela o de sus estudiantes. Sin embargo, en este contexto de disputa, por ejemplo, la OCDE, a través del secretario general de este organismo, ofreció todo el apoyo al secretario

del SNTE en la reforma educativa pero particularmente de la evaluación a los docentes (*La jornada*, 29/04/13). El objetivo de la evaluación, señala este funcionario, es impulsar mejores prácticas y proponer el acompañamiento en el desarrollo profesional de los maestros. Hay que agregar que, en este momento el gobierno federal ya había firmado un acuerdo con la OCDE (2010) para imponer una reforma educativa que siguiera sus lineamientos.

La resistencia magisterial a la evaluación y la represión

Modernización de la Educación Básica (ANMEB)¹⁰; con amplias repercusiones en el estado; sin embargo, su articulación a la CNTE, fue débil.

Las demandas más sentidas de los maestros de Tlaxcala en los años del surgimiento del MBMT fueron asumidas por este movimiento. Por ejemplo, una de las principales exigencias fue el incremento salarial; y la gestión de ascensos para los profesores. En el primer aspecto, el MBMT logró paulatinamente mejorar las prestaciones. Por ejemplo, negociaron a lo largo de su lucha más de cincuenta días de salario como bono de productividad que se agregó al aguinaldo de 40 días. Y también consiguieron otro bono de una quincena de salario el día del maestro.

Sin embargo, el MBMT en más de veinte años no logró su consolidación como una alternativa para alcanzar una de las demandas más importantes de la disidencia magisterial: la democratización de la sección 31 del SNTE en Tlaxcala¹¹.

A este respecto, Touraine (2001:108) señala que el sujeto que libra una lucha está situado en una dicotomía: entre lo económico y lo cultural. En esta lógica los esfuerzos nunca alcanzan su meta por completo, de manera que los movimientos sociales pueden fragmentarse e incluso engendrar contradicciones.

El Comité Ejecutivo Seccional Democrático (CESD) del MBMT en la primera década de este siglo protagonizó una ruptura casi total con la CNTE durante la gestión 2009-2012 en la antesala de la reforma laboral de 2013. La participación del CESD en este período está marcada por un acontecimiento importante: el desalojo violento de los dirigentes de las oficinas del CESD que eran las instalaciones de la Sección 31 que los líderes del MBMT veían como un despojo por parte del SNTE y del gobierno del Estado.

¹⁰ El ANMEB representa el primer paso en la imposición de la política neoliberal a la educación. Este acuerdo tiene varios ejes; sin embargo, los más importantes para contextualizar el fenómeno estudiado son dos: uno, la descentralización de la educación básica, la cual significó la transferencia de la responsabilidad de la educación básica a los estados; y, dos, la imposición de Carrera Magisterial (CM) con la cual se instauró la diferenciación salarial a través de la competitividad y la eficacia basada en los resultados de exámenes estandarizados nacionales tanto a los maestros como a sus alumnos.

¹¹ En los hechos, el MBMT se constituyó como un comité ejecutivo estatal paralelo a la Sección 31 de Tlaxcala. Es decir, legalmente la representación recayó en el secretario de la Sección 31, pero, por otro lado, las demandas que los maestros del MBMT, a través de marchas y plantones, lograron alcanzar, finalmente eran firmadas por el secretario de la Sección 31 con lo cual legalmente el MBMT no existía.



Hay que señalar aquí que en setiembre de 2012 el secretario general del MBMT pactó un acuerdo de trabajo y cooperación con el líder de la Sección 31 del SNTE; y aun cuando algunos de los integrantes de CESD del MBMT señalaron que no era una adhesión sino un acuerdo de trabajo, la lógica del acuerdo estaba orientada a erosionar al movimiento disidente en el Estado (*El sol de Tlaxcala*, 22/09/12). Este pacto fue rechazado por tres secretarios del movimiento disidente quienes señalaban que tal decisión no se consultó con el CESD del MBMT (*La jornada*, 04/09/12).

