



Millcayac
ISSN: 2362-616X
revistamillcayac@gmail.com
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

Intensificación del trabajo y resistencia magisterial: una mirada a los Consejos Técnicos Escolares en una secundaria en Tlaxcala

Sánchez Cerón, Manuel

Intensificación del trabajo y resistencia magisterial: una mirada a los Consejos Técnicos Escolares en una secundaria en Tlaxcala

Millcayac, vol. X, núm. 18, 2023

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525874126002>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Intensificación del trabajo y resistencia magisterial: una mirada a los Consejos Técnicos Escolares en una secundaria en Tlaxcala

Working intensification and teachers resistance: an analysis about the technical schools councils (TSC) in a secondary school in Tlaxcala

Manuel Sánchez Cerón mcid_c@yahoo.com.mx
Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Argentina

Millcayac, vol. X, núm. 18, 2023

Universidad Nacional de Cuyo,
Argentina

Recepción: 13 Diciembre 2021
Aprobación: 17 Enero 2023

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525874126002>

Resumen: Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) tienen ya una larga tradición en la escuela básica en México traducida en actividades de tipo administrativo; pero a raíz de la reforma laboral de 2013 dirigida a los maestros, junto a ésta se reinstalaron los CTE con una orientación pedagógica. En esta perspectiva, este estudio cualitativo, basado en observaciones a los CTE a lo largo de un ciclo escolar y apoyado en entrevistas focalizadas, tiene como finalidad observar cómo en estos eventos se manifiesta la resistencia de los maestros a la política de intensificación del trabajo. En este fenómeno se pueden identificar las tensiones que se presentan en estas reuniones. Sin embargo, como el problema es muy complejo; para este artículo solo se analizan dos aspectos: uno, la aplicación de la normalidad mínima para regular el trabajo del maestro; y, dos, la instauración de una excesiva carga administrativa.

Palabras clave: intensificación del trabajo, política educativa, maestros de secundaria, consejo técnico escolar, reforma laboral.

Abstract: There is a large historical tradition in Mexico about the technical schools councils (TSC); but this activities are basically administrative. In 2013 a school reform was established and at the same time the TSC were reinstalated; but with a new pedagogic rhetoric. In this perspective this qualitative investigation based on non participate observations analyzes the different activities in these TCS. The study considers these activities during a school year. The main objective were to observe how the teachers in a secondary school accept or reject the policies the educative authorities establish in schools. This phenomenon is very complex and that is why in this article are considered two aspects: the first one is how the teachers face the stablischment of the minimum normality; and the second one how this new regulation about their labor is associated to the excessive administration activities affect their work in schools.

Keywords: work intensification, educative policies, secondary school teachers, technical school councils, labor reform.

Introducción

La intensificación del trabajo en general y del trabajo docente en particular es un fenómeno que tiene como un primer origen la reestructuración del modelo de acumulación de capital que busca aumentar la eficacia y la eficiencia. Afectó inicialmente a los trabajadores de la industria a través de diferentes mecanismos que han logrado disminuir el costo de la fuerza de trabajo con repercusiones negativas para los trabajadores.

La intensificación del trabajo es relativamente más reciente para el caso de los trabajadores de la educación en México ^[1] y es un tema que está cobrando importancia en la investigación ^[2]. En este país, las reformas neoliberales que son los mecanismos a través de los cuales se busca aumentar la productividad en el trabajo se iniciaron después de la crisis de los ochenta del siglo pasado a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 que impuso un modelo de evaluación a la docencia con exámenes estandarizados nacionales a los maestros y alumnos.

Por otro lado, el fenómeno puede observarse en diversos ámbitos de la vida tanto profesional como personal de los maestros. La intensificación se puede objetivar en el aula, en la escuela y en algunos espacios propios de la práctica profesional como en el caso de las reuniones de los maestros con los directivos de sus escuelas; particularmente, por ejemplo, en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) que se reinstalaron formalmente en el 2013.

Los CTE, generalmente, han sido solo un apéndice de las actividades escolares relevantes de la vida en las instituciones de educación básica. En los hechos, esta práctica profesional, sólo ha funcionado como espacio administrativo para resolver ciertos problemas de carácter organizativo y no de actividades propiamente pedagógicas (Cfr. Ezpeleta, 1990).

A partir de 2013, en un contexto de reforma laboral con la modificación del artículo tercero y setenta y tres de la constitución la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció una nueva lógica al poner en marcha de manera obligatoria los CTE. El planteamiento de estas reuniones, según la retórica oficial, está orientada hacia el mejoramiento de los aprendizajes escolares y; por tanto, centrados en el alumno.

Este supuesto, por otro lado, ha sido impuesto en los CTE con carácter de reunión necesaria para analizar las propuestas de la SEP derivadas de los avances educativos; los cuales se valoran fundamentalmente en función de los resultados de los alumnos en los exámenes estandarizados nacionales.

Las reuniones del CTE, no obstante, dado su carácter obligatorio han permitido que en el caso que se estudia en este trabajo, se constituyan en un espacio que posibilita visibilizar las preocupaciones de los maestros frente a los cambios recientes tanto de la política de tipo laboral como de la dimensión pedagógica de su trabajo.

Por ello, el trabajo cualitativo se orientó a la observación y análisis de todo un ciclo escolar de actividades en el CTE (2017-2018) en una escuela secundaria general ubicada en el municipio de Xicohtzinco, en el estado de Tlaxcala ^[3]. Se seleccionó este espacio educativo por tres razones metodológicas: la primera, es una actividad mensual obligatoria para discutir los problemas de la formación de los estudiantes de secundaria y permite observar las inquietudes de los maestros de este nivel educativo; la segunda, las reuniones generan un conjunto de acuerdos que se analizan y evalúan a lo largo del ciclo escolar; y, tercera, este espacio también se convierte en un ámbito en el que se muestran las contradicciones, las críticas y las relaciones de poder de los directores frente a los maestros.

El estudio tiene como objetivo, describir y analizar cómo la política de intensificación del trabajo docente en una escuela secundaria se traduce en actividades que los maestros en alguna medida aceptan pero también rechazan; y, por otro, cómo las asumen y qué repercusiones tienen para ellos.

La investigación se centró en dos amplios niveles analíticos que permitieron observar las particularidades de la intensificación del trabajo docente: primero, la instalación de los mecanismos que establece la normalidad mínima que busca regular el trabajo docente; y, segundo, la creciente carga administrativa que enfrentan los maestros en su trabajo.

