



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE EL  
PROCESO DE LA EVALUACIÓN POR LA PERMANENCIA**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

JESICA CASTELAZO PALACIOS

ASESOR DE TESIS:

MTRA. MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

PACHUCA DE SOTO, HGO.

FEBRERO, 2021.



## AGRADECIMIENTOS

*A mi hija Yani, por ser mi más grande motivación.*

*A mis padres por todo su apoyo, sin ustedes esto sería imposible.*

*A Lucy por escucharme, motivarme y aconsejarme.*

*A todos y cada uno de mis asesores por contribuir a mi crecimiento profesional, tienen toda mi admiración y respeto, especialmente a mi directora de tesis maestra Martha Guadalupe Amador Arista, al maestro José Luis Flores Flores y a la doctora Marisol Vite Vargas, porque bastó tomarlos como ejemplo para aprender.*



## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

### APARTADO METODOLÓGICO

1. *Planteamiento del problema: La necesidad de ampliar la mirada* ..... 15
2. *Paradigma cualitativo: ¿Cómo investigar?* ..... 17
3. *El trabajo de campo: Escuchar para comprender* ..... 20
4. *Construcción del dato: La búsqueda de sentidos* ..... 25

### CAPÍTULO I LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE AL CENTRO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

1. *De la evaluación de los aprendizajes a la evaluación de los docentes* 34
2. *La evaluación docente en la educación básica*..... 39
  - A. Programa de Carrera Magisterial:  
Revaloración de la función docente..... 41
  - B. Creación de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación:  
Evaluación al sistema educativo ..... 45
  - C. Alianza por la Calidad de la Educación: Evaluación docente para el ingreso, promoción y estímulos económicos ..... 48
  - D. Evaluación Universal: Certificación de competencias laborales ..... 54
  - E. Reforma educativa 2013: La evaluación docente hecha ley ..... 67

### CAPÍTULO II AVATARES Y EXPERIENCIAS DURANTE LA EVALUACIÓN DOCENTE

1. *Notificación a destiempo: “Qué falta de seriedad”* ..... 86
2. *Prepararse para la evaluación “A buscar cursos”*..... 92
3. *Tareas evaluativas: “Como que redundaban mucho”*..... 103

A. Problemas técnicos de la plataforma digital: “Queríamos subir y la plataforma estaba cerrada” .....	107
4. Examen de conocimientos: “Muchas preguntas muy confusas” .....	111

### CAPÍTULO III REPRESENTACIONES SOBRE LAS CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

1. Intensificación de la labor docente: “Ando del tingo al tango” .....	124
2. Desprestigio social: “Todo es culpa del maestro” .....	136
3. Descuido a los alumnos durante el proceso: “A los niños los tenía en el abandono total” .....	146
4. Modificación de la dinámica familiar: “Tu familia queda a un lado” ..	148
5. Estado de estrés constante: “En mi proceso se me cayó el cabello”	152

### CAPITULO IV REPRESENTACIONES SOBRE LAS BONDADES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

1. La formación ligada a la permanencia: “Sí me hace falta seguirme preparando” .....	160
2. Compañerismo: “Es algo que compartimos y nos volvió más unidas” .....	171
3. Áreas de oportunidad: “El proceso me ayudó para mejorar” .....	174
4. Indicios de posibilidades para mejora en la práctica “No es que sea mala la evaluación, sino la forma en que te la aplican” .....	182

### REFLEXIONES FINALES

### ANEXOS

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## INTRODUCCIÓN

La presente tesis es producto de un proceso de formación de posgrado que tiene la intención de reflexionar analíticamente el campo de la práctica educativa. Acorde a lo anterior se realizó a partir de los elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos propios de la investigación cualitativa, ya que este paradigma interpretativo tiene como finalidad profundizar en nuestro conocimiento y comprensión de los fenómenos sociales que sirve como telón de fondo del campo de la práctica educativa. “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1994, p.20). Este paradigma permitió acercarme y comprender a los docentes a través de la reconstrucción de sus significados como protagonistas del acto educativo.

En este tenor, asumir un papel de investigador significó pensar cualitativamente; para Mejía Montes de Oca (2010) es entender que el dato cambia permanentemente, que atrás de lo evidente hay algo escondido, que el sujeto es objeto mismo de la investigación, es preciso presentar la realidad que percibimos, pero de manera creativa, informada y fundamentada. Por lo anterior, resultó pertinente este tipo de investigación, pues el campo de la práctica educativa es dinámico, cambiante, no homogéneo y situado.

El eje analítico de la tesis gira en torno a la evaluación del desempeño docente para la permanencia, tema de gran importancia y muy significativo para el colectivo magisterial en nuestro contexto actual. Pues a lo largo de las últimas décadas la evaluación docente ha desempeñado un papel fundamental en las políticas educativas de nuestro país, buscando con ello la anhelada calidad, en un mundo globalizado e interconectado; caracterizado por la rendición de cuentas.

Tanto por la idea de comprobar, como de hacer comparaciones se ha utilizado a la evaluación como una herramienta necesaria la cual históricamente ha representado un mecanismo de medición y control. La evolución del concepto ha permitido que no sólo se aplique para emitir una valoración sobre el desempeño de los alumnos, sino que también se utilice como medio para poder intervenir y mejorar todo el proceso educativo. En México, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos fue por mucho tiempo el principal indicador del sistema, posteriormente pasó por un proceso de diversificación alcanzando elementos como la administración, organización, programas y actuación de los docentes. (Casanova, 1998)

Para poder abordar el tema se han identificado los momentos coyunturales en el ámbito educativo, periodos que se han ido configurando a lo largo de los años y que en un tiempo relativamente corto muestran cambios importantes en la estructura educativa. La filosofía neoliberal convirtió a la evaluación docente en una herramienta para mejorar la calidad. En nuestro país esta política se inició en educación superior para posteriormente implementarse en educación básica, la categoría de calidad sustentó distintos programas, acuerdos y reformas con influencia de organismos internacionales y grupos empresariales nacionales. Los cambios implementados en el sistema han producido una serie de transformaciones en la cultura escolar donde se configuran nuevas ideas, creencias, experiencias y formas de pensar el fenómeno educativo.

A partir del 2013, en el marco de la reforma educativa y con la promulgación de las leyes secundarias, la evaluación docente fue mandato de ley para ingresar al sistema y permanecer en él sólo si se demostraba idoneidad. En este contexto de cambios e innovaciones estructurales, la presente investigación es relevante al documentar las representaciones sociales construidas por los docentes de dos zonas escolares que fueron evaluados en el periodo 2017-2018 para lograr su permanencia en el servicio. La selección de los informantes consideró la heterogeneidad en relación a su formación profesional docente, edad y años de servicio, con la intención de reflejar la diversidad del colectivo.

Las representaciones sociales son entendidas como:

(...) una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común cuyos contenidos manifiestan operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados en sentido más amplio designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social material e ideal, en tanto que tales presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. (Jodelet, 1986, p.474)

El interés inicial fue documentar las opiniones, las creencias, los avatares y experiencias de los docentes. Conocer cómo vivieron este proceso, cómo perciben a la evaluación y cómo asumen retos. Ello me obligó a entender la forma en que enfrentaron estas nuevas exigencias, como una demanda institucional. Las representaciones sociales permitieron recuperar la subjetividad de los docentes, pues nos acercan a la construcción de sus pensamientos, sentimientos y experiencias. Dichas construcciones simbólicas no pueden ser entendidas en la singularidad de cada docente, sino en la construcción colectiva de las mismas. De acuerdo con Araya, las representaciones sociales pueden ser abordadas desde dos enfoques:

El enfoque procesual descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales, en general. El estructural, privilegia el funcionamiento cognitivo y el del aparato psíquico y para ello recurre a los postulados que se derivan del método experimental así como a sofisticados análisis multivariados. (Araya, 2002, p.48)

Dada la intencionalidad y naturaleza de la investigación cualitativa se adopta el enfoque procesual, pues el objeto de estudio son los docentes que fueron evaluados en el ciclo escolar ya mencionado. Se pone la atención en la actividad de reinterpretación continua que emerge del proceso de elaboración de las representaciones, y considera el espacio de interacción como su objeto de estudio.

El proceso de elaboración está en el devenir social más que en los mecanismos cognitivos. Desde el punto de vista epistemológico, ontológico y metodológico, el enfoque procesual se caracteriza por considerar que, para acceder al conocimiento de las representaciones sociales, se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados y del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo. (Vergara, 2008)<sup>1</sup>

Tal como se afirmó anteriormente las representaciones sociales son construcciones estrechamente vinculadas al contexto socio histórico y cultural que en este caso correspondió a la reforma educativa y su centralidad en la evaluación a los docentes.

El objetivo general planteado es comprender las representaciones sociales de los profesores de nivel primaria frente al contexto de la evaluación del desempeño docente por la permanencia en el servicio. Y como objetivos específicos: reconocer la influencia del contexto histórico social en las representaciones construidas por los docentes, comprender las representaciones sociales integradas en el discurso de los profesores ante la evaluación por la permanencia y documentar acerca de las experiencias de algunos docentes identificando cómo influyen sus representaciones al enfrentar el proceso de evaluación.

La tesis que se sostiene es que los profesores han construido un conjunto de representaciones sociales sobre la evaluación docente integradas por la articulación de elementos de política educativa, demanda institucional y de su propia experiencia que se traducen en formas específicas de enfrentar el proceso, sintiéndose objetos que deben poner a prueba sus conocimientos y habilidades como condición para permanecer en servicio.

---

<sup>1</sup> Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 6(1): 55-80, 2008 <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html> La naturaleza de las representaciones sociales1. María del Carmen Vergara Quintero.

Los docentes asumieron la obligatoriedad de ser evaluados a través de un sistema estandarizado que les asignó un número y una contraseña para transitar por las etapas establecidas y con criterios predeterminados. El carácter social e interpersonal característico de los procesos educativos se anuló para dar cabida a una relación impersonal frente a una plataforma digital que no prevé un acompañamiento y retroalimentación a lo realizado. Se omite al docente como sujeto en la complejidad de lo que representa su práctica. En el marco de la reforma se les atribuyó la responsabilidad sobre la baja calidad educativa, como nunca antes en la historia de la educación de nuestro país se generó un contexto de exigencia, sobrecarga de trabajo, desprestigio y desvalorización social enfocada en ellos.

Para efectos de presentación, el documento se organizó en cuatro capítulos los cuales se detallan a continuación.

El primer capítulo: *“La evaluación docente al centro de la política educativa”* tiene como propósito contextualizar, reconociendo las condiciones sociales, culturales e históricas que han dado como resultado la implementación de acuerdos, alianzas y reformas en las que se ha instituido la evaluación docente en educación básica. Lo anterior permitirá comprender las representaciones sociales que han construido los docentes sobre el tema, pues ellas están en estrecha vinculación con el contexto socio histórico.

El recorte que hago fue a partir de la implementación del programa de Carrera Magisterial (CM) que pretendió estimular la calidad de la educación mediante el mejoramiento profesional (formación, actualización) y la condición social del maestro (aumento de su salario) con negociaciones entre la Secretaría de Educación Básica (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Posteriormente se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con el propósito de contar con las herramientas para evaluar los diferentes elementos del sistema educativo en beneficio de la rendición de cuentas y la calidad. Con los discursos de modernización apareció la profesionalización como dispositivo para convertir al docente en un experto de la interpretación de la demanda para la producción del bienestar individual en vinculación directa con el

progreso económico, productividad y competitividad en el mercado. El docente debe interpretar dichas demandas del sistema educativo, adaptarlas y normalizarlas en el ámbito escolar, la relación docente-profesión constituyen al moderno biosprofesional. (Juárez, 2019).

En la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) se utilizó a la evaluación como aliciente para elevar la calidad educativa y la profesionalización de los maestros mediante estímulos e incentivos en función del logro educativo de los alumnos. Se modificó la forma de ingresar al sistema al implementarse el Concurso Nacional Público de Oposición que también sirvió como punta de lanza para iniciar una campaña mediática para responsabilizar al maestro del fracaso escolar del sistema. Más tarde se hizo una reforma a la Ley General de Educación que obligó al gobierno federal y a los estados a regular un padrón de alumnos, maestros y escuelas, así como el ingreso, promoción y evaluación de los docentes cada cuatro años. El Acuerdo para la Evaluación Universal de los docentes tuvo la intención de implantar la certificación de competencias laborales, evaluando no sólo sus conocimientos, sino también los resultados de sus alumnos mediante la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Para llegar a estos acuerdos, se tomaron en cuenta a la fundación nacional Mexicanos Primero (conformada por empresarios), así como las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para la buena enseñanza y la calidad, en donde la evaluación era el elemento fundamental.

Antes de la reforma ya se podía vislumbrar cómo el número de evaluaciones aumentaba, así como la injerencia de organismos tanto nacionales como internacionales. En el año 2012 se unieron las principales fuerzas políticas del país para hacer el Pacto por México con el propósito de aprobar diversas reformas, entre ellas la educativa, es así como llega la reforma del año 2013 con la modificación del artículo tercero para garantizar educación de calidad. La evaluación se convirtió en obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional. Colocando al docente como un objeto de la evaluación que de manera constante debe poner a prueba su idoneidad.

En el segundo capítulo: *“Avatares y experiencias durante la evaluación docente”* se reconstruyen algunas situaciones problemáticas y dificultades a las que se enfrentaron los profesores investigados en su proceso de evaluación del desempeño docente de la tercera etapa, durante el ciclo escolar 2017-2018. De acuerdo a Jorge Larrosa (2006) la experiencia de los sujetos nos remite a una concepción de aprendizaje amplia, pues no es todo lo que ocurre, sino lo que permite a los sujetos descubrirse, sentirse vulnerables, pero principalmente transformarse. De tal forma que con la recuperación de las experiencias de los docentes se develaron algunas representaciones sobre la evaluación por la permanencia.

La revisión de elementos normativos propuesto por la SEP fue fundamental para comprender los vacíos e inconsistencias operativas en el procedimiento que se implementó. Con las experiencias que vivieron desde el momento de ser notificados, al capacitarse, al enfrentarse a una plataforma digital, al presentar un examen para poner a prueba sus conocimientos, lograron construir una serie de creencias y representaciones en las cuales se sienten atacados, incapaces y estresados. Ante esta situación los docentes tuvieron la necesidad de movilizar algunos recursos de manera independiente con el afán de obtener resultados satisfactorios.

En el tercer capítulo *“Representaciones sobre las consecuencias de la evaluación docente”* se analiza los efectos negativos del proceso y cómo influyen sus representaciones al enfrentar el proceso de evaluación por la permanencia. Para iniciar se aborda el entorno actual en que se desenvuelve la labor docente, la complejidad del contexto histórico social, pues hoy más que nunca se tiene la idea de que toda labor educativa debe hacerse en la escuela, aún en el fortalecimiento de valores básicos que correspondería transmitir al círculo familiar (Esteve, 2010). En los últimos tiempos el docente debe atender una gran diversidad de demandas respondiendo a las exigencias sociales que van más allá del salón de clases, por lo cual se aborda la intensificación del trabajo como la característica distintiva del trabajo docente en la actualidad. Hargreaves (1994). Este capítulo también expone algunos de los avatares que sufren los docentes hoy en día en la cotidianidad de su

labor, al hacer frente a las diversas problemáticas sociales en el entorno de desprestigio del que fue objeto la labor de los docentes, para comprender la complejidad de su trabajo, en la cual tuvieron que hacer frente al proceso de evaluación que amenazó su permanencia en el servicio.

De igual forma se aborda el descuido a sus propios alumnos, mermando la eficiencia de su trabajo, así como el desequilibrio emocional o Síndrome Burnout que se relaciona con tipo de estrés que vivieron durante el tiempo que duró la evaluación, es un estado de agotamiento físico, emocional o mental de consecuencias para la autoestima y en el desinterés en las tareas laborales. Esta condición emocional afectó su trabajo cotidiano e impactó negativamente en el ámbito familiar. Sus opiniones, creencias e imágenes construidas me permiten afirmar que la evaluación docente aplicada de la forma en que se administró en la reforma educativa del 2013, no alcanzó el propósito discursado sobre elevar la calidad de la educación mediante este mecanismo.

Finalmente, en el capítulo cuatro "*Representaciones sobre las bondades de la evaluación docente*" se analizan algunos indicios sobre las posibilidades para mejorar la práctica derivados de la experiencia de ser evaluados. La verdadera riqueza radica en que los docentes asumen que les falta seguirse preparando y que logran identificar algunas debilidades en su práctica, las cuales pueden ser superadas en procesos de formación más sistemáticos. Otra posibilidad descubierta corresponde al compañerismo resultado de compartir la misma preocupación e incertidumbre, lo cual propició círculos de estudio en el que los profesores tuvieron la oportunidad de identificar algunas limitaciones y vacíos en su actividad docente. Esta disposición y apoyo sugiere el inicio de una práctica reflexiva como la explica Zeichner (1993) para aprender de los colegas. Otra bondad identificada refiere a los diversos aprendizajes que obtuvieron sobre los documentos normativos y la importancia de llevar una planeación sistemática y completa, la retroalimentación y principalmente las ventajas de repensar lo que pasa en las aulas. Pude advertir que comparten un constructo de que la evaluación no es mala. No la asumen como algo negativo, a pesar de los avatares que experimentaron.

## APARTADO METODOLÓGICO

### 1. Planteamiento del problema: La necesidad de ampliar la mirada

El proceso de investigación nace de una insatisfacción, de una inquietud intelectual y dada la complejidad de la práctica educativa por ser una práctica social el abanico de posibilidades es muy vasto. Es importante mirar la práctica educativa bajo sus diferentes dimensiones, pero sin perder de vista la totalidad, al respecto Zemelman (1987) menciona que “la totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen significación específica” (p. 19). No podemos estudiar la práctica educativa de manera aislada, pues es parte de una realidad general.

Ahora puedo dar cuenta de lo anterior, pero al principio mi panorama era encontrar las causas más próximas que dificultaban el aprendizaje de los alumnos, mi interés residía en los factores que intervienen en el comportamiento de los alumnos y cómo influyen en el proceso educativo. Al clasificar los conceptos, encontré que tenía que abordar muchos elementos de la complejidad educativa como contexto escolar, factores sociales, factores culturales, económicos, familiares, conducta de los alumnos, disciplina, indisciplina, relaciones educativas, influencia del docente, organización escolar, proceso de enseñanza, aprendizaje, etc. Por lo que reflexioné sobre la necesidad de delimitar el tema.

Con ayuda de los referentes teóricos proporcionados en el posgrado, logré reconocer que todo lo que ocurre en mi salón de clases, es resultado de una historia nacional y regional, que está configurada por factores culturales de nuestro país, por intereses políticos de las autoridades, por conveniencias económicas y por influencias externas. Este amplio panorama provocó que mi tema de investigación

cambiara de manera radical, centrando mi interés en entender; no sólo lo que ocurre en el aula, sino comprender cómo se ha desarrollado la historia educativa de nuestro país, qué implicaciones tienen las políticas en el trabajo cotidiano del docente, cómo las recibimos y principalmente cómo las aplicamos en nuestra labor.

Especialmente llamó mi atención la implementación de las últimas reformas educativas. Desde la modernización educativa en nuestro país en la década de los noventa, con ajustes importantes al sistema educativo y la intervención de organismos internacionales, destinados a actividades financieras, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) pretendieron introducir en países atrasados las reformas necesarias para ponerlos en el nivel de los países desarrollados.

La reforma educativa mexicana de la década de los noventa, aunque poseyó en su formulación inicial una amplitud y un sentido estratégicos que podrían hacer pensar en una transformación sustantiva del sistema, se presenta muy disminuida cuando se les examina a través de la mirada de los maestros ante grupo. La situación del docente dentro del entramado institucional se mantiene inalterada, se encuentran aún desprovistos casi por completo de capacidad de decisión. (Loyo, 2002, p. 59)

Reconociendo que, generalmente recae en el maestro la responsabilidad del logro de los resultados académicos, me cuestioné la relación que existe entre ese gran compromiso docente con su capacidad de decisión y/o participación en el diseño de las reformas. Mi interés de investigación se centró en la evaluación docente, por ser un tema en boga, principalmente la evaluación por la permanencia con la reforma educativa del año 2013. Di un giro hacia la figura de los profesores, particularmente me interesó documentar cómo es que enfrentan la evaluación, qué piensan sobre ella; qué beneficios les aporta; qué experiencias construyen al respecto; cuáles son sus preocupaciones y expectativas sobre todo por estas modificaciones a la ley que tocó su estabilidad laboral. En ese momento se discursaba que todos los docentes íbamos a enfrentar dicho proceso, analizando mi interés podría decir que nació de

mi propia preocupación, por el temor de enfrentarlo, de poner a prueba mis conocimientos y capacidades como docente. Sin embargo, la evaluación para mí no es tan desconocida ya que mediante ese mecanismo gané un lugar en el sistema. ¿Qué podía temer cuando la actualización siempre ha sido de mi interés? pues la respuesta es simple, el proceso ponía en riesgo ese lugar adquirido anteriormente, mismo que sentía seguro durante toda mi vida profesional. En cualquier momento me iba a enfrentar a él por lo que mi interés se ratificó.

Llegar al momento de delimitar un objeto de estudio no fue fácil, fue necesario que mi visión se extendiera, de mirar sólo lo micro a mirar lo macro y las implicaciones que ello tiene en el docente y en el desempeño de su actividad.

## **2. Paradigma cualitativo: ¿Cómo investigar?**

La investigación educativa implica adoptar un sentido de creatividad, ampliar referentes, conocimientos teóricos y mantenerse en una búsqueda permanente de nuevas explicaciones cada vez más coherentes y prácticas de la tarea educativa. Resulta ineludible mirar la realidad no como algo que ya está dado, sino como un objeto que se construye.