Por otro lado, el secretario general de la Sección 31 del SNTE señalaba a los medios que desde su perspectiva, era difícil que el MBMT resurgiera como movimiento disidente en el contexto de estos años (*El Sol de Tlaxcala*, 22/10/12). En este contexto de ruptura de los miembros radicales del CESD con el secretario general del MBMT es que se pone en marcha la reforma a los artículos 3 y 73 de la Constitución (DOF, 11/09/13;26/02/13) con los cuales se reestructura el papel del profesor en el sistema educativo. A raíz de esta ruptura, en 2012 se radicaliza la lucha de los maestros contra la reforma recién aprobada que es encabezada por los disidentes del MBMT que se constituyeron a partir de este momento en el CCL¹².

Por su parte, el MBMT, aun cuando no ha desaparecido totalmente, su importancia ha declinado hasta casi desaparecer de la escena política y cobra presencia el CCL, que encabeza las movilizaciones, traducidas en marchas, plantones y bloqueos carreteros contra las leyes puestas en marcha, en principio, de las reformas a la Constitución, y, en segunda a la LGSPD que articula la reforma laboral y finalmente la aplicación de las evaluaciones a los profesores que concluye con el cese de profesores en el Estado.

Por su parte, la LGSPD derivada de la modificación de los artículos 3 y 73 se aprobó en setiembre del mismo año (2013) y la primera evaluación a los docentes se inició en noviembre de 2015. Es decir, después de dos años llenos de manifestaciones, protestas y paros estatales y nacionales. Estas movilizaciones en el Estado son claves para entender el fenómeno de la resistencia en el contexto regional. Las movilizaciones estuvieron convocadas por tres actores: el CCL, el MBMT y el Digno Movimiento de Bases Magisteriales de Tlaxcala¹³. En este proceso se observan por lo menos tres dimensiones de la lucha de los maestros en Tlaxcala:

a) En primer lugar, la lucha radical del CCL de la CNTE en

¹² El CCL se integró en Tlaxcala en diciembre de 2012 con tres integrantes del CESD del MBMT: Fabiola Bernal Angoa, Clotilde Flores Xicohténcatl y Felipe Vázquez Ortega quienes se dedicaron a la reorganización de la lucha de los maestros en el Estado contra la reforma laboral.

¹³ Este último sector disidente es resultado de una fractura del MBMT y está vinculado estrechamente con el Comité Ejecutivo Nacional Democrático (CEND). El CEND tiene como origen un primer encuentro nacional de dirigentes del SNTE en 2007 cuyas propuestas centrales fueron dos: una, la abrogación de la reforma a la ley del ISSSTE en 2007 y la expulsión de Elba Esther Gordillo del SNTE. En 2008, un congreso nacional de bases nombró al primer CEND. Sin embargo, aun cuando en una primera etapa de configuración del CEND algunos miembros de la CNTE participaron, posteriormente se separaron, como resultado, según la CNTE, de que el CEND se ha distinguido por desarticular los movimientos disidentes en estados como Zacatecas, San Luis Potosí, Puebla y Tlaxcala, entre otros (Vid, Cervantes, s/f).

Tlaxcala como órgano articulador de la disidencia nacional.

b) En segundo lugar, el interés del CCL de Tlaxcala de vincularse a las demandas de los maestros en el país por el rechazo a la reforma laboral.

c) Y, en tercer lugar, diversos grupos vinculados al gobierno del Estado que buscaban erosionar y debilitar la lucha contra la reforma laboral.

A partir de la ruptura del CESD del MBMT y la creación de CCL con los disidentes se multiplican las manifestaciones contra la reforma. Se inician las primeras protestas contra la aplicación de la LGSPD. Una importante marcha el 29 de agosto 2013 tuvo como objetivo impedir que el congreso estatal ratificara las leyes secundarias que acompañaban a la reforma a los artículos 3 y 73 (*La jornada*, 30/08/13).

La lucha del CCL ha enfrentado un esfuerzo desigual en esta resistencia en términos de la organización de los maestros en las diferentes regiones de la entidad¹⁴ que ha tenido un reflujo importante¹⁵. Sin embargo, en los primeros meses después de la aprobación de la reforma (febrero de 2013) las movilizaciones fueron muy amplias. Otro período de efervescencia fue cuando se publicó la LGSPD (setiembre de 2013). Y, finalmente, el proceso de aplicación de las evaluaciones a los docentes en noviembre y diciembre de 2015.

