



Rendición de cuentas y trabajo docente. O cómo fraguar una identidad docente mercantilista

*Accountability and Teaching Work.
Or How to Forge a Mercantilist Teaching Identity*

Marlene Escobar Hernández

Universidad Pedagógica Nacional, México.
marescher1101@hotmail.com

Lucia Rivera Ferreiro

Universidad Pedagógica Nacional, México.
lrivera.upn@gmail.com

Recibido: 29/03/2021

Aceptado: 15/07/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.013>

Resumen. Como parte de las sucesivas modificaciones al marco jurídico que regula el sistema educativo mexicano, la rendición de cuentas basada en evidencias se ha convertido en una nueva responsabilidad para los docentes del nivel básico. No obstante, se sabe poco acerca de qué significa para los docentes, cómo la han asumido, más aún, qué efectos ha provocado en la práctica cotidiana. Por tal motivo, se realizó un estudio cuyo propósito fue analizar los efectos de la rendición de cuentas en el trabajo docente, con particular atención a la dimensión pedagógica. Mediante entrevistas semiestructuradas a diez docentes de escuelas públicas de la Ciudad de México, se encontró lo que denominamos una autonomía relativa, limitada y mediada por múltiples disposiciones normativas; la invención de realidades como estrategia para cumplir con la entrega de informes y toda clase de evidencias requeridas por diversas autoridades; una idoneidad multitarea, reflejada en una multiplicidad de actividades más allá de la enseñanza; finalmente una profesionalización mecanicista, es decir, una búsqueda constante de cursos y talleres por cuenta propia pero siempre sobre temas y contenidos instrumentales.

Palabras clave. Rendición de cuentas, Trabajo docente, Evaluación, Identidad.

Abstract. As part of the successive modifications to the legal framework that regulates the Mexican educational system, evidence-based accountability has become a new responsibility for basic level teachers. However, little is known about what it means for teachers, how they have assumed it, and even more, what effects it has caused in daily practice. For this reason, a study was carried out whose purpose was to analyze the effects of accountability in teaching work, with particular attention to the pedagogical dimension. Through semi-structured interviews with ten teachers of Public Schools in Mexico City, we found what we call a relative autonomy, limited and mediated by multiple normative provisions; the invention of realities as a strategy to comply with the delivery of reports and all kinds of evidence required by various authorities; a multitasking suitability, reflected in a multiplicity of activities beyond teaching; finally a mechanistic professionalization, that is to say, a constant search for courses and workshops on their own but always on instrumental topics and content.

Keywords. Accountability, Teaching work, Evaluation, Identity.

Introducción

En el presente texto se exponen los hallazgos de una investigación cuyo propósito fue analizar los efectos de la rendición de cuentas en el trabajo docente. Con base en los aportes de Foucault (1985), Larrosa (1995), Bernstein (2001) y Agamben (2011) sobre la noción de dispositivo, conceptualizamos la rendición de cuentas como un dispositivo de regulación del trabajo docente conformado por políticas, normas y estándares de evaluación, modelos y prácticas de gestión basadas en criterios de competitividad y productividad, así como exigencias de profesionalización para la mejora continua. En conjunto, como hilos invisibles sutilmente entretejidos, conforman un entramado de controles, fiscalizaciones y sanciones que operan directamente sobre los docentes. No obstante, se sabe poco acerca de cómo los propios docentes han asumido la rendición de cuentas, más aún, qué efectos ha provocado en su práctica cotidiana. De ahí que en este trabajo se muestra el resultado del análisis de los efectos de la rendición de cuentas en el trabajo docente, con particular atención a su dimensión pedagógica.

El artículo aborda en un primer momento, los referentes teóricos que, a manera de herramientas analíticas, orientaron la investigación. Se describen las características de la rendición de cuentas en el sector educativo y su llegada a la escuela mediante la introducción de conceptos, perspectivas y estrategias empresariales, tales como calidad, el logro de resultados, planeación, gestión estratégica y evaluación del desempeño. Así mismo, se examinan diversas investigaciones y aportes de autores que, desde distintos contextos, advierten sobre las repercusiones de la rendición de cuentas en el trabajo de los docentes y en la construcción de su propia identidad.

A partir de este marco conceptual, en el segundo apartado se expone el posicionamiento metodológico que sirvió de guía durante todo el proceso de investigación; se comenta el proceso de análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a diez docentes de escuelas públicas de la Ciudad de México. En el tercer apartado se exponen los hallazgos, entre ellos que las nociones a las que asocian los docentes la rendición de cuentas son evaluación, planeación, capacitación, autonomía y acopio de evidencias; esto permitió identificar cuatro tipos de efectos, en función de las cuales se ordena la exposición: autonomía relativa, invención de realidades, idoneidad multitarea y profesionalización mecanicista.

En el cuarto y último apartado se exponen un conjunto de reflexiones derivadas de la investigación. A partir del concepto de identidad mercantilista, se delinean y comentan las características del tipo de docente que las reformas educativas de los últimos veinticinco años han pretendido forjar: cada vez más alejado del saber y la formación, cada vez más cerca de la racionalidad costo-beneficio. Pese a todo, algunos se resisten e intentan darle la vuelta a las regulaciones y a los controles que pretenden coartar su iniciativa y constreñir las relaciones pedagógicas a una cuestión de cálculo de consecuencias presentes y futuras sobre la práctica.

1. Rendición de cuentas y trabajo docente

La rendición de cuentas es un concepto que se desprende del enfoque de la Nueva Gestión Pública (NGP). Desde esta perspectiva, rendir cuentas implica necesariamente establecer estándares e indicadores así como adoptar estrategias de evaluación del desempeño que permitan determinar el alcance de la formación de capital humano eficaz y eficiente, adaptable a los cambios, capaz de responder a las necesidades del mercado laboral, lo que exige “imponer un férreo control asociando mercados y exámenes, fortalecer estructuras intensamente competitivas, regulaciones arbitrarias y propiciar la naturalización de la lógica del mérito individual que hace plausible la selección, diferenciación, clasificación y jerarquización de docentes” (Vázquez, 2015, p.120).

En educación, la rendición de cuentas es “el proceso mediante el cual los actores informan y/o exigen información por el uso de recursos para la consecución de objetivos” (Corvalán, 2006, p.12). Le es inherente la *responsabilización por los resultados*, implica a cada uno de los actores que conforman el sistema educativo asumir su responsabilidad respecto al logro de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, en términos positivos y/o negativos (McMeekin, 2011). Así mismo, se refiere al “uso de recursos humanos y simbólicos para llegar a lograr los objetivos institucionales y altos niveles de aprendizajes de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas” (Riquelme, et al., 2018, p. 123).

Diversos organismos como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO, consideran imprescindible la adopción de políticas de rendición de cuentas en el sector educativo. Parcerisa y Verger (2016) mencionan que estas se encuentran vinculadas a procesos de gestión-planeación estratégica y de evaluación del desempeño con el propósito de mejorar la calidad educativa y por ende el quehacer profesional de los docentes, al tiempo de incrementar el nivel de logro de los estudiantes.

La rendición de cuentas es un concepto en el que convergen una amplia gama de responsabilidades y estas descansan sobre los hombros de los docentes, lo que resulta en fuente de confrontaciones con las autoridades educativas y las familias, pues por un lado la autoridad establece qué y cómo debe hacerse; por otro los docentes hacen lo que pueden a partir de los recursos disponibles a su alcance, generalmente escasos. De esta forma, Verger y Parcerisa (2017) refieren como la rendición de cuentas que supuestamente tiene por objetivo favorecer la transparencia y calidad en la educación, con frecuencia se ha convertido en un mecanismo de sometimiento y escrutinio constante del trabajo de los docentes.