En cualquier proceso de investigación educativa se deben revisar los paradigmas<sup>2</sup> para determinar cómo es concebido el problema, cómo se va a ver, entender, describir, comprender, explicar, qué relación existe con la realidad y el grado de implicación, cómo nos acercamos a ella; cómo se va a conocer, a interpretar; cómo se puede obtener el conocimiento. El paradigma es considerado como un macro-modelo o dispositivo de producción científica (Santamaría, 2011). Considerando que mi trabajo va a girar en torno a un actor del ámbito educativo (el docente) el

---

<sup>2</sup> El filósofo y científico Thomas Kuhn dio a paradigma su significado contemporáneo cuando lo adoptó para referirse al conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período específico. El término «paradigma» designa todos los compromisos compartidos por una comunidad de científicos. Por un lado, los teóricos, ontológicos, y de creencias y, por otro, los que hacen referencia a la aplicación de la teoría y a los modelos de soluciones de problemas.

posicionamiento de mi investigación es de corte cualitativo, al estar centrado mi interés al análisis de sus experiencias, sus perspectivas e identidades como actores de la educación.

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. (Vasilachis, 2016, p.30)

Entender al docente implica comprenderlo con lo que piensa, con lo que ha vivido tanto de forma personal como al formar parte de un colectivo, en un lugar y un tiempo determinado. La experiencia y los sentidos de los docente es en lo que se centra mi objeto de investigación, por lo que la naturaleza dinámica y simbólica de éste paradigma interpretativo me permite una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas. Comprender y descubrir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos (Santamaría, 2011).

Las bondades de este tipo de investigación radican en su visión holística que busca comprender el hecho de que los individuos son producto de la sociedad, considerando a esta como un todo, en su visión hermenéutica que nos permite comprender la forma de actuar del individuo en un contexto determinado, humanista pues pretende la comprensión del otro al conocerlo y escucharlo entrelazando mis propias percepciones como investigadora.

Al delimitar mi objeto de estudio me encontré con la dificultad de elegir abordar identidad docente, imaginarios, significados, representaciones sociales, etc. Mi idea inicial de proyecto de investigación era referente a lo que piensan los maestros, indagar sobre cómo conciben los docentes la evaluación, su discurso después de experimentar el proceso, aspectos que tienen que ver con el sentido común, pero,

¿cómo darle una explicación más racional? Ese cuestionamiento me llevó a reflexionar sobre los aportes de la teoría de las representaciones sociales como un enfoque para investigar sobre el tema de interés.

Nos esforzamos en explicar la diferencia entre el ideal de un pensamiento conforme a la ciencia y a la razón, y la realidad del pensamiento en el mundo social. Esta explicación pasa por la teoría de las representaciones sociales. Al principio fue concebida para estudiar cómo el juego de la ciencia se convierte, en parte, en el juego del sentido común. (Moscovici, 1986, p. 680)

Serge Moscovici fue el creador del concepto **representaciones sociales**. En su libro publicado en 1961 *El psicoanálisis, su imagen y su público* por Presses Universitaires de France y su versión castellana de 1979 por editorial Huemul de Buenos Aires, Argentina, expone las particularidades de esta teoría y nuevo objeto de estudio. Para este autor, las raíces del concepto representaciones sociales descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas. Para Durkheim, la sociedad requiere de un pensamiento organizado. Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos.

Las representaciones sociales son construcciones porque, al ser compartidas, tienen un significado social, son algo más complejo que una simple opinión, y tienen, por lo mismo, uno o más significados para quienes las expresan. Es una compleja elaboración social lógicamente estructurada en y a través de la interacción cara a cara con los miembros de aquellos grupos que nos proveen una identidad social y le dan sentido a nuestro mundo de vida. (Banchs, Agudo y Astorga, 2007, p. 63)

Con esta investigación logré conocer lo que piensan los profesores de nivel primaria en cuanto al tema de la evaluación docente, cómo llegan a esos pensamientos, la

manera en que el colectivo va construyendo su realidad y cómo, al hacerlo, se construyen a sí mismos. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico, orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Permiten un marco conceptual y una metodología para recuperar los significados que tienen los maestros acerca de la evaluación docente para poder comprender sus perspectivas y construcciones sobre los procesos e implicaciones.

La fuerza singular y la inteligencia de las representaciones sociales se entiende, residen en este dominio del mundo actual a través del mundo del ayer, de la percepción de lo que existe por medio de la continuidad del recuerdo de lo que ha existido. (Moscovici, 1986, p. 709)

Lo que viven los sujetos, así como sus discursos, sus recuerdos, no son solo experiencias, palabras o imágenes que ya no existen, sino que siguen viviendo en el presente. Pues éste se configura precisamente del pasado. Las representaciones sociales no son algo vano, trivial, sino que constituyen la realidad. Es importante conocer la intersubjetividad de los sujetos y cómo sus conductas le brindan ciertos significados. Aunque inicialmente tenían resistencia a la evaluación, al experimentar el proceso se movieron sus esquemas. Sus formas de pensamiento, la manera de enfrentarse a él, las relaciones con el colectivo y el peso socio histórico adquieren gran relevancia en sus nuevas construcciones.

### **3. El trabajo de campo: Escuchar para comprender**

El trabajo de campo es el conjunto de acciones encaminadas a obtener en forma directa datos de las fuentes primarias de información, es decir, de las personas y en el lugar y tiempo en que se suscita el conjunto de hechos o acontecimientos de interés para la investigación. “El campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en

el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. (Guber, 2004, p. 47)

La realización del trabajo de campo no es autónoma, pues están involucradas las relaciones sociales que son propias del contexto y que influye en el vínculo entre investigador e informantes, es una capacidad para comportarse según algunas expectativas e intereses. Al iniciar el trabajo de campo, me sentí un poco ansiosa porque no sabía por dónde empezar, posteriormente determiné iniciar en un lugar accesible en términos de la recuperación de información que podría hacer. La zona escolar donde laboraba me permitiría potencialmente acercarme a las percepciones de mis compañeros con respecto a la evaluación docente. De acuerdo con mi tema de estudio la entrevista cualitativa constituyó la técnica idónea para acercarme a los docentes.

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor, Bogdan, 1992, p.101)

Realizar las entrevistas cualitativas constituyó un reto. Al principio sólo me orienté por mis esquemas cognitivos, por mis interrogantes, dudas, inquietudes, temores, preocupaciones con respecto a la evaluación docente. En mis primeros intentos conseguí información importante, pero detecté errores como interrumpir a mis informantes, por lo que poco a poco comprendí que escuchar es una actitud, un modo de ser que compromete al ser humano en su totalidad. “Uno escucha con todo su cuerpo [...] escuchar tiene que ver con la voluntad, con la disponibilidad de abrirse y dejarse invadir por la voz del otro. El *oír* es algo natural, el *escuchar* algo

eminentemente humano” (Estermannn, 1996, p.148). Éste tipo de entrevista me permitió ir desarrollando cierta habilidad para escuchar, sentir, pensar y comprender lo que el otro expresa en una relación de igualdad.

Al desarrollar la escucha del dato proporcionado por mis informantes logré formular nuevos cuestionamientos basados en lo que explicaban y así conocí más sobre ellos, me dejé sorprender. “A lo largo del trabajo de campo, el investigador aprende a tener en cuenta otros marcos de referencia y, paralelamente, a establecer otras diferencias entre los demás y él mismo”. (Guber 2004, p.88) Conocer sus marcos de referencia y sus experiencias me ayudó a entender que la investigación no se trataba de mí o de lo que quería escuchar, sino de construir un sentido de lo que ellos piensan y opinan.

Pronto descubrí la importancia de tener un contacto previo con mis informantes antes de la entrevista para establecer rapport<sup>3</sup>, es decir generar un clima de confianza. Pues en una experiencia desafortunada en la que faltó este acercamiento obtuve respuestas muy escuetas, lo que causó mucho nerviosismo de mi parte y como resultado realicé preguntas directivas, aunque también influyó la personalidad de la docente entrevistada (seria y reservada). Aun así, logré aprender y mejorar. En lo posterior fui cuidadosa para crear un clima en el cual las personas se sintieran cómodas para hablar libremente sobre sí mismas, se promovió un ambiente relajado en el tono de una conversación, traté de ser amistosa y sensible, comunicar un interés sincero, simpatía y comprensión, pero sobre todo prestar atención sin interrumpir al informante, lo cual permitió obtener respuestas más amplias.

De esa forma entrevisté a otras maestras de la misma zona escolar empleando la técnica de “la bola de nieve” con ello la cantidad de informantes se fue multiplicando, ya que las mismas docentes me decían a quién más podía entrevistar, incluso comentaban con otros maestros conocidos sobre mi tema de investigación, así me sugerían a posibles informantes, por lo que confirmo lo que dice Taylor y Bogdan

---

<sup>3</sup> Rapport es una palabra de origen francés (rapporter), que significa “traer de vuelta” o “crear una relación”. El concepto de Rapport proviene de la psicología y es utilizado para referirse a la técnica de crear una conexión de empatía con otra persona, para que se comunique con menos resistencia.

(1992) “El modo más fácil de construir un grupo de informantes es la técnica de la bola de nieve: conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros.” (p.109)

Descubrí que “la mayor parte de las personas están dispuestas a hablar sobre sí mismas. En realidad, se sienten con frecuencia halagadas por la perspectiva de ser entrevistadas para un proyecto investigativo.” (Taylor y Bogdan, 1992, p.111) Probablemente influyó mucho la temática porque en mí encontraron un medio para ser escuchados y manifestar inconformidades al compartir sus experiencias. En este trayecto logré aprender y disfrutar mi papel de entrevistadora.

La elaboración de mi diario del investigador fue una herramienta indispensable que permitió expresar algunos sentimientos como nervios, angustia, emoción y satisfacción durante mi trabajo de campo se recuperaron también algunos referentes teóricos. Cabe decir que “la relación entre lo personal, lo emocional y lo intelectual se transforma mediante el análisis reflexivo que encuentra en el diario de campo el espacio propicio de manifestación” (Hammersley y Atkinson, 1994, p.183).

El diario de campo es un registro clave de la investigación. En él se vuelcan especialmente vivencias y experiencias generadas en el trabajo de campo. Se trata de un recurso que permite explicitar por escrito cierto tipo de observaciones a la vez que dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y transforman en el curso de la investigación, para exponer nuestras intuiciones a partir de los referentes empíricos que uno ha relevado en el campo. (Ameigeiras, 2006, p.136)

El diario fue un apoyo extraordinario para la reflexión, pero también para la redacción de mis registros de entrevista, especialmente para los apartados del contexto de la entrevista y para las reflexiones finales.

Los registros de entrevista significaron gran esfuerzo y la dedicación de mucho tiempo, debo admitir que en varias ocasiones fue causa de estrés y frustración al ver que los avances eran mínimos y que el trabajo se acumulaba. “El registro

supone dar relevancia a la capacidad del investigador de observar y de participar, de dinamizar su memoria y de generar un relato escrito sobre lo vivenciado y acontecido con relación a los otros y con los otros” (Ameigeiras, 2006, p. 122). No obstante, también lograron desarrollar en mí la capacidad de ser más observadora, de transcribir lo que las personas dicen, tratar de que se entienda lo más claro posible, a fin de captar no solo lo que dicen los otros, sino cómo lo dicen y desde dónde miran para expresarlo de tal forma.

El trabajo de campo me permitió entrevistar a cinco maestras de la zona escolar en la que estoy adscrita, de las cuales cuatro fueron evaluadas en la tercera etapa (2017-2018) para la permanencia y una de ellas dejó inconcluso su proceso. Una entrevista al supervisor de la misma zona, quien también presentó el proceso de evaluación, pero en su caso para promoción. Dos entrevistas a maestros de otra zona escolar cercana quienes también se evaluaron por la permanencia en el servicio. Una entrevista a un supervisor de otra zona escolar quien dedica gran parte de su tiempo a brindar asesorías para los docentes por evaluarse, el interés de entrevistarlo surgió a partir de que apareció reiterativamente en el discurso de las maestras que entrevisté inicialmente, donde sobresalió como un personaje muy importante durante su proceso. Dos entrevistas más a maestros que fungen como Asesores Técnicos Pedagógicos que laboran en Centros de Maestro diferentes.

En total, entrevisté a 11 personas, de las cuales obtuve un total de 12 registros, debido a que a una maestra me concedió dos entrevistas. Con este trabajo logré conocerlos un poco más para llegar a comprender sus percepciones; me enfoqué en conocer a la persona que tenía enfrente, indagué datos personales con respecto a su formación, sus experiencias tanto positivas como negativas durante su trabajo docente, con lo que logré conocer lo que les es importante y significativo. Preferencias sobre la atención a algún grado escolar en especial, sobre sus procesos de formación, los referentes con respecto a la evaluación, a la aplicación de un examen. Todo esto permitió conocerlos mejor, para después cuestionarlos sobre el tema de mi interés

Logré rescatar información sobre sus conocimientos de los fundamentos que rigen la evaluación docente en nuestro sistema educativo nacional, así como sus opiniones, se encontró disgusto; no con el proceso de evaluación en sí, sino con las formas en que se aplica, pues la miran como una imposición. Recuperé las experiencias de algunos profesores que se han enfrentado al proceso de evaluación, sus dificultades, sentimientos, en general cómo es que vivieron el proceso y las incongruencias que encontraron.

#### **4. Construcción del dato: La búsqueda de sentidos**

Si bien durante el trabajo de campo pude identificar algunas pistas o ideas generales sobre lo que les significó la evaluación a los docentes y que me sirvieron de base en su exploración, llegó el momento de realizar un análisis más profundo sobre la información recuperada. Para poder llevar a cabo el proceso de análisis, inicié con una primera fase de descubrimiento (Taylor y Bogdan, 1992) donde realicé una lectura detallada de cada uno de los registros de entrevista. En la columna del análisis escribí inicialmente algunas palabras textuales que llamaron mi atención tal como la mencionaban los informantes; otras veces anoté mis propias reflexiones o cuestionamientos. No me pareció pertinente durante estas primeras lecturas subrayar la información, ya que la intención fue adentrarme en la información, dominarla, pensarla, saborearla.

La sistematización que hice con esta información se objetivó en listas de temas con todas las ideas o las frases que fui encontrando en el material. Peter Woods llama esta primera fase análisis especulativo y son los primeros pasos tentativos del análisis. Puede ser que presenten un cierto desorden, pues su objetivo es más bien sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones con otros datos y con la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, que construir resultados finales netos y acabados. (Woods, 1993). Esta fue una reflexión inicial que me llevó a sucesivas lecturas del material, que me permitieron dominar toda la información e imaginarme posibles líneas de reflexión. El éxtasis experimentado en

esta etapa me dominó e invadió hasta lograr clasificar los temas emergentes e ir subrayando la información de acuerdo a las similitudes encontradas.

Es así como arribé a la segunda etapa, de clasificación y categorización donde la información fue organizada con cierta sistematicidad, para ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta. (Woods, 1993) En esta etapa organicé la lista de temas agrupando los conceptos e interpretaciones que me parecían relevantes. La categorización como su nombre lo indica me obligó a hacer una jerarquización y articulación entre los temas. En este nuevo ejercicio fue necesario refinar el esquema de la codificación, añadir, suprimir y redefinir las agrupaciones. De acuerdo a lo que sugiere María Bertely (2000) elaboré un cuadro analítico por categoría, mi intención era que incluyeran el número de entrevistas y páginas de los registros ampliados, para ubicar con facilidad los fragmentos empíricos que daban cuenta de mis hallazgos y argumentos. Estas agrupaciones gruesas muy ligadas al dato empírico permitieron organizar la información en varias carpetas tituladas de acuerdo a la denominación dada.

Posteriormente recorté y pegué los fragmentos de las entrevistas. Debido a que esta actividad fue un tanto mecánica, al principio tuve dificultades ya que no sabía hasta dónde cortar las ideas, tuve miedo de fragmentar la información y con ello arriesgarme a que se perdiera el sentido. Pero por otro lado intentaba sacar sólo las frases que en concreto me hablaban del tema que estaba abordando en cada categoría. Con la vigilancia epistemológica impulsada por mi tutora logré superar esta dificultad ampliando los datos para incluir en cada recorte una parte suficiente del contexto y asegurarme de que fuera totalmente comprensible. Incluso en algunos casos fue necesario incluir las preguntas planteadas. Fui muy cuidadosa en el registro del número y la página de la entrevista.

A partir de la categorización y su respectiva codificación global pude rescatar las frases cargadas de sentido que comprenden los significados compartidos por los docentes. De este ejercicio resultaron tres categorías que tomaron una mayor fuerza a partir de la revisión de elementos teóricos y se constituyeron en los elementos analíticos que subyacen a la categorización.

La primera categoría correspondió a *cómo experimentaron el proceso de evaluación*. Surgió de las inconsistencias que experimentaron al estar sujetos a un procedimiento que en la mayoría de los casos estuvo plagado de ciertas anomalías y retrasos. Lo cual remite a lo instituido objetivado en la Ley del Servicio Profesional Docente y los Lineamientos del INEE, entre otras disposiciones normativas, en contraste con los procesos instituyentes entendidos como las “formas sociales de actuar y de pensar producidas colectivamente por los integrantes de grupos o comunidades” (Cuccaro, 2005, p. 3). Es decir, a lo que en realidad ocurrió, a las formas en que enfrentaron el proceso, así la reflexión sobre lo instituido y lo instituyente tomó fuerza. (Loureau, 1975)

La reconstrucción de la experiencia vivida permitió identificar sus inquietudes, miedos e incertidumbres; así como las decisiones que tomaron para hacer frente a las demandas del proceso de evaluación. Lo que podemos ver en este apartado es precisamente la experiencia, los significados, las emociones que les generó a los docentes el proceso de evaluación, momento donde se sumergieron en un proceso de formación exprés para pasar el examen.

La segunda categoría, *efectos negativos del proceso de evaluación*, gira en torno al desprestigio para hacer alusión a un contexto histórico social, en el que se atiende una multiplicidad de demandas, en donde la rendición de cuentas y exigencia social cobran relevancia. Y en el que se tuvo que hacer frente al proceso de evaluación. La saturación de actividades fue un eje analítico que Hargreaves (1996) me permitió explicar con la intensificación del trabajo docente y la complejidad que ellos advierten en su práctica cotidiana. En estas condiciones se hizo presente la necesidad manifiesta por los docentes de revalorar su función por parte de las autoridades educativas, de los padres de familia, los alumnos y sociedad en general.

La forma en que experimentaron el proceso también tuvo efectos colaterales que impactaron su dinámica laboral y personal. Durante los meses que duró la evaluación los docentes estuvieron sumamente estresados, Kyriacou y Sutcliffe (1977, p. 299) citados por Esteve (1987) definen el estrés del profesor como una respuesta con efectos negativos (tales como cólera, ansiedad o depresión)

acompañada de efectos fisiológicos potencialmente patógenos (tales como el incremento de la tasa cardiaca o la descarga de hormonas adenocorticotróficas en el torrente sanguíneo) como resultado de las demandas que se hacen al profesor en su papel como tal. Con el proceso de evaluación se sumó otra demanda que además puso en riesgo su estabilidad laboral.

La tercera categoría analítica *efectos positivos de la evaluación*, también experimentaron diversas situaciones positivas como el compañerismo, los cursos y capacitaciones que se convirtieron en espacios de aprendizaje. Lo anterior constituye un indicio de reflexión sobre su práctica en razón a que lograron identificar vacíos en su formación y la importancia de la actualización. Por lo que algunos docentes aseguran que la evaluación no es mala, sino la manera en que fue implementada.

Estas categorías analíticas no podían ser entendidas ni explicadas si no reconocíamos el contexto social que dio origen a la evaluación donde se hizo presente como sello distintivo la controversia y el bombardeo mediático para culpar al docente de la situación educativa actual en el país. Por ello, tomé la decisión de reconstruir el panorama general sobre las condiciones sociales, culturales e históricas que le han dado a la evaluación docente un lugar central en la configuración de las últimas reformas educativas de México. Lo anterior para comprender el origen de la reforma educativa 2013, donde tuvo un lugar central la evaluación implementada en un clima social de imposición y desprestigio hacia la labor docente. Dicho contexto fue percibido por los docentes investigados como una amenaza que atentó su condición laboral.

El eje articulador de los capítulos estaría centrado en las representaciones sociales construidas sobre la evaluación por la permanencia en donde éstos se perciben a sí mismos nulificados en su condición de profesionales de la educación, al poner en tela de juicio ante la sociedad la idoneidad de su trabajo. Los docentes vivieron un clima de desprestigio y de señalamiento directo que los colocó como los culpables de la baja calidad educativa. Tales discursos los convirtió en objetos centrales de la

evaluación, sin posibilidad de réplica o retroalimentación por lo que se sintieron vulnerados en sus derechos fundamentales.

Con respecto a la escritura de la tesis fue necesario cierto rigor y disciplina. “La cuestión de la conjunción entre riqueza de datos, rigor del análisis y elevación de ideas con la disciplina férrea de la escritura constituye una de las áreas más problemáticas de la investigación cualitativa” (Woods, 1998, p. 200). Debido a que el investigador es el instrumento fundamental de la investigación, pero principalmente porque se trata de un proceso que implicó un trabajo de campo, de escuchar a los otros, de leer sus discursos, pero también sus emociones, expresiones y sus silencios; un acercamiento a la teoría para encontrar explicaciones, en un esfuerzo intelectual por construir un análisis.

Fue necesario ir aclarando mis ideas, enriquecerlas mediante un trabajo constante de lectura, el acercamiento a diversos autores, recolección de ideas de ellos para reconstruirlas, modificando mis propias reflexiones y precisando de manera sistemática lo que quería presentar. Algunas dificultades encontradas fue la resistencia a la escritura, la tarea en ciertos momentos implicó un sufrimiento, por momentos deseaba evitarla, otra situación fue la falta de tiempo, pues al dedicarme a la lectura de material teórico se retrasaba la redacción. El cúmulo de información recuperado era tan basto que quería incluir más información de la necesaria, lo cual implicó cierto desorden en las ideas. Por lo que fue necesario leer y releer, suprimir texto, apoyo teórico, amplificar el análisis, quitar lo innecesario para lograr darle mayor coherencia a mi escrito. Y aun así será constituyendo un trabajo perfectible.