En este proceso, es importante destacar tres posturas de los maestros frente a la reforma: la primera, los docentes que sistemáticamente se negaron a presentar la evaluación a su desempeño; dos, los que decidieron evaluarse, como resultado de las presiones que las autoridades ejercían sobre ellos, y, tres, quienes se encontraban en la indefinición y que finalmente, fueron nuevamente convocados y decidieron someterse a la evaluación a su desempeño.

Tres testimonios reflejan estas posturas: una maestra señalaba: "...estoy dispuesta a enfrentar las consecuencias... [porque] no me voy a evaluar aunque sabemos que podemos perder el empleo...(E-C)". En el segundo caso: otra maestra afirmaba: "...me voy a evaluar porque hay presiones por todos lados: la SEP y los directivos...(E-L)". En el tercer caso el maestro D (E-D) señalaba "...Realmente no sé qué hacer: de todos modos algún día voy a tener que evaluarme..."¹⁶.

Las presiones por parte de las autoridades de la SEP para obligar a los maestros a evaluarse se tradujeron en una sistemática coerción dirigida a los docentes. La resistencia

¹⁴ Administrativamente el estado de Tlaxcala se ha dividido en ocho regiones: Apizaco, Calpulalpan, Huamantla, Panotla, Teolochoico, Tetla, Tlaxcala y Zacatelco. Sin embargo, las regiones que más participaron en las movilizaciones con grandes contingentes fueron: Zacatelco, Tlaxcala y Calpulalpan (E-C).

¹⁵ Este fenómeno tiene como origen, no solamente el desgaste de los maestros por las marchas y plantones sino también por los actos de intimidación de las autoridades de la SEP. Por ejemplo, una nota periodística señala. "Denuncian la intimidación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a los docentes" (*El sol de Tlaxcala*, 01/10/14).

¹⁶ Touraine (2001:100-101) apunta que cuando en nuestra sociedad se sufren cambios constantes o que la economía se separa de la vida social y los actores se repliegan en su vida privada se posibilita descartar la idea de un conflicto.



¹⁷ La noción de resistencia considera el análisis de las formas complejas de interacción bajo las cuales los maestros responden a la interacción de sus propias experiencias vividas. En esta perspectiva, la resistencia que muestran los maestros se estructura con tres niveles concomitantes (Giroux, 1992:144): a) la intencionalidad de las acciones que los sujetos involucrados ponen en marcha; b) la toma de conciencia de la opresión de ciertas estructuras sociales, y c) el significado que pueden tener las acciones de los involucrados asociadas a la retórica oficial.

¹⁸ Gramsci señala: "...[en] un juicio sobre la... justicia de las pretensiones de las partes en conflicto... se llega a la conclusión de que una de las partes tiene razón, que sus pretensiones no son equitativas, e incluso que carecen de sentido común. Estas condiciones son el resultado de modos de pensar extendidos, populares, compartidos por la misma parte que es objeto de reprobación. Sin embargo, esta parte sigue afirmando que tiene razón, que está en lo justo, y lo que es más importante, siguen luchando, haciendo sacrificios..." (Gramsci, 1999:220).

¹⁹ En otra entrevista la maestra señala: "Nosotros como CCL hicimos una propuesta de evaluación a los maestros que llevamos al congreso del Estado. Hicimos una marcha a la que asistieron como diez mil maestros... los diputados locales se vieron obligados a recibirnos y les entregamos el documento... y lo que nos dijeron fue que no estaba en sus manos resolver el problema" (E-F).

nacional tuvo como uno de sus resultados que varias veces se reprogramaran los exámenes. Es decir, el interés de las autoridades era evaluar, y con estos cambios lograron imponer la evaluación con saldos insatisfactorios para las autoridades educativas.

Es importante aquí reiterar que la categoría de resistencia es fundamental en la construcción de un marco de referencia que permita examinar la oposición de los maestros a la política que impulsa el gobierno federal, que se ha traducido en la evaluación a la docencia como mecanismo para flexibilizar la profesión docente. De manera que la resistencia, en este caso, redefine el significado que los maestros le atribuyen a sus actos, y no tiene que ver con conductas individuales, o como ha señalado la retórica oficial que los maestros son conservadores y se oponen a la calidad de la educación¹⁷.