Las políticas docentes basadas en incentivos condicionados mediante la responsabilización por los resultados han tenido repercusiones importantes en el trabajo docente. Se ha

construido un discurso hegemónico en torno al *ideal docente* definido a partir de perfiles, estándares e indicadores, de tal manera que actualmente las formas en que se lo piensa se dirigen mayormente a la excesiva regulación so pretexto del mejoramiento de la calidad (Saforcada, 2019).

A raíz de la influencia del discurso de la NGP en educación y de la rendición de cuentas en particular, Ball (2003) refiere como una de sus consecuencias la existencia de un *docente performativo*, y más recientemente, un *gestor performativo* que se hace cargo de sí, convertido en un tecnócrata o técnico especialista cuya principal preocupación radica en la obtención de los mejores resultados, reflejo de su productividad individual, un actor que ha subjetivado la nueva racionalidad educativa, aquella en donde lo más importante son los números, los resultados y la competencia.

Lo anterior ha llevado a los diseñadores de políticas, a las administraciones y autoridades educativas a insistir en atraer a aquéllos que contribuyan a mejorar los resultados educativos; “solo un docente disciplinado por las reglas del mercado puede ser agente de la mejora de la educación (...) un docente individual, emprendedor y creativo, que busca capacitarse continuamente para progresar en su carrera y mejorar su remuneración” (Feldfeber, 2007, pp. 448-449).

1.1 Sobre el trabajo docente y sus transformaciones

En todas las reformas educativas, las de antes y las más recientes, el docente ha sido considerado pieza central de las transformaciones. “El docente es agente de gestión, evaluación, estándares, incentivos y premios como técnica gubernamental de sujeción bajo la conformación de un régimen imperativo de prácticas de competencia profesional” (Vásquez, 2016, p.133). De esta manera, en la actualidad, se le conmina a competir profesionalmente para alcanzar incentivos y premios en un marco de evaluaciones y estándares gubernamentales que establecen una multiplicidad de tareas.

En consonancia con lo anterior “no basta con ser un buen docente o un docente efectivo, lo destacado por los discursos oficiales en educación es la posibilidad de ser mejor que otro (...) la competencia aparece incluso como algo instrumental y el profesor, junto con sus habilidades y su desarrollo profesional, es instrumental para la educación” (Soto et al., 2016, pp. 10-11).

Así, el trabajo docente en la actualidad se vislumbra más allá de la acción de enseñar. Ahora se exige a los profesores, desarrollar estrategias y acciones tendientes a construir espacios de conocimiento en la interacción con los estudiantes; elaborar múltiples informes y portafolios de evidencias que den cuenta de su desempeño en la escuela; mantenerse en constante capacitación y actualización –entendida como profesionalización por las autoridades educativas– y así certificar sus competencias para el trabajo. Lo cierto es que el trabajo docente se encuentra cada día más regulado por las autoridades educativas con base en acciones evaluables, medibles, comparables, que den cuenta de la idoneidad establecida en perfiles, estándares e indicadores.

En este sentido, el trabajo se extiende a otros contextos, demanda una inversión de tiempo más allá de la jornada. Las exigencias en el cumplimiento de normatividades, tipificadas como *responsabilidades* por reglamentos y autoridades educativas, han llevado a considerar la

docencia como un trabajo que invade la vida personal debido a la acumulación de actividades académicas, administrativas y de profesionalización. La identidad parece una sustancia en constante mutación, determinada por un conjunto de elementos técnico-burocrático-profesionales definidos desde la racionalidad economicista que pondera la eficiencia y eficacia como ejes rectores de lo que es ser un buen docente.

Estas transformaciones y nuevas exigencias, basadas en cierta idea de profesionalidad y profesionalismo, influyen en la construcción de identidades docentes móviles, aparentemente contradictorias. Al respecto, Cuenca (2014) propone una tipología de identidades docentes aclarando que éstas son construcciones desde uno mismo a partir de la relación con los otros; en este sentido, un docente puede interiorizar la imagen del *técnico, reflexivo, intuitivo o crítico*, cada una vinculada a la formación de los docentes y como *proletarios, burócratas, semiprofesionales o apóstoles* que centran sus esfuerzos en las relaciones establecidas entre los docentes y otros actores educativos, como pueden ser las autoridades, padres de familia y alumnos; así el docente se conforma desde diversas figuras cuyas características no necesariamente se contraponen, por el contrario, coexisten aunque suele ocurrir que alguna predomina sobre otras.

2. Acerca del método

La adopción de la noción de dispositivo como herramienta para orientar el análisis, fue una decisión que surgió como resultado de la revisión de literatura especializada de corte filosófico, político y pedagógico. Una de las aportaciones útiles para este estudio, es la del dispositivo como:

Un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. Es la red que tendemos sobre estos elementos. (...) Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante (...) esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento, pero, ante todo, lo condicionan. (Foucault, 1985, pp. 128-129)

Otra aportación filosófica importante es aquella que concibe al dispositivo como “cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, 2011, p. 257). También desde una perspectiva filosófica, Larrosa (1995) propone cinco dimensiones constitutivas del dispositivo pedagógico: dimensión discursiva, jurídica, narrativa y práctica. El dispositivo pedagógico se determina y constituye con base en lo que éste hace visible de sí mismo, establece conexiones entre lo que un sujeto es capaz de expresar de sí mismo, el sujeto se juzga a sí mismo, configura discursos y adquiere una identidad a partir de esos juicios emitidos que establecen lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo.

Por su parte, Bernstein (2001) se refiere específicamente al *dispositivo pedagógico* constituido por un conjunto de reglas vinculadas entre sí jerárquicamente: reglas distributivas, reglas de recontextualización y reglas evaluativas. Las primeras aparecen en tanto se configuran jerarquías, clasificaciones que regulan las relaciones traducidas en prácticas; las segundas ponen el acento en los discursos pedagógicos, instruccional y regulativo, la creación de diversas competencias que necesariamente deben ser adquiridas; finalmente, las reglas evaluativas se construyen a partir de la necesidad a la vez que exigencia de una evaluación continua.

Sirva este breve recorrido para precisar que, para los fines de esta investigación, la rendición de cuentas es entendida como un dispositivo regulador del trabajo docente, conformado por una red discursiva, programática, normativa, institucional y subjetiva, encaminada a modificar comportamientos e identidades docentes, mediante el cumplimiento de objetivos, la obtención de resultados, y el establecimiento de estándares e indicadores que distinguen y clasifican el trabajo docente. En suma, la rendición de cuentas forma parte de una maquinaria institucional enfocada en el control del tiempo y el espacio escolar donde se realizan determinadas acciones, se conforma a partir del establecimiento de políticas de evaluación, información, gestión y profesionalización que precisan lo que el docente debe hacer y cómo; además, contribuye a instalar cierto tipo de relaciones entre los docentes y la comunidad educativa caracterizadas por el afán de regular, controlar, fiscalizar y sancionar el desempeño con base en criterios de productividad, al configurar identidades móviles que llevan al docente a reconocerse a sí mismo de distintas maneras.

En tanto investigación cualitativa, se optó por la entrevista semiestructurada al considerarla un recurso metodológico adecuado para identificar, describir y analizar las experiencias y el significado que los docentes le atribuyen a la rendición de cuentas. El material fue audiograbado con el consentimiento de los participantes, posteriormente se transformó en texto mediante la transcripción literal, lo cual permitió contar con un material empírico sumamente útil (Hernández, 2014). Mediante un acercamiento inductivo, fue posible discernir aquella información sensible para los propósitos investigativos, sin que lo anterior tuviese la intención de demeritar la narrativa de los informantes¹.