La reconstrucción a la que arriba es que identifiqué docentes dispuestos a reflexionar, compartir, mejorar y atender los vacíos en su desempeño profesional, siempre que exista el apoyo y acompañamiento de otro, que lo valore como ser profesional y como un ser humano en continuo perfeccionamiento. Finalmente puedo decir que este trabajo queda en puntos suspensivos, por los cambios que se siguen gestando actualmente y que son dignos de investigación.



## **CAPÍTULO I LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE AL CENTRO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA**

El presente capítulo aborda cómo la evaluación docente ha tenido un lugar central en la configuración de las últimas reformas educativas de México. Su desarrollo nos permitirá conocer las condiciones que dieron origen a la evaluación del desempeño docente como la punta de lanza de la Reforma Educativa del 2013, cuyo impacto en los docentes fue percibida como una amenaza y desestabilización a su condición laboral.

La recuperación de los significados construidos por los docentes investigados permite adentrarse comprensivamente en su mundo microsocia inserto en un contexto histórico sin precedentes en la cultura del gremio magisterial. Al respecto, Gadamer (1999) hizo aportaciones sobre la historicidad de la experiencia humana y enfatizó el hecho de que los seres humanos forman siempre parte de los contextos sociohistóricos más amplios. Por tanto, el proceso de comprensión es algo más que un encuentro aislado entre varias mentes, los vestigios del pasado contribuyen a la comprensión del presente. Tales planteamientos concuerdan con la hermenéutica profunda al esbozar un marco metodológico para el estudio de las formas simbólicas en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben estas formas simbólicas. (Thompson, 1998)

Por tanto, para comprender las formas simbólicas que se han configurado alrededor de la evaluación docente, es necesario reflexionar sobre el contexto histórico social que le dio origen. Su análisis nos remite a los pronunciamientos internacionales y su concreción en políticas educativas nacionales, a las imposiciones ideológicas y las formas asimétricas de poder donde los docentes se constituyeron en objetos de evaluación sin voz ni voto, en un clima social de desprestigio y señalamiento directo sobre los bajos resultados de aprovechamiento escolar.

Para el presente trabajo de investigación fue necesario recuperar el discurso de los docentes que fueron sujetos de evaluación, con la intención de comprender las representaciones sociales de los docentes de nivel primaria sobre la evaluación del desempeño docente por la permanencia. El planteamiento teórico de las representaciones sociales (RS) desde un enfoque procesual dan la posibilidad de comprender los significados atribuidos a la experiencia de la evaluación docente, así como las creencias y valores que se juegan y que determinan sus formas de actuar.

En tanto que las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Las cuales presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos de las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones de los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (Jodelet, 1986, p. 474)

Las representaciones sociales se conforman de los significados, saberes, creencias, experiencias y del sentido común que construyen los individuos, a partir de su contexto. Existe una apropiación y resignificación de éste a partir cómo los sujetos movilizan dichas representaciones en el afán de comprender, transformar a su mundo circundante. Por ello asumo que las RS constituye la forma en que los sujetos conocen su mundo, lo interpretan y experimentan como seres sociales que comparten en tiempo y espacio social determinado. De aquí la necesidad de mostrar los discursos presentes en los medios de comunicación, en la prensa escrita, pronunciamientos del SNTE, de la CNTE, etc., de excavar lo que ocurrió previo a la imposición de la evaluación del desempeño docente al explorar el contexto histórico que lo precedió, para comprender las RS que construyen los docentes sobre este objeto de reflexión y análisis.

El periodo de análisis considerado para el tratamiento sobre la evaluación docente lo retomo a partir de la década de los años noventa hasta los acontecimientos ocurridos en el sexenio presidencial del 2012-2018, periodo en el que se implementó la reforma educativa del 2013. Para tal efecto presento una breve semblanza sobre la noción de evaluación desde los planteamientos de María Antonia Casanova (1998) para comprender el tránsito de la evaluación centrada en los resultados de los alumnos a un sistema de evaluación de diferentes objetos para valorar la efectividad del sistema educativo. Este tránsito de la evaluación de los aprendizajes hacia la diversificación sobre distintos objetos, nos remite a la génesis de un paradigma generado a partir de la participación de nuestro país en organismos internacionales y de acuerdos establecidos, denominado rendición de cuentas, que forma parte de los discursos educativos con políticas neoliberales.

A partir de la década de los años noventa se empiezan a implementar reformas bajo esa filosofía por lo que el término de calidad educativa adquiere un gran sentido y se implementa con ello una cultura de evaluación generalizada. En este contexto la evaluación del magisterio constituye un objeto central en la búsqueda de la calidad educativa. En atención a este propósito en nuestro país se definen programas que han puesto al centro la evaluación de los docentes: El Programa de Carrera Magisterial implementado en el año 1992; la creación de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), al representar un parteaguas para el uso de la evaluación de todo el sistema educativo mexicano; el Concurso Nacional Público de Oposición y Programa de Estímulos a la Calidad Docente en el marco de la Alianza por la Calidad Educativa (2008) y la implementación de la Evaluación Universal en el año 2010, que en su conjunto constituyen los antecedentes inmediatos de la reforma estructural del 2013, en la cual se estableció la evaluación al servicio profesional docente como obligatoria y con consecuencias directas a la estabilidad laboral.

Si bien no es la intención central del trabajo el abordaje analítico de la dimensión macro estructural, la interpretación de la resignificación que hacen los docentes sobre la evaluación es impensable sin analizar los discursos que circulan y se

objetivan en programas, leyes, acuerdos y disposiciones de observancia obligatoria. Así mismo resulta interesante reconocer el contexto mediático de desprestigio social sin precedentes generado hacia los docentes y de algunos hechos que dieron muestra de la inconformidad generada en el magisterio. Un grupo opositor al establecimiento de la evaluación docente lo constituye la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), cuyo posicionamiento es recuperado vía medios masivos de comunicación.

El análisis de estas reformas, acuerdos y programas, permite identificar el tránsito del reconocimiento social y la revaloración del magisterio hacia el desprestigio y señalamiento dirigido hacia los docentes como protagonistas del fracaso escolar. En la implementación de la evaluación docente, la rendición de cuentas alcanza su máxima expresión. La intención del capítulo es brindar referente para comprender el contexto histórico y cultural en el cual los docentes se enfrentaron a un proceso de evaluación por la permanencia en el servicio profesional docente.

## **1. De la evaluación de los aprendizajes a la evaluación de los docentes**

El término de evaluación aparece en los Estados Unidos a partir del proceso de industrialización a principios del siglo XX, se utiliza en el campo educativo para controlar los resultados obtenidos en la medida en que las escuelas son comparadas con las fábricas. Con el nacimiento de la pedagogía como ciencia, aunado con la aparición y difusión de test, aparece la evaluación escolar como un instrumento para cuantificar las capacidades y el rendimiento de los alumnos, como una herramienta de medición y control.

La evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante. El concepto ofrece dos aspectos importantes: juzgar la conducta de los alumnos y realizar las estimaciones al principio y al

final del proceso, con el objeto de identificar y medir los cambios que en ese momento pudieren estar produciéndose. (Tyler, 1982, p.109)

Las contribuciones del modelo evaluador de Tyler consisten en la emisión de una valoración sobre cómo se lleva a cabo un proceso de aprendizaje, desde el inicio, hasta que concluye y para determinar los cambios que se han ocasionado, si se han alcanzado los objetivos planteados inicialmente. Sin embargo, el concepto ha evolucionado integrando otros elementos para mirarla no sólo como un fin, sino como un medio que permita intervenir para mejorar el proceso.

Otros autores destacan y subrayan la función de la evaluación como algo intrínsecamente propio de la misma. “Por consiguiente, se puede decir que, en un principio, el objetivo de toda evaluación es tomar una decisión que, en muchas ocasiones, se inscribirá en el marco de otro objetivo mucho más global” (Casanova, 1998, p.31).

La evaluación entonces permite determinar las deficiencias y áreas de oportunidad para mejorar el proceso con base a la toma de decisiones fundamentadas en los resultados obtenidos. Scriven citado por Casanova (1998, p. 31) incluye en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir, de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido. Esta posición añade otros elementos como los procedimientos utilizados, en concreto, el modo de llevar a cabo la evaluación, la formulación de indicadores, la ideología del evaluador y el sistema de valores imperante en la sociedad.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos fue por mucho tiempo el principal indicador del sistema educativo, posteriormente pasó por un proceso de diversificación al encontrar que los resultados no dependían exclusivamente de los alumnos, sino que están influidos por otros elementos y resulta apremiante evaluar los sistemas en todos sus ámbitos: administración, organización de los centros, programas, actuación del profesorado, resultados de los alumnos. Otro aspecto que influyó para que se diversificaran los objetos por evaluar fue la necesidad de replantear modelos educativos debido a las inversiones económicas que conllevan.

A medida que las economías de las naciones contienden por alcanzar posiciones fuertes dentro de un mercado competitivo global, muchos gobiernos se han interesado cada vez más en el desempeño de todos los aspectos de sus sistemas educativos. Esta tendencia, aunada a los enormes gastos que se destinan a la educación, también ha precipitado peticiones generalizadas del público a favor de un escrutinio mayor con respecto a la calidad de la educación. Estas exigencias de información sobre el desempeño de los sistemas escolares sólo se pueden atender con sistemas coherentes de rendición de cuentas. (Anderson, 2005, p.3)

El paradigma de rendición de cuentas comenzó a encubarse en la política educativa ligada al financiamiento de la educación. Sirve para comprobar la efectividad del sistema educativo pues parte del presupuesto del gobierno se destina para al ámbito educativo.

El discurso de la evaluación va a ser recurrente desde los años setenta hasta la actualidad, y aun cuando sus argumentos tienen matices específicos, en distintos momentos o fases, su finalidad es inequívoca: la de valorar la productividad y rentabilidad de las instituciones educativas. (Rodríguez, 2010, p. 624)

Dicho planteamiento alcanza su máxima expresión con las políticas neoliberales que han fijado sus discursos educativos basados en la oferta y demanda, relacionados con una política de mercado, en donde se tiene que valorar la calidad mediante parámetros e indicadores. Podemos identificar cómo a partir de 1988 en nuestro país se enmarcaron las reformas educativas bajo esta filosofía, con la lógica de mercado; de hacer más con menos recursos financieros.

La Modernización Educativa (ME) se plantea con ajustes importantes al sistema educativo, con la intervención de organismos internacionales.

El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo tienen una influencia tal que podría decirse que no hay ámbito de la

administración nacional en donde no tengan presencia. Con estas dos instituciones, México tienen una larga historia. Más reciente es la relación con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organismo no financiero sino de asesoría, consulta y coordinación de políticas internacionales, del cual nuestro país forma parte desde 1994, y que hace seguimiento, diagnósticos y comparaciones sobre aspectos económicos, sociales y educativos entre países, y de países en particular. (Noriega, 2010, p. 660)

Con la participación de los organismos internacionales que dan financiamiento a la educación de sus países miembros, parece ser que el interés fundamental de los gobiernos es responder de manera eficiente a la inversión otorgada. A partir de entonces diversos programas en los que se apoya la reforma –capacitación docente, mejoras de infraestructura, reducción de personal e informatización, traslado de las erogaciones por sueldos al rubro de incentivos a la producción– son financiados con préstamos. Los gobiernos neoliberales endeudan sus sociedades para reducir el servicio educacional que les prestan. (Puigros, 1996)

El carácter universal de la educación y los principios éticos que la rigen se matizan con los principios de equidad, pertinencia y calidad que se introducen paulatinamente en un nuevo discurso educativo marcado por la modernidad.

La historia de la educación en México nos muestra cómo durante muchas décadas el discurso protagónico fue lograr ampliar la cobertura y llevar el servicio educativo a todos los rincones del país. Cuando se logró este propósito, a pesar de las condiciones geográficas adversas imperantes, la calidad se enarboló como el principio rector del discurso educativo.

La categoría calidad es usada por el discurso neoliberal como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma. Pruebas nacionales de evaluación están comenzando a servir para seleccionar y disminuir los alumnos que pasan de un nivel

del sistema a otro y especialmente para limitar el ingreso a las universidades, para justificar la disminución de la planta docente y para sostener la caducidad de la formación de los educadores haciéndolos responsables de las consecuencias nefastas de la propia reforma. (Puigros, 1996, p. 8)

Nuestro país se inscribió a las políticas internacionales, por lo que la evaluación y las reformas se hicieron necesarias, para conseguir la anhelada calidad educativa. Una de las experiencias más importantes en México fueron los exámenes de selección para ingresar tanto al nivel bachillerato como licenciatura de la UNAM, limitando el ingreso debido a que el número de aspirantes superaba los lugares disponibles.

Nacen los programas de Evaluación de Educación Superior bajo la meta de impulsar la calidad de la educación en este nivel y con el lema de desarrollar una “cultura de la evaluación”. Desde entonces, las políticas de la educación superior han tenido como eje rector la realización de múltiples actividades evaluativas.

Es preciso mencionar que la cultura de evaluación es un concepto multidimensional y complejo. Puede estar conformado por un conjunto de reglas, hábitos, creencias, estructuras, símbolos, valores, estrategias, historia, métodos y técnicas, que comparte una comunidad en relación con los procesos de evaluación que allí se han desarrollado y se desarrollan. Es un concepto vinculado al cambio, a la institución, por cuanto promueve a la evaluación como un elemento esencial en el desarrollo organizacional, vinculado al mejoramiento continuo, al cumplimiento de objetivos y metas, y a la búsqueda de la calidad, y más allá de la calidad, de la excelencia académica. No obstante a lo expuesto, cabe considerar que cultura de evaluación es un concepto en desarrollo, vinculado a una teoría de acción en evaluación, a la necesidad de repensarla y mejorar las prácticas; a un cambio de actitud y de apreciación hacia la evaluación (Bolseguí, Fuguet, 2006).

Hablar de cultura de evaluación nos remite a emplear el proceso como una herramienta capaz de provocar transformaciones y mejoramiento continuo, como

un medio para detectar y trabajar sobre las debilidades con compromiso y ética. En nuestro país inicialmente se impulsó esta cultura en la educación superior. Las primeras acciones se relacionaron con otorgar una retribución económica diferenciada al personal académico de acuerdo a su producción y agregada al salario base. Dicha política se aplicó en la década de los ochenta, en una época de fuerte crisis económica que instituye esta vía como la única posible para recuperar el deterioro salarial de los académicos universitarios. (Gil Antón, 2002). A principios de la década de los noventa, a la luz de los programas de estímulo, los cuestionarios de evaluación comenzaron a ser un tema común y aceptado dentro de las universidades públicas.

## **2. La evaluación docente en la educación básica**

La evaluación docente también se instituyó en la educación básica bajo diversas reformas y la integración de programas, acuerdos y alianzas entre el gobierno federal, gobiernos estatales y con una importante participación del SNTE. Surgió una importante relación entre la evaluación con la intención de profesionalizar al docente. Juárez Némer (2019) construye la categoría de *biosprofesional* para analizar los dispositivos que cualifican la formación docente, lo que tiene que ver con la profesionalización y la separación entre lo que establece y regula el Estado y la vida institucional, el quiebre entre la ley y el hecho. Su estudio nos permite reconocer que la identidad docente está conformada por diversas condiciones que tienen que ver con las instituciones de formación docente, con las instituciones gremiales a las que pertenecen y con las características individuales que regulan las estrategias de apropiación o de resistencia de lo que la ley le encomienda, el estado le permite y la realidad a la que se enfrenta.

En este tenor, es la modernización educativa quien describe el contexto histórico que opera como marco normativo de la identificación profesional del magisterio, pues en el discurso aparece la calidad educativa como el medio principal para

promover el bienestar tanto del estado como del individuo para impactar en la salud, el consumo, la participación y la competitividad.

La modernización educativa sugiere transformar al sistema educativo desplazando los principios que lo identificaron con el periodo de posguerra. Específicamente, la modernización disloca el discurso de la educación democrática ligada a valores como expansión y acceso universal al sistema. Esta dislocación es efecto de incorporar a la calidad como eslabón central de dicha cadena de valores. La calidad, más allá de la cobertura del sistema, prioriza el desarrollo de dispositivos para la transmisión de valores de convivencia democrática –formación de ciudadanía-, y la generación de conocimientos y capacidades para elevar la productividad individual e intensificar el circuito del mercado. En suma, la modernización tiene por objeto generar dispositivos y tecnologías orientadas al cuidado individual con el objeto de asegurar el bienestar del Estado. La calidad educativa trasciende el cuidado del grupo para enfocarse en regular la conducta individual (Juárez, 2019, p. 47)

El autor vincula la calidad educativa con el cuidado de la conducta de las personas, la modernización enarbola a la calidad para promover la formación de una ciudadanía productiva para el campo laboral, asegurando que ello garantiza el bienestar y crecimiento individual. La profesionalización docente se convirtió en la posibilidad de objetivar la calidad educativa.

La educación de calidad, además de reformar el Currículum, incluyó un programa de carrera magisterial que, más que promover el reconocimiento social del magisterio, para 1998, introdujo e intensificó la evaluación a los docentes y la aplicación de pruebas estandarizadas para medir el logro educativo de los estudiantes de educación básica. (Juárez, 2019, p. 48)

A partir de entonces la evaluación se ha constituido como un mecanismo de control para regular la matrícula docente, para generar en el magisterio la necesidad de una formación continua mediante el reconocimiento, al aumento de su salario y más recientemente mediante la amenaza de perder su seguridad laboral.

### **A. Programa de Carrera Magisterial: Revaloración de la función docente**

A partir del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito en mayo de 1992 por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el SNTE, se llevó a cabo una profunda reforma educativa en México. El Acuerdo estableció, como ejes fundamentales de la reforma educativa, la reorganización del sistema educativo; la reformulación de contenidos y materiales educativos; y la revaloración social de la función magisterial.

La revaloración de la función magisterial contempla, a su vez, seis aspectos: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la Carrera Magisterial y el aprecio social por su trabajo. En este contexto del ANMEB nace el programa de Carrera Magisterial (CM) en 1992, cuyo propósito fue: “estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” (ANMEB, 1992, p. 20).

Fue un sistema de promoción horizontal, en el cual los profesores participaban de forma voluntaria e individual y tenían la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubrían todos los requisitos. Contaba con cinco niveles “A”, “B”, “C”, “D” Y “E” en los cuales el docente tenía la oportunidad de acceder a estímulos económicos superiores que oscilaban desde un 25% adicional a su salario base (nivel A) hasta un 200% (nivel E) sin cambiar de actividad. De esta forma se pretendía promover la actualización, capacitación y profesionalización de los docentes en servicio. Los candidatos se dividían en tres vertientes: la vertiente uno para los maestros frente

a grupo, la vertiente dos para directores de escuela y supervisores, y la vertiente tres para Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP).

Para la primera vertiente, la evaluación consideraba los siguientes factores: antigüedad, grado académico, preparación profesional, formación continua, desempeño profesional, aprovechamiento escolar y casi al finalizar el programa se implementó actividades co-curriculares<sup>4</sup>. (**Ver Anexo 1**. Evolución de los factores y ponderaciones en el Programa Nacional de Carrera Magisterial)

El factor de grado académico se refería al nivel máximo de estudios y pretendía fomentar la profesionalización, ya que aumentando el grado de estudios se garantizaba cierto porcentaje. No obstante, dado el puntaje otorgado a otros estudios el cual era menor a los cursos de actualización, los docentes optaban por tomar éstos últimos. En cuanto al factor de antigüedad cabe considerar que los docentes que llevaban poco tiempo en el servicio se encontraban en desventaja en comparación a los que ya tenían más experiencia.

La evaluación al desempeño docente era resultado de un trabajo colegiado entre el propio maestro, el director y un representante del SNTE con un instrumento de 15 indicadores referentes a la planeación y ejecución del proceso enseñanza aprendizaje, a su participación en el funcionamiento de la escuela y su participación en la interacción escuela comunidad.

La preparación profesional era evaluada mediante la aplicación de un examen estandarizado de conocimientos sobre diversos aspectos curriculares, disciplinares y didácticos.

---

<sup>4</sup> Cabe mencionar que estos factores sufrieron modificaciones en distintos momentos. A cinco años de operación del programa se consideró que algunos lineamientos y normas del programa habían perdido su actualidad y pertinencia, así, en el 2008 aumentó considerablemente el porcentaje asignado al aprovechamiento escolar obtenido por los alumnos. De igual forma sufrió modificaciones en el año 2011 considerando los pronunciamientos del SNTE, agrupaciones de madres y padres de familia, académicos y especialistas de universidades e institutos de investigación, organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de la sociedad en general y de las propias autoridades educativas.

El análisis de las pruebas de preparación profesional refleja una amplia cobertura de las áreas curriculares y una alienación adecuada con los temarios proporcionados a los docentes. Sin embargo, los reactivos en su mayoría se refieren a habilidades cognitivas de muy bajo nivel, con preponderancia de aquellos que requieren sólo memorización o procedimientos. (Santibáñez y Martínez, 2010, p.139)

La objeción planteada por los autores sobre el contenido de las pruebas aplicadas radica en identificar que la preparación profesional se reducía a la aplicación de un examen que más allá de comprobar la confiabilidad en las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes, se centraban en determinar su capacidad de memorizar. Por otro lado, cabe mencionar que se aplicaban las mismas pruebas a los docentes ya sea para ingresar al programa o para promoverse a cualquier nivel.

El factor referente al aprovechamiento escolar se determinaba de acuerdo a los resultados de las pruebas aplicadas a los alumnos y se obtenía sacando el promedio por aula. No había diversas pruebas para diversos contextos. Es decir, se aplicaba el mismo examen a los alumnos sin importar la ubicación de la escuela, si estaba en una comunidad indígena, rural o urbana, ni las condiciones socioeconómicas de las comunidades. El último factor de actividades co-curriculares implementadas en el año 2011 se refiere a las acciones extraordinarias realizadas fuera del horario escolar para fortalecer el aprendizaje de los alumnos.

Dicho programa fue motivo de análisis y discusión en el ámbito académico y magisterial.