En este sentido, los análisis de los actos de resistencia revelan su origen en función de la oposición a esta reforma laboral. Por ejemplo, dos de las consignas en las pancartas de los docentes en las marchas de oposición a la evaluación son: "No estamos en contra de la calidad; sino del agravio a nuestros derechos laborales", "Defendemos la educación pública y también nuestros derechos". En esta perspectiva, una de las dirigentes del CCL señalaba en relación con sus esfuerzos para lograr interlocución con las autoridades para derogar la reforma:

Logramos interlocución con el subsecretario de gobierno [del estado de Tlaxcala], con Nohpal con el hablábamos y nos escuchaba... nos decía que nos respetaba pero en realidad no resolvía nada... le daba largas a los asuntos. Aunque sí nos recibía...¹⁸. Un conflicto muy importante fue cuando en plena lucha cerramos la carretera Tlaxcala-San Martín por muchas horas y tuvo que ir Nohpal a negociar con nosotros... quisieron reprimirnos pero los compañeros rodearon al subsecretario y lo obligaron a conversar con nosotros y ofrecernos una solución... sin embargo a la larga no resolvió nada. Pero evitamos que nos reprimieran en aquella ocasión (E-F)¹⁹.

Si bien algunos dirigentes del movimiento de resistencia perciben que su lucha se ubica en una crítica a la regulación social capitalista y también tienen claro las nuevas formas de opresión; la mayoría de los docentes que participan solo observan que su trabajo está en riesgo y que hoy, algunos

maestros son evaluados y otros serán evaluados después²⁰. Una maestra señala: “No me cabe en la cabeza que los maestros de mi escuela no se den cuenta de que hoy fueron unos y otros serán mañana... y además ¿qué vamos a hacer cuando cesen a los compañeros que se negaron a la evaluación? (E-C)”.

Los mecanismos de represión para disuadir a los maestros que participaban en las marchas y plantones convocados por el CCL han sido diversos y variados y se identifican en los comentarios de una de las integrantes del CCL. Ella señala:

Las formas de represión fueron varias... una de ellas era que, en mi caso, no hablara con mis compañeros sobre acciones políticas como marchas. Me lo prohibió mi director. La retención de cheques. Nos prohibían salir de los salones. La represión fue diferente... Mire, al principio nos dieron una lista de maestros que iban a ser evaluados... y ahí estaban maestros muy allegados a la SEP o al sindicato... pero después cuando se acercaba la fecha del examen ya no estaban ¿Qué pasó? (E-F).

Una profesora también señala su experiencia en la lucha por la abrogación de la reforma. Ella apunta:

A varios maestros de mi escuela les descontaron [el día por asistir a una marcha]. No se quejaron... y aceptaron el descuento porque era la lucha en contra de la reforma... Incluso fueron algunos que no eran militantes de la CNTE. Algunos compañeros en la marcha dijeron: Si nos descuentan... ¡No importa!; tenemos que avanzar en esta lucha... lo del descuento; pues, ya ni modo (E-C).

Otra maestra también reflexiona sobre su participación en la resistencia. Ella al respecto señala: “Mire, yo fui a la marcha que convocó la CNTE y mis compañeros de escuela no fueron; me dijeron que yo fuera y fui y me descontaron el día. Pero mis compañeros cooperaron y me devolvieron lo que me descontaron...y era más de lo que me habían descontado (E-D)”. Se observa en este testimonio lo que Giroux (1992) señala: la intencionalidad de las acciones que los sujetos ponen en marcha en su lucha

La visibilidad de las marchas de los maestros cuando salen a las calles a protestar por la reforma exige que su acción se traduzca en la consideración de que el núcleo de la protesta es una lucha en defensa de la estabilidad en el empleo. Sin embargo, el fenómeno está lleno de tensiones²¹.