En la etapa del análisis se recurrió a la Teoría Fundamentada, la cual pone gran interés en el “desarrollo de una teoría sustentada en los datos procedentes del trabajo de campo (...) cuyo análisis inductivo de los hallazgos permite construir nuevos aportes sobre el objeto de estudio” (Hernández, 2014, pp. 192-193). De esta manera, se buscó identificar, examinar y analizar los efectos de la rendición de cuentas en el trabajo docente.

¹ Para la sistematización de la información, se elaboró una matriz analítica primero para efectuar una reducción de los datos, luego para entrecruzar ideas, pensamientos y experiencias vividas por los docentes, lo que permitió contrastar las diferentes respuestas a una misma pregunta. Fue así como los discursos de los docentes se reagruparon en temas, y de ahí se derivaron las categorías ordenadoras de los hallazgos, actuando como *palabras ensamblaje* para conjuntar de manera coherente y pertinente las narrativas de los entrevistados. Finalmente, con el propósito de mantener su confidencialidad, en la fase de escritura se optó por establecer una serie de códigos de identificación considerando la asignatura que imparten, el nivel educativo donde laboran y el año en que fue realizada la entrevista.

3. Efectos de la rendición de cuentas en el trabajo docente.

A partir de la década de los noventa en México, la llamada modernización educativa propuso como uno de sus ejes estratégicos revalorizar al magisterio, lo que llevó a implementar un programa de estímulos económicos conocido como Carrera Magisterial. Se trataba de un programa de incentivos de carácter voluntario que ofrecía a los docentes el acceso a estímulos económicos con base en diversos criterios. Así, comenzó la individualización y diferenciación salarial a trabajo igual.

Veinte años después, la reforma Educativa del 2013 le dio un giro radical a la evaluación docente; al volverla obligatoria y apoyarse en el establecimiento de perfiles, parámetros e indicadores, fortaleció su capacidad como instrumento de rendición de cuentas. Las autoridades educativas se valieron de los resultados de la evaluación para determinar sobre qué debían profesionalizarse los docentes. Las repercusiones no quedaron ahí; los resultados también comenzaron a utilizarse para responsabilizar a los docentes por el déficit, las debilidades y las insuficiencias detectadas por un instrumento de medición. Se puso en duda su capacidad para ejercer la docencia, a menos que la evaluación demostrara lo contrario.

Como resultado de la investigación, los efectos de la rendición identificados en los docentes fueron una autonomía relativa, invención de realidades, idoneidad multitarea y profesionalización mecanicista. A continuación, se comenta cada uno de estos elementos y se explica cómo intervienen y afectan el trabajo docente.

3.1. Autonomía relativa

A partir de la racionalización del trabajo docente como una serie de pasos a seguir durante la jornada laboral y que contemplan la planeación de clases, preparación de material didáctico y revisión de evaluaciones y trabajos, la autonomía profesional de los docentes cede cada vez más el paso a la rendición de cuentas; la prioridad es efficientar el trabajo docente en las aulas, sin importar que a menudo se extienda la jornada fuera del horario escolar, esto debido a la considerable cantidad de trabajo que los docentes terminan realizando desde casa, “la autonomía está quedando subordinada al control de los productos conseguidos” (Bolívar, 2009, p.37). Se busca ordenar el aparente desorden, conducir a los docentes hacia el logro de objetivos plasmados en las planeaciones o secuencias didácticas, estandarizar las acciones que se llevan a cabo en las aulas, administrar los recursos y establecer tiempos fijos para realizar las diversas actividades propuestas para cada día de clase. Los entrevistados lo expresan de esta manera:

...las planeaciones las hago en mi casa (DIST, 2019).

...a mí me salen como de seis a ocho horas para hacer una planeación quincenal, la hago los fines de semana...entonces, me lleva muchísimo tiempo y este...pues me baso en los programas, en planeaciones anteriores, en modelos de otras planeaciones de otros compañeros y lo adapto a mi grupo y a mis circunstancias (DPC, 2019).

La realización de las planeaciones demanda el cumplimiento de mayores requerimientos, entre los que podemos mencionar: aprendizajes esperados, competencias y estándares. De esta manera es posible referir, la exigencia de planear con base en un instrumento creado por las autoridades educativas para tales efectos se traduce en una intensificación del trabajo docente y extiende la jornada laboral.

Por otro lado, en tiempos recientes, la planeación de clase también ha sido utilizada por las autoridades educativas para fiscalizar lo que hace el docente frente a su grupo; a menudo el supervisor escolar evalúa el cumplimiento de lo establecido en el plan de acción como si se tratase de una rúbrica que debe ser validada constantemente para vigilar y sancionar.

... normalmente, cuando viene un supervisor lo primero que hace es decirte ¡maestro, su planeación! Y ya le muestras tu planeación.... ¿en qué parte de esta planeación va? nos pregunta y ya le decimos en donde...luego se sienta y escucha tu clase y ve más o menos que vaya la clase de acuerdo con lo que ya planeaste (DTST, 2019)

Como es posible apreciar en el testimonio anterior, la figura del supervisor aparece como un verificador de las actividades llevadas a cabo en el aula, por tanto, podría sugerirse, la presencia del supervisor va en un sentido de exponer al docente frente a sus alumnos, restarle autoridad y evidenciar su trabajo. Planear puede resultar una actividad contradictoria para el docente, si tomamos en consideración esta estrategia sirve como *guía orientadora* de las actividades a desarrollar en el aula enfocadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo anterior debido a que el trabajo docente se desarrolla con seres humanos y eso implica asumir la existencia de momentos inesperados, esos donde surgen ideas, se socializan y se construyen otros conocimientos.

...somos más improvisadores que planificadores(...) hay veces que en el transcurrir de la clase se me ocurre una forma de trabajar específica, que funcione de acuerdo con la dinámica de la misma, en ese momento hago la adecuación pero no está en mi planeación inicial (...) opté por hacer una bitácora después de, es decir, lo que hice hoy lo escribo y eso es lo que voy entregando (...) yo siempre sentía como pérdida de tiempo, me frustraba y enojaba el que yo hiciera mi planeación y llegando a la escuela me dijeran que había alguna actividad en mi horario de clase y por ende esta se suspendería (DGST, 2019).

Las autoridades educativas exigen docentes del siglo XXI, sujetos innovadores, creativos, motivadores, capaces de adaptarse a los constantes cambios, sin embargo, es presumible sugerir la planeación se convierte en un obstáculo, una dificultad para construir de manera colectiva, así, el alumno actúa como actor pasivo cuyo compromiso es cumplir con las actividades dictadas por el docente.

Frente a los múltiples cuestionamientos hacia el proceder del docente con relación a diversas situaciones suscitadas con los estudiantes, las autoridades educativas pusieron en marcha el *Marco para la Convivencia*, con el propósito de “favorecer espacios basados en el respeto mutuo entre los distintos actores que conforman la comunidad educativa, asegurando un ambiente pacífico, seguro y ordenado en las escuelas, que propicie un aprendizaje efectivo, convivencia armoniosa y la formación de ciudadanos íntegros” (SEP, 2014, párr.2).