(...) se percibe que Carrera Magisterial es un programa agotado. Si bien el programa tuvo beneficios importantes para mejorar la calidad de vida y los salarios de la mayoría de los maestros de educación básica en México, cada vez se incorporan menos maestros al nivel A (menos del 5% anual, según datos de Santibáñez et. Al., 2007) y hay también menos promociones. Además, no se ha demostrado que el

programa tenga beneficios importantes sobre la calidad educativa.  
(Santibáñez y Martínez, 2010, p. 155)

Según los resultados obtenidos por los investigadores citados el programa no logró impactar en la calidad educativa. Había un gran interés por acceder y/o ascender en los niveles de CM, no así un interés por mejorar el desempeño en la práctica ni por aumentar el aprovechamiento de los alumnos. Se convirtió únicamente en un medio para lograr mejores condiciones salariales. Y no siempre obtenían el beneficio los mejores maestros.

Quizá al garantizar los estímulos por el resto de su carrera, CM debilite la motivación que los maestros tienen de hacer un esfuerzo adicional para mejorar el aprovechamiento escolar, una vez que recibieron una incorporación o promoción al programa. Si lo anterior se sostiene, no sorprendería que, después de una promoción o incorporación, el maestro regrese a su desempeño habitual el siguiente año.  
(Santibáñez y Martínez, 2010, p. 141)

Como se puede observar, son cuestionables los resultados obtenidos por este programa. Los autores sugieren que el programa no lograba estimular a los docentes para esforzarse por mejorar los aprendizajes de sus alumnos al generar una especie de conformismo pues su principal interés (mejorar su salario) estaba cubierto.

Es necesario mencionar que el programa nació de un pacto político y al parecer ello influyó en su desarrollo ya que por un lado los objetivos de la SEP eran fomentar la formación, actualización y profesionalización de los docentes, además de crear un sistema de pago por méritos, mientras el SNTE pretendía aumentar el salario de los docentes. Lo cual quiere decir que no había una visión compartida y sus objetivos eran diferentes.

El fin de establecer un mecanismo meritocrático de promoción y mejora salarial se pervirtió porque se utilizaron incentivos con base en normas endebles, un diseño que evoca al corporativismo del SNTE y

una operación clientelar: ello, en lugar de apelar a los derechos, las responsabilidades y ética de los docentes. Además, la planeación y elaboración de los lineamientos, como casi todo en la educación mexicana después del Acuerdo, son producto del centralismo burocrático, se hicieron sin consultar a los estados o a los docentes de base. (Ornelas, 2012, p. 148)

De acuerdo a Ornelas, los objetivos del programa se desvirtuaron y desde entonces faltó la participación activa de las entidades del país y de los docentes. El programa permitió que muchos maestros lograran mejorar su salario realizando las mismas funciones. Sin embargo, la diferencia entre el salario de los docentes se diversificó tanto como las oportunidades de acceder o conseguir una promoción en el programa, esto en gran medida por los cambios en los factores considerados para la evaluación y el porcentaje asignado a cada uno. **(Ver Anexo 1)**

El programa de CM, operó desde el ciclo escolar 1992-1993 hasta el 2013-2014. En la etapa XXIII, etapa de transición, los factores de medición objetivos asociados a la calidad educativa (aprovechamiento escolar, preparación profesional y formación continua) pasaron de 44% en los lineamientos generales de 1993 a 65% en la modificación de 1998, a 75% en la Reforma del 2011 y a 100% en la última modificación. Lo revisado hasta el momento sobre el Programa de CM sugiere que el estado mexicano no obtuvo los resultados esperados, no impactó lo suficiente para elevar la calidad educativa, por lo que hubo la necesidad de implementar otras reformas, alianzas o acuerdos. Así como la instalación de otras instituciones cuya función estuvo centrada en la evaluación.

## **B. Creación de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: Evaluación al sistema educativo**

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) fue creado por decreto presidencial en el año 2002, durante el gobierno del presidente Vicente Fox

Quesada. Con la finalidad de ofrecer a las autoridades educativas federales y locales, así como al sector privado, las herramientas idóneas para hacer la evaluación de los diferentes elementos que integran sus correspondientes sistemas educativos. Los programas, servicios y acciones del instituto fueron diseñados para la educación de tipo básico (niveles de preescolar, primaria y secundaria) y la de tipo medio superior (bachillerato o profesional). Tanto en escuelas públicas, privadas, urbanas, rurales, como en las modalidades no escolarizada y mixta, incluyendo la educación para adultos, la educación especial, la indígena y la comunitaria.

En el Decreto por el que se crea el INEE publicado el 8 de agosto de 2002 en el Diario Oficial de la Federación se establece que colaboraría con la SEP en la evaluación del Sistema Educativo Nacional (SEN), así como para dar lineamientos para la evaluación que hagan las autoridades educativas locales. Señala que corresponde a este organismo desarrollar un sistema de indicadores de la calidad del SEN; apoyar la realización de evaluaciones nacionales del aprendizaje de los alumnos; desarrollar modelos para la evaluación de las escuelas; apoyar la extensión de la evaluación en las entidades federativas y la evaluación de programas y proyectos prioritarios; diseñar instrumentos y sistemas de evaluación; impulsar la cultura de la evaluación; difundir los resultados y desarrollar acciones de capacitación; realizar investigaciones en la materia; representar a México ante los organismos internacionales de evaluación educativa y coordinar la participación del país en los proyectos internacionales al respecto.

La creación del Instituto además de pretender el incremento de la calidad educativa intentaba concretar un sistema de evaluación consistente y confiable encaminado a la toma de decisiones informadas. La institución aparece con la finalidad de normar e impactar en el sistema educativo mediante la incorporación de una cultura de evaluación, sobre el particular cabe decir que:

La institución es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos

preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia.  
(Kaes, 1996, p.22)

Es este un momento histórico en que se crea el INEE, se incorpora en nuestro país la evaluación como un elemento fundamental del sistema educativo nacional y a partir de entonces nos precede. La misión del instituto incluía promover políticas y mecanismos de coordinación y articulación de los esfuerzos de evaluación del sistema educativo que permitieran a la sociedad mexicana tener una visión objetiva de la situación del sistema educativo anual y en forma comparativa a lo largo del tiempo. En dicha institución se materializa la rendición de cuentas. Pretendía así cubrir las dimensiones de la calidad del sistema educativo en términos de resultados, pero también de recursos, procesos y contextos.

El INEE operó en una primera etapa del 8 de agosto de 2002 al 15 de mayo de 2012, como un organismo descentralizado de la SEP con la intención de aprovechar al máximo los datos disponibles, saber interpretarlos, procesarlos y traducirlos en políticas y estrategias de mejora de la calidad educativa en todos los niveles y sectores del sistema educativo. En este periodo elaboró pruebas de aprendizaje y de evaluación de escuelas, como los Exámenes de Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), con lo que pudo ofrecer información sobre el desempeño del sistema educativo nacional en su conjunto y en varios de sus subsistemas más relevantes. También aplicó el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), cuya realización a escala mundial es regulada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Con ello, tuvo la posibilidad de realizar más de 200 publicaciones amparadas por un equipo técnico especializado en tareas de medición.

En su discurso, se refería a la evaluación como un medio para proporcionar información clara y precisa sobre el estado de la educación, las escuelas y el personal que labora en ellas. La función del INEE era explicar los resultados que se obtenían de cada evaluación y a partir de ahí, diseñar y proponer rutas de trabajo para mejorar. La historia del Instituto tuvo importantes modificaciones en las cuales se profundizará más adelante, en este momento sólo se puntualiza su creación para

enfatar en la necesidad de las autoridades educativas de regular el sistema educativo y el papel que cumplió en la institucionalización de la evaluación.

### **C. Alianza por la Calidad de la Educación: Evaluación docente para el ingreso, promoción y estímulos económicos**

El 15 de mayo de 2008, Elba Esther Gordillo representante del SNTE con la presencia del Presidente de la República Felipe Calderón Hinojosa, gobernadores, líderes de la clase política empresarial y social del país, así como la secretaria de educación Josefina Vázquez Mota anunciaron la Alianza por la Calidad de la Educación. El SNTE se había convertido en una instancia para llevar a cabo negociaciones. Su historia desde su fundación, está marcada por rutinas establecidas y se mueve por relaciones de conveniencia entre cliente patrón (Ornelas, 2008). Para este momento había adquirido mucho poder pues la injerencia que ejercía en las políticas educativas era determinante, desafortunadamente más allá de buscar avances significativos en el ámbito educativo, buscaba posicionarse políticamente.

La propuesta de la Alianza fue impulsar una transformación en la Calidad Educativa con la participación de diversos actores como son: Gobiernos Estatales y municipales, legisladores, autoridades educativas estatales, padres de familia, estudiantes de todos los niveles, sociedad civil, empresarios y academia, para construir una política de Estado. Para alcanzar el objetivo propuesto los organismos firmantes se plantearon las acciones a realizar para la consecución, las cuales se dividieron en cinco ejes y diez procesos<sup>5</sup>.

Eje 1. Modernización de los centros escolares. Incluía tres procesos: infraestructura y equipamiento; tecnologías de la información y la comunicación; gestión y participación social. Eje 2. Profesionalización de los maestros y las autoridades

---

<sup>5</sup> Tomado de <http://alianza.sep.gob.mx/i2.html>

educativas. Incluía tres procesos: ingreso y promoción; profesionalización; incentivos y estímulos. Eje 3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos. Con los siguientes procesos: salud, alimentación y nutrición, condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno. Eje 4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo. Como proceso la implementación de una reforma curricular. Eje 5. Evaluar para mejorar. Incluía el último proceso: evaluación.

Profundizaré en el segundo eje por tener una relación directa con el objeto de investigación al abordar aspectos relacionados al ingreso, la promoción y el reconocimiento a la labor profesional de los docentes. Tales planteamientos constituyen los antecedentes de la evaluación al desempeño docente.

El **Ingreso y la promoción** se establecen por primera vez por la vía de Concurso Nacional Público de Oposición (CNPO) convocado y evaluado por un organismo independiente e imparcial. Así en el discurso se afirma que las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas de docentes, directores, supervisores y autoridades educativas, serán adjudicadas vía CNPO. El 11 agosto de 2008 se llevó a cabo, por primera vez en el país, para seleccionar a los maestros que se incorporarían a las aulas de educación básica para el ciclo escolar 2008-2009. Para ello se sometieron a concurso más de 8 mil plazas y 26 mil 875 horas.

Para la mayoría de los docentes resultó la forma más justa de acceder a una plaza, después de vivir en la incertidumbre de no tener un trabajo seguro, al haber ingresado a la SEP a través de un sistema de contratación con un salario raquítico y ninguna seguridad social. El Concurso de Oposición permitió el ingreso de muchos maestros que esperaban un lugar.

El Concurso Nacional Público para el otorgamiento de plazas docentes y los exámenes asociados a él, conformaban el incentivo que la SEP quería introducir para cambiar los valores de los docentes. Perseguía, por así decirlo, que dejaran de ser creyentes y practicantes de relaciones clientelares, ancladas a la inercia institucional, y se

convencieran de las bondades de la meritocracia. (Ornelas, 2012, p.124)

A partir de dicha disposición se vivieron cambios sustanciales en las formas de ingresar al sistema, pues ya no dependía de influencias sindicales, pues por mucho tiempo la asignación de plazas estuvo bajo el control del SNTE, quien permitía heredarlas. Con la creación del instituto y el énfasis en la evaluación estandarizada tanto de alumnos como de los docentes, por primera vez los resultados obtenidos se hacían públicos. Dichos resultados constituyeron la materia prima para comenzar a evidenciar la preparación profesional de los docentes y su impacto en la formación de los alumnos. Los datos arrojados en el primer CNPO fueron desalentadores y expuestos en los medios de comunicación. Un diario de circulación nacional así lo refería “Reprobados, 67% de maestros que concursaron por una plaza” y explicaba que de 47 mil 809 que presentaron la prueba, sólo 23 mil 245 la acreditaron. (Periódico La Jornada, 15 de agosto del 2008) De igual forma en otros medios de comunicación tales como la radio y la televisión estos resultados eran comentados y analizados. Se sentaban las bases del descrédito social hacia los docentes.

El impacto mediático que tuvo en la población fue determinante. Dio inicio una campaña de desprestigio social hacia los docentes, quienes eran presentados como ineptos para aprobar un examen y de brindar una educación de calidad en las aulas. Ese desprestigio se deja ver aún en la actualidad. Al respecto la maestra Ary menciona:

(...) estamos pasando por una situación crítica por todos los ataques que están en los medios de comunicación, porque toda esta situación de la calidad de la educación, sí, obviamente una parte es nuestra responsabilidad, pero yo creo que el gobierno no se da cuenta de todos los casos que tenemos con los niños, o sea no es posible sacar un niño adelante, con todo lo que le decía, teniendo problemas en casa, viniendo aquí sin comer, o incluso llegan aquí libros incompletos, entonces ¿cómo podemos manejar esa situación? se nos hace responsable de todo, entonces, nosotros ponemos de nuestra

parte y damos todo nuestro esfuerzo, pero creo que que... sí, que no todo está en nuestras manos, no todo está en nuestras manos y tenemos poco apoyo de quién nos debería de apoyar. (E2:4)

Después de once años en voz de los docentes investigados se perciben las secuelas que dejó esta campaña de desprestigio y señalamiento al maestro como el principal responsable de la baja calidad educativa.

Sobre la **profesionalización** de los maestros y de las autoridades educativas. Se acordó la creación de un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. El sistema estableció que el 80% de los cursos nacionales y estatales serían de matemáticas, ciencias, español, historia y formación cívica y ética. En éste participarían instituciones de educación superior de reconocido prestigio y se evaluaría la calidad de los cursos. Las competencias adquiridas se certificarían de manera independiente. Como parte de este proceso de profesionalización, los docentes cuyos estudiantes mostraran bajo rendimiento en pruebas estandarizadas como ENLACE deberían tomar cursos especialmente orientados.

El discurso de los organismos nacionales e internacionales, al articular *calidad con desarrollo cognitivo*; y *desarrollo cognitivo* (pensamiento matemático, científico) con productividad (ingreso), funda una lógica binaria (sí A entonces B; no A entonces no B) que simultáneamente vierte el *contenido* a la vida profesional, es decir, determina el *¿qué hacer?*, y además la forma de actuar sobre el contenido *¿cómo hacer?* Por ejemplo, la profesión docente se estabiliza cuando el maestro reconoce que la virtud profesional tiene por objeto el *desarrollo cognitivo* (qué), y que por dicho objeto se produce a través de la cadena de valores: *pensamiento numérico, lógico, experimental, etc.* (el cómo). El qué y el cómo constituyen un sistema práctico que regula una forma de ser docente, cualifica al sujeto y produce el *biosprofesional*. (Juárez, 2019, p. 48)

Con estos procesos de evaluación, el maestro quedó como el sujeto ligado a una tarea que debe caracterizarse por la perfección y a la vez fomentar la perfección del estado, con la obligación de desarrollar habilidades que le permitan adaptarse y desadaptarse, de mantenerse en constante movimiento convirtiéndose así en un biosprofesional.

Por último, el tercer proceso sobre **incentivos y estímulos** está vinculado al reforzamiento del Programa de Carrera Magisterial. Es preciso aclarar que esta etapa corresponde a la coexistencia de varias instancias con el mismo propósito de elevar la calidad educativa, pero con diferentes formas de operación. Corresponde a una etapa de transición en la que ocurrieron cambios (como la modificación a los nuevos lineamientos de CM) y la inserción de estímulos adicionales a los docentes. Este nuevo modelo de promoción y certificación buscaba resolver las debilidades detectadas en educación básica, privilegiando el mérito individual de los maestros en función exclusiva de los resultados de logro de sus alumnos.

Tal propósito se concretó en la creación del Programa de Estímulos a la Calidad Docente que pretendió distribuir los estímulos económicos en función de los resultados académicos de los alumnos con base en los resultados de la prueba ENLACE. Se trató de estímulos económicos tanto individuales como colectivos de acuerdo a los resultados obtenidos en el centro escolar. Para este Programa, la evaluación era un proceso para revisar las fortalezas y oportunidades del Sistema Educativo y, a partir de ella, premiar y estimular a quienes están en los primeros sitios y los esfuerzos de quienes logran avances significativos. Participaron instancias como la SEP, el SNTE, una Comisión Rectora, autoridades Educativas Estatales, Secciones Sindicales del SNTE, y Comisiones Mixtas Estatales en su definición e implementación.

Con el fin de incentivar a los docentes de centros escolares en zonas rurales y de alta marginación, se otorgaba un 10% más de estímulo respecto de lo que recibirá un centro escolar de condiciones similares en un tipo de localidad urbana. Para clasificar las escuelas se consideraban las variables: tipo de servicio (modalidad), tamaño de localidad donde se encuentra la escuela (urbano/rural) y condición de

marginación (urbano baja marginación, urbano alta marginación, rural baja marginación, rural alta marginación).

Para el INEE este programa se desvirtuó de sus propósitos originales. La crítica radicó en el alto porcentaje otorgado a los resultados de los aprendizajes de los alumnos, el cual podía otorgar hasta 50 puntos. Se puso en duda la validez técnica de la prueba de la prueba ENLACE, pues según el INEE ésta ya no medía nada. En un ámbito más local o micro, se generaron patologías de estar preparando para el examen.

Según los especialistas, el sistema de evaluación debe tener explícitos sus propósitos y las pruebas deben brindar información sobre los procesos para ser utilizados y de ser necesario proveer de asistencia técnica a las escuelas y a los alumnos tomando decisiones que conduzcan a la mejora educativa “las evaluaciones en los sistemas de rendición de cuentas basados en resultados deben tener la calidad técnica suficiente para apoyar las decisiones que se basan en los resultados” (Anderson, 2005, p.14). Los instrumentos empleados para fines evaluativos deben tener la calidad necesaria para garantizar confiabilidad, pero sobre todo para utilizarla con fines de mejora. Díaz Barriga comentó en su momento:

A mí no me convence eso de Sistema Nacional de Evaluación. No le encuentro lógica. Creo que somos el país que más recursos desperdicia en evaluación. Tenemos INEE, Dirección General de Evaluación Política, las oficinas de evaluación de cada estado y CENEVAL. Las evaluaciones de PISA, el laboratorio de la UNESCO. Valdría la pena parar ya la evaluación, pararla en seco. Juntemos todos los datos y empecemos a analizar qué es lo que está pasando en el sistema. (El Universal, 2008, junio, 04)

Con esta reflexión podemos vislumbrar cómo este tipo de evaluaciones iban encaminadas a detectar el desempeño laboral de los docentes, los mecanismos y estrategias gubernamentales no profundizaban hacia la solución de fondo de las causas que provocan las deficiencias educativas. Por otra parte, estas políticas de

evaluación nacional se habían convertido en la respuesta a las recomendaciones de organismos internacionales como la OCDE, permitiendo que gran parte de la direccionalidad educativa del país fuera pautada por estas recomendaciones.

En este periodo se alteró la esencia de la evaluación, pues no era un instrumento para mejorar y crecer profesionalmente, sino un mecanismo para otorgar beneficios económicos. Lo cual tiene una relación con los efectos perversos de la evaluación, pues en el fondo subyace el objetivo de incidir en la estabilidad laboral y salarial. Se estaba configurando una transformación educativa, en proceso de construcción una nueva cultura de la evaluación.

#### **D. Evaluación Universal: Certificación de competencias laborales**

Antes de abordar el tema, es necesario ahondar sobre la fundación Mexicanos Primero<sup>6</sup> por su importante participación en la implementación de esta evaluación. En su página de internet explica que es una iniciativa ciudadana que trabaja para que el derecho a aprender de todas las niñas, niños y jóvenes se cumpla. Cada año elaboran un estudio sobre el estado de la educación en México. Reúnen información para elaborar un diagnóstico de la situación del sistema educativo de nuestro país para invitar a la reflexión y que sirva como mecanismo de exigencia social. **Contra la pared** es el primer reporte en el cual se ofrece una visión de los insuficientes resultados que se obtienen en los servicios educativos de sostenimiento público y valora las decisiones políticas del 2008.

El documento generado por esta organización menciona que el concurso de oposición del 2008 trajo importantes cuestionamientos tanto a nivel interno, de formulación e implementación de políticas, como a nivel de sus implicaciones en los

---

<sup>6</sup> La "fundación" fue creada en 2005 por el dueño de Televisa Emilio Azcárraga Jean, el presidente de esta organización es Claudio X González hasta hace poco presidente de la Fundación Televisa e hijo de uno de los hombres más ricos de México el señor Claudio X González padre, presidente del Consejo Coordinador Empresarial (CCE). La izquierda diario Jueves 9 de julio de 2015.

diferentes ámbitos. A nivel interno, cuestiona el diseño y los contenidos del examen, con el fin de asegurar su pertinencia, validez y confiabilidad; en una palabra, su calidad. En el segundo elemento sugiere modificar las normas y mecanismos de inscripción. Como tercer elemento propone cambiar el método de acreditación del concurso, elevar el nivel de conocimientos mínimos esperados por un docente. El cuarto y último, menciona la necesidad de establecer un mecanismo de observación para el proceso final de asignación de plazas, con el fin de asegurar que las listas de candidatos respeten los resultados y el orden de prelación debido, que los candidatos cumplan efectivamente con los requisitos de la convocatoria, y que las plazas docentes sean realmente asignadas siguiendo los dos criterios anteriores.

A nivel político es preciso que el gobierno federal imponga sanciones a las entidades cuyos gobiernos estatales y secciones sindicales desistan de participar en el concurso de oposición; probablemente el mecanismo más adecuado para esto es la suspensión del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB), el cual es destinado principalmente para el pago de sueldos y salarios de los docentes de educación básica y normal. Sin un mecanismo, en el mediano plazo, de certificación universal y periódica de competencias docentes, en México los privilegios laborales de algunos adultos seguirán prevaleciendo sobre el derecho a la educación de calidad de la mayoría de los niños. (Mexicanos Primero, 2009, p.132-133)

Como se puede apreciar, la voz empresarial hace público su pronunciamiento sobre lo que se espera de los docentes y de la calidad de los procesos educativos. Este grupo político, discursa y establece un posicionamiento que cuestiona el ingreso y la promoción de los docentes. Bajo el amparo de la baja calidad educativa y del derecho que tienen los niños mexicanos se sugiere la toma de decisiones drásticas y la centralidad del ejercicio presupuestal.