²⁰ F, integrante del CCL ya señalaba, con claridad en una marcha (*La jornada* 22/08/13) sobre las leyes secundarias que no son una reforma educativa sino laboral y apunta hacia la privatización de la educación. Un periódico informó sobre este evento con el título: “Piden en marcha la abrogación al artículo 3 y 73 así como leyes secundarias” (*El Sol de Tlaxcala*, 22/10/13).

²¹ Por ejemplo, los maestros agrupados en el CCL aportan sistemáticamente recursos económicos para el sonido que se usa en las marchas, la gasolina para la camioneta que apoya las marchas, el papel para los volantes, entre otros muchos gastos. Una dirigente del CCL señala: “Lo que me preocupa es lo económico; siempre hay gastos que cubrir en cada marcha... y los recursos nunca alcanzan” (E-C).



El movimiento de los maestros en Tlaxcala ha transitado, en algunos momentos, de la acción de inconformidad a la provocación de las acciones rebeldes. Han enfrentado a los granaderos y a la policía estatal con saldos de detenidos y golpeados. Sin embargo, la opacidad del enemigo de los maestros: la evaluación, casi siempre permanece en el claroscuro: se entrevistan con el secretario particular del Secretario de Educación Pública o con el secretario de Gobernación, quienes les señalan que no pueden abrogar la evaluación porque ésta está establecida en leyes federales.

Para Touraine (2001:99) el conflicto central de nuestra sociedad, por ejemplo, es la lucha de un sujeto contra el triunfo del mercado, pero también contra los poderes autoritarios. En esta perspectiva, la existencia de una acción colectiva pone en cuestión una forma de dominación social, a la vez general y particular, porque involucra valores generales de la sociedad que el sujeto opositor puede compartir con sus adversarios, pero también orientaciones específicas que lo afectan.

El CCL enfrentó en la primera aplicación del examen en noviembre de 2015 la represión del Estado. La aplicación del examen se llevó a cabo en diversas sedes que fueron resguardadas por la policía estatal. Un dirigente del CCL comenta al respecto:

Tlaxcala está dividida en ocho regiones; cubrimos solo seis [el objetivo era] cerrar las sedes del examen y logramos impedir el examen el primer día pero el segundo ya no. En el segundo día se dio la represión porque llegaron grupos de jóvenes vándalos que empezaron a agredir a los maestros. Nos replegamos, pero el resultado fue que varios maestros fueron detenidos. Tuvimos que pagar a un abogado para sacarlos con una fianza (E-C).

En este contexto de lucha desigual, el poder jurídico estatal es, de hecho, una relación social reguladora con una lógica desigual cuya capacidad de reproducir la desigualdad es muy clara para los dirigentes de los maestros, aunque no para todos. Al respecto los maestros señalan: “El examen tiene como objetivo quitar las plazas a los maestros y con ello disminuir el gasto. No están interesados en la calidad como ellos dicen... es quitar las plazas a los maestros por eso luchamos” (E-A). La reflexión de este maestro muestra la toma de conciencia de los mecanismos de opresión del poder político (Giroux, 1992:144).

Otro dirigente del CCL de Tlaxcala que ha participado como representante en las reuniones con el secretario de gobernación señala:

Mire cuando yo fui como representante del CCL de Tlaxcala y después de lo de Nochixtlán a la reunión con el secretario de Gobernación [Osorio Chong] él de entrada nos dijo: “Miren maestros, entendemos todo lo que señalan sobre la reforma... pero, saben que, ¡la reforma no se va echar atrás!. Aprovechenme en esta reunión... miren, reinstalamos a todos los maestros si quitan los bloqueos... pero la reforma no da marcha atrás. Pero la mayoría de los integrantes de la CNUN (Comisión Nacional Única de Negociación que está conformada por los integrantes de la mayoría de los Estados) dijo que no. En especial el sector radical. Ellos dijeron: ¡Vamos por la abrogación! Y ya ve los resultados. No la hemos tirado (E-A).

Este mismo dirigente señala: “Lo que hemos logrado en esta lucha es quitarle el filo a la evaluación porque ya no se considera PLANEA²², y por tanto ya no consideran los resultados que era lo que defendían las autoridades al principio de la reforma” (E-A). El comentario de este maestro caracteriza el significado que pueden tener las acciones de resistencia a la política educativa (Cfr. Giroux, 1992).