...estamos obligados a aplicar el Marco para la Convivencia, ahí vienen diez categorías, sus tipos de faltas y sus medidas disciplinarias, desde hablar con el estudiante, reuniones con los padres de familia, tareas adicionales, suspensiones de clase ya sea por un día o más, hasta la canalización del estudiante para atención especializada. (DCSR, 2019)

En tanto instrumento normativo para el manejo de conflictos, el *Marco para la Convivencia*² establece los derechos y obligaciones de quienes conforman la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres de familia). Es decir, define sanciones con base en el grado de las faltas cometidas por los estudiantes, establece reglas de convivencia basadas en valores como el respeto, compromiso y ambientes seguros, contiene especificaciones de corresponsabilidad de los padres de familia y en el manual dedicado al docente se incluyen estrategias de control de grupo: cómo manejar gritos, quejas, contestaciones irrespetuosas, conflictos y actitudes desafiantes de los estudiantes, por mencionar algunas.

Desde la visión de este marco regulatorio, las indisciplinas de los estudiantes deben resolverse apegándose a las condiciones dispuestas en dicho documento y va más allá con el establecimiento de las estrategias a seguir por el docente para manejar y controlar a los grupos, es decir, expresa lo que debe hacer frente a cualquier comportamiento de los estudiantes. De esta forma, las autoridades educativas buscan regular los comportamientos del docente frente a sus alumnos, colocándolo frente a la disyuntiva de actuar o mejor evitarse problemas. En este sentido, las relaciones mediadas por la desconfianza llevan a cuestionar, desacreditar constantemente la autoridad del docente para enseñar, dirigir la clase, corregir aquellas indisciplinas de los estudiantes y de esta manera, el Marco para la Convivencia supone que los conflictos se resuelven aplicando ciertas estrategias con los estudiantes.

Recapitulando, el dispositivo rendición de cuentas orienta el trabajo docente hacia la eficacia, la capacidad de sistematizar procesos, implementarlos, darle seguimiento y evaluarlos. El docente es visto como un engranaje más de la organización escolar enfocada en la planeación estratégica y la toma de decisiones en función de una racionalidad economicista. Es así como la autonomía profesional del docente es relativa, está limitada a pequeñas acciones que orientan la conducción de su clase, pero siempre enmarcada en disposiciones institucionales y de gestión.

3.2 Invención de realidades

A partir de los discursos docentes donde coinciden la entrega de las evidencias que dé cuenta de su trabajo no permitía reflejar lo que realmente ocurría en las aulas, así surgió la invención de realidades; debido a que uno de los requerimientos para ser evaluado para la permanencia era la elaboración y carga de una serie de informes-evidencias en una plataforma

² El Marco para la convivencia es un documento que guiará la vida en las escuelas y que integra la normatividad vigente en cuanto al funcionamiento y organización de las escuelas en materia de disciplina escolar, con las orientaciones más recientes sobre Derechos del niño, así como con las tendencias actuales en materia de Convivencia Escolar (SEP, 2014, párr.1).

dispuesta para dicho propósito. La situación se complejizó frente a los múltiples exigencias técnicas traducidas en misión imposible debido a la complejidad de dicha plataforma y la poca o nula capacitación recibida en el manejo de esta.

...la mayoría eran como evidencias falsas, en realidad la mayoría de los maestros caíamos en ¡voy a fabricar mi evidencia como me la piden!, porque resulta complejo que sea la evidencia tal cual de cómo nos las pedían (DGST, 2019).

Lo anterior sugiere como la intencionalidad de la realización y envío de evidencias se convierte en la sistematización de pequeñas acciones confeccionadas del acontecer en las aulas, es decir, aquellas que interesa a las autoridades educativas, en los términos que permitan dar cuenta a los organismos internacionales se trabaja con base en la calidad exigida. De esta manera, los problemas educativos persisten y se agudizan, se toman decisiones a partir de otras realidades, no es al considerar la vida en las aulas, los avances y/o retrocesos de los estudiantes, si, con base en el aparente desempeño mostrado en los informes cuyo sesgo dificulta dar cuenta de los progresos educativos.

A su vez, el discurso oficial promueve el uso y manejo de plataformas electrónicas, visualizadas como un instrumento para facilitar y reducir la *carga administrativa* y así los docentes destinen su tiempo frente a grupo a actividades vinculadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, situación que termina por no ocurrir; estas plataformas han tenido un efecto contrario, contribuyen a la intensificación del trabajo en nombre del progreso tecnológico dispuesto para facilitar los procesos de gestión (Rockwell, 2013).

(...) todo era electrónico. Esa era también otra complicación porque se saturaba la plataforma, las páginas y nos decían ¡pues metete en la madrugada, madrugada tres, cuatro de la mañana!, y, ¿a qué hora duermo?, ¿a qué hora termino de revisar?... por eso nos generaba tanto estrés, una vez que teníamos las evidencias a tiempo, teníamos que estar pegados a la computadora como dos, tres horas a que cargara porque si te salías de la página ya no iba a ser posible entrar. (DGST, 2019)

Ahora el tiempo del docente está sujeto a las disposiciones técnicas de plataformas convertidas en supervisoras de calidad, donde todo aquello que no cumpla con los estándares preestablecidos, puede ser susceptible de sanción; basta un *click* para que cualquier autoridad educativa ingrese a los múltiples recursos tecnológicos y supervise el desempeño de docentes y estudiantes, lo cual muestra la utilidad de estas herramientas: como medio de control del quehacer escolar.

Para los docentes, las plataformas de gestión de la información son un obstáculo, generan estrés, frustración, contribuyen a acumular más trabajo, obligan a adecuar lo que se hace en las aulas para cumplir con los requerimientos técnicos, limitan la exposición de lo que en realidad sucede en las aulas y terminan por estandarizar el trabajo al mostrar solo aquello que es conveniente para ciertos intereses. Las evidencias exigidas, más que reflejo del proceso enseñanza y aprendizaje, son instrumentos de regulación del trabajo, dado que con su entrega se valora el desempeño del docente.

Paradójicamente, las evidencias también cumplen funciones de protección. Frente al escenario de una posible queja que derive en sanciones o demandas legales, las evidencias sirven al docente para documentar y dar cuenta de su accionar frente a cuestionamientos o conflictos, y de esta forma, evitan llamadas de atención por parte de las autoridades educativas.

...los maestros antes que dar nuestras clases, antes que preocuparnos por los temas y como vamos a trabajar con nuestros niños...tenemos que cuidarnos la espalda y escribir todo lo que sucede en el día, porque si no, no hay forma de salvarnos de una sanción o de que nos corran, si un papá se llega a quejar de algo y tú no tienes escrita la evidencia de todo lo que sucedió...y eso nos lleva mucho tiempo (DPX, 2019)

Lo anterior parece ser interpretado por el propio entrevistado como una pérdida de confianza sobre su capacidad; asume que, por lo mismo, debe comprobar con evidencias su inocencia, evitando dar motivo a sanciones e incluso ser despedido; de esta manera, impera el estrés, incertidumbre, angustia, se minimiza la capacidad de actuación del docente, sujeto al escrutinio constante, a la vigilancia de su trabajo. Esa desconfianza probablemente se haya originado en los discursos oficiales que enfatizan el *desastre educativo* como responsabilidad de los docentes y en ese sentido, “tras la exigencia de buenos resultados por parte de las familias-clientes, se esconde una pérdida de confianza en el profesorado” (Giró y Cabello, 2017, p. 422). En consecuencia, la relación docente-familias se vuelve tensa, desgastante, no hay cooperación para construir un entorno más favorable para los estudiantes, los padres demandan calidad y eso incluye que el docente además de enseñar contenidos también enseñe valores, educación socioemocional, cuidado de la salud, por mencionar algunos.