En este tenor, en 2010 la fundación publica el segundo reporte anual del Estado de la Educación en México denominado **Brechas**. Continúa la línea de trazada en el reporte anterior, al exponer urgencia de actuar ante un sistema educativo excluyente

y de baja calidad. Su mensaje central es que la escuela no está condenada a ser el espejo del entorno, sino el proyecto de su transformación. Menciona la importancia de contar con un Padrón Nacional de Maestros confiable y actualizado, como elemento imprescindible para la gobernanza y ajuste de cualquier esfuerzo sustantivo de mejora del Sistema Educativo Nacional.

La carencia de un registro de maestros no sólo quitó a las autoridades educativas la posibilidad de formular un presupuesto realista, sino que también impidió la consolidación de sistemas que permitieran controlar el ingreso, permanencia, promoción y movimientos del personal adscrito al sector educativo, situación que llevó al sistema a una gran opacidad y terminó por afianzar un caldo de cultivo para prácticas corruptas y clientelares. (Brechas, 2010, p.154)

El reporte aborda puntos neurálgicos que tres años después constituirían los principales elementos de las disposiciones en materia educativa. Se enfatiza la necesidad de contar con un padrón nacional que regule el ingreso y la movilidad de los docentes, en relación con el ejercicio presupuestal ya que no había la posibilidad de estimar un presupuesto real. Lo identifica como una de las grandes deficiencias del sistema educativo mexicano.

El tercer informe publicado en 2011 denominado **Metas** aborda la falta de efectividad del programa de CM originado por cuatro causas: la disfuncionalidad del incentivo por el desfase entre la conducta premiada y el estímulo otorgado, el carácter vitalicio del estímulo, el carácter formalista de las evaluaciones y la inexistencia de estándares docentes, finalmente las prácticas corruptas y clientelares. También se cuestiona la facilidad que tienen los miembros de las diferentes instancias de revisión para obstaculizar y distorsionar el ingreso y el avance en la CM.

Otro aspecto criticable corresponde a los factores de evaluación los cuales generan en su opinión que los maestros se concentren en obtener puntos y recopilar documentos a lo largo del ciclo escolar, en detrimento de una verdadera

profesionalización. Advierten que este problema no se podrá resolver realmente hasta que se cuente con un conjunto de referentes nacionales —tangibles y sujetos a escrutinio independiente — que definan claramente cuáles son las competencias que debe tener un “buen maestro” y sus paralelos en dirección y asesoría pedagógica. (Metas 2011, p. 156)

La fundación levantó la voz para revisar y denostar el estado educativo del país, al tiempo que realizó un sinnúmero de propuestas para influir en la política educativa. La sugerencia que propone fue la creación de un Programa de Carrera Magisterial Universal que no sea voluntario sino obligatorio para que año con año se evaluara de forma automática los méritos de cada maestro para que al inicio o a mitad del año escolar se le entregara el estímulo. Lo anterior garantizaría que el maestro percibiera un ingreso como respuesta a su buen desempeño, además de eliminar todas las instancias vigentes del programa de CM y así eliminar el control sindical que pesa sobre él. A partir de lo anterior podemos identificar que las sugerencias dadas por la fundación fueron tomadas en cuenta de manera progresiva en las reformas implementadas posteriormente.

Aunado a lo anterior es importante mencionar que México, como miembro de la OCDE, en 2008, firmó un acuerdo para mejorar la calidad de la educación básica, donde se enfatizó la instauración de políticas educativas, especialmente algunas dirigidas a la evaluación de los maestros para otorgar incentivos salariales. La sugerencia iba encaminada a la obtención de un estatus permanente como profesional docente, en las que el desarrollo profesional y la evaluación se convierten en elementos importantes.

Tales compromisos políticos quedan establecidos en el documento de Estrategias para la acción en México (OCDE, 2010). Su análisis nos permite identificar la puntualización de diversos cambios estructurales susceptibles de ser implementados para ayudar a las autoridades educativas en México a fortalecer sus sistemas educativos.

La reforma en política pública más importante que México puede hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas. (OCDE, 2010)

En dicho documento se hicieron ocho recomendaciones para la buena enseñanza. Se sugiere una estrategia global para mejorar las condiciones en las que muchos docentes trabajan para atraer, preparar y desarrollar una fuerza de enseñanza de mejor calidad, convirtiendo a la evaluación en un elemento fundamental.

Las recomendaciones fueron: producir e implementar un conjunto coherente de estándares docentes; atraer mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente, especialmente en las Normales; crear un sistema confiable de acreditación para todas las instituciones de formación inicial docente, desarrollar estándares específicos para formadores de docentes y establecer mecanismos de control de calidad más sólidos; revisar, mejorar y ampliar los mecanismos de diagnóstico que determinan si los candidatos a docentes y los docentes en servicio están listos para enseñar (acreditación docente); abrir progresivamente todas las plazas docentes a concurso y revisar el proceso de asignación de las plazas buscando alinear mejor las necesidades de los candidatos y de las escuelas a todas las plazas docentes, tanto las de nueva creación como las vacantes; establecer un período de prueba para los docentes principiantes, durante el cual habría una tutoría y apoyo intensivos, seguido de una evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente; construir un sistema sobresaliente de desarrollo profesional integral que combine las opciones de desarrollo basado en la escuela con los cursos que se ofrecen en el Catálogo Nacional de Formación Continua y por último desarrollar e implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado en la mejora de los procesos educativos donde exista tanto el reconocimiento como la sanción. (OCDE, 2010)

Con la injerencia de esta organización internacional y de la asociación Mexicanos Primero, en octubre de 2010, el Senado avaló una reforma a la Ley General de Educación para obligar al gobierno federal y de los estados a regular, coordinar y

operar un padrón nacional de alumnos, maestros, instituciones y centros escolares. Y estableció también la regulación nacional de los mecanismos de ingreso, promoción y evaluación en el servicio docente por lo menos cada cuatro años. Al siguiente año en mayo del 2011 se firmó el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes (AEUD) suscrito por Alfonso Lujambio, titular de la SEP y Elba Esther Gordillo como secretaria general del SNTE.

Este acuerdo trató de implantar la certificación de competencias laborales cada tres años, iniciando precisamente en el año 2012 con los docentes de Educación Primaria. El INEE participó en el diseño de las evaluaciones contempladas en dicho documento. Los maestros serían evaluados tanto por sus conocimientos como por los resultados sus alumnos a través de la prueba ENLACE. Sus resultados eran considerados para acreditar los factores correspondientes del Programa Nacional de Carrera Magisterial, así como para el Programa de Estímulos a la Calidad Docente.

Los resultados permitirían orientar y afianzar la calidad y pertinencia, tanto de la oferta de los programas académicos de educación básica y normal, como del diseño y desarrollo de políticas educativas para que tengan el efecto deseable en el aprendizaje de los alumnos y en la calidad del sistema educativo. Sin embargo, algunos grupos magisteriales no tardaron en mostrar su inconformidad por la firma del acuerdo para la Evaluación Universal.

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)<sup>7</sup> fue la protagonista en la oposición a la Evaluación Universal por considerar que el principal objetivo consistía en culpar al docente de la baja calidad educativa y sugerir que

---

<sup>7</sup> Organización de maestros que surgió en 1980 como una contracorriente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Gordillo Morales concedió autonomía a las secciones radicales de Oaxaca, Chiapas, Michoacán y Guerrero, con lo cual la CNTE obtuvo su control, fuerza política y recursos económicos. Desde entonces hay una doble negociación salarial: una con el SNTE y otra con la CNTE. Los integrantes de la Coordinadora, en su mayoría, trabajan en escuelas de poblaciones rurales e indígenas, muchas de ellas con una alta marginación. Un buen número de ellos provienen de escuelas normales rurales. Desde sus inicios se ha caracterizado por exigir, a través de marchas, plantones y paros laborales, lo que ellos consideran arbitrariedades a sus derechos constitucionales.

(<https://www.excelsior.com.mx>topico>cnte>)

sólo se trataba de un pacto político que afectaría a los maestros. Advertían que se estaban sentando las bases para implementar una cultura de evaluación docente obligatoria. En este contexto, de negociaciones y acuerdos por la cúpula oficial y sindical los medios masivos de comunicación tuvieron una singular importancia, al ser los portadores de los posicionamientos oficiales y en el señalamiento irónico hacia el minoritario grupo opositor constituido por los docentes afiliados a la CNTE, quienes eran mostrados como los “mugrosos, revoltosos y rijosos”. Se trabajó mediáticamente la imagen de un docente que se opone a ser evaluado por no contar con el perfil profesional deseable.

El periódico La jornada publicó en noviembre del 2011 que los docentes presentaron demandas contra la aplicación del examen.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el sindicato magisterial que encabeza Elba Esther Gordillo comenzaron los trámites para aplicar la Evaluación Universal a los maestros, mediante la distribución, en las diferentes entidades, de una cédula de registro con la que buscan levantar un censo de los docentes de primaria, quienes serán los primeros en realizar la prueba el 24 de junio del próximo año, de acuerdo con la documentación entregada.

Lo anterior, señalaron los abogados que llevan la demanda interpuesta por los maestros disidentes en contra de dicho examen, es una maniobra ilegal de la SEP para sorprender y detener la inconformidad del magisterio en relación con este proceso y desactivar la presentación de la segunda entrega de demandas, el próximo 2 de diciembre...

El desconcierto de los involucrados estaba creciendo no sólo al grado de provocar resistencia al proceso, sino a la búsqueda de mecanismos de defensa ante lo que era considerado como un acto ilegal que atentaba contra sus derechos. En respuesta a las inconformidades, en un comunicado de prensa de la SEP y el SNTE publicado el 31 de enero del 2012 se expresó que era absolutamente falso que la

Evaluación Universal afectaría los derechos laborales de los maestros. En él se mencionaba que su propósito era ofrecer a los docentes diagnósticos de sus competencias profesionales y del logro académico de sus alumnos.

Por otra parte, el 24 de febrero del año 2012 se estrenó en México el documental “De Panzazo” (elaborado por la organización Mexicanos Primero y su empresa distribuidora Cinépolis vinculadas a través de Alejandro Ramírez, vicepresidente de la primera y director de la segunda) que fue dirigido por el cineasta mexicano Juan Carlos Rulfo y por el periodista mexicano Carlos Loret de Mola, el cual abrió el debate en medios de comunicación sobre el estado educativo actual.

La distribución y promoción del documental fue asegurada por las grandes organizaciones que estuvieron atrás de la producción como Televisa y empresarios, desafortunadamente no presentó la problemática educativa completa pues se centró en la figura del maestro, mencionando en repetidas ocasiones el ausentismo docente como uno de los principales problemas.

Se abordaron problemas como la carestía de un número exacto de docentes en el sistema, se le dio voz a los alumnos que incluso grabaron a escondidas con un celular con la asesoría de los productores del documental quienes incluso les proporcionaron las cámaras, los estudiantes principalmente se quejaban de algunos de sus maestros. Se realizó una comparación entre escuelas públicas y privadas, aunque según las cifras que presentaron, no existe gran diferencia debido a que el bajo aprovechamiento es generalizado en el país. Se le dio protagonismo a la líder en turno del SNTE Elba Esther Gordillo mostrando que durante su larga gestión se ha motivado únicamente por el aumento a su poder sobre los gobernantes. El video mostró una mirada superficial de la problemática educativa, sin embargo, lanzó una propuesta muy clara de evaluar a todos los maestros, premiar a los mejores y capacitar o correr a los malos, se insistió en que debe tener consecuencias. Con ello podemos advertir que en el documental el término de evaluación se le da un enfoque punitivo, pues propone utilizarla como un medio de control que condiciona al maestro.

En este ambiente de pronunciado desprestigio y señalamiento hacia la figura del docente, fue el propio sindicato quien ahora se oponía a las condiciones en las que iba a evaluar la SEP. El diario Excelsior en abril del 2012 publicó:

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) rechazó que se oponga a la Evaluación Universal Docente, pero si no se cumplen todos los procesos para hacer un diagnóstico completo de los maestros evaluados, no puede llevarse a cabo, ya que se obtendrían resultados incompletos.

En conferencia, Silvia Luna Rodríguez, integrante de la Comisión para la Evaluación Universal de Maestros, acusó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) de incumplir no sólo con los factores establecidos para la evaluación, sino con varios acuerdos de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), por lo que demandó a la dependencia cumplir “profesionalmente” con sus compromisos antes de aplicar un examen que sólo violentará los resultados finales de los maestros.

La inconformidad radicaba en el incumplimiento de los factores establecidos en el Acuerdo por la Alianza de la Educación, en el desfase de las fechas para evaluar, en los instrumentos que se utilizarían y en el uso incorrecto de los resultados. (**Ver anexo 2.** Factores y ponderaciones de la Alianza por la Calidad de la Educación 2009.)

El jaloneo por el poder apenas iniciaba. El SNTE como institución sindical oficial planteaba su postura a las condiciones de la evaluación, cuando en meses anteriores firmó y avaló su implementación. Los maestros disidentes radicalizaron su posicionamiento. La SEP fijó su postura ponderando los beneficios en pro de la niñez. Los medios masivos de comunicación tuvieron tema de discusión. Particularmente grupo Televisa y su analista estrella Loret de Mola cuestionaron incansablemente la inconformidad del grupo disidente fomentando la imagen social

de docentes radicales y sin razón. Los intereses políticos sobre la educación estaban puestos sobre la mesa al ser un año de elecciones federales.

El 15 de mayo del 2012 los maestros de la CNTE del Distrito Federal (ahora CDMX<sup>8</sup>), Michoacán, Guerrero y Oaxaca marcharon en las principales calles de la ciudad hasta el Zócalo y se plantaron frente a la Suprema Corte de Justicia, rechazaban categóricamente una evaluación sin la participación de los maestros, a la Alianza por la Calidad de la Educación y a las estrategias derivadas como lo fue la Evaluación Universal. (Animal Político 15 de mayo, 2012)

De igual manera hicieron otro tipo de manifestaciones como lo mencionó el diario la Jornada: maestros de la CNTE se manifestaron frente a las embajadas de España, Alemania y Francia para reiterar su posición de rechazo a la evaluación universal y exigir a los gobiernos de dichas representaciones que intercedan ante el Estado mexicano para que destine 12 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB) a la enseñanza. Los profesores cuestionaron la injerencia de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económicos (OCDE) en las políticas educativas que se implementan en México y otros países de América Latina. (Jornada, 31 mayo 2012)

Los mentores –principalmente de Oaxaca, Guerrero y Michoacán– destacaron cinco puntos de su pliego de demandas: la cancelación de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y de sus programas, como la Evaluación Universal; la caída del cacicazgo de Elba Esther Gordillo Morales en el SNTE; la presentación de sus compañeros desaparecidos, la emisión de las convocatorias para renovar las dirigencias de 26 secciones del gremio que ya caducaron y la abrogación de la ley

---

<sup>8</sup> El 29 de enero de 2016, se promulgó y publicó el decreto de reforma constitucional por la que el Distrito Federal dejaba de existir para convertirse, a partir del día siguiente, en una entidad con plena autonomía dentro de la federación bajo el nombre de Ciudad de México; continuará conservando el carácter de capital de la República y seguirá albergando los poderes de la unión. Secretaría de Gobernación (29 de enero de 2016). «Decreto por el que se declaran reformadas y derogadas diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de la reforma política de la Ciudad de México.». Diario Oficial de la Federación (México).

del ISSSTE. Posteriormente regresaron al Zócalo, donde mantendrían un plantón. (La Jornada el 31 de mayo de 2012,39)

Las peticiones de los docentes eran múltiples, pero al parecer la Evaluación Universal era un detonante para la oleada de manifestaciones y paros que se estaban gestando en dicho momento. A pesar de la efervescencia entre los grupos magisteriales, la política educativa se encaminaba a la implementación de reformas en las que la evaluación docente conformaba la parte medular.

En este contexto de incertidumbre para los docentes y de desprestigio a su profesión del 26 de junio al 6 de julio del 2012 se llevó a cabo la primera Evaluación Universal Docente a maestros y directivos de primaria con la participación del 70 al 80% de maestros a nivel nacional. Los resultados obtenidos fueron desalentadores para los docentes y determinantes para la cúpula de fuerzas políticas en el poder. Nuevamente los medios masivos de comunicación hicieron la nota del día con dichos resultados, anunciaban “Maestros reprobaban Evaluación Universal” no pasan ni de panzazo: 5.8 fue la calificación promedio que los profesores obtuvieron en la Primera Evaluación Universal Docente realizada por la SEP <sup>9</sup>.

En Excélsior el 7 de agosto del 2012 su encabezado decía “Setenta por ciento de profesores reprobados” en la nota especificaba las cifras calificándolas como espeluznantes, de 94 mil 292 docentes, solamente 40 mil 412 fueron aprobados <sup>10</sup>.

En el Informador el 23 de octubre de 2012 publicaba “Maestros reprobados regresan a tomar clases” en la cual explicaba que la SEP informó los resultados de la primera Evaluación Universal, revelando que los casi 99 mil profesores debían tomar cursos para mejorar su nivel de conocimiento, principalmente en escritura, valores éticos y comunicación verbal. En la nota explicaba que el secretario de Educación Pública, José Ángel Córdova Villalobos, aclaró que la Evaluación Universal “no aprueba ni reprueba a los docentes”, destacó que era la primera vez

---

<sup>9</sup> <https://www.animalpolitico.com/2012/10/maestros-reprueban-la-evaluacion-universal/>

<sup>10</sup> <https://www.excelsior.com.mx/node/852063>

que se contaba con un diagnóstico preciso de lo que necesitan los maestros para ser mejores<sup>11</sup>.

Esta imagen social deteriorada impactó a los docentes los cuales se sienten hasta nuestros días atacados socialmente. La maestra Lolita menciona al respecto:

(...) actualmente nos dejan más responsabilidades, aparte también los medios de comunicación nos están como... no sé si como acosando, como que les dan a los padres mucha información negativa del maestro, ahorita como que calmó un poquito, pero le estaban dando una imagen al maestro muy negativa y los padres ven mucho la televisión, entonces se quedan con esa idea y ya no respetan al maestro como lo respetaban antes y no le dan ese lugar que tenía antes... **(E4: 22)**

La influencia que tienen los medios televisivos en la mentalidad de los padres de familia impactó sobre la imagen del maestro en forma negativa. El documental presentó una mirada de la problemática muy escueta e incompleta, por ejemplo, no se hace mención del contexto social en el que viven los alumnos que se prestaron para el documental, tampoco el poder de la educación informal como es el consumo de basura televisiva con el cual la escuela lucha todos los días. En realidad, la mayoría de los medios de comunicación a los que tiene acceso la población no propician ningún tipo de apoyo para la educación de la niñez mexicana.

La fuerza mediática que tuvo esta campaña de desprestigio hacia los docentes como culpables de los problemas educativos afectó al magisterio. Se sintieron señalados como responsables directos de los viejos problemas educativos. Se vulneró su identidad y valor social, es por ello que al cuestionar a la maestra Anabel sobre lo que piensa de su labor explica (...) de verdad nos han denigrado mucho, nuestra labor está por los suelos con la sociedad, nosotros tratamos de hacer lo mejor, bueno yo trato siempre de poner lo mejor de mí y si no sé, pues lo investigó...

---

<sup>11</sup> <https://www.informador.mx/Mexico/Maestros-reprobados-regresan-a-tomar-clases-20121023-0043.html>

**(E3: 7)** aunque reconoce una condición de desprestigio, menciona que trata de hacer siempre su labor de la mejor forma posible.

Algo similar percibe la profesora Flor, en sus palabras:

Yo creo que la sociedad no reconoce ¡no valora! (subiendo ligeramente el tono de voz) porque también como que se les hace muy fácil, bueno más bien nosotros como maestros se los hacemos más fácil, aquí les decimos: no trajiste nada para desayunar, no te preocupes yo te doy, o que te caíste ahí andamos corriendo, consiguiendo las gasas, el alcohol, haciendo muchas cosas, que no trajiste tu material no te preocupes agarra hojas, ve te doy dinero, ve a la papelería y cómpralo, uno les facilita mucho las cosas, entonces por eso no lo valoran.

(...) yo aquí la hago de psicóloga, de cantante, de todo y no me pagan, para mí es una profesión muy mal pagada, mal reconocida y mal pagada. **(E8: 7-9)**

Las profesoras muestran gran inconformidad por el desprestigio social que se instaló sobre la labor del docente. Advierten que las imágenes negativas trastocaron elementos fundamentales de la identidad profesional y de la autoridad moral de los educadores. Se sembró y germinó la idea sobre la responsabilidad total de los docentes en los bajos resultados del aprendizaje escolar pautados por las evaluaciones estandarizadas, sin reconocer otros factores estructurales y problemas añejos del propio sistema. Las concepciones, creencias, saberes de los docentes se modificaron y adaptaron a las nuevas exigencias institucionales que evaluaría su desempeño.

## **E. Reforma educativa 2013: La evaluación docente hecha ley**

En un contexto de efervescencia política de elección presidencial se estableció el Acuerdo Nacional Pacto por México, convenio firmado entre las principales fuerzas políticas del país (PRI, PAN y PRD) y el presidente Enrique Peña Nieto, para buscar la aprobación de reformas mediante un mecanismo que privilegiara las coincidencias. El regreso del PRI al poder político de la nación con Enrique Peña Nieto, en diciembre de 2012, revivió la vieja historia de la necesidad de nuevas y mayores reformas; bajo el argumento de que las promovidas antes fueron incompletas, se lanzaron propuestas de reforma para los sectores energético, telecomunicaciones, financiero, salud, educación y laboral (Presidencia de la República, 2013).

Es relevante mencionar principalmente lo referente al ámbito laboral porque posteriormente impactó al ámbito educativo. Se tomó como referencia las propuestas fundamentales contenidas en la iniciativa de reforma laboral del Partido Acción Nacional del 18 de marzo de 2010 que afectaron gravemente los derechos de los trabajadores, mientras beneficiaba al sector empresarial que mantenía un modelo sindical que impidió la participación del personal en la definición de las relaciones laborales y legitimaba la intervención gubernamental en la vida interna de los sindicatos y la anulación en los hechos del derecho de huelga y la contratación colectiva.