En este sentido, Gramsci (1999:220) señala “...lo que debe valorarse en un conflicto no es, precisamente las cosas, tal como están, sino el fin que las partes en lucha se proponen en el conflicto mismo”. En efecto, se observa en la postura de las autoridades la comprensión de los efectos de la reforma, sin embargo, su postura es fortalecerlos.

Otro rasgo que caracteriza al movimiento de resistencia a la evaluación de los maestros en Tlaxcala es que su débil estructura en términos de organización provoca muchas veces solo movimientos de reacción. Una dirigente señala: “Convocamos a los maestros a una marcha por redes sociales y si vemos que somos muchos hacemos una marcha; si no, solo un mitin” (E-C). Otro dirigente señala: “No logramos establecer el plantón de despedidos; no tenemos suficiente gente, y necesitamos que se les pueda apoyar para mantener el plantón porque son tiempos difíciles y al gobierno del Estado no le conviene esta carpa... pero no la hemos podido concretar” (E-A).

Otro dirigente señala: “Aunque nos dicen que nos han derrotado y tenemos saldos negativos...²³. Logramos que el

²² La política de evaluación a la docencia ha tenido como eje importante la consideración de los resultados a través de evaluaciones estandarizadas nacionales. La primera evaluación de este tipo para identificar el aprovechamiento fue la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Pero como este instrumento fue duramente criticado fue sustituido por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA); sin embargo, la lógica es la misma, calificar al docente con los resultados. La investigación, por su parte, ha documentado que los efectos de este tipo de evaluaciones para los docentes son tres: la pérdida del poder adquisitivo del salario, problemas a la salud en los docentes y la oposición y resistencia a esta política (Sánchez y Corte, 2015).

²³ El 15 de noviembre de 2015 los saldos fueron: cinco maestros detenidos, pero posteriormente fueron liberados: solo a un maestro de Huamantla le siguieron proceso formal. Lo acusan de haber destruido el casco de un granadero y también un escudo (E-C).



examen se pospusiera varias veces; también que solo sean cesados quienes se negaron a presentar el examen (E-A). Hay que señalar, sin embargo, que el hecho de que las autoridades educativas pospusieron el examen en todo el país, es resultado también de las movilizaciones de cuatro Estados del país: Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Michoacán. Y particularmente, por las elecciones en julio de 2015. La maestra F, dirigente del CCL, señala al respecto: “La evaluación a los maestros no se llevó a cabo al cien por ciento como decía la SEP. En Tlaxcala hubo resistencia... le digo que la evaluación se suspendió varias veces... estaba programada y se canceló”²⁴ (E-F).

²⁴ Uno de los más importantes militantes y activistas de CCL señala: “La suspensión del examen en julio fue porque la CNTE de Oaxaca dijo que iba a boicotear las elecciones que se juntaban con la evaluación, Por eso se pospuso. En esa época todavía estaba Chauffet [como secretario de Educación] también el caso de Nochixtlan fue importante; porque la represión que el Estado lanzó contra la CNTE en Oaxaca se difundió a nivel internacional. Estos dos factores ayudaron a que el Estado estableciera el diálogo con la CNTE porque no quería hablar con la disidencia... [y el diálogo] se hizo a través de la CNUN (E-A).

Uno de los efectos de este proceso es que si bien en un principio las movilizaciones fueron masivas en 2013 a raíz de la publicación de las reformas a los artículos 3 y 73, estas movilizaciones disminuyeron a lo largo de 2014 para incrementarse en 2015. En este año repuntaron significativamente como resultado de la obligación de los maestros a presentarse a la evaluación en julio. No obstante, los dirigentes del CCL no tienen información completa de los maestros que se negaron a presentar la evaluación, como tampoco de los maestros que fueron cesados. Una de las dirigentes señala:

De todos los maestros cesados solo sabemos de 16 que están con nosotros. De otros no sabemos... Sé de una maestra que se fue a México y se dedica al comercio con su esposo... otra maestra se fue a la Ciudad de México y da clases particulares porque su esposo es maestro allá... y [además] ya aceptó la situación del desempleo (E-C).