3.3 Idoneidad multitarea

La reforma educativa de 2013 estableció la obligatoriedad de la evaluación en lo concerniente a la permanencia en el empleo, además del ingreso y reconocimiento, donde el docente se enfrentaría a una situación inédita en México: demostrar ser idóneo para el trabajo. Así, la idoneidad multitarea demanda de ellos no solo demostrar poseer las competencias requeridas por las autoridades educativas para desempeñarse en el puesto, con ella se institucionalizaron nuevas responsabilidades y la regulación dada por los resultados, el rendimiento y demostrar ser el mejor, el más competente y apto para el trabajo, al tiempo que se excluye a quienes no obtengan *buenos resultados* y así dividir al magisterio.

La forma en que se manejó el asunto de la obligatoriedad de la evaluación por las autoridades educativas generó resistencias que buscaron reivindicar el derecho a un trabajo estable, consagrado en un contrato colectivo, así como la identidad del docente como profesional reflexivo y comprometido con su trabajo, prueba de lo anterior fueron múltiples marchas, protestas y plantones llevados a cabo en diferentes localidades del país. Sin embargo, ese movimiento despertó la furia del gobierno quien, apoyado por los medios de comunicación se encargaron de denostar la resistencia, deslegitimaron las propuestas y con ello reforzaron la idea-necesidad de que si los docentes no se evaluaban no habría calidad educativa.

...mientras no me llegó la notificación fue una amenaza, un fantasma del cual te tenías que cuidar, proteger o buscar evadirlo, pero cuando finalmente llegó fue horrible, me asustó mucho, no sabía qué hacer, porque siempre estaba presente la encrucijada de: presentas la evaluación y con ello aceptas de facto que, nada más tienes cuatro años la plaza y, por otro lado, si te niegas a presentarla, te corren(...)finalmente, no me presenté el día que me tocaba realizar la evaluación para la permanencia (...) fui una de las maestras que nos organizamos, metimos amparos, después fueron movilizaciones, desplegados, difusión, concientización, porque muchos compañeros no sabían o no se daban cuenta del alcance de la reforma, pero como no se veían amenazados decían: mientras yo cumpla con mi trabajo, no hay problema y si me piden que presente la evaluación, pues la presento y no hay problema (DPC, 2019)

La aprobación e implementación de la Reforma educativa 2013 estuvo plagada de un descontento generalizado. Los docentes se oponían a ser evaluados en un marco fuera del contexto de trabajo, considerada una simulación, debido a que el instrumento planteaba responder preguntas que en poco o nada contribuirían a mejorar su práctica, entonces, si el discurso oficial define como la evaluación abona a la calidad y rendición de cuentas, lo que en realidad termina por ocurrir es que las autoridades educativas gestionan la cantidad de docentes que deben ingresar y permanecer en las escuelas públicas de educación básica, solo se trata de acreditar ciertas competencias para ejercer la docencia bajo ciertos parámetros y en determinadas condiciones, así el desempeño se calcula de manera individual con base en resultados determinados a partir de resultados en mediciones estandarizadas

...fui evaluada para la permanencia y fue un trabajo arduo, de investigar y aprenderte muchas cosas que desconocía (...) las autoridades nos piden resolver un examen que es irreal, no está adaptado al contexto en que trabajamos (...)la evaluación me sirvió para autorreflexionar sobre mi práctica, pues muchas veces se vuelve monótono y no alcanzamos a percibir ciertas cosas, pero también se volvió vulnerable porque la culpa de todo siempre la tiene el docente, eso es muy desgastante (DQSR, 2019)

Dicho lo anterior, la idoneidad es un proceso subjetivo donde la autoridad educativa decide y define al *docente ideal* y todo aquello que no se ajuste a lo establecido en el perfil profesional y no sea evaluable, se convierte en desechable, no abona a mejorar el desempeño y tampoco lo hace en la mejora de la calidad. La figura docente subsumida a la exposición de ciertos resultados, donde aquellos que resultan valiosos son quienes atienden ciertos intereses vinculados a las exigencias, entendidas como *sugerencias* de los organismos internacionales.

Es así como la evaluación se ha convertido en requisito indispensable para demostrar a las autoridades educativas, a la sociedad y a los demás colegas, que se es competente para estar frente a grupo, además, los resultados abren la puerta al reconocimiento económico.

...la llegada del sobre amarillo...nos atemorizó (...) que nos dijeran demostraras que sabías, que estabas trabajando de manera adecuada y de eso dependía te quedaras o no a todos nos puso como en alerta. (DGST, 2019)

...para mí siempre ha sido un área de oportunidad, porque siempre tenemos que pensar en positivo (...) no fue buena idea que las autoridades dijeran que podías quedar fuera del servicio, quedarse sin trabajo por no acreditar el examen (...) tampoco estoy de acuerdo que el resultado del maestro

determine si es idóneo, en realidad no toda la responsabilidad es del maestro, también recae en el alumno (DIST, 2019)

El *sobre amarillo* fue el medio a través del cual los docentes fueron informados que serían evaluados con base en las disposiciones normativas recientemente entradas en vigor y se convirtió en obligación para conservar el trabajo, generó estrés porque los docentes que se encontraban en una disyuntiva: estudiar para el examen y elaborar las evidencias o dedicarse al trabajo con los estudiantes. En pocas palabras, podría sugerirse la preocupación de los docentes no fue presentar el examen, si, que de su resultado dependiera conservar -o no- el trabajo.

Para los docentes entrevistados, la evaluación representa tanto una oportunidad para conocer fortalezas y debilidades, una obligación para conservar el empleo y/o una oportunidad para alzar la voz de manera colectiva y exigir respeto al trabajo estable, por tanto “esta nueva era de regulación y control mediante la evaluación ha supuesto cambios en los principios personales y profesionales de los docentes” (Luengo y Molina-Pérez, 2019, p. 102). A partir de lo anterior, la subjetivación de este proceso de valoración del desempeño produce efectos en la concepción del trabajo docente como un trabajo individual, cuyas condiciones laborales y profesionales están supeditadas al logro de los mejores resultados.

Frente a la vulnerabilidad de los derechos adquiridos, la respuesta del docente se cruza con acciones de resistencia. Convencidos de que la evaluación no puede condicionar la permanencia en el trabajo, a pesar del miedo y angustia por las consecuencias que podrían derivar del no cumplimiento de las disposiciones normativas hay quienes no presentaron la evaluación, pero también impera un sentimiento de resignación y aceptación de las reglas y con ello la presentación del examen, termina “fortaleciendo estructuras intensamente competitivas, imponiendo regulaciones arbitrarias y propiciando la naturalización de la lógica del mérito individual que hace plausible la selección, diferenciación, clasificación y jerarquización de los docentes” (Vázquez, 2015, p. 120).

Lo anterior es resultado de los efectos que en un breve periodo de evaluación obligatoria ha tenido este proceso, ahora se coloca en la discusión como sobrevivir frente a una acción gubernamental considerada un atropello, la individualización del trabajo, menoscabo del colectivo docente, distinguir entre buenos y malos, señalar a quienes no acatan las órdenes.

El dispositivo rendición de cuentas aquí se muestra con otro rostro, los docentes aún sin presentar la evaluación se encuentran sujetos a las reglas del juego previamente establecidas por las autoridades educativas, la incertidumbre laboral como resultado de la contratación temporal -por cuatro años- y/o la posibilidad de ser despedidos. Bajo esta lógica gerencial, el *Estado evaluador* exige de los docentes brindar un servicio de calidad, traducido en desempeño, demostrar que trabaja con base en el mejoramiento de la educación, con objetivos orientados al cumplimiento de estándares e indicadores. Poco a poco comienza a distinguirse entre dos tipos de docentes: los *idóneos* y los *no idóneos*. Ubicarse en la segunda clasificación implicaría someterse a diversos cursos para subsanar las deficiencias y estar en condición de presentar nuevamente el examen.