El artículo se organiza en tres apartados: el primero, aborda dos conceptos teóricos que buscan dar coherencia al estudio: la noción de intensificación del trabajo y la concepción de resistencia. El segundo apartado analiza la normalidad mínima como mecanismo de control del trabajo docente; y el tercero, revisa los dispositivos de esta política a través del incremento de la carga administrativa que agobia a los maestros. Finalmente, se presentan algunas consideraciones a manera de conclusión.

La intensificación y la resistencia: dos conceptos claves.

La reestructuración capitalista en América Latina desde los años setenta ha estado transformando la estructura económica de las sociedades de la región. Estos cambios, en el caso de México, iniciaron desde los años ochenta en el contexto de la crisis de la deuda externa en 1982 en el siglo pasado.

La instauración de políticas neoliberales derivadas del cambio del modelo de acumulación de capital se reflejaron, en el caso de la educación, hasta principios de los noventa con el ANMEB que impuso las primeras medidas neoliberales para la educación básica con la instauración de las evaluaciones a docentes y alumnos sostenidas fundamentalmente con exámenes estandarizados.

Esta política fue avanzando lentamente hasta la primera década del siglo XXI con la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008 que también propuso la evaluación a la docencia, pero a diferencia del ANMEB, la ACE sostenía que la evaluación a los maestros era obligatoria. Posteriormente, esta propuesta fue llevada a la constitución en 2013 que impuso los exámenes obligatorios a los docentes: la cual fue acompañada de propuestas que incrementaron las tensiones que la práctica profesional de los profesores vivían en un contexto de reestructuración capitalista.

Apple (1996) ha señalado que en las sociedades capitalistas de finales del siglo XX el trabajo se intensifica porque el capital experimenta una crisis de acumulación; y en este sentido las presiones aumentan a favor de la eficiencia de los trabajadores en general. Sin embargo, esta transformación que pudiera pensarse no se orienta a los maestros; por el contrario, este fenómeno también se ha dirigido a ellos.

En el contexto de la política de intensificación del trabajo, un dato importante es que en las economías en las cuales se han puesto en marcha

mecanismos de intensificación del trabajo, estas sociedades han tenido una recesión económica^[4]. El fenómeno se ha traducido en un conjunto de acciones de la política educativa que se reflejan en la exigencia de nuevas tareas dirigidas a los docentes que los obligan a invertir tiempo dentro de su jornada de trabajo o fuera de ella. Es decir, sus actividades se prolongan fuera de su horario de trabajo.

El incremento de actividades que deben desempeñar los maestros provoca una sobrecarga de trabajo que se vuelve persistente y tiende a convertirse en crónica y repercute significativamente tanto en su vida personal como en el servicio que ofrecen a sus alumnos. La introducción de nuevas tareas y nuevas responsabilidades a los maestros se traducen por lo menos en tres amplios niveles:

- a) El aumento de evaluaciones a la docencia con exámenes estandarizados tanto a los alumnos como a los profesores.
- b) El incremento de diversas actividades dentro y fuera del aula y de la escuela, particularmente de carácter administrativo,
- c) Las iniciativas de capacitación y formación permanente a lo largo de la vida profesional, fuera del horario (Cfr. Hargreaves, 2005).

En esta perspectiva, la intensificación del trabajo docente se configura en una de las formas más tangibles de deterioro de las condiciones laborales de los maestros en servicio. Estas afirmaciones se sustentan fundamentalmente en tres importantes supuestos de carácter teórico:

- a) La intensificación del trabajo implica una carga crónica de actividades que reduce los tiempos de descanso e inhibe la planificación profesional de los docentes a largo plazo.
- b) Los mecanismos que subyacen en estas propuestas conducen a la disminución de la calidad del servicio en contraste con la retórica educativa que pretende mejorar el servicio.
- c) Las estrategias que propone esta política, se orientan a la reducción del tiempo de descanso de los docentes durante la jornada laboral con efectos negativos en su desempeño (Hargreaves, 2005:113-144).

Con relación a la resistencia, es importante señalar que las acciones de las personas no hablan por sí mismas de una resistencia, lo cual implica, entonces, precisar el concepto en términos analíticos. El comportamiento de los sujetos debe indagarse en el contexto de una relación dialéctica en un espacio histórico y temporal determinado por distintos elementos constitutivos de la realidad histórico-social. Solo así es posible determinar si las conductas de los maestros, son propiamente de resistencia o no lo son.

En esta perspectiva, por ejemplo, en principio, es necesario reconocer que la teoría de la resistencia que propone Giroux (1992) se sostiene fundamentalmente en su carácter crítico. Por su parte, el carácter crítico de la relación del sujeto con su realidad se traduce en una conducta de oposición o resistencia porque percibe la amenaza a sus intereses.

La resistencia como categoría teórica, entonces, rechaza la noción positivista de que el significado de la conducta humana es resultado de la inmediatez de una expresión de rebeldía (Giroux, 1992:147-148). En otras palabras, la inmediatez de una conducta no explica el interés que subyace en tal comportamiento.

La categoría de resistencia es fundamental en la construcción de un marco de referencia que permite examinar la oposición de los maestros a la imposición de una política que impulsa la SEP y que se ha traducido en mecanismos que intensifican su trabajo. De manera que, la resistencia, en el caso estudiado, redefine las causas y 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 modernización educativa y a la calidad de la educación. En este sentido, dos aspectos destaca Giroux (1992:144-145) en relación con la noción de resistencia:

- a) Alude a una concepción dialéctica de la intervención humana que representa la dominación no como un proceso estático ni concluido. Es decir, los oprimidos no son considerados, desde esta perspectiva, como sujetos pasivos frente a la dominación, sino más bien, como sujetos activos.
- b) La noción de resistencia está asociada a la visión de Foucault en el sentido de que el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción de la dominación e incluso, la autonomía.

La definición de resistencia en este trabajo se fundamenta en el análisis más a fondo de las formas complejas de interacción bajo las cuales los maestros responden a la interacción de sus propias experiencias vividas de dominación. En esta perspectiva, la resistencia que muestran los maestros a las propuestas de la autoridad educativa se estructuran con tres niveles concomitantes (Giroux, 1992:144):

- a) La intencionalidad de las acciones de los maestros involucrados en la resistencia a las iniciativas de la SEP.
- b) La toma de conciencia de los docentes sobre la dimensión que asumen estas propuestas de la SEP y su vinculación con ciertas estructuras sociales.
- c) El significado que pueden tener las acciones de los profesores asociadas a la retórica oficial.