Una visión que planteaba una de los dirigentes del CCL en Tlaxcala señalaba: “No me explico cómo ante la evidencia del examen y la pérdida de su plaza... los maestros no se involucran” (E-F). Sin embargo, la oposición se visibiliza cuando los maestros se hacen presentes en las calles y muestran su inconformidad frente a la injusticia. Una consigna muy popular entre los maestros cuando salen a las calles es: “La gente, mirando, también está apoyando; otra dice: “El maestro luchando también está enseñando. Estas consignas en el contexto de la reforma laboral también se articulan a la defensa de la educación pública. Por otro lado, una maestra decía que en una marcha contra la reforma laboral escuchó las injurias de

un automovilista que les decía que se fueran a trabajar; y ella le contestó: “Trabajo en la mañana; por eso vengo a protestar en la tarde” (E-S).

El enemigo que los maestros ven no es solamente la posibilidad de la pérdida del empleo sino la opresión jurídica. El poder jurídico estatal que se ha hecho heterogéneo y que permea la vida de los maestros. Lo que observan los maestros son las leyes: la reforma al artículo 3 y 73 y la LGSPD.

Conclusiones

Este trabajo documenta solo tres años de la lucha de los maestros disidentes de Tlaxcala militantes de la CNTE contra la evaluación a la docencia que significaba en caso de no presentarse: el despido. El período estudiado inicia con la aprobación de la reforma a los artículos 3 y 73 de la Constitución en 2013, hasta la aplicación de la primera evaluación a los docentes a finales de 2015. Este período es el más álgido y conflictivo de esta lucha de los docentes tlaxcaltecas. El eje teórico que dirigió el estudio fue la hegemonía y la resistencia que permitieron analizar los avatares de los maestros y los resultados de su lucha.

La imposición de la evaluación obligatoria con efectos en la estabilidad laboral a los docentes de educación básica, como se observa en este trabajo, es un proceso complejo que tiene ya un largo camino que hunde sus raíces en el 2008 con la ACE que propuso la rendición de cuentas a través de exámenes; política que no logró imponerse totalmente por la oposición de amplios sectores de profesores en el país.

La puesta en marcha de la evaluación a los maestros se ubica en un contexto difícil para el gobierno federal que no llegó a establecerse como se había proyectado inicialmente. Si bien la evaluación se impuso, la versión original de la propuesta impulsada por la OCDE no llegó a la realidad como estaba diseñada, como resultado, entre otros, de la movilización de los maestros en el país.

En el caso de Tlaxcala, las marchas y plantones fueron importantes en la medida que respondieron a las movilizaciones nacionales. Sin embargo, al interior de la lucha se observan continuidades y rupturas así como contradicciones. Continuidades como la idea de que la lucha nacional podía lograr la abrogación de la reforma; rupturas como resultado de las presiones que las autoridades ejercieron



sobre los maestros, y contradicciones en el movimiento de resistencia provocada por los distintos sectores que participaban en la lucha.

Es importante destacar que si bien las marchas y plantones de los maestros en el Estado de Tlaxcala respondieron a las actividades de las movilizaciones nacionales, es posible observar cómo los maestros muestran diversidad de acciones políticas que se identifican con la resistencia contra la reforma a través de propuestas propias.

Los saldos para los docentes de Tlaxcala fueron negativos; tuvieron maestros detenidos y golpeados que, al principio el CCL y los propios maestros habían logrado evitar porque quienes dirigían el movimiento prevenían la seguridad de los docentes en las marchas.

El objetivo de imponer el proyecto estatal para evaluar a los docentes sufrió los embates de la oposición que tuvo como resultado la represión de los maestros. El proyecto de evaluación docente tuvo que enfrentar la resistencia y, aun cuando logró imponer los cambios, éstos han estado llenos de vicisitudes que han obligado al Estado a modificar sus estrategias de imposición.

El más importante hallazgo del trabajo tiene tres dimensiones: uno, muestra la lucha de los maestros por evitar la evaluación que estuvo llena de esfuerzos que no lograron su objetivo en estos años; dos, alcanzaron repercusiones estatales cuya contraparte fue la represión estatal, y tres, sin embargo, al mismo tiempo, se observa que el movimiento tuvo fracturas que si bien no lograron desarticularlo, contribuyeron, en parte, al fortalecimiento del movimiento nacional en contra de la evaluación.