A diferencia de lo anterior, la idoneidad supondría la certificación de competencias requeridas para desempeñarse con calidad en el trabajo.

...fui evaluada, afortunadamente salimos idóneos, a lo mejor no alcanzamos a salir destacada, pero quedamos dentro de los que somos idóneos para realizar el trabajo (...) como me desenvuelvo en mi trabajo sé que tengo carencias, sé que tengo deficiencias, sin embargo, yo hago mi trabajo lo mejor que puedo y trato de desarrollarlo de acuerdo con las capacitaciones que he recibido (...) me califico con un ochenta (DIST, 2019)

El discurso oficial con relación a la idoneidad docente ha distorsionado *el ser docente*, lo regula hacia la eficiencia y eficacia, la imagen del docente queda impregnada por los preceptos de la Nueva Gestión Pública, “enfrenta al docente a una paradoja del reconocimiento de su rol clave en los procesos de aprendizaje, y por otra, a una creciente desvalorización de su quehacer cotidiano, sometiéndolo a una tensión identitaria” (Matus, 2013, p. 75). Lo anterior, se refuerza a través de programas que buscan evaluar las competencias que debe poseer, por ello ponderan el resultado frente a cualquier otra posibilidad.

Expuesto lo anterior, “se atisban nuevas subjetividades que paulatinamente afianzan la imagen del docente como un sujeto autorregulado, responsable de sus logros y fracasos, un empresario de sí (...) acostumbrado a situaciones cambiantes, a la incertidumbre, a la inestabilidad” (Rivera et al., 2019, p. 1). Por ende, en la actualidad ya no es suficiente ser idóneo, hace falta algo más, ser reconocido como un *docente destacado*, competir consigo mismo y con los otros por *ser el mejor*, alcanzar el máximo logro, ser reconocido.

De esta manera, el dispositivo rendición de cuentas transforma la identidad del docente, la conduce hacia una racionalidad técnica a partir de estrategias empresariales, limitan su rol al cumplimiento de disposiciones normativas, a presentar resultados de calidad; convertidos en sujetos prescindibles, intercambiables, ajenos a la toma de decisiones en materia educativa.

En suma, el dispositivo rendición de cuentas y de manera específica su estrategia de evaluación cumple con diversos propósitos: clasificar al docente, individualizar su trabajo, diferenciación salarial con base en el mérito y el desempeño; responsabilización por resultados, capacitación y actualización permanente. Al mismo tiempo, este dispositivo genera en el docente estrés, inestabilidad laboral, incertidumbre sobre su capacidad para enseñar y tomar decisiones, sentido de culpa y miedo, aspectos que van a configurar una nueva identidad, aquella marcada por la eficiencia y eficacia, la productividad y competitividad; controla el destino del docente, lo presenta como el culpable y le exige soluciones. Así, las autoridades educativas en su calidad de agente regulador del Sistema Educativo Mexicano únicamente se ocupan de diseñar directrices para homogeneizar y estandarizar los comportamientos de los docentes.

3.4 Profesionalización mecanicista

Una estrategia muy utilizada en las últimas décadas, cuyas raíces se ubican en la *necesidad* de reorientar el trabajo docente hacia el desarrollo profesional constante y permanente, sumar conocimientos, habilidades y aptitudes que le permitan atender de manera eficaz y eficiente las necesidades educativas de sus estudiantes ha sido la profesionalización. Tras este discurso

se “encierra la sentencia lapidaria de la formación a lo largo de la vida (...) el conocimiento se deprecia, las capacidades se debilitan y las habilidades se deterioran; el ser humano es una máquina perfectible y su conocimiento una mercancía” (Zambrano, 2014, p. 152).

Proveniente de las políticas internacionales, la lógica de la profesionalización docente apunta a la razón del control técnico de su trabajo con base en los preceptos de la eficiencia y la eficacia determinada por evaluaciones, una suerte de carrera sin fin cuyo propósito radica en acumular constancias que certifiquen se poseen ciertas competencias para el trabajo (Sánchez y Corte, 2012). Así, la profesionalización mecanicista ocupa un lugar preponderante en la configuración del dispositivo rendición de cuentas; al quedar estrechamente vinculada al proceso de evaluación del desempeño, ese que determina en donde se ubican las fortalezas y debilidades del profesorado.

Esta profesionalización mecanicista regula el trabajo docente con base en estrategias que lo llevan a concebir su labor desde aspectos como la productividad, efectividad y eficiencia; hace “necesario dotar de profesionalismo a la tarea docente se funda en: el conocimiento científico de la enseñanza y su dominio técnico, la responsabilidad por los resultados y la necesidad de constante perfeccionamiento” (Vezub, 2005, p. 6). Desde esta perspectiva, la profesionalización es equiparable con la actualización y capacitación continua y permanente con el propósito de sistematizar los conocimientos, acciones y estrategias que emplea el docente en la conducción del proceso enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, las autoridades educativas buscan enfocar la utilidad de la profesionalización hacia la rentabilidad, de lo contrario, no es útil. Aquí se hace evidente la tendencia economicista y el propósito real de la actualización: esta es útil si es rentable y es rentable si asisten y/o participan en los cursos un número considerable de docentes, de otra manera, no contribuye a mejorar la calidad.

...yo me inscribí a dos cursos y resultó que fueron cancelados por falta de gente, solo fuimos dos personas quienes se inscribieron, entonces nos dijeron que se suspendían porque no eran rentables (DGST, 2019)

...se volvió un negocio porque los cursos están carísimos, te preparan para presentar los exámenes y así acreditar y permanecer frente a grupo (...) nos piden capacitación, siempre estamos estudiando y de cualquier manera siempre nos están atacando. (DQSR, 2019)

Desde el momento en que la Secretaría de Educación Pública (SEP) elabora un catálogo con la oferta de cursos de capacitación disponibles para el magisterio refleja lo acotada que es la estrategia, como esta se dirige a la adquisición de competencias específicas requeridas por el Estado y así responder a los fines y propósitos establecidos en los planes y programas educativos, se limita la capacidad de decidir con base en las necesidades tanto del docente como de sus estudiantes. De esta manera, el dispositivo rendición de cuentas en su estrategia de profesionalización se muestra selectivo, no solo se trata de acumular y certificar competencias, sino de allegarse de aquellas demandadas por el mercado laboral, bajo el discurso de la competitividad y la productividad.

Lo anterior conlleva sugerir, la libertad de elección queda supeditada a la inversión entendida como responsabilidad del docente, si se desea actualizarse en algún aspecto que no

aparece en el catálogo es necesario pagar y por ello se convierte en un negocio rentable para aquellas empresas y/o instituciones que ofrecen cursos a docentes interesados en certificar ciertas competencias. En este sentido, se mercantiliza la formación continua, la profesionalización y el perfeccionamiento tiene un costo y dependerá del docente pagarlo.

La profesionalización mecanicista vislumbrada como la acumulación de saberes y aptitudes, una estrategia de medición del desempeño y mejora continua, con el propósito de demostrar competencias de manera permanente y constante y así tener capacidad de respuesta frente a situaciones cambiantes, mediadas por la acumulación de certificaciones referidas por las autoridades educativas como necesarias para el trabajo, así, se constituyen en un entramado de acciones que terminan por desdeñar la experiencia y la transforman en acumulación de competencias para gestionar el conocimiento, es decir, guiar y facilitar el proceso de enseñanza.