Dicha reforma se limitó a buscar mayor flexibilización del mercado de trabajo, centrándose en la reducción del costo salarial y en la precarización laboral, al permitir nuevas modalidades de contratación como: la subcontratación, los períodos de prueba, los contratos de capacitación inicial y el trabajo temporal (Quintana, 2013; Salas, 2012).

La reforma generó controversia, inconformidades y manifestaciones, pues no beneficiaba a la clase trabajadora, pero ello no impidió continuar con la implementación de reformas. Posteriormente se modificó también la relación

contractual del Estado con los maestros, para ello, se desarrolló una agenda que incluía una serie de temas relacionados con la educación.

Por agenda de gobierno suele entenderse en la literatura el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar. (Aguilar, 1993, p. 29)

En respuesta a las promesas de campaña electoral del presidente y bajo la presión de organismos internacionales y grupos empresariales nacionales, el nuevo gobierno, con apoyo de los principales partidos políticos del país, decidió integrar a la agenda una reforma educativa, no con innovaciones pedagógicas, sino con líneas de acción que se venían gestando con anterioridad, relacionadas con aspectos laborales y de contratación. La respuesta a la campaña mediática sobre la mala calidad educativa en la cual se responsabilizaba al maestro se materializó en esta propuesta de modificación estructural.

La reforma y las políticas que la constituyen serían reconocidas como formaciones discursivas, articuladas, por una serie de significantes, valores, ideas que operan como dispositivo para la subversión y configuración de instituciones a través de las cuales se definen objetos, roles y prácticas que operan como referentes de identificación de los sujetos. (Juárez, 2013, p. 29)

Previo a la implantación de esta nueva reforma educativa se había dispuesto un escenario idóneo para impulsar el cambio. Se había generado una imagen colectiva negativa sobre el trabajo que estaban realizando los maestros en las aulas y se había persuadido a la sociedad de que hacía falta un cambio profundo. En los años inmediatos que precedieron a la Reforma Educativa del 2013 se estuvo señalando a un solo personaje como responsable de la baja calidad educativa del acto educativo: el docente. Una vez que la sociedad se convenció, incluso repetía el

discurso, se presentó la reforma como la mejor opción para resolver los problemas educativos que se han arrastrado por años.

En el mismo mes que asumió la presidencia Enrique Peña Nieto, el 21 diciembre del 2012 se presentó una iniciativa de Ley de Reforma educativa que implicaba entre otros puntos, modificaciones a los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Aunque la Reforma Integral de Educación Básica 2011 (RIEB), era de reciente implantación, apareció este nuevo proyecto. Al respecto de Ibarrola (2012) menciona: “ninguna reforma curricular, o reforma que en ocasiones se califica de integral y en otras no, parece consolidarse en los diferentes periodos políticos antes de que aparezca, nuevamente, la solicitud de hacer una nueva y ahora sí verdadera reforma” (p.21). Sin haber hecho una evaluación a la RIEB, se establece otra reforma centrada en modificaciones estructurales que respondían a los compromisos establecidos en el ámbito internacional y a las actuales exigencias sociales.

La reforma constitucional fue aprobada el 6 de febrero de 2013 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de ese mismo mes. Como se había anunciado se modificó el Artículo 3º, fracciones III, VII y VIII y el artículo 73, fracción XXV de la Constitución, haciendo obligatorio que el Estado mexicano garantice la calidad de la educación.

#### Artículo 3o...

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

También se estableció que el Ejecutivo Federal determinaría los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Considerando la opinión de los gobiernos estatales y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale.

Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarían a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijaría los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con la promesa de respetar los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación.

En la Fracción IX del mismo artículo se establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa con la intención de garantizar la prestación de servicios educativos de calidad. La coordinación de dicho sistema bajo el cargo del INEE como un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio a quien le correspondería evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Con las modificaciones al Artículo 3º se hizo constitucional el compromiso de una educación de calidad, poniendo el acento en la idoneidad de los docentes, convirtiendo así a la evaluación en obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional.

El Artículo 73 Constitucional especifica las facultades que tiene el Congreso. En éste se mantuvieron sin cambio las fracciones I a XXIV y se modificó la fracción XXV adicionando los siguientes párrafos:

Para establecer el Servicio Profesional Docente en términos del artículo 3º de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la

nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad.

Con estas alteraciones al artículo 73 se dotó al Congreso del marco jurídico para efectuar la Reforma Educativa (RE), se le dio la facultad para legislar sobre el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior pública. La obtención de una plaza docente y los asensos serían meritocráticos y se implementó un programa de regulación para quienes llevan a cabo tareas directivas sin el nombramiento respectivo. Las condiciones de trabajo del personal de la SEP dejaron de ser vigentes, el contrato colectivo de trabajo se eliminó para crear un nuevo régimen con implicaciones contra los derechos laborales de los trabajadores de la educación.

Un hecho que no debemos pasar inadvertido es la detención de Elba Esther Gordillo Morales el 26 de febrero de 2013 quien hasta ese momento era reconocida como la presidenta vitalicia del SNTE, fue detenida en el Aeropuerto Internacional Adolfo López Mateos de la Ciudad de Toluca de Lerdo, Estado de México por elementos de la Procuraduría General de la República por el delito de operación con recursos de procedencia ilícita. En octubre del mismo año, se dictó orden de aprehensión contra Gordillo debido a que en su declaración anual del Impuesto Sobre la Renta (ISR), correspondiente a 2008, supuestamente consignó ingresos menores a los realmente obtenidos.

El investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM Roberto Rodríguez explicó que su detención dejó a la vista motivos políticos “fue detenida para hacer posible o evitar resistencias del SNTE a la reforma educativa planteada por el gobierno de Enrique Peña Nieto. La reforma se logró en gran medida por su aprehensión, pero una vez terminado el sexenio es puesta en libertad, eso da la impresión de que su castigo terminó aun sin que hayan sido aclarados los delitos por los que se le acusó”<sup>12</sup>.

Con la efervescencia de este acontecimiento simultaneo a las modificaciones en la reforma educativa, las reacciones aparecieron de inmediato, el tema se puso sobre la mesa, principalmente en los medios de comunicación como se muestra en el siguiente fragmento:

A dos semanas de que se aprobó la constitucionalidad de las reformas a los artículos 3º y 73º de la Carta Magna –avaladas por el Congreso de la Unión y por una veintena de legislaturas estatales–, y mientras sigue pendiente la promulgación de las mismas y la elaboración de las leyes reglamentarias correspondientes, en el país persiste un amplio descontento magisterial ante dichas modificaciones. A las protestas realizadas en días previos en Chihuahua, Nuevo León, Oaxaca, Tabasco, Tlaxcala y Michoacán, se ha sumado el anuncio de la presentación masiva de amparos, lo cual recuerda a los que se presentaron en su momento contra las reformas a la Ley del ISSSTE.

El descontento magisterial es un ejemplo claro del fracaso de los intentos publicitarios del gobierno federal y los tres principales partidos políticos –que firmaron el Pacto por México–, para presentar la citada reforma como panacea a los rezagos en materia educativa y como legislación que respeta los derechos de los docentes. Dicha campaña propagandística, por lo demás, tampoco ha logrado amainar las múltiples críticas formuladas por especialistas en la materia, quienes

---

<sup>12</sup> <https://vanguardia.com.mx/articulo/aprehension-y-liberacion-de-elba-esther-fueron-un-asunto-politico>

consideran los cambios constitucionales incompletos, en el mejor de los casos, o lesivos, en el peor. (La Jornada. Domingo 24 de febrero de 2013)

No tardó la respuesta de algunos grupos magisteriales quienes como medida preventiva decidieron ampararse, asimismo muchos especialistas manifestaron lo que implicaría dicha reforma, quienes evidenciaban sus deficiencias y en algunos casos lo perjudicial que resultaría para los docentes. En el mes de mayo de 2013, maestros de la CNTE se instalaron en el Zócalo de la Ciudad de México, a manera de protesta por la reforma educativa.

El 1 de mayo de 2013 integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación participaron en la movilización por el Día del Trabajo para protestar contra la reforma educativa y anunciaron un plantón indefinido en la Plaza de la Constitución. Tras negociaciones con el Gobierno del Distrito Federal, los maestros decidieron reubicar el plantón en la Plaza Tolsá, a un lado del Palacio de Minería. El 8 de mayo unos 7 mil maestros marcharon desde su campamento en la Plaza Tolsá rumbo a la Secretaría de Gobernación (SEGOB), en un principio amenazaron con instalar un plantón frente a esa sede, pero finalmente se dirigieron al Zócalo, donde fijaron su campamento. (<https://www.milenio.com/estados/cronologia-del-planton-de-la-cnte-en-el-df>)

Durante los meses que duró la protesta en la ciudad, los maestros fueron desalojados en una ocasión. Su campamento fue compactado, incluso su plantón fue llevado a diferentes lugares. Al respecto, el periódico Excélsior publicó:

“Es muy probable que ese tipo de represión trate de limitar el movimiento, y ya hemos tenido algunas mesas de trabajo donde ha sido el punto central, el medular el que hemos venido avanzando, queremos decirles que ni con las órdenes de aprehensión, que ni con la suspensión de nuestros salarios, la jornada de lucha se va a parar,

es una manera de como ellos vienen tratando de administrar este conflicto, desde luego que no vamos a caer ya en ese sentido”, explicó Juan José Ortega de la sección XVIII de Michoacán.

Los dirigentes de la CNTE insistieron en que hay compromisos de ambas partes para tratar de solucionar el conflicto, he irán valorando si se repliegan o intensifican sus movilizaciones. (<https://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/05/09/898162>)

La postura de la CNTE mostró su incansable lucha por defender los derechos laborales de los docentes. Anteriormente sus acciones fueron el pretexto perfecto para ser desprestigiados y ahora también eran víctimas de acciones represivas que caracterizaron a la administración en turno. Dichas manifestaciones fueron insuficientes para frenar el curso de la implantación de la reforma prometida. Así el Poder Legislativo trabajó en el diseño, la discusión, la promulgación y la publicación de las leyes secundarias; esto último ocurrió el 11 de septiembre de 2013.

Se modificó la Ley General de Educación (LGE) y se promulgaron dos nuevas leyes secundarias: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) para coordinar los procesos de evaluación señalados en la Constitución. Se estableció el Instituto como organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios que contaría con plena autonomía técnica, de gestión, presupuestaria y para determinar su organización interna.

Artículo 25. El Instituto tendrá por objeto coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en lo que se refiere a la educación básica y a la educación media superior, tanto pública como privada, en todas sus modalidades y servicios. Asimismo, el Instituto diseñará y realizará mediciones y evaluaciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional respecto a los atributos de educandos, docentes y

Autoridades Escolares, así como, de las características de instituciones, políticas y programas educativos. (Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación).

Una de las principales atribuciones de INEE sería evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en todos los niveles y garantizar la objetividad de las evaluaciones. Como organismo público autónomo aseguraría la objetividad, transparencia e imparcialidad en su desarrollo.

La LGSPD tuvo cuatro objetivos: el fortalecimiento y la perdurabilidad de la educación pública, gratuita y laica; institucionalizar el Servicio Profesional Docente; establecer un orden jurídico que asegure la permanencia y el ascenso de puesto de los maestros en función de sus méritos; y establecer condiciones que favorezcan el desarrollo profesional de cada maestro. Se define a la evaluación, a la formación continua y el desarrollo profesional, como los ejes fundamentales para fortalecer el desempeño del personal y, consecuentemente, la calidad del servicio educativo.

Se enfatizó que la evaluación sería el eje del actuar del sistema educativo nacional, al asumir que tendría como consecuencia el incremento de la calidad. Con tales disposiciones se colocó en el centro el mérito académico y la profesionalización de la actividad docente como mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público de la educación obligatoria. Sobre la LGSPD “La parte más polémica se ubica en lo que la ley establece sobre la permanencia en el servicio, para lo cual las evaluaciones a los docentes serán obligatorias” (Silas, 2014, p.176). No sólo se tocó el ingreso y la promoción, al incluir también la permanencia se colocó a los docentes como un objeto de la evaluación, que de manera constante deben poner a prueba su idoneidad.

Históricamente el gobierno se ha valido de una retórica interesada en la educación. En décadas anteriores se enfatizó la cobertura; a partir de la década de los años 90´s la calidad tomando como objeto de referencia a los alumnos y posteriormente a los docentes. La política de reforma educativa expone en el discurso el intento por

resolver el problema de la formación profesional, mediante la evaluación al servicio profesional docente. Se presentó la reforma educativa como la salvación, la solución a las históricas problemáticas educativas. “La política de reforma ha logrado construir una configuración discursiva, basada en la salvación y, a través de ésta, fluyen las subjetividades, la formación de este sujeto “nuevo” que pretende la reforma educativa” (Pineda, 2013, p. 59). Esta idea de un nuevo docente que responda a las demandas educativas actuales.

Para ello se instalaron en forma pormenorizada los mecanismos que regularían tal actividad. Para el **proceso de promoción** se implementó el Programa de Promoción en la Función (PPF) para el cual la LGSPD considera cuatro vertientes: promoción a cargos de dirección o supervisión; promoción a funciones de asesoría técnica pedagógica; promoción de horas adicionales, y promoción en la función; esta última sustituiría al programa de Carrera Magisterial que operó hasta el ciclo escolar 2013-2014. Para acreditar el acceso a este PPF se debía obtener un resultado destacado en la evaluación del desempeño y un resultado satisfactorio en la evaluación adicional; tener un mínimo de dos años de servicio y contar con nombramiento definitivo; tener como mínimo con título de nivel de licenciatura, así como los que determine en su oportunidad la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente para el Ascenso.

El PPF constaba de 7 niveles de incentivos de carácter económico, con una vigencia de hasta cuatro años para cada uno. En los que tenía la obligación de participar en los programas de desarrollo profesional y de evaluación que se determinaran. Para incrementar los incentivos y niveles de desempeño era necesario el desarrollo profesional activo dentro del marco de la Promoción en la Función por Incentivos. La oferta de desarrollo profesional comprendería entre otros, estudios de especialización, maestría y doctorados, así como diplomados, cursos, acompañamientos, desarrollo de proyectos y prácticas educativas, vinculados a las funciones que desempeñe el personal docente.

En referencia a la **Permanencia en el Servicio** (PS) en el capítulo 8 de la LGSPD, artículo 52 hablaba acerca de la obligatoriedad y de la periodicidad de la evaluación,

se especificó que por lo menos sería cada 4 años y que los perfiles, parámetros e indicadores estarían definidos y autorizados conforme a la ley. Mientras que el artículo 53 menciona lo que pasaría si resulta insuficiente en la primera evaluación: si el nivel del profesor era insuficiente debía acceder a programas de regularización, incluido un esquema de tutoría, posteriormente debía presentar una segunda evaluación en un lapso menor a un año o cuando lo determine la autoridad correspondiente. Si de nueva cuenta llegaba a obtener resultados insuficientes se incorporaría nuevamente a regularización, pero ya no se recibiría tutoría. De ser necesaria una tercera evaluación y no alcanzar un resultado suficiente, la ley puntualizaba que se darían por terminado los efectos del nombramiento correspondiente, sería separado de la docencia y reasignado a otro puesto en el servicio público sin responsabilidad para la autoridad.

Cabe señalar que dentro de las negociaciones se incluyó un artículo transitorio (el octavo) en el cual se especificó que esto no ocurriría para ninguno de los docentes en servicio al momento de la promulgación de la ley, pues si ya se contaba con nombramiento definitivo se ajustarán a los procesos de evaluación y de no resultar suficientes no serían separados de la función, sino re adscritos con otras funciones o bien se le ofrecerá reincorporarse a los programas de retiro que se autoricen. Por otro lado, se establecía que los maestros destacados en su desempeño en el cumplimiento de su responsabilidad serían objeto del reconocimiento por parte de la autoridad.

Esto quiere decir que inicialmente los docentes serían objetos de la evaluación para posteriormente y sólo si los resultados son insatisfactorios serán objetos de procesos de regularización, si esto no es suficiente para comprobar idoneidad le asignarían una función diferente. A pesar de la existencia de un artículo transitorio que excluye de lo anterior a los docentes en servicio al momento en que se promulgó la ley, los maestros tomaron dichos pronunciamientos como una amenaza a su estabilidad laboral, pues históricamente se sabía que una vez que se obtenía una plaza de esta naturaleza no había forma de perderla, por lo que se aseguraba una estabilidad económica incluso al llegar a pensionarse.

Es por ello que el tema de la permanencia es el que causó mayor inquietud, incertidumbre y preocupación en los docentes, pues anteriormente no estaban habituados a una cultura de evaluación obligatoria y de formación continua. Al respecto, la maestra Yolanda comparte:

Es que todo el peso ahora está en los maestros, toda la carga; si le pasa algo, si se cae, si no cumple, si reprueba, o sea todo está en contra del maestro, yo creo que no hay nada a favor, porque ahora que checamos en la evaluación, todos los documentos que nos rigen como maestros, no hay nada a favor del maestro, no hay nada que nos defienda y eso si es preocupante, porque deberían crear leyes que también estén a favor del maestro y no que todo esté en contra, porque de esta forma pues la sociedad se va haciendo muy conformista, ahora los papás para todo tienes la culpa tú y eso está mal. **(E1: 5)**

La docente manifiesta ansiedad como resultado de la carga que le impone la sociedad al responsabilizarla incluso de los problemas sociales propios de los contextos en los que le toca laborar, de igual forma exterioriza cierta intranquilidad ya que considera que no hay nada que los proteja, pareciera que las actuales leyes atentan contra el docente. Hargreaves (1994) explica estos cambios actuales radicales como la introducción de la evaluación obligatoria del rendimiento de los profesores para lograr que su formación sea más utilitaria y menos reflexiva y crítica. El impacto acumulativo de innovaciones múltiples, complejas e innegociables en relación con el tiempo, la energía, la motivación, las oportunidades para reflexionar y la misma capacidad de los profesores para atender a su cometido.

Existe en la cultura magisterial un clima de descontento y desconfianza por las medidas punitivas y de desprestigio. Al respecto el maestro Hernán nos da una opinión sobre la Ley General del Servicio Profesional Docente:

(...) como se inicia el proceso social para politizar y para consensar la reforma educativa, ha sido un proceso ¡malo! el estado no ha sabido hacerlo bien, entonces como no lo hicieron por consenso y por

construcción y por encuesta. Hay que inmiscuir a los actores, habría que trabajar más sobre las opiniones de los maestros, de los padres, de los estudiantes, de la sociedad civil y del propio estado, pero como les faltó imaginación y conocimiento para reformar esta política educativa, entonces lo que hicieron fue un proceso autoritario.

No estuvo bien hecho, por eso hay tanta resistencia de todos los maestros, no es sólo Oaxaca, no es sólo Michoacán, es todo el país. Todos los maestros que tienen un poco el conocimiento sobre la reforma educativa, se dan cuenta de lo malo que fue y lo más brutal que hizo estado fue estar pasando spots cada determinado tiempo en la televisión, en el radio, en los periódicos, publicando que los maestros son culpables de la baja calidad educativa, de la reprobación, o sea toda la culpa del sistema educativo, el estado se encargó de que la sociedad mirara que los maestros son los culpables y eso no es cierto... **(E12: 9)**

El maestro hace hincapié en la falta de consenso, del gran error de no involucrar a los docentes. Por el contrario, los responsabilizó de la baja calidad educativa sin considerar la complejidad de su labor. Califica como un proceso autoritario que tiene como resultado la resistencia de todos los docentes, pues la inconformidad no era únicamente de los grupos disidentes que se manifestaron. Aún en los estados que permanecieron pasivos y que acataron la reforma, no estaban de acuerdo por significarles una imposición y una amenaza.

Respecto a la manera en que se condujo, es prudente decir que esta fue bastante atropellada y áspera hacia el gremio magisterial. El gobierno federal calculó que el golpe mediático que significó la puesta en prisión de Elba Esther Gordillo, lideresa del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). Tras una respuesta dócil de parte del SNTE y una bastante aguerrida pero estéril reacción de los miembros de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), las modificaciones normativas lograron pasar por

las dos cámaras, y el número necesario de congresos estatales para ser promulgadas el 10 de septiembre de 2013. Diversos grupos sociales y empresariales, entre los que se distinguió Mexicanos Primero, asociación conservadora relacionada con los grandes grupos empresariales mexicanos, estuvieron de acuerdo con los términos de las modificaciones normativas y las apoyaron en diferentes medios y foros. (Silas 2014, p.170)

Los acontecimientos citados sugieren que se habría preparado el escenario idóneo para implantar la reforma, pues como lo explica el autor se dio un golpe mediático con la detención de la líder del SNTE aunado al desprestigio social generalizado hacia los docentes; las reacciones de la CNTE que no tuvieron mucho impacto al ser desacreditadas por las principales televisoras del país y la injerencia de la Asociación Civil Mexicanos Primero como el principal representantes de la clase empresarial tuvo efectos en la aprobación mayoritaria en los congresos de los estados, a pesar del gran descontento por parte de los docentes.

Cabe destacar que esta situación tuvo para algunos de los grupos manifestantes fuertes consecuencias como fue el hecho ocurrido en la masacre de Nochixtlán, Oaxaca. El analista John M. Ackerman en el periódico la Jornada explicó que, a seis meses del brutal y cobarde asalto al pueblo mixteco por la policía estatal, la policía federal y la Gendarmería el 19 de junio de 2016, en el cual murieron ocho y fueron heridos de bala más de 100 indígenas en el pueblo, ni un solo agente o mando había sido castigado por su responsabilidad en este evidente crimen de Estado. Analiza que con esta enorme huella de impunidad se buscaba mandar el mensaje de que el gobierno podía matar y reprimir a su antojo.

Desde muy temprano, los cientos de policías fuertemente armados lograron desalojar rápidamente el bloqueo carretero organizado por maestros de la sección 22 de la CNTE y organizaciones sociales afines en protesta por la reforma educativa privatizadora y neoliberal. En menos de media hora y sin mayor resistencia de parte de los

manifestantes, quienes habían acordado un repliegue estratégico, ya se había restablecido el flujo normal de tránsito.

Pero ello no bastaba. La misión no fue simplemente desalojar, sino también escarmentar. Así que las fuerzas del Estado emprendieron un ataque brutal directamente en contra del pueblo. (La Jornada. Lunes 19 de diciembre de 2016)

La reforma no sólo fue vista como un atropello a los derechos laborales de la comunidad magisterial, sino que además, fue una imposición en la que fueron necesarios actos violentos para reprimir a quienes intentaban detener el curso de lo que ya se trataba de una ley constitucional.

Con lo revisado anteriormente se puede concluir que la reforma se caracterizó por ser impositiva, autoritaria y punitiva por las implicaciones que tuvo para los docentes; además de tener rasgos impuestos por la OCDE, por grupos empresariales con políticas netamente neoliberales, mercantilistas; fue antidemocrática al no tomar en cuenta la opinión de los principales actores, además blindada para evitar modificaciones o abrogaciones. Pero principalmente incompleta y deficiente al no integrar a todos los elementos que conforman el sistema educativo, descuidando aspectos pedagógicos que llevan a cuestionar sobre qué tipo de alumnos se pretende formar, personas sumisas, acríticas, producto de la calidad que exigen los estándares internacionales, pero muy alejada de la realidad de nuestro país.

Con todo lo anterior podemos deducir que la reforma educativa del 2013 tenía por intención más bien convertirse en la reforma laboral que consideraban necesaria para el magisterio, pues se vinculaba directamente con el ingreso, promoción y lo más delicado con su permanencia, fue regresiva si se habla de los derechos de los maestros, pues en lugar de garantizar estabilidad, propició incertidumbre profundizando la precariedad del trabajo docente.

Para el investigador del Colegio de México Alberto Arnaut (2015)<sup>13</sup> la evaluación era el dispositivo por el cual, con objetividad tecnocrática, se desplegaba una transformación docente, premiando, monitoreando, actualizando, o excluyendo a los inadaptados al modelo. El control político de la educación por vía de la “evaluación” constituye una obsesión para el gobierno, que actualmente México gasta cinco veces más en evaluar a sus maestros que en formarlos. Ello se puede justificar por las presiones tanto internacionales como nacionales para evaluar a los docentes, pero resulta paradójico que se le dé prioridad sobre los procesos de formación.

Y justo la formación es lo que debería ser prioridad para atender en un nuestro sistema educativo, la política de profesionalización ha sido producir un biosprofesional que genere un efecto de unidad y de homogeneidad en la práctica individual de los maestros (Juárez, 2019). Sin embargo, cada sujeto vive de manera diferente el ser docente y no siempre coincide con la lógica del gobierno, tiene más que ver con las incoherencias y debilidades de los modelos de formación profesional, con su instrumentación y con la experiencia particular de cada individuo. Lo ideal sería que las políticas de profesionalización estuvieran encaminadas a una sólida formación teórica y metodológica para fomentar la capacidad de innovación en la práctica profesional y la necesidad de actualizarse permanente. Pero principalmente debe existir coherencia entre los rasgos profesionales demandados por el estado con las estrategias de formación que implementa. En este tenor, la evaluación debe ser utilizada con fines formativos no como amenaza, mucho menos ser un medio para condicionar la permanencia en el servicio.

---

<sup>13</sup> <http://www.educacionfutura.org/debemos-pensar-mas-en-los-maestros-y-menos-en-las-evaluaciones-arnaut-video/>

## CAPÍTULO II AVATARES Y EXPERIENCIAS DURANTE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Este capítulo presenta las vivencias que enfrentaron los docentes investigados en su proceso de evaluación del desempeño en la tercera etapa, durante el ciclo escolar 2017-2018. La recuperación de sus experiencias permitió un acercamiento a sus sentimientos, opiniones, preocupaciones y necesidades frente al proceso realizado. Jorge Larrosa (2006) aborda la necesidad de reivindicar la *experiencia* y de darle cierta legitimidad en el campo pedagógico. Menciona que es necesario descontaminar la palabra de sus connotaciones empíricas y experimentales, quitarle toda pretensión de autoridad, mantener en ella un principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, para descubrir así la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad.

El autor explica que hay que resistirse a hacer de la experiencia un concepto, la experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, menciona que no reduce el acontecimiento, sino que lo sostiene como irreductible, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. En este tenor la experiencia de los sujetos nos remite a una concepción de aprendizaje más amplia, pues no es todo lo que acontece, sino aquello que pone en juego al sujeto, que lo modifica, lo interpela. La intención es que mediante la recuperación de las experiencias de los docentes se puedan develar las representaciones sociales sobre la evaluación por la permanencia, detectando así los esquemas subjetivos de percepción.

A partir de la indagación realizada se advierte que existió una distancia entre el procedimiento normativo propuesto por la SEP con su implementación en cada una de las etapas, la multiplicidad de problemáticas que encontraron los docentes por una serie de inconsistencias del proceso institucional planteado. Ante esta situación

tomaron decisiones que trastocaron su cotidianeidad laboral, profesional y personal en el afán de asegurar su permanencia en el servicio. La contrastación de lo anterior con lo que establece la normatividad, permite tener un panorama sobre las omisiones y las ausencias en un proceso de evaluación que se anunció como la panacea en la resolución de los añejos problemas de la educación.

El proceso se definió en tres etapas: Informe de responsabilidades profesionales; Proyecto de enseñanza (en tres momentos) y Examen de conocimientos didácticos y curriculares. La primera etapa tuvo como propósito identificar el nivel de cumplimiento de las responsabilidades profesionales de los docentes inherentes a su función, así como las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica. Se evaluó a través de dos cuestionarios estandarizados, autoadministrables y suministrados en línea. Uno respondido por la autoridad inmediata superior (director) y el otro por el docente.

La segunda tuvo como propósito identificar los conocimientos y habilidades que los docentes emplean en la toma de decisiones durante la planeación, intervención y reflexión sobre su práctica. Se evaluó a través de un instrumento de respuesta construida, autoadministrable y en línea. Implicó la elaboración de un diagnóstico del grupo, una planeación para su puesta en marcha y la realización de un texto de análisis que dio cuenta de la reflexión sobre su práctica. Se efectuó en un lapso de ocho semanas en la plataforma habilitada para ello.

La tercera etapa tuvo como propósito evaluar los conocimientos didácticos y curriculares que el docente domina. Se evaluó a través de un instrumento estandarizado constituido por reactivos de opción múltiple. Como su denominación lo indica fue constituido por el dominio de conocimientos psicopedagógicos y curriculares que subyacen a la práctica docente. **(Ver Anexo 3)**

El presente capítulo aborda los momentos críticos enfrentados por los profesores durante el proceso, los cuales nos remiten a aspectos operativos que les afectaron directamente, fueron incoherentes y les provocaron estrés. Un primer aspecto problemático fue la notificación institucional caracterizada por mecanismos de

comunicación irregulares y no sistemáticos. Lo anterior generó en la mayoría de los docentes una sensación de incertidumbre y descontrol. Otro aspecto preocupante para los docentes fue el poco o nulo apoyo de sus autoridades superiores inmediatas, quienes se limitaron a ser enlaces centrados en lo administrativo, no así en la capacitación y orientación académica. Lo anterior generó que algunos docentes, por cuenta propia se organizaran incluso fuera de su zona escolar para recibir asesoría. Esta búsqueda personal y la respuesta de apoyo y solidaridad que se generó entre compañeros, les permitió compartir un espacio de trabajo colectivo bajo el acompañamiento de un supervisor de otra zona escolar, a quien reconocen como una persona comprometida que los apoyó durante el proceso.

También se documenta la experiencia vivida por los docentes durante la realización de su proyecto de enseñanza en los tres momentos señalados, planeación, desarrollo y valoración. Lo anterior mediante la orientación de las llamadas tareas evaluativas que los maestros describen como las preguntas que fueron guiando sus escritos, las cuales advirtieron demasiado extensas y redundantes, por lo que les resultó tedioso y estresante llevarlas a cabo. Aunado a ello, resaltaron los problemas técnicos de la plataforma digital y el temor de utilizarla de manera inadecuada. Finalmente se abordan las experiencias en el examen de conocimientos, al enfrentarse a una evaluación estandarizada sobre los contenidos básicos que como profesionales de la educación deben manejar.

En suma, para los maestros, la notificación, los cursos, el acompañamiento del asesor, las tareas evaluativas y el examen; fue lo que cobró mayor significado. En su conjunto estas experiencias, saberes y conocimientos movilizados durante el proceso de evaluación sentó las bases de nuevas formas de comunicación, organización e intercambio de información entre los docentes investigados; nuevas dinámicas y formas de relación que sugieren un frente común ante la imposición de una evaluación que amenazó su estabilidad laboral. Como nunca antes el docente se ubicó en el centro de la política, los medios de comunicación, de la sociedad en general para cuestionar y evaluar la idoneidad de su trabajo.

Las experiencias de los docentes nos remiten a la forma particular de hacer frente a un requerimiento institucional. Donde podemos advertir que existe incongruencia entre lo instituido y lo institucionalizado. Lo instituido nos indica los aspectos que han sido establecidos como representaciones de la realidad, es lo que ordena de manera incuestionable las diversas partes y elementos. Lo instituyente se presenta de manera menos evidente, es la aparente conservación de los modos y las formas, alteradas y transformadas por los sujetos. Podemos advertir que debajo de lo instituido hay una potencia instituyente que convierte lo social en algo inestable, alejado del equilibrio; el agente que activa y moviliza esa potencia desestructurante son los sujetos. Lo instituyente, no se puede crear a voluntad ni imponer individualmente, es un proceso que se da de manera colectiva y con manifestaciones de tiempo propias (Castoriadis, 2007). Lo instituido con respecto a la evaluación estaba muy claro en los documentos que la sustentan y norman, pero lo instituyente se hace presente en lo que verdaderamente ocurre con las incongruencias e informalidades a la hora de aplicarse a los docentes, en lo que hacen y en lo que dicen sobre el tema.

### **1. Notificación a destiempo: “Qué falta de seriedad”**

La notificación extemporánea a la que estuvieron sujetos los docentes para la evaluación significó un momento muy impactante para ellos. Al preguntarles sobre su experiencia, de inmediato recordaban la forma en que fueron notificados. Tal es el caso de la profesora Yolanda, quien explicó lo siguiente:

Jesica: ¿Cómo fue su proceso de evaluación?

Pues si me decepcioné mucho (movió la cabeza con desánimo), porque a mí, yo nomás aparecí en una lista, prácticamente tuve que ir a que me dieran mi notificación y fui muchas veces o sea que fue desgastante, yo dije: bueno si ya me notificaron pues ni hablar, yo sé que es una obligación, me tengo que evaluar, con miedo y con estrés,

pero yo sé que es mi obligación. Pero de la forma que fui evaluada ¡no!, (movía la cabeza negativamente) porque fuimos a la SEP varias veces y nos dijeron que no, que mientras no seamos notificadas directamente de México, no íbamos a ser evaluadas y nos explicaron que nos iba a llegar al correo institucional y ahí nos tienes checando diario y nada; ya nos habían dicho que no, que nosotras no, salvo las que fueron notificados desde México y en la zona fueron 3 y bueno pues yo con la angustia fui varias veces, me inscribí a un curso al Centro de Maestros por si las moscas y le entré porque hasta el momento no había nada formal.

Jesica: ¿Quién le avisó que usted era posible notificada?

La directora me avisó, a ella le llegó una lista por WhatsApp que hasta el momento no sé de donde salió esa lista, pero bueno, yo con ese argumento fui a la SEP y es lo que nos dijeron, que cómo era posible que habíamos aparecido en una lista así, cuando el maestro que tienen que ser evaluado, tienen que recibir una notificación oficial desde México, porque es algo serio. Y no fui la única y nos confiamos porque una vez que nos dijeron que no era oficial y que no íbamos a ser evaluados, pues como que ya le aplacamos y luego con todo ese juego, porque siento que ni ellos lo planean bien, yo lo siento así, como que esto no tuvo... yo no si en todas las etapas tuvieron ese tipo de seriedad, pero aquí la verdad qué falta de seriedad tienen con esto ehh. **(E1: 5-6)**

La profesora asume el proceso como una obligación, lo cual da muestra de la apropiación que ha hecho del discurso político sobre el tema, pero también del discurso que circuló desde el año 2013 en medios de comunicación, mesas de análisis en programas televisivos, en las redes sociales y en las conversaciones entre docentes pues giraron en torno al tema. La evaluación del desempeño docente mantuvo su carácter obligatorio para este periodo y así lo reitero el INEE:

El replanteamiento del modelo de evaluación no implicó modificaciones a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), por lo que mantiene su carácter obligatorio y las consecuencias que, desde 2015, se estipulan en dicha ley. El no presentarse a la evaluación implica la baja del servicio educativo. “Se darán por terminados los efectos del Nombramiento, sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado (art. 22. LGSPD)”.

Lo indicado en el art. 22 acerca de que el nombramiento se dará por terminado cuando el personal no atienda los apoyos, únicamente aplica en caso de haber obtenido un resultado insuficiente. (<https://www.inee.edu.mx/replanteamiento-de-la-evaluacion-del-desempeno-docente-2017/>)

Aunque la maestra Yolanda sabía que evaluarse era su deber por tratarse de un mandato de ley, ello no quitó un estado de zozobra y estrés que se amplificó por el hecho de no ser notificada correctamente. Ella narra que vivió días de incertidumbre, pendiente al correo y destinando tiempo para ir directamente a la SEP sin una respuesta concreta, lo cual le provocó cierto sufrimiento, desencanto, frustración, finalmente menciona que prácticamente ella fue a solicitar su notificación. Cuando ya se convirtió en un hecho, estaba a destiempo para tomar cursos y prepararse. La informalidad caracterizó su notificación y ello tuvo efectos negativos en la forma de enfrentar el proceso.

Una situación similar fue expresada por la profesora Lolita:

(...) pues no se me hacía justo que hubieran avisado en junio, porque en julio ya eran sus cursos, en junio o antes y que algunos otros pues no nos avisaron antes, a otros después y entonces nos dieron menos oportunidad de prepararnos, siento que esta era una buena oportunidad para mejorar nuestro nivel, con lo del k1 y eso, pero siento que sí me faltó ese tiempo, que a nosotros nos dejaron como que al

final y no fue justa la situación de que algunos sí empezaron muy pronto y estaban en curso y preparándose y a muchos de nosotros a la última hora, todavía hubo muchos que les notificaron como medio mes o un mes después. **(E5: 5)**

De acuerdo al argumento de la profesora, una notificación oportuna les hubiera proporcionado más tiempo y mejores posibilidades para prepararse, inscribirse a los cursos que se ofertaban en el sistema o buscar algunos presenciales que empezaron de manera puntual. Con el aviso a destiempo, la profesora Lolita se sintió en desventaja para obtener resultados sobresalientes y acceder a una condición salarial superior. La informalidad la percibe como una injusticia, pues hubo desigualdad en las oportunidades de prepararse para presentar el proceso de evaluación.

Lo que se plantea en los Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente en educación básica y media superior en el ciclo escolar 2017-2018 en el Título II, Capítulo I define la finalidad y las características de la evaluación del desempeño, específicamente en el Artículo 9:

La evaluación del desempeño de Docentes y Técnicos Docentes se realizará de conformidad con las fechas establecidas en el Calendario. La autoridad competente notificará de manera oportuna a los Docentes y Técnicos Docentes sujetos a evaluación, así mismo informará sobre las etapas, aspectos, métodos e instrumentos que formarán parte de la evaluación. (p. 4)

La experiencia de los docentes entrevistados muestra el incumplimiento de lo dispuesto en este artículo, se transgrede la normatividad causando inconformidad y un sentimiento de injusticia. En el mismo documento en el Capítulo III de la Organización y operación del proceso, De la comunicación e información del proceso, en el artículo 22 se especifica que la autoridad notificará de manera oportuna e informará sobre las características, finalidad, relevancia, etapas,

aspectos, métodos e instrumentos, requisitos, periodos, sedes, horarios, guías y bibliografía de apoyo, procedimientos de calificación, publicación de resultados, informe individual. **(Ver anexo 4)**

La notificación impuntual fue el primer inconveniente al que se enfrentaron los docentes en el proceso, las autoridades no brindaron la información oportuna sobre los aspectos señalados, ni por los canales institucionales indicados en la normatividad. Esta situación anómala les generó estrés. Al respecto la profesora Anabel explicó “a mí me notificaron de allá en mi correo electrónico de base... pues ya tardé, casi medio mes y medio después. A nosotros nunca nos dijeron que nosotros tenemos un correo institucional” **(E3: 10)**. Tampoco hubo un medio de comunicación único.

Los mecanismos de notificación implementados por la instancia oficial fueron de diversa índole. La SEP al ser la autoridad oficial, operó la implementación de evaluación a través de la estructura correspondiente que asumió o no su corresponsabilidad. Es decir, si una de estas instancias no se responsabilizó de su función se generó en consecuencia, descontrol y caos. En este caso, las instancias reconocidas son el Instituto para la Evaluación de la Educación a nivel federal donde se determinaron las listas de los docentes por ser evaluados. En el estado correspondió a la Dirección del Servicio Profesional Docente como la instancia oficial que opera e implementa la observancia de cada una de las etapas. La información generada desde esta instancia, debía ser del conocimiento de los responsables de los sectores y zonas escolares. Justo esta estrategia de información “en cascada a través de la estructura” no fue la pertinente. Hubo rupturas y desinformación entre las instancias involucradas. Se identificaron casos de docentes a los cuales les llegó la notificación por parte del INEE directamente; a otros vía supervisor escolar y otros más a su correo personal o WhatsApp, sin tener certeza.

De acuerdo a la experiencia de los docentes entrevistados, manifiestan que fue de manera tardía, como es el caso de la profesora Claudia quien mencionó:

Mi notificación salió a destiempo, fue una notificación que no salió en el mes que tenía que salir y la notificación llegó de... o sea ni siquiera llegó del Instituto, no llegó de ahí, llegó de SEP, yo siento que no alcanzaron para abarcar el número de profesores y ya dijeron este, este, este y este, a mí, esa impresión me dejó, porque la notificación de mis compañeros, bueno de una de mis compañeras si llegó muy anticipada y le llegó a su correo, a mí nunca me llegó una notificación, ya nada más en supervisión me agarraron; sabes qué Claudia baja por tu notificación que ya está y le digo espérate, la maestra ya lleva haciendo su proyecto casi 3 meses antes y a mí me lo das aquí, ¡apenas!... **(E6: 12-13)**

La maestra supone que los eligieron al azar por la urgencia de cubrir la cantidad de maestros por evaluar pues no existió claridad en ese proceso de selección. Lo anterior causó molestia principalmente por el tiempo que les restaron para prepararse. Este sin duda, fue un mal inicio del proceso, ya que influyó directamente en la manera en cómo lo aceptaban o lo rechazaban, impidiendo que lo tomaran precisamente como una tarea seria.

A partir de las vivencias y percepciones de los docentes entrevistados se puede advertir la importancia de la notificación oportuna y mediante la vía oficial. Ello tiene que ver con la complejidad aunada a la intensificación que adquiere la tarea docente hoy en día.

Los programas prescritos, los currícula impuestos y los métodos de instrucción paso a paso controlan cada vez más a los profesores. Más aún, su trabajo se intensifica progresivamente, esperándose de ellos que den respuesta a presiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones en condiciones que, en el mejor de los casos, son estables y, en el peor, están deteriorándose. (Hargreaves, 1996, p. 143)

La intensificación de la labor docente en nuestro país es una constante, al delegarle responsabilidades de diversa índole que muchas veces se alejan de su principal función, asimismo la presión social va en aumento. En contraparte, existe poco reconocimiento, los docentes han permanecido en los últimos años en una situación de desprestigio. Además de trabajar bajo estas condiciones, enfrentaron el momento de ser notificados respondiendo a la obligación de evaluarse como una carga más de trabajo, con el factor tiempo sobre ellos. Una manera de manifestar su resistencia al proceso fue con el malestar por la informalidad e impuntualidad que es lo que representó la notificación, lo que cual generó estrés, molestia y desconfianza.

Es imprescindible que se cuiden los mecanismos en que ésta se lleva a cabo, se requiere del compromiso de todas y cada una de las autoridades encargadas de dicha función. Es preciso que tanto autoridades federales, locales, regionales, supervisor, apoyos técnicos pedagógicos y directores, le den seriedad a dicha tarea reconociendo la importancia que adquiere la notificación oportuna por los canales de comunicación correspondientes.

## **2. Prepararse para la evaluación “A buscar cursos”**

Las opiniones de los docentes coinciden en señalar la necesidad de prepararse para hacer frente a las nuevas exigencias. Desafortunadamente distó de un interés genuino por mejorar su labor, por favorecer los aprendizajes y el desarrollo integral de los alumnos, pues más bien surgió de un interés por conservar su seguridad laboral ante una amenaza. La necesidad de asesoría para garantizar idoneidad, los llevó a buscar diferentes mecanismos para prepararse, cursos ofertados por las autoridades educativas en los Centros de Maestros, con supervisores, a través de medios de comunicación como son las redes sociales, los sitios web, pero también una búsqueda individual con compañeros que ya habían pasado por dicho proceso, que al haber obtenido buenos resultados tenían la posibilidad de apoyar a otros

colegas. Lo anterior con la finalidad de garantizar resultados satisfactorios y en consecuencia su permanencia en el servicio, aunque ello implicó dedicar tiempo de sus tardes, noches y fines de semana.