La naturaleza de una acción de resistencia tiene que ser definida junto con la posibilidad que ésta tiene de transformar la realidad. Algunos actos de resistencia muestran su potencialidad de cambio; en tanto que otros pueden ser ambiguos, porque, por un lado, tienen el espíritu emancipador; pero por otro, no inciden en los objetivos.

Desde esta perspectiva, el estudio se centra en dos de los más importantes instrumentos de la política educativa que impulsó la SEP durante el sexenio: 2012-2018 y que estuvieron asociados a la reforma

laboral del 2013^[5]: por un lado la instauración formal de la normalidad mínima; y, por otro, la carga administrativa; particularmente para los maestros de español y matemáticas.

La normalidad mínima es un dispositivo de carácter laboral^[6] que busca controlar la conducta profesional de los docentes para instaurar una nueva regulación social que permita el control de los maestros. Está constituida por ocho exigencias que en el siguiente apartado se analizan con mayor detalle.

De manera que metodológicamente para el estudio se recurrió al análisis de tres fuentes de información de la práctica profesional de los maestros en los cuales se puede identificar el fenómeno: uno, la observación no participante en las sesiones de los ocho CTE^[7] a lo largo del ciclo escolar 2017-2018 en una escuela secundaria en el estado de Tlaxcala; dos, la revisión detallada de los documentos oficiales que presentan los lineamientos que organizan a los CTE; así como los informes que los maestros elaboran en dichas sesiones y que entregan a las autoridades de la escuela y a la supervisión escolar; y finalmente, el estudio se apoyó también en entrevistas focalizadas a cinco profesores, dos de español, dos de matemáticas y uno de ciencias sociales; de estos, uno de español y uno de matemáticas son militantes activos de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), sector disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Las entrevistas se dirigieron a estos profesores porque las prioridades de las iniciativas educativas se centran precisamente en Español y Matemáticas y son estos maestros a quienes, la política educativa suele responsabilizar por las actividades que se proponen en los CTE. En otros términos, Español y Matemáticas son los focos de atención en las evaluaciones que tanto las directrices de los organismos internacionales como de las autoridades de la SEP han establecido en las últimas décadas^[8].

La normalidad mínima: nuevo mecanismo de control del trabajo.

En las sociedades de desarrollo capitalista la eficacia^[9] cobra un significativo papel, particularmente cuando hay un contexto de crisis derivada de la reestructuración del patrón de acumulación, como en el caso de las últimas tres décadas en América Latina. Por otro lado, los conceptos de eficacia y eficiencia que provienen del ámbito empresarial orientados hacia el objetivo de aumentar la productividad con el ahorro de inversión se han trasladado de la producción industrial hacia los servicios.

Asimismo, por ejemplo, la retórica neoliberal de las últimas dos décadas está impulsando la transformación de la concepción de la educación como un bien social hacia la dimensión de un servicio. En esta perspectiva es que el fenómeno ha cobrado presencia significativa en los procesos de trabajo en las escuelas. Es decir, se intensifica el trabajo docente a través

de la puesta en marcha de un reciente dispositivo: la normalidad mínima a partir de 2013.

La normalidad mínima es un conjunto de requisitos que exige la SEP a las instituciones y a sus maestros. Sus objetivos están dirigidos a tres ámbitos de prácticas educativas: la institución escolar y su funcionamiento; la práctica docente como actividad profesional vinculada a los aprendizajes y a las condiciones de permanencia de los estudiantes en las escuelas (SEP, 2013).

El documento en el cual se establecieron estos requisitos se difundieron ampliamente en el primer CTE en 2013 (SEP, 2013). El documento señala

“La reforma realizada en febrero de este año al artículo tercero constitucional prevé que la educación que se imparta en todos los planteles sea de calidad. Una educación de calidad es aquella que cumple con todos los preceptos establecidos en el artículo tercero y en la ley general de educación. Por ello, un requisito para lograr esa educación de calidad para todos es que nuestras escuelas funcionen debidamente en sus aspectos más elementales” (SEP, 2013:12-13).

Los ocho rasgos que establece la normalidad mínima son: 1. Todas las escuelas brindan el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar; 2. Todos los grupos disponen de maestros todo el ciclo escolar; 3. Todos los maestros inician puntualmente sus clases; 4. Todos los alumnos asisten puntualmente todos los días de clase; 5. Todos los materiales están a disposición de los alumnos todo el año; 6. Todo el tiempo escolar se ocupa en el aprendizaje; 7. Todas las actividades logran que todos los alumnos participen en clase; y, 8. Todos los alumnos logran consolidar el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas (SEP, 2013:13).

Así, la normalidad mínima como política educativa instaurada por la SEP en las escuelas de preescolar, primaria y secundaria es un mecanismo que responde, desde una perspectiva laboral, al objetivo de controlar las actividades profesionales de los maestros dentro de las aulas y al interior de las instituciones educativas^[10].

La instauración de la normalidad mínima, se ubica en un contexto en el cual la retórica oficial responsabiliza a los docentes del fracaso escolar (Cfr. Félix, 2016). En términos discursivos, la lógica de la normalidad mínima, se entiende en función de los rasgos que este dispositivo propone. Sin embargo, los ocho rasgos que establece no todos son responsabilidad de los docentes. Por ejemplo, una de las exigencias señala: “Todos los alumnos asisten puntualmente todos los días de clases” (SEP, 2013:13).

En la sesión del segundo CTE un maestro señalaba: “Algunos de los rasgos de la normalidad mínima no los podemos controlar los maestros porque no es nuestra responsabilidad y no lo podemos hacer. [Por ejemplo] No todos los alumnos asisten a clases. ¿Qué hacemos cuando no llegan? No puedes ir a traerlos a su casa...”

El objetivo no declarado de la normalidad mínima es como señala Félix (2016:85) optimizar recursos humanos y hacerlos más productivos en función de eficacia y eficiencia desde una perspectiva de mercado que trastoca la educación como bien común (Cfr. Tomasesky, 2002).

Sin embargo, las prácticas cotidianas vistas u observadas desde una normatividad administrativa en cualquier corte sincrónico de la historia escolar no revelan lo que ocurre en la realidad (Dominique, 1995:132). Existe una amplia distancia entre las propuestas formales, traducidas en documentos, normas y reglamentos y lo que los sujetos hacen en la cotidianidad escolar. En otras palabras, cuando los documentos llegan a los maestros adquieren otro sentido que, a veces suele no ser lo que dicta el documento.

Dos de los más importantes efectos de la aplicación de la normalidad mínima son, entre otros: uno, un mayor control de la puntualidad y la asistencia de los maestros a sus escuelas y a sus aulas; y, dos, una mayor vigilancia en relación con las actividades propiamente pedagógicas.