De esta manera, la experiencia acumulada por el docente a lo largo de su trayectoria en el servicio público carece de valor; su lugar lo ocupan cursos, talleres y seminarios que literalmente empujan al docente hacia una profesionalización sin fin. “La imagen del docente profesional se refuerza a través de programas de capacitación que cual mágica pócima una vez ingerida (o aprobados los cursos) conjugaría prácticas y experiencias anteriores para reconvertirse en ejecutor eficiente y eficaz del cambio” (Miranda y Lamfri, 2008, p.199). En consecuencia, la identidad docente sufre mutaciones, se configura sobre la base de certificaciones consideradas necesarias para mejorar la educación.

4. Colofón: hacia una identidad docente mercantilista

Según la retórica oficial y los discursos hegemónicos, la única manera de elevar la calidad de la educación es estableciendo mediciones estandarizadas, evaluaciones del desempeño, perfiles deseables tanto de los docentes y alumnos. La conformación de la rendición de cuentas como dispositivo articulador de la serie calidad-gestión-evaluación regula no solo las acciones del docente, sino incluso ejerce un efecto performativo de su trayectoria.

La construcción sociohistórica del ser docente sufre una serie de transformaciones, al tiempo que las exigencias en torno a su trabajo giran desde una visión empresarial, se nutre de otros componentes acorde con los *nuevos tiempos*, esos que demandan la adaptación a los constantes cambios, para responder eficaz y eficientemente a las necesidades educativas fijadas por el Estado en los planes y programas.

Por ello, la rendición de cuentas, más que contribuir a la mejora, se ha convertido en un lastre para el trabajo docente, constriñe su desenvolviendo al cumplimiento de estándares e indicadores, limita su capacidad de tomar decisiones sobre las formas de dirigir su clase y termina por autorregular y autocensurar su práctica, cuestiona su capacidad profesional y la de los otros; reconstruye su identidad desde referentes como la eficiencia, la eficacia, la competitividad y la productividad; se convierte en una identidad mercantilista cuya razón de ser se justifica a partir de la entrega de resultados de excelencia; el establecimiento de relaciones perversas marcadas por el cumplimiento de normatividades, sin importar si lo que se hace es o no adecuado, real, fidedigno.

La presente investigación nos llevó a reconocer el trabajo docente se encuentra cada vez controlado, vigilado, sancionado y expuesto a sanciones y críticas, so pretexto de que, como actores decisivos para mejorar, deben asumir nuevas y mayores responsabilidades. La profesionalización ha sido reducida a la acumulación de ciertas competencias orientadas a la consecución de determinados fines, en cuya definición no participa y el sistema termina por marginarlo -al docente- de la toma de decisiones.

La combinación de estas estrategias aunada a la pérdida de derechos laborales por las transformaciones en los modos de contratación conlleva a la precarización entendida como “la falta de garantías de las condiciones socioeconómicas mínimas y suficientes, perder o poner en riesgo la estabilidad y generar incertidumbre laboral” (Zeballos et al., 2017, p. 710). Ahora las condiciones de trabajo son flexibles, con un aumento sostenido y permanente del trabajo remunerado y no remunerado, las normas regulan las relaciones entre los docentes frente a los constantes cambios; aumenta también la vigilancia y supervisión constante en detrimento de la autonomía docente; la amenaza permanente de la pérdida del empleo, cuyo resultado es la inseguridad laboral sobre lo que se espera de su trabajo y lo que en realidad es posible llevar a cabo bajo las disposiciones normativas establecidas por las autoridades educativas.

El dispositivo rendición de cuentas lo mismo se utiliza para evaluar, profesionalizar, gestionar, regular, controlar, motivar y sancionar el trabajo docente, le impone condiciones precarias, lo abarca todo: recursos materiales para la enseñanza, metodologías aplicables en la escuela, los contenidos y formas de evaluación, etc. La autonomía tan exaltada en el discurso oficial y de muchos expertos, se convierte en un significativo vacío, carente de sentido.

Desde esta óptica, el docente requiere competir por ser el mejor permanentemente y porque sus estudiantes también lo sean, los resultados convertidos en estadísticas se vuelven prescriptivos en tanto pierden validez cada determinado periodo de tiempo y así el círculo nunca se cierra, siempre se hace necesario repetir y repetir la operación, evaluarse o morir.

Es así como, el dispositivo rendición de cuentas ha contribuido a la precarización del trabajo docente desde diferentes aristas: a partir del grado de incertidumbre sobre la continuidad en el empleo y la constante pérdida de derechos, los salarios insuficientes y la poca posibilidad de ser promovido, la intensificación de la jornada laboral en términos de tiempo y recursos que el docente destina para el ejercicio de su trabajo. De esta manera, las autoridades educativas buscan estandarizar y homogeneizar el trabajo, reducirlo a la realización de ciertas acciones que terminen por ser rutinarias, y en última instancia deriven en la consideración del trabajo docente como prescindible, sustituible y la política educativa convertida en una serie de prescripciones, cuya durabilidad no trasciende en el tiempo, así, este último recurso –el tiempo– se racionaliza, gestiona, controla y administra con base en los objetivos fijados en planes y programas educativos y contribuye a la intensificación del trabajo docente mediante el cúmulo de otras responsabilidades asumidas de manera coercitiva.

El establecimiento de condiciones para promover la autonomía del docente como una posibilidad de tomar decisiones tendientes a la mejora de la calidad, ha quedado como parte de un discurso carente de sentido utilizado por las autoridades educativas, pues dadas las condiciones actuales “la pretendida autonomía, más que una posibilidad de construcción colectiva constituyó un cerco que limita el accionar de los docentes” (Carrizo, 2012, p.198). De este modo, la autonomía del docente se convierte en relativa, mediada por la planeación estratégica y la entrega de cuentas –resultados–, se convierte en autorregulación, priorización

de la autodefensa sostenida por informes de evidencias y así evitar ser sancionado, se limita al cumplimiento de las disposiciones normativas, regula sus emociones, sentires y haceres y conduce a la identidad mercantilista.

En este ir y venir, una de las formas más recientes de precarización del trabajo docente gira en torno a la concepción de profesionalización por parte de las autoridades educativas: a partir de la constante y permanente acumulación de certificaciones que den cuenta el docente posee el perfil idóneo para ejercer la docencia y así, ofrecer un servicio de calidad, compatible con las necesidades educativas del momento. Se trata de cumplir con una doble función: satisfacer la necesidad de dominar ciertas competencias para el ejercicio laboral y, por otro lado, como un elemento de regulación derivado de la imposición de esquemas de capacitación, actualización y/o educación continua sumamente acotados.

Como es posible apreciar, el trabajo docente en la actualidad se extiende cada vez más a la vida fuera de la escuela: planear y elaborar evidencias, calificar exámenes, certificarse de manera constante y permanente, son ya, actividades llevadas a cabo en horarios fuera de la jornada laboral y por ende no son remunerados. Estas acciones han convertido el trabajo docente en un trabajo flexible, cuya contratación, permanencia y reconocimiento está supeditada al resultado de evaluaciones y el desempeño, así, este ya no es más un trabajo estable, si el docente no es capaz de demostrar competencia para estar frente a grupo, si resulta no idóneo para el puesto, entonces se convierte en un sujeto desechable y sustituible.