Ante ello, identificaron falta de apoyo de las autoridades inmediatas, así lo relata la profesora Lolita:

Entonces siento que sí nos falta el apoyo de nuestras autoridades superiores, yo pienso que ellos sí tienen los espacios porque no están frente a grupo y tienen el tiempo para buscar una manera de que estén actualizados los maestros de su zona, darles... pues todo lo que más se pueda, porque es parte de lo que se va a reflejar, creo que ahí sí hay quienes deberían estar en esta actualización y no esperarse a que nos llegue la evaluación, a que nos notifiquen, para mí es eso, no esperar a que notifiquen a las compañeras sino que antes, los voy preparando, los voy metiendo al ritmo de estudio. **(E5: 18)**

La cita se refiere al nulo apoyo por parte de la autoridad educativa para impulsar espacios para la actualización y la capacitación. La docente sugiere que son las autoridades inmediatas las que deberían diagnosticar debilidades, dar prioridad a las problemáticas locales y particulares de la zona escolar o de la escuela en específico y principalmente motivar a los docentes para que se mantengan actualizados. Es manifiesta la atención a estos procesos de formación permanente, no emergente.

Existe una gran distancia entre lo que percibe la docente sobre el mínimo apoyo de las autoridades y lo estipulado por la norma. La Ley General del Servicio Profesional Docente en el Capítulo II. De la Mejora de la Práctica Profesional, en el artículo 15 menciona una evaluación interna permanente con el fin de mejorar la práctica docente y el avance de la escuela y de la zona escolar, bajo la coordinación y liderazgo del director. En el artículo 16 se especifican las obligaciones de las Autoridades educativas y los Organismos descentralizados quienes deben ofrecer a los docentes, directivos y supervisores programas de desarrollo de capacidades

para dicha evaluación. En los artículos 17 al 19 menciona al Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela deberá apoyar la evaluación interna cuando la escuela lo solicite y será brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico, mientras en el artículo 20. Se explica que los resultados de la evaluación interna deberán propiciar compromisos de mejora. **(Ver anexo 5)**

Al respecto la profesora Anabel expresó:

...ahorita vemos que llegó una cosa y llega un programa y llegó otro programa y nosotros no nos enteramos, nos dicen ahora vamos a implementar lo de convivencia escolar, nos llegan libros y eso, pero no nos capacitan bien. **(E5: 16)**

En los últimos años, se han cambiado de planes y programas de estudio, se implementan programas que incluyen el manejo de nuevos libros que llegan acompañados de escasa o nula capacitación. Vale la pena visualizar esta problemática más allá de responsabilizar al sistema, entendiendo que para que los programas se puedan aplicar son muchas personas las que deben participar y promover su adecuada implementación y posiblemente con una persona que falle se obstaculiza el proceso.

La ley indica que deben existir actividades formativas internas y permanentes en los centros escolares, en los cuales es el director quien debe fungir como el principal orientador, incluso con el apoyo del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (brindado por Personal con Funciones de Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico). Está plasmado en los documentos normativos, pero no se ejecutaron en la práctica, por lo menos en los casos estudiados. Ante la falta de actualización constante y la ausencia de apoyo de las autoridades inmediatas, para los docentes que estaban próximos a presentar la evaluación por la permanencia resultó imprescindible buscar de manera individual diversos recursos para prepararse. Como ya se mencionó con antelación, la notificación en tiempo y forma fue muy importante para tener posibilidad de

prepararse mejor, sin embargo, la mayoría de los sujetos entrevistados fueron notificados a destiempo y no pudieron tomar el curso ofertado en la plataforma digital, por lo que manifestaron gran inquietud y su estrés aumentó. Tal como lo expresó la profesora Yolanda:

**Jesica** - ¿En dónde buscó capacitación o asesorías?

**Yolanda** -En el Centro de Maestros, pero aparte me metí en el Face, en muchos grupos para los maestros en línea, no eran presenciales, de hecho hay varios grupos en donde se meten de toda la república, y ahí nunca faltan los maestros de vocación que tienen el tiempo para apoyarnos, porque la verdad lo hacen sin ninguna paga, entonces sí, me metí a varios, a todos los cursos que me mandaban. Yo fui, el SNTE también nos mandó a varios y eran obligatorios y yo fui a todos y aparte busqué. **(E1: 7)**

Ante esta necesidad tan apremiante de ser guiada, la docente buscó diversas formas para alistarse, no le importó el factor tiempo. Existen maestros de vocación, como lo menciona la profesora, que se prestan para compartir lo que saben a partir de sus experiencias y conocimientos, dedicando el tiempo necesario y sin fines de lucro, únicamente con la finalidad de apoyar a los colegas. Una opinión similar comentó la profesora Claudia:

El profe Carlos tiene un grupo de estudio de profesores de Pachuca junto con su hermano, hay una maestra es de la Centro Escolar que salió destacada en la evaluación y ella es la que nos estaba asesorando, nos decía: sabes qué, estas palabras no, no seas tan redundante, quítale esto, te revisaba tal cual, te iba diciendo vas bien, pero estas palabras no, esto sale de contexto, esto sí, esto no, ella era como tu asesora y te revisaba. **(E6: 18)**

Utilizando las relaciones amistosas y aprovechando la experiencia de otras compañeras los docentes investigados se unieron para realizar círculos de estudio, estrategia que les resultó de gran ayuda. En otros casos de manera individual,

buscaban cursos que les pudieran servir. La profesora Anabel nos explica al respecto:

Me dieron otra notificación de aquí de Hidalgo y luego pues ya, a buscar cursos, uno lo hice por internet yo lo busqué por mi propia cuenta.

**Jesica** - ¿Nadie le dio opciones de cursos o algo así?

**Anabel** - No no no no no y ya después todos los de la zona nos juntamos, nos reunimos y buscamos un supervisor de la zona de Pachuquilla y él nos apoyó con cursos cada martes y jueves íbamos en las tardes, pero él, haga de cuenta que nos decía; bueno vamos a empezar, a ver cuál va a ser tu tema o tu aprendizaje esperado y sobre ese, él nos iba apoyando en nuestro trabajo. Ese era su trabajo, más bien revisarnos que fuéramos bien en nuestra planeación. Él fue quien nos apoyó y nos decía bueno ya está esto para que lo suban a la plataforma para poder continuar. **(E3: 11)**

Sin duda, los cursos de mayor recurrencia fueron los presenciales, en los que el asesor se tomó el tiempo de revisarles y aprobar o corregir el material que posteriormente tenían que subir a la plataforma; como el diagnóstico, su planeación, etc. Los docentes investigados coinciden en señalar la relevancia que tuvo el acompañamiento, existe un reconocimiento positivo a la labor de los asesores al manifestar que la forma en que los orientaron resultó muy acertada. Como es el caso de la maestra Yolanda quien explicó que buscaron al supervisor de otra zona escolar para solicitar asesoría y a pesar de encontrarse saturado por los grupos que ya tenía decidió orientarlos, al respecto comenta: “el profe fue muy comprometido, nos revisó conscientemente, nos apoyó, nos dijo pues vamos al grano”. **(E1: 8-9)** La docente quedó muy agradecida por la ética y profesionalidad del maestro mostrada al atenderlos y dedicar tiempo para revisar cuidadosamente su trabajo.

Para los docentes cobró mayor relevancia el contar con el apoyo cercano de un experto o con mayores conocimientos a los propios, el poder construir y reconstruir con otro(s). La profesora Lolita nos relató su experiencia:

(...) era lo que platicábamos ¡que tengo este niño!, ¡que me pasa esto! y ¡estoy desesperada! y así, entonces como que fue un espacio para que nos escucharan. El profe nos decía ustedes háblenlo, platíquenlo, yo los voy a escuchar, los voy a leer y les voy a dar mi opinión, entonces aquí hay alguien que nos escucha, eso me agradó, alguien que nos escuchara y que nos dijera, por ejemplo, nuestros trabajos a pues ¡sí es la idea, va bien aquí!, ¡te falta esto!, cositas de ese tipo. Porque lo comparaba al asistir a otro curso y nos decía la maestra a mí ni me manden ni sus correos, ni les voy a dar mi teléfono, ni quiero que me estén molestando, o sea, yo vengo, les doy el curso y ustedes van a hacer su trabajo y van a subirlo, yo sólo les voy a ir diciendo lo que debe llevar con las diapositivas, si quieren ver información en mi página. O sea, qué diferencia hay entre que la otra persona decía yo los voy a escuchar, voy a leer sus trabajos, me comprometo a leerlos y a darles mi opinión y ¡qué bonito!, porque como que eso nos ayuda para agarrar más valor y a sentirnos apoyados y apoyadas y con más seguridad, porque no estábamos divagando en que si sí estaba bien o no estaba bien y sí teníamos duda con quién acercarnos, entonces como que me gustó mucho este espacio... **(E5: 11-12)**

La docente reconoce el profesionalismo y la disposición de uno de los asesores. No así en otro caso en donde no encontró la atención ni el apoyo deseado. La maestra necesitaba sentir seguridad y apoyo para la realización de las tareas, por ello agradece la posibilidad de ser escuchada y de compartir con sus colegas. Valora positivamente la revisión detallada de los trabajos por subir a la plataforma y que fuera un curso práctico. Así como la motivación extrínseca que recibió donde existe la necesidad de ser reconocidos y escuchados. “A lo mejor ya somos adultos, pero todavía la motivación como que nos hace falta” **(E5: 13)**. Con lo que podemos

advertir que un aspecto de vital importancia fue la motivación, contar con alguien que los animara a seguirse preparando.

Lo anterior tiene relación con una tendencia de formación técnica, en la cual según Ferry G. (1990), se deben seguir ciertos pasos para el logro de un objetivo en específico, considerando que su labor consiste principalmente en bajar a la práctica lo que ya está prescrito, por lo que el docente siente la necesidad de que alguien apruebe o valide su trabajo, que mida su rendimiento. Por esta razón el asesor fue de vital importancia durante el proceso.

En varios casos no sólo sirvió la preparación para presentar la evaluación, sino que significó un gran apoyo para enfrentarse a las problemáticas cotidianas que se enfrentan en su labor. Así lo explica la profesora Lolita:

El profe nos llevó algunas estrategias para la educación emocional, para tratar lo emocional con los niños, estrategias para mejorar esta relación que hay entre el maestro y el alumno, estrategias así como para atraer la atención de los niños y así, dependiendo de nuestras necesidades, como que nos fue apoyando, no simplemente de la evaluación, sino en general para el trabajo; como que nos fue preparando más para nuestro trabajo diario, no nada más para el examen, sino para lo que estuvimos haciendo y reflexionando, y eso me gustaba de los sábados como que había como más tiempo y apertura. **(E5: 12)**

Esta posibilidad se las dio empezar el curso a tiempo y en un día con mayor espacio para el análisis de lo que viven diariamente, aunque esa situación no fue la misma para todos los compañeros. La asesoría cubrió también otras necesidades que iban más allá de salir idóneos en su proceso de evaluación, llegó también a lo que pueden aplicar en su trabajo cotidiano y así lo comentan, realmente lo que les ayudó a mejorar su trabajo fue la capacitación, la asesoría.

**Jesica** - ¿Todo el proceso que viviste, fue significativo para el trabajo que realizas aquí dentro de su salón de clases?

**Flor** - Con lo de la evaluación no, con lo de los cursos de Aarón sí, la capacitación sí te ayuda mucho, incluso por ejemplo para la planeación, yo por ejemplo... mi planeación es muy concretita yo siempre digo lo que voy a hacer en mi planeación; y por ejemplo la planeación que hicimos con Aarón tiene que ir por tiempos, por recursos, qué voy a ocupar, cuánto tiempo le voy a dedicar... **(E8: 16-17)**

Al margen de la evaluación, identifica las ventajas de capacitarse, así como la necesidad de fortalecer su propia labor, en mejorar en actividades como la planeación. La escucha, atención y retroalimentación la percibió del asesor no derivado del proceso de evaluación a la que estuvo sujeta.

Por su parte, el asesor Aarón, encontró un punto débil en la mayoría de los docentes que asistieron a capacitarse.

(...) yo en febrero empecé a delimitar con ellos el diagnóstico ¿no? y entonces ya nada más entro ¡a ver el diagnóstico tiene estas características debe de llevar esto! trabájlenlo ustedes, con ellos lo hago porque ellos ya lo trabajaron y entonces después trabajamos ya con la planeación, pero empezamos un poco a la inversa porque también tienes que enseñarles a los maestros a planear. Nadie se mete en eso, entonces le dices ¡planeen! inclusive en curso nivel nacional dicen eso: hay que planear ¡planea tu secuencia didáctica! pues si la bronca está ahí (levanta el volumen de su voz) los maestros no saben planear, el conflicto de la evaluación (golpea el escritorio) del desempeño es que los maestros no saben planear, de verdad no lo saben hacer, no lo saben hacer porque no nos hemos metido en el asunto de fondo que es: a ver ¿qué quieres enseñar? ¿cómo lo vas a hacer? ¿no? no supongas que ellos lo saben, no lo saben (bajando el tono de voz) y sabes por qué no lo saben, de los 84 maestros que yo tengo, que ya terminé ahorita de acompañar sólo 10 son de la Normal, es impresionante, de ahí tenemos licenciados en Ciencias de la

Educación de la UAEH que no están formados para ser docentes ¿no? tenemos de la UPN pero que tampoco están formados en la didáctica... **(E10: 14)**

Según el punto de vista del asesor, la debilidad más grande radica en que están en servicio muchas personas que no cuentan con el perfil profesional adecuado, por lo que la primera necesidad es brindarles herramientas didácticas, desde enseñarles a planear, porque asegura que no lo saben hacer. Esto lo puedo comprobar porque de la muestra de docentes entrevistados, se encontraron en su mayoría licenciados en educación egresados de una universidad, así como profesionales que estudiaron la normal superior con especialidad en Español o Matemáticas, incluso licenciados en enseñanza de la lengua inglesa, así como psicólogos, lo cual muestra que efectivamente su formación no les dio las herramientas pedagógicas necesarias para enfrentar su labor. Esta situación resulta incongruente, en la reforma educativa se culpa y responsabiliza al docente de la baja calidad educativa, pero es la SEP quien es cómplice ya que contrata y avala el ingreso de personal sin el perfil.

A pesar de este panorama paradójico, los maestros que fueron evaluados cuentan con una serie de conocimientos que han adquirido con la experiencia, pues a pesar de sus carencias en el día a día buscan los mecanismos para realizar su trabajo. Pero es necesario reconocer a los docentes con sus necesidades, aciertos y desaciertos para potenciar la mejora de la práctica, al respecto el maestro Aarón (Asesor Técnico) nos relata:

Los maestros llegan con una ilusión, o sea tú puedes ver sus caras, primero como que están dudando en moverse, en decir: nos están poniendo en una dinámica de trabajo igual que no han hecho nunca, o igual que han hecho de manera empírica, pero cuando les dices ¡a ver si tienes que movilizar los saberes del niño; tienes que hacer este proceso, a ver revisamos el programa ahí dice cómo tiene que ir la secuencia, si vas a producir un texto aquí está la metodología, si vas a trabajar con la comprensión lectora aquí está el proceso, las pistas, las maneras en que lo vas hacer, si vas a trabajar con matemáticas

aquí está lo que debe hacer el maestro, lo que debe hacer el alumno! o sea no lo inventamos sabes, es algo que yo procuro mucho con los maestros, tampoco se los doy, a ver aquí está léelo y vamos a sacar los pasos ¿no? Entonces se avientan en una locura, dan el salto al precipicio, porque también como todos tenemos miedo y llegan y dicen ¡maestro es que mis alumnos ya aprendieron! y le digo ¿y cómo ves esto? y me dicen es que lo aprendieron, ¡yo me sorprendí porque al final ellos pudieron...! entonces el acompañamiento sirve, entonces la reflexión sobre la práctica sí sirve. **(E10: 12-13)**

Conocer estas experiencias es sorprendente, porque datan de un cambio de esquemas a partir de analizar y reflexionar lo que hacen de manera cotidiana, pero este proceso no es tan sencillo y requiere de capital humano, no es un trabajo que se pueda dar en lo individual, se apoya fuertemente del acompañamiento de un asesor que tenga el gusto y el interés de ayudar al colega, por escucharlo, leerlo, orientarlo, corregirlo, incluso por motivarlo y festejar sus aciertos. ¿Será que son necesidades propias de la profesión?

El trabajo de acompañamiento es una labor compleja, pues tiene mucho que ver con la reflexión sobre la práctica, el acercamiento y conocimiento de los documentos normativos, la capacidad de relacionar elementos teóricos con la experiencia, en donde la comunicación entre colegas resulta básica en un intercambio de experiencias y sugerencias, pero que sin duda, nada de esto sería posible si no existe una relación humana llena de disposición y vocación docente. Algo que no consideró la reforma al obligar a los docentes a evaluarse para conservar su trabajo.

Además de los cursos presenciales, los docentes se dieron a la tarea de localizar otro tipo de apoyos, ante el apremio por garantizar idoneidad, nada era suficiente. En la experiencia de la maestra Lolita:

Tomé sólo un curso y pues ahorita investigando y bajando libros, hay libros que son de los evaluadores, que manejan ellos como que las características, qué es lo que necesita mi proyecto, qué debe contener

el proyecto, como que bajando información, pero eso ya lo fui buscando yo de manera personal. **(E5: 13)**

El apoyo de internet fue una herramienta indispensable, recurrieron a él, como lo menciona la maestra para bajar libros de apoyo, para buscar información referente a la evaluación. Otro recurso lo constituyó Facebook para intercambiar experiencias con maestros experimentados en dicho proceso. También plataformas como YouTube, así lo explicó el maestro Armando:

(...) por ejemplo yo checaba un canal en YouTube que se llama soy docente, entonces también el chavo del canal es un ATP y él también iba subiendo videos sobre cada tarea evaluativa, entonces lo que yo veía con Aarón, lo que platicaba con mi compañera y luego también con el apoyo técnico de mi zona, yo lo corroboraba ahí en internet, en YouTube, y eso es lo que me fue ayudando a ir teniendo las ideas. **(E7: 14)**

A pesar de todos los recursos que fueron encontrando en su camino con el afán de prepararse de la mejor manera, el reclamo constante fue que no contaban con una capacitación de la autoridad indicada. El profesor Armando comparte su experiencia al respecto:

(...) a mí me dio mucha risa de que nos mandaron llamar a la UPP y supuestamente teníamos otro asesor, supuestamente equis persona y en esa reunión que tuvimos fueron llamado... eran varios asesores y ya cada uno iba nombrando a los que iban a asesorar, me dio mucha risa porque a mí no me tocó ningún tutor y dieron a conocer por el micrófono que los que faltábamos que ya se iban a poner en contacto después con nosotros, que les íbamos a mandar nuestras cosas, que nos lo revisaban y que nos iban a regresar las observaciones y nunca se hizo, eso no pasó, o sea como que fue mero trámite de ellos como diciendo ¡sí los estamos apoyando! pero en realidad no. **(E7: 14)**

La asignación de un tutor se convirtió en algo ficticio, pues ya en la práctica, en el caso de los maestros entrevistados nadie contó con este apoyo, sólo se intentó simular un apoyo que en realidad no existió. Como se puede ver el docente buscó diversos mecanismos de preparación, destinando una buena parte de su tiempo a la tarea de alistarse para asegurar resultados adecuados en su evaluación.

No debería ser necesaria una situación de riesgo, para actualizarse, pero es tarea de las autoridades establecer un clima laboral distinto en dónde se pongan al alcance de los docentes la gran diversidad de cursos y asesorías, en los que puedan participar de forma tranquila, pero sobre todo con total convencimiento y disposición por aprender.

### **3. Tareas evaluativas: “Como que redundaban mucho”**

Las tareas evaluativas fueron actividades para responderse en la plataforma en torno a cada etapa de la evaluación del desempeño, éstas debían ser argumentadas y contextualizadas. Recordemos que el proyecto de enseñanza tuvo tres momentos: elaboración del diagnóstico y de la planeación didáctica; intervención docente; elaboración del texto de reflexión y análisis de su práctica.

Para el primer momento que fue la elaboración del diagnóstico, correspondieron las primeras tres tareas evaluativas: elaboración de la planeación de la secuencia didáctica de acuerdo al diagnóstico; cómo las actividades incorporadas en la planeación atienden las características de desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos, así como los contextos escolar, familiar y sociocultural identificados en su diagnóstico; cómo las actividades planeadas en su secuencia didáctica corresponden con el enfoque didáctico de la asignatura para el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos de primaria.

Para el segundo momento que fue el seguimiento de la secuencia didáctica de acuerdo a su planeación, correspondieron la cuarta, quinta y sexta tarea evaluativa:

en donde debían explicar de qué forma la organización que hizo de los recursos (tiempo, espacio, materiales) disponibles en el contexto escolar, atendió las necesidades educativas y la diversidad de sus alumnos para favorecer el logro de los aprendizajes esperados; de qué forma la estrategia de evaluación (acciones, técnicas e instrumentos) implementada le permitió identificar el nivel de logro del aprendizaje de sus alumnos y cómo utilizó la información derivada de la estrategia de evaluación para retroalimentar el desempeño escolar de sus alumnos.

El tercer momento que correspondió a la elaboración del texto de reflexión y análisis de la práctica. Son las últimas dos tareas evaluativas: explicación de los resultados de la intervención a partir del nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos; a partir del análisis de los resultados de su intervención. Proponer acciones para la mejora de la intervención didáctica.

Fueron ocho tareas evaluativas, cada una contenía por lo menos tres preguntas, **(Ver Anexo 6)** las cuales los docentes tenían que argumentar, eran una especie de guías para obtener respuestas más concretas, pero en el afán de dar respuesta a cada una de ellas, los docentes consideraban que eran repetitivas, La maestra Ary lo explica de la siguiente manera:

(...) la redacción fue muy repetitiva o sea nos pedían cosas muy repetitivas y el argumento era comprobar que lo que estábamos escribiendo pues era verdad, que no entráramos en contradicciones al escribir, ver que no hubieran contradicciones por eso era así como que... pero para mí eso se me hizo muy exagerado, muy exagerada, o sea para mí, con el proyecto, las evidencias de los niños, o sea sí algunas preguntas sí estaban bien, pero las tareas que nos dejaban no no no, o sea una tarea tenía preguntas y preguntas o sea fue algo tedioso. **(E2: 8)**

Una característica importante de este tipo de evaluación estandarizada consiste en que previamente se definen las dimensiones, los criterios y