Al respecto conviene señalar que antes de la instalación de este dispositivo, el control de la puntualidad y la asistencia de los maestros a sus actividades se basaban en el registro de la asistencia y la puntualidad a través del libro de asistencia que es responsabilidad de los prefectos, personal que se encarga de vigilar que el maestro firme su asistencia y el prefecto apunta en el libro el retardo o la ausencia del profesor. Y en relación con las actividades pedagógicas antes de la reforma la vigilancia de esta actividad se lleva a cabo de manera laxa, la realizaban los prefectos. Con la reforma, los directores de la escuela: director, subdirector podían acceder a las aulas para observar el desempeño docente (Ent. 3).

Los cambios que impulsa la SEP a través de la normalidad mínima, parece que tienen como eje invisibilizar la cultura escolar dominante para sobreponer una nueva lógica de control del trabajo docente. Este fenómeno provoca tensión entre lo que la SEP quiere instaurar y lo que los maestros han hecho a lo largo del tiempo y que para ellos tiene vigencia. Un maestro señala: “Antes, podías no firmar el libro de asistencias, pero ahora te anotan: No firmó. Antes no (Ent. 1)”

En otros términos, los cambios que se buscan imponer tienen un carácter ahistórico que tiende a ignorar la existencia de un conjunto de comportamientos de carácter laboral y profesional que permiten que los maestros mezclen e intercambien cotidianamente las propuestas oficiales según ciertas circunstancias del contexto en el que viven y actúan.

Uno de los efectos que se observa con la aplicación de la normatividad mínima, en el caso de estos docentes, como se ha señalado, es el hecho de que esta política busca regular la puntualidad de los maestros, particularmente al iniciar la primera hora de clases. En el caso del ingreso de los maestros a la escuela para empezar sus actividades está siendo regulada por los prefectos quienes cierran la puerta de ingreso a la institución; con lo cual los maestros que llegan tarde a la primera hora se quedan afuera junto con los alumnos que también llegan tarde. Este hecho, ha molestado mucho a los docentes: una maestra de español me señala en una entrevista: “Llegué tarde...pero no es posible que me dejen afuera como si fuera un alumno. Está bien, que me pongan retardo pero que no me dejen afuera “(Ent. 2).

Asimismo, la normalidad mínima, en esta institución, se ha traducido también en la búsqueda de regular el ingreso de los maestros a las aulas

después del receso entre la cuarta y la quinta hora. La jornada laboral en esta escuela secundaria y en la mayoría de este tipo de instituciones está constituida por siete clases de cincuenta minutos cada una y con un receso de veinte minutos entre la cuarta y la quinta clase. En este sentido, se ha reducido el tiempo de tolerancia para que los maestros desayunen entre las 10:20 y las 10:40. Aquí se observa que la normalidad mínima pretende regular también las horas entre clase y clase. A este respecto un maestro de Español comenta en una entrevista posterior a una reunión del CTE:

“Hay que apurarse y no perder tiempo [el maestro se refiere al tiempo para desayunar]; porque si no el prefecto te pone retardo... o falta en el libro [de asistencia]. Este mismo maestro, agrega: “Antes, no era común que te pusieran retardo, aunque llegaras con minutos de retraso...Pero hoy ya no” (Ent. 1).

En esta perspectiva, por ejemplo, un profesor de matemáticas en una entrevista me señaló: “Yo no puedo quedarme a [las sesiones de] los CTE; [porque] tengo horario de 7:00 a 10:20 y cuando vengo al CTE solo lo hago en mi horario porque son las horas que me pagan...pero lo que me han hecho los directivos ha sido mandarme a descuento. La quincena antepasada [por ejemplo] me descontaron 600 pesos...yo supongo que es porque no me quedo al CTE” (Ent. 4)^[11].

Por otro lado, en una revisión del libro de firmas de entradas y salidas de los maestros, se observa que ha aumentado el número de anotaciones con tinta roja de los retardos de los maestros que muestra que la dirección y subdirección de la escuela solicitan a los prefectos que vigilen la entrada de los maestros a sus aulas, particularmente después de receso.

El fenómeno también se ha reflejado con los alumnos. Uno de los acuerdos de los profesores en la sesión del CTE del mes de octubre fue que los maestros no permitieran la entrada a los alumnos que llegan tarde a la primera hora; y los prefectos los mandan a la biblioteca a leer un libro; en otras ocasiones los mantienen en el patio de la escuela hasta concluir la primera hora (de 7:00 a 7:50) para posteriormente ingresar a sus aulas para iniciar sus clases. Hay que señalar, sin embargo, una contradicción en esta decisión de los docentes con respecto a la puntualidad. Obsérvese esta descripción:

“El CTE inicia a las siete de la mañana. Algunos profesores llegan antes de las siete y charlan afuera de la sala de cómputo, donde se lleva a cabo el evento, El prefecto, después de las siete llega y abre la sala. Los profesores ingresan y se forman en fila de manera natural para firmar la entrada. El responsable les dice: firmen maestros. Van firmando lentamente; anotan la hora de entrada. Todos anotan a las 7:00 hrs. independientemente de a qué hora llegaron. Solo firman la entrada. La lista tiene tres columnas: la entrada, el retorno del receso y la salida. Posteriormente, los maestros a las 10:00 hrs. salen a descanso para tomar su “lonch”. Algunos se salen antes de las diez y regresan después de las 10:30. Nuevamente se forman en fila para firmar y anotan a las 11:00 sin importar la hora que ingresan a la sala. Algunos firman y se sientan y otros se salen nuevamente. A las trece horas pasan la lista a los profesores que se encuentran en las mesas de trabajo para que firmen la hora de salida; y nuevamente firman la salida a las 13 horas”.

El fragmento muestra que los registros no presentan lo que ocurre en la realidad; si bien son un referente documental exige la observación directa

que revele las contradicciones y la superposición de la norma sobre las prácticas cotidianas (Dominique, 1995).

En cuanto a la asistencia de los maestros a sus actividades un maestro apunta: “No he sentido mucho la presión por las faltas...porque las faltas no son mucho problema...solo [por ejemplo] los casos extremos. Lo que si he sentido es mucha presión por otras actividades que te desgastan mucho... [por ejemplo] las cosas administrativas” (Ent. 1) ^[12].

Es importante señalar que la reinstalación obligatoria de los CTE en el ciclo escolar 2013-2014 privilegió en su estructura el cumplimiento de la normalidad mínima que establece los ocho rasgos ya señalados que a lo largo de todo el año escolar también tuvo una fuerte presencia, en función de las recomendaciones de las autoridades educativas.

Otro de los efectos que ha tenido para los maestros la puesta en marcha de la normalidad mínima fue, como ya se apuntó, una mayor vigilancia por parte de las autoridades educativas centrales así como de los directivos de las escuelas sobre las actividades pedagógicas relacionadas con el rendimiento escolar. Un maestro en un CTE cuando se discutía la normalidad mínima señaló: “Cada día nos ponen más actividades o como dicen ellos [los directores] más estrategias para alcanzar los aprendizajes esperados...pero hay niños que no los pueden alcanzar aunque nosotros nos esforcemos...”

En la octava reunión del CTE, los maestros propusieron al director integrarse en grupos de profesores de los mismos grados (primero, segundo y tercero) para trabajar en los problemas de reprobación. En un grupo en el que participaron un maestro de español y uno de matemáticas, entre otros, algunos docentes señalaban que el problema central era el número de alumnos que no podían acreditar ciertas materias. Aquí el maestro de matemáticas señalaba: “...el problema más importante es que tenemos dos tipos de alumnos reprobados en matemáticas: los que tienen dificultades en esta materia y los que vienen a echar relajo (crear desorden) en clase.

Un maestro de español agrega: “¿Qué vamos a hacer con los [alumnos] que solo vienen a hacer desorden y no dejan trabajar; y echan a perder a la clase?

Ante este problema los maestros de este grupo de trabajo acordaron señalar a los estudiantes que tienen problemas de desempeño escolar y de conducta. Después de elaborar la lista un maestro señalaba:

“De todos modos [a los alumnos con bajo desempeño] los tienes que pasar [acreditar]; porque si no lo haces, la dirección de la escuela te va a obligar a darles asesorías [individuales fuera de tu horario de clases] para pasarlo. Entonces ¿Qué caso tiene que los repruebes, si de todos modos los tienes que pasar?”

En esta observación del CTE se pueden identificar, por un lado, las directrices de carácter pedagógico que demanda la SEP a los maestros; en particular, el rasgo 8 de la normalidad mínima: “Todos los alumnos logran consolidar el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas (SEP, 2013:13); y, por otro, las dificultades que los maestros enfrentan

para lograr este objetivo que se centra en los docentes de Español y matemáticas.

Lograr el objetivo de que todos los alumnos alcancen un dominio de los contenidos curriculares implica que los maestros realicen actividades de apoyo no solo dentro, sino fuera de clase, que se traduce en un mecanismo de intensificación del trabajo; porque el maestro tiene que atenderlo fuera de clase.

Hay que señalar que una de las principales prioridades que la política de la SEP impulsa a través de los CTE es abatir la reprobación. En efecto, el documento 696 (Diario Oficial de la Federación, 11/09/13) tiene como objetivo disminuir el índice de reprobados; y establece acciones que el docente debe llevar a cabo para evitar lo que la retórica oficial señala como alumnos en riesgo. Así, los docentes se ven comprometidos en disminuir los índices de reprobación que implica atender de manera focalizada a los alumnos con bajo rendimiento.

La carga administrativa y la resistencia soterrada.

La organización de las actividades en las escuelas refleja las condiciones en las cuales se sostiene y, de la misma manera, cómo se estructuran. Esta división de actividades muestra la importancia que cada una de ellas tiene en el funcionamiento global de la misma (Cfr. Andrade, 2004).

En esta perspectiva, los maestros suelen dividir las actividades de su trabajo en dos grandes ámbitos: en primer lugar, las acciones dentro del aula, relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos; y en segundo lugar, las actividades de carácter administrativo que los docentes realizan para cumplir con las exigencias de las autoridades educativas (Ent. 1).

Estas últimas actividades se centran fundamentalmente en: uno, el registro de sus actividades laborales como, la lista de asistencia de sus alumnos, la elaboración de exámenes bimestrales y su calificación, la entrega de resultados a sus alumnos y a los padres de los mismos, entre las más importantes; y dos, las actividades de carácter propiamente administrativas relacionadas con la planificación de sus clases, y el llenado de diversos documentos que solicitan los directores a los docentes (Ent. 2).

Sin embargo, esta última actividad en los años recientes se ha estado incrementando de manera significativa; fenómeno que tiende a disminuir el trabajo estrictamente pedagógico dentro del aula y le exige al profesor invertir tiempo en la elaboración de diversos documentos que la SEP solicita al maestro^[13].

Hargreaves (2005), como ya se señaló, lo denomina colonización administrativa. Él la caracteriza como el proceso por medio del cual los administradores hacen suyo el tiempo de trabajo de los profesores para fines de carácter administrativo.

Asimismo, señala que la separación que existe entre la administración y la enseñanza puede unirse y cuando lo hacen colonizan el tiempo de la enseñanza en aras de la administración. Es decir, el ámbito administrativo

puede conducir a la apropiación del trabajo pedagógico con lo cual se configura la colonización que él ha señalado.

El fenómeno ya está siendo documentado por la investigación (Bello, 2017; Maldonado, 2017)^[14] que muestra un importante incremento de este tipo de actividades que obliga al maestro a invertir tiempo fuera de clase y de la escuela para cumplir con estos requisitos.

Por otra parte, en algunos casos señala la UNESCO (2005:24) es frecuente que en diversos países de la región los maestros de educación básica atiendan a los padres de familia fuera del horario, planifiquen sus diversas actividades tanto de carácter pedagógico como didáctico en equipo así como la realización de trabajo de tipo administrativo. Para observar el fenómeno del trabajo de los maestros fuera del horario la UNESCO (2005:23) en su estudio, citado renglones arriba, en países latinoamericanos utiliza dos indicadores: por un lado, nivel alto y; por otro, nivel muy alto. El indicador alta carga de trabajo significa entre el sesenta y dos por ciento en México y el ochenta en el caso de Uruguay. Por su parte, el nivel muy alto se ubica en Uruguay con el diez por ciento y en Argentina con el doce por ciento.

La exigencia de mayor carga administrativa tiene efectos negativos para los docentes. Peters (1994) al respecto apunta que estas actividades están orientadas fundamentalmente al control de la subjetividad de los docentes y se ubica en una nueva racionalidad laboral constituida en una estrategia de carácter administrativo dirigida a los trabajadores de la educación.

De manera que la intensificación del trabajo se manifiesta en el caso estudiado no solamente con la aplicación de la normalidad mínima sino también cuando los maestros enfrentan un incremento de la rutina administrativa asociada a la rendición de cuentas apoyada en la evaluación^[15]. El fenómeno tiene como resultado la reducción del tiempo para la reflexión, la sociabilidad y el descanso (Apple, 1996).

El fenómeno se refleja en una de las sesiones del CTE, que se estudia en este trabajo. Por ejemplo, cuando el director presentó las cuatro prioridades educativas para el ciclo escolar 2017-2018 los maestros tomaron la decisión de solo considerar en principio una de dichas prioridades y después de una intensa discusión la decisión fue que iban a considerar solo dos de ellas.

Las cuatro prioridades a las que se refería el director de la escuela estaban marcados en la guía del CTE. Estas eran: primera, el cumplimiento de la normatividad mínima; segunda, el logro de competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas; tercero, abatir la deserción escolar; y, cuarta, generar ambientes de convivencia sanos y pacíficos (SEP, 2017) A este respecto una maestra de matemáticas señalaba:

"Está bien que consideremos las cuatro prioridades... porque de todos modos las cuatro las llevamos a cabo. Pero no podemos comprometernos en abarcar todas... es decir... solo vamos a darle importancia a dos de ellas. [El supervisor de la zona escolar intervino con tono conciliatorio]. Está bien maestra... si deciden que solo sea una o dos prioridades está bien... es una decisión del CTE... Se respeta...

pero recuerden como lo dijo otro maestro: todas las prioridades las debemos considerar"[16].

Se observa aquí, como una profesora, de las más afectadas por esta política, intuye que abordar las cuatro prioridades señaladas anteriormente implica mayor trabajo para ellos; por ejemplo, lograr que los estudiantes alcancen niveles de dominio básico de lectura, escritura y matemáticas; además de la regulación de la normatividad mínima son dos de las más importantes.

En una entrevista con un maestro de Español, éste señala: "la SEP nos exige que todos los alumnos avancen en lectura y escritura; pero no entiende que esto no se puede lograr con todos los alumnos. Sí lo hemos logrado con la mayoría; pero en otros no. Es muy desgastante para nosotros lograr esto" (Ent. 1).

En la sexta sesión del CTE, por ejemplo, un profesor de ciencias sociales que pidió la palabra argumentaba sobre la actividad señalada en la guía de trabajo de la sesión del CTE:

"...maestro [dirigiéndose al director de la escuela] la actividad que se propone en la guía puede ser llevada a cabo si nosotros tuviéramos un grupo, pero considero que todos los maestros de esta escuela, tenemos por lo menos cinco grupos; ¿cuánto tiempo nos vamos a llevar para analizar a cada uno de los alumnos de cada grupo y de cada grado?... Es muchísimo... [la participación del maestro inquietó a la mayoría de los asistentes]; el director pidió silencio; y el maestro continuó y se dirigió nuevamente al Director y apuntó: la guía fue diseñada para los maestros de primaria que solo tienen un grupo y con unos cuantos alumnos... ellos si pueden hacer este trabajo... nosotros no..."[17].

La actividad a la que se refiere este maestro señala: "Analice la situación de cada alumno y establezca las acciones pedagógicas para mejorar el aprendizaje de los alumnos. La guía propone una tabla por grupo que incluye nueve indicadores: 1. Requiere apoyo en lectura; 2. Requiere apoyo en escritura; 3. Requiere apoyo en matemáticas; 4. No se involucra en clase; 5. Alerta en el reporte de evaluación; 6. Tiene dificultad para autoregularse; 7. Falta constantemente; 8. Otros indicadores; 9. Promedio del bimestre (CTE, 2018).

Como se observa, el análisis de la información solicitada a los maestros tiene como referencia la recopilación de diferentes datos de todas las materias del currículum y de todos los grados así como de todos los alumnos. Lo cual se traduce en un enorme cúmulo de información que los maestros tenían que recopilar, analizar y discutir.

Por otra parte, en esta misma sesión del CTE en la que uno de los ejes fue un balance de los resultados de las estrategias impulsadas por el CTE a lo largo del año se observó que algunos maestros, con la idea de cumplir, si se dieron a la tarea de entregar los datos exigidos. Estos datos se concentraban en la organización de tablas con calificaciones para identificar a los alumnos reprobados y en riesgo de reprobación de todas las materias. Sin embargo, en un equipo de trabajo se identificó la oposición. Una maestra de inglés señalaba:

Para que perdemos tanto tiempo [en la elaboración de tantos datos], lo importante es que tengamos pocos reprobados y no entregar datos de cada uno de los alumnos, Si

quieren solo (refiriéndose a los directores) les entregamos los datos de los alumnos que están en riesgo de reprobar... pero los que van bien, esos ¿para qué?[18].

Días después, en una entrevista posterior al CTE, una maestra de matemáticas me señalaba:

“La carga administrativa que nos impone la SEP a través de las autoridades en el CTE nos desgasta mucho... parece que buscan solo cansarnos... a veces las actividades parecen inútiles... Además, hay una contradicción en las órdenes de la SEP. [Por ejemplo] el acuerdo 696 señala que los directivos deben reducir las cargas administrativas para dedicarlo a las clases y... hacen lo contrario” (Ent. 3).

La maestra se refiere a las consideraciones que anteceden a los ordenamientos de este acuerdo que señala:

“...las autoridades educativas...deben revisar permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos con objeto de simplificarlos, reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia, calidad y eficiencia...” (Diario Oficial de la Federación, 11/09/13).

Como se observa, la intensificación en este estudio, provoca y refuerza la escases de tiempo para cumplir con las exigencias que impulsan las propuestas de la SEP. Los maestros, por ejemplo, copian las planificaciones de sus clases de otros profesores de las mismas asignaturas como resultado de que: por un lado, los documentos se hacen más complejos e implican inversión de más tiempo fuera de horario; y por otro, diversas actividades administrativas que sobrecargan su trabajo (Ent. 1; ent. 2).

El eje de esta política es fundamentalmente el control de la subjetividad de los maestros que, desde esta perspectiva, se traduce en una nueva racionalidad constituida en una estrategia de administración y gestión de los sujetos en el mundo contemporáneo (Peters, 1994)^[19].

Consideraciones finales

Las consideraciones que a continuación se esbozan tienen que ubicarse en un contexto muy complejo de aplicación de una reforma impulsada por el gobierno federal (2012-2018) que buscaba regular el trabajo docente con implicaciones profundas para el trabajo docente. Por otro lado, esta reforma fue rechazada por un importante sector de maestros del país a través de la CNTE. Este sector disidente, jugó un papel central en la resistencia magisterial durante todo el sexenio; y que finalmente fue abrogada en los aspectos más lesivos para los maestros al inicio del sexenio: 2018-2024. Además, es importante señalar que en esta escuela había militantes, activistas y simpatizantes de la CNTE que desempeñaron un papel importante en la resistencia a las propuestas de la SEP.

En este estudio importa destacar, como hecho central, que la intensificación del trabajo deriva de un proceso social más amplio que se encuadra en la precarización del trabajo. Este fenómeno, por su parte, es resultado de las recientes transformaciones del patrón de acumulación de

capital que exige un mayor control de los procesos de trabajo que se han traducido en diversos dispositivos que buscan regular el trabajo docente.

Las respuestas de los maestros ante estos cambios que intensifican su trabajo; han sido, en primer lugar, muy complejas; pero también, incluso, contradictorias; y, en segundo lugar, las conductas de los maestros van desde diversas adaptaciones a la nueva política laboral a través de la mediación y la acomodación hasta diversos mecanismos de resistencia; e incluso, el rechazo.

Se observa en este primer análisis una incipiente tendencia hacia la desprofesionalización de la carrera docente. Una evidencia de este hecho se identifica cuando los maestros muestran una resistencia sostenida hacia los aspectos administrativos de su trabajo que restan tiempo a las actividades pedagógicas ocasionándoles un desgaste.

Coexiste también, una clara contradicción cuando, por un lado, los maestros aceptan, o no rechazan, la normalidad mínima que busca regular su trabajo a través de la puntualidad y la asistencia a sus labores. Pero, por otro lado, aceptan en la reunión del CTE que a los alumnos se les impida entrar a la primera clase cuando llegan tarde. En esta perspectiva se observa que algunos docentes perciben la nueva regulación laboral e intentan cumplirla. Sin embargo, la dinámica de la vida escolar que históricamente ha persistido en la institución se debilita frente a las nuevas exigencias que impone la SEP.

En este sentido, los análisis de los actos de oposición pueden revelar su afinidad con la resistencia en función del rechazo de los maestros a la carga administrativa que la política de la SEP les impone. Sin embargo, si bien algunos docentes tienen claro que enfrentan una nueva regulación social capitalista, no alcanzan a percibir una dimensión social más amplia.

Por otro lado, aunque el estudio se centró en dos dimensiones del trabajo docente, se puede observar que hay otros ámbitos que posibilitan la identificación de la intensificación del trabajo que se esboza aquí; por ejemplo, los constantes cambios en los formatos de planeación didáctica que tiene como resultado la angustia de los maestros frente a estas modificaciones; así como también los incesantes mecanismos de evaluación a su trabajo a través de las evaluaciones de carácter estandarizado a sus alumnos.

Referencias bibliográficas

- Alves, García, María Manuela y Simone Barreto (2008). Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género. En Myriam Feldfeber y Dalila Andrade Oliveira (comps.), Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?, Buenos Aires, Noveduc, pp. 181-201.
- Andrade Oliveira, Dalila (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. En Educação e Sociedade, vol. XXV, núm. 89, pp. 1127-1146.
- Apple, Michael (1996). Trabajo docente y textos: política de las relaciones de clase y género, Buenos Aires, Paidós.

- Arano Lazo, Ardían Eduardo (2010). *La otra escena de la escuela*, México, UNAM, Limusa.
- Bello Olano, María de los Ángeles (2017), *El grupo focal en la investigación educativa: una experiencia con profesores de educación básica*. En *Diversidad y encuentro. Revista de estudios e investigación educativa*, Puebla, UPN, vol. IV, núm. 1, pp. 32-48.
- Blanco Bosco, Emilio (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*, México, COLMEX.
- CTE, (2017).
- DOF, (2013). *Acuerdo 696 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica*.
- Dominique, Julia (1995). *La cultura escolar como objeto histórico*. En Menegus y González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, México, UNAM, CESU, pp. 131-153.
- Ezpeleta, Justa (1990). *El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana*. En *Revista latinoamericana de estudios educativos*, México, CEE, vol XX, núm. 4, pp. 14-33
- Félix Cruz, Fabiola, (2016). *La normalidad mínima como línea de acción en la escuela primaria*, tesis de maestría, UPN, Puebla.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Imen, Pablo, (2008). *Trabajo docente: debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura*. En Myriam Feldfeber y Dalila Andrade Oliveira (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 181-201.
- Krichesky, Gabriela. y Murillo, Javier. (2018). *La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos*. En *Educación XXI*, vol. XXI, núm. 1, Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, pp. 135-156. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007>
- Maldonado Rosas, Irma Leticia (2017). *La reforma integral de la educación básica (RIEB) y su huella en los docentes de primaria*. En *Diversidad y encuentro. Revista de estudios e investigación educativa*, Puebla, UPN, vol. IV, núm. 1, pp. 18-31.
- Martínez Rizo, Felipe (2002). *Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VII, núm. 16, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 415-443.
- Peters, Michael (1994). *Governmentalidade neoliberal e educação*. En Tadeu da Silva (org.), *O sujeito educagáo: estudos foucaulianos*, Petrópolis, Vozes, pp. 211-224.
- Sánchez Cerón, Manuel (2018). *“La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos”*. En *Voces y silencios. Revista latinoamericana de educación*, vol. IX, núm. 1, Bogotá, pp. 4-27.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz (2013). *Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos*. En

Revista latinoamericana de estudios educativos, México, vol. XLIII, núm. 1, pp. 97-124.

Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz (2014). Un estudio sobre la intensificación y la extensión de las jornadas de trabajo. El caso de los maestros de español en Tlaxcala. En Revista latinoamericana de estudios educativos, vol. XLIV, núm. 2, México, CEE, pp. 73-117.

SEP, (2013). Consejo técnico escolar

SEP, (2013). Consejo técnico escolar

Tomasevski, Katarina (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. En Revista IIDH, vol. XXXVI, pp. 15-38.

UNESCO (2005). Encuesta UNESCO de condiciones de trabajo y calidad docente, París.

Notas

[1] Hay que señalar que el fenómeno es más grave en secundarias como resultado del tipo de contratación por horas y que un buen número de profesores tiene otros empleos. El nivel educativo ha estado en permanente crisis, como señala Martínez Rizo (2002).

[2] El fenómeno se puede estudiar desde diferentes miradas tanto teóricas como metodológicas mediante el análisis de las diversas actividades que los maestros realizan en su desempeño laboral. No obstante, no puede identificarse fácilmente porque algunas acciones de los maestros se realizan fuera del aula y la escuela. Algunos estudios importantes sobre el campo problemático se pueden encontrar en: Alves y Barreto; 2008; Imen, 2008; Sánchez y Corte, 2014; Sánchez, 2018.

[3] Sin embargo, la observación no participante en las reuniones de los CTE en la institución, fue insuficiente para el análisis; aunque sí muy rica en diversos aspectos. Por ello fue necesario apoyarse también en entrevistas focalizadas que permitieron confirmar o completar la información para el estudio del fenómeno; en particular lo referido a la resistencia de los docentes a esta política de intensificación del trabajo docente.

[4] Por ejemplo, en los países centrales como Inglaterra y los Estados Unidos, la reorganización del trabajo docente se impulsó cuando se manifestó la crisis del petróleo en 1973. En efecto, en los años setenta se inicia la reestructuración de las escuelas.

[5] Aquí es importante señalar que a la par de la reinstauración de las actividades de los CTE en el ciclo escolar: 2013-2014 y consideradas obligatorias para los docentes se impuso también en 2013 la reforma laboral con la modificación a los artículos tercero y setenta y tres de la constitución con los cuales se instauró la flexibilidad laboral que se ha traducido en la aplicación de exámenes a los profesores de todo el país con la finalidad de facilitar su despido con base en su desempeño; valorado fundamentalmente con instrumentos cuantitativos. Esta reforma, sin embargo, fue derogada al inicio del sexenio: 2018-2024 y canceló los exámenes que implicaban el despido de los maestros por sus resultados en las evaluaciones.

[6] El concepto de dispositivo proviene del pensamiento de Foucault. Su desarrollo tiene sus orígenes en sus primeros estudios, por ejemplo: *Las palabras y las cosas* (2012) y *La voluntad de saber* (1984). Para Deleuze (citado en Arano, 2010) el concepto aparece en esta última obra. Sin embargo, en este trabajo el dispositivo se orienta fundamentalmente al análisis del poder que muestra la complejidad que constituye a los espacios sociales y las múltiples relaciones que organizan y sostienen los procesos de subjetivación que subyacen en este tipo de relaciones.

[7] Se observaron las ocho sesiones del CTE en la institución en septiembre, octubre, noviembre, enero, febrero, abril, mayo y junio. Así como también la primera sesión

intensiva del CTE. Las sesiones se llevaron a cabo de 7 a 13 horas que suman un total de 56 horas de observación.

[8] Es importante señalar que en esta escuela hay militantes de la CNTE, corriente disidente del SNTE que generalmente se oponen a las políticas de la SEP. Estos maestros consideran que el fenómeno que viven no es resultado de su desempeño; sino de aspectos económicos y sociales que están fuera de su alcance (Ent. 3).

[9] La lógica de los estudios de la eficacia escolar de la retórica oficial, se ha sostiene en tres procesos fundamentales: a) las escuelas son unidades básicas para el análisis, b) pueden incidir significativamente en los aprendizajes de los alumnos, c) son capaces de identificar los factores de las buenas prácticas educativas (Cfr. Blanco, 2011). Pero, en cuanto a las escuelas como unidad de análisis Krichesky y Murillo (2018), por ejemplo, apuntan la necesidad de considerar el nivel individual, colectivo e institucional que puedan explicar por qué algunas escuelas son efectivas y otras no.

[10] La normalidad mínima, por otro lado, ya había sido propuesta a fines del siglo XX. Latapí proponía, por ejemplo, que "...las autoridades [deben] vigilar y exigir que las escuelas y todo el aparato educativo funcione conforme a su normalidad mínima (el subrayado es nuestro)..." (Latapí, citado en Félix, 2016). Pero es hasta la reforma de Peña Nieto (2012-2018) que se estableció y que tuvo vigencia hasta la llegada del sexenio de López Obrador (2018-2024) quién promovió su derogación, en particular en relación con la estabilidad en el empleo de los maestros de educación básica.

[11] El maestro es de medio tiempo. Trabaja 20 horas: cuatro clases en las primeras horas y tiene, además, otros dos empleos: uno como responsable de la administración en un puesto de confianza en el gobierno del estado y algunas horas de clase en una institución de educación superior.

[12] El maestro es de medio tiempo y trabaja cuatro días con cinco horas cada día y tiene otro empleo. Es militante de la CNTE y su postura ha sido crítica ante la reforma. Tiene mejor salario porque está inscrito en un programa de competitividad que le exige evaluarse anualmente.

[13] El fenómeno ya ha sido analizado por Sánchez y Corte (2014) para el caso de los profesores de secundaria. Ellos señalan que los maestros en algunos momentos de su quehacer pedagógico observan que las exigencias administrativas exceden las actividades propiamente pedagógicas.

[14] Bello (2017:46) en una investigación sobre la reforma educativa de 2013 apunta que una de sus entrevistadas relata: "...el director nunca hacía visitas al aula, porque siempre estaba llenando formatos, porque la escuela siempre ha estado en proyectos escolares [...] y él te cargaba el trabajo a ti pero su trabajo también era pesado porque todo era requisitado y con firmas". Maldonado (2017:27), por su parte describe que una de sus entrevistadas se quejaba de que: "El excesivo trabajo administrativo es otra razón por la que difícilmente se puede llevar a buen término la reforma [...] tal vez [el maestro] puede realizar avances [en la reforma] dentro del aula pero hay otro inconveniente que es el tiempo real dentro de ella; se reduce el tiempo de clase, porque las exigencias administrativas son muchas".

[15] La evaluación a la docencia en América Latina ha avanzado significativamente en las últimas décadas. Y se ha centrado; por un lado, en la evaluación a los docentes en sentido estricto; y, por otro, en los resultados de los alumnos; particularmente con exámenes estandarizados nacionales. Un panorama general de los resultados de la evaluación a los estudiantes en la región puede encontrarse en Sánchez y Corte, 2013; 2015.

[16] La maestra de tiempo completo, es militante de la cnte y, además tiene una comisión sindical dentro del Comité Ejecutivo Estatal.

[17] El maestro tiene tres cuartos de tiempo y no es militante de la CNTE pero si es simpatizante de las acciones de la disidencia magisterial.

[18]La maestra es de medio tiempo y es militante de la CNTE.

[19]Alves y Barreto (2008:188) al respecto apuntan que en una investigación una de sus entrevistadas señala: "Hoy nosotros luchamos mucho por nuestra carrera, el profesor lucha mucho, tenemos dificultades, precisamos trabajar cuarenta horas, sesenta horas para tener un salario mejor. ¡Por increíble que parezca! Hoy trabajamos por el salario y no por la profesión..."