El dispositivo rendición de cuentas se amplía y articula de un modo que atraviesa el trabajo docente desde una visión eficientista, economicista, disminuida e interpelada a la capacidad de dar cuenta de su práctica y demostrar en las evaluaciones ser idóneo para estar frente a grupo.

Hace algunas décadas, el docente al finalizar el ciclo escolar entregaba a los padres de familia la boleta de calificaciones con algunas observaciones escritas y otras externadas verbalmente sobre los avances y/o retrocesos identificados en cada estudiante, así se rendía cuentas. En tiempos recientes, no solo se debe informar a los padres al finalizar el ciclo escolar, también debe evaluarse, certificar competencias, atender solicitudes de información de manera pronta y expedita; implementar acciones de mejora, no faltar a la escuela, dedicar la totalidad del tiempo frente a grupo al proceso de enseñanza –siempre y cuando no haya alguna disposición del personal directivo–, diagnosticar estudiantes con dificultades de aprendizaje y aquellos destacados-sobresalientes e implementar acciones de cuidado socioemocional, higiene y nutrición.

El dispositivo rendición de cuentas produce efectos en la identidad docente; ésta se construye a partir de criterios de efectividad en la gestión y resolución de problemas, productividad mediada por el desempeño en las evaluaciones y administración de los recursos como el tiempo y el espacio y en la capacidad de cumplir con las disposiciones normativas dictadas por el Estado. Es así como, el ser docente se encamina hacia la concepción de una identidad mercantilista en el sentido de gestionar y administrar su trabajo con base en los preceptos de la eficiencia, eficacia, productividad, competitividad y calidad.

Esta investigación permitió mostrar la forma en que el docente, objeto de regulaciones crecientes, es cuestionado constantemente por las decisiones que toma, se duda de su capacidad para el trabajo; para así crear las condiciones de oportunidad donde las autoridades educativas les exijan de manera constante y permanente demuestren sus competencias para

enseñar, se someta a evaluaciones y así conservar el empleo, es decir, adquirir una estabilidad laboral temporal; lo anterior no lo exime de continuar desarrollándose académicamente.

Hoy en día, el docente vive una hiper-responsabilización debido las altas expectativas impuestas por las autoridades educativas en el marco de los fines y propósitos educativos, inversamente proporcionales a las condiciones precarias en que ejerce su trabajo. Lo aquí expuesto es solo un botón de muestra de la realidad que viven los docentes.

Frente a este panorama desolador, es necesario replantear la mirada, abrir el debate a la construcción de alternativas para dignificar, valorar, apreciar y reconocer el trabajo realizado por los docentes. Más que cerrar caminos analíticos, en este trabajo hemos puesto de relieve como el dispositivo rendición de cuentas regula el trabajo docente, ha contribuido a desarrollar rasgos propios de lo que hemos denominado una identidad mercantilista que condiciona su autonomía, sus haceres y saberes, sus emociones; racionaliza su ser, limita su capacidad de acción, inhibe el diálogo, pervierte el establecimiento de relaciones y las condiciona a la productividad y competitividad; a la demostración permanente por ser el mejor en el trabajo. Lo anterior permite plantear la posibilidad de una identidad fragmentada, sujeta al escrutinio del otro, pero también al propio, configurada a partir del establecimiento de políticas cuyo interés es la preservación de quienes se adaptan a los cambios de manera pronta y expedita.

Referencias

- Agamben, G. (2011). Qué es un dispositivo. *Sociológica*. 26 (73), 249-264. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Ball, S (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*. XV (37), 87-104. <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=2556816>
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Volumen IV. Morata
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco*, 19, 35-68. https://www.researchgate.net/publication/295134013_La_autonomia_en_la_gestion_como_nuevo_modo_de_regulacion
- Carrizo, G. (2012). Discurso, Neoliberalismo y Educación: La precarización laboral de los docentes: Revisando los 90. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 6 (1), 193-202. <http://www.intersticios.es/article/view/9554>
- Corvalán, J. (2006). Accountability educacional: rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación. En Mano, B., McMeekin, R., Puryear, J., y Winkler, D. (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. (7-18). Editorial San Marino
- Cuenca, R. (2014). Las múltiples identidades profesionales de la docencia. *Instituto de Estudios Peruanos*. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/754/2/Cuenca_Las_multiples_identidades_profesionales_de_la_docencia.pdf
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educ. Soc., Campinas*. 28 (99), 444-465. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200008>

- Foucault, M. (1985). El juego de Michel Foucault. En Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. (127-162). Madrid: La piqueta
- Giró, J. y Cabello, S. (2017). El profesorado y las familias ante el espejo. Demandas en un entorno cambiante y mercantilizado. *Revista de Sociología de la Educación*. 10 (3), 415-430. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.3.9941>
- Hernández, C. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la Teoría Fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*. 23, 187-210. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/36261/La%20investigacion%20cualitativa%20a%20traves%20de%20entrevistas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder, subjetivación*. La Piqueta. <http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Escuela-poder-y-subjetivacion.pdf>
- Luengo, J., y Molina-Pérez, J. (2019). Construyendo la resistencia profesional en un espacio educativo neoliberalizado. *Educatio Siglo XXI*. 37 (1), 91-112. <https://doi.org/10.6018/educatio.363401>
- Matus LG. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa?. *Revista EXITUS 03* (1), 75-87. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/250>
- Miranda, EM., y Lamfri, NZ. (2008). Los efectos de la multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente. *Cuadernos de Educación*. VI (6), 197-210. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/753/710>
- McMeekin, R. (2011). Acreditación, accountability y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 39 (2), 237-253. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/394>
- Parcerisa, Ll., Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una visión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 20 (3), 15-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100002>
- Rivera, L., Guerra, M., y González, R. (2019). Nuevo Modelo Educativo. ¿Hacia la consolidación del sujeto neoliberal?. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3546.pdf>
- Riquelme, GM., López, A., y Bastías, LS. (2018). La accountability educacional: una discusión teórica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 17 (35). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158173008>
- Saforcada, F. (2019). Entre el mercado y el control: la regulación del trabajo docente en tiempos de restauración conservadora. En Saforcada, F., y Feldfeber, M. (comps.) *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (67-93). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Sánchez, M., y Corte, FMS. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLII (1), 25-54. http://www.cee.edu.mx/revista/r2011-2020/r_texto/t_2012_1_03.pdf
- SEP. (2014). *Marco para la Convivencia*. <https://www.gob.mx/aeefcm/documentos/conoce-el-marco-para-la-convivencia-escolar>
- Soto, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V., y Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de Nuevo Management Público. *Athenea Digital*. 16 (3), 3-19. http://repositorio.unab.cl/xmli/bitstream/handle/ria/3355/Soto_R_Entre_la_efectividad_y_los_afectos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Vázquez, MG. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos*. 93-124, <http://dx.doi.org/10.1016/j.larev.2014.10.001>
- Vásquez, L. (2016). La profesionalidad de la docencia como problema central en la formulación de políticas educativas: Aproximación a América Latina y Colombia. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. 1 (1), 123-149. www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/download/10453/5910
- Verger, A., Parcerisa, Ll. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 33 (3), 663-684. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79301/46246>
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*. 46, 4-9. http://revistas.iberro.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=16&id_articulo=192
- Zambrano, A. (2014). Ser docente y sociedad de control "Lo oculto en lo visto". *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*. 5 (9), 149-164. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n9/v5n9a08.pdf>
- Zeballos, Z.R., Márquez de León, E., y Castillo, R. (2017). La precarización y flexibilización del trabajo profesional docente en México. *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el siglo XXI*, 701-715. <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/desigualdad/49-la-precarizacion-y-flexibilizacion.pdf>