Conviene apuntar que si bien en Tlaxcala, a nivel regional, la movilización de los docentes ha sido significativa, es importante estudiar este movimiento en el contexto nacional y compararlo con otras expresiones de inconformidad por la evaluación en otras regiones del país para observar su comportamiento particular. En esta perspectiva, el proyecto hegemónico de la evaluación a los maestros impulsado por la OCDE enfrentó la resistencia y se fue modificando a lo largo del 2008 hasta 2015 cuando se inició la primera evaluación a los docentes.

Referencias bibliográficas

- CERVANTES PÉREZ, Felipe de Jesús (s/f). El llamado Comité Ejecutivo Nacional Democrático del SNTE (CEND-SNTE) Un análisis crítico, México.
- DALE, Roger (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos. En BONAL, Xavier (comp.). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. México, 11/09/13.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. México, 26/02/13.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. México, 12/05/18.
- GIROUX, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GOHN, Maria Da Glória (2001). Educação, trabalho e lutas sociais. En GENTILLI, Pablo, y FRIGOTTO, Gaudêncio (coords.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLASCO.
- GRAMSCI, Antonio (1999). *Cuadernos de la cárcel*, T. V. México: Era.
- GRAMSCI, Antonio (2000). *Cuadernos de la cárcel*, T. V. México: Era.
- JAKOBI, Anja, y MARTENS, Kerstin (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En BONAL, Xavier, TARABINI CASTELLANI, Ain,a y VERGER, Antoni (comps.), *Globalización y educación: Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 233-253.
- Krawczyk, Nora (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos internacionales. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VII, núm. 16, pp. 627-663.
- LEHER, Roberto (2001). Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introducao ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. En GENTILLI, Pablo, y FRIGOTTO, Gaudêncio. *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLASCO, pp. 145-176.
- MIZALA, Alejandra, y ROMAGUERA, Pilar (2003). *Rendimiento escolar y premios por desempeño. La experiencia latinoamericana*. Universidad de Chile: Centro de Economía Aplicada.
- NELSON, Carlos (2000). El concepto de sociedad civil en Gramsci y la lucha ideológica en el Brasil de hoy. En KANOUSSEI, Dora (comp.). *Gramsci en América Latina. Conferencia Internacional de Estudios Gramscianos*. México: Plaza y Valdés.



- OCDE (2004). Políticas en materia de profesorado, documento en línea: disponible en <http://www.ocde.org/edu/teacherpolicy> (consultado 30 de junio de 2010).
- OCDE (2005). Continúa el atraso en la educación: OCDE, documento en línea: disponible en http://www.magisterio.com.mx/archivo/2005/octubre/htm/continua_atraso.htm. (consultado 30 de junio de 2010)
- OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, México.
- PORTELLI, Hugues (2011). *Gramsci y el bloque histórico*. México: Siglo XXI.
- ROBINSON, William (2013). *Una teoría sobre el capitalismo global: producción, clase y Estado en un mundo transnacional*. México: Siglo XXI.
- SÁNCHEZ CERÓN, Manuel, y CORTE CRUZ, Francisca María del Sagrario (2015). La evaluación a la docencia: algunas consecuencias para América Latina. *En Revista mexicana de investigación educativa*, México, vol. XX, núm. 67, pp. 1.233-1.253.
- SEP, SNTE (2008). Alianza por la calidad de a educación, México.
- SNTE (2013). Compendio legislativo. Reforma educativa, Tlaxcala.
- TENTI FANFANI, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TENTI FANFANI, Emilio (2012). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectivas comparadas*. México: Siglo XXI.
- TOURAINÉ, Alain (2001). *¿Podremos vivir juntos?* México: FCE.
- WILLIAMS, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- WACHTEL, Howard (1986). *The Money Mandarins: The Making of a Supranational Economic Order*. New York: Pantheon Books.

Fecha de recepción: 9 de enero de 2019
Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2019



Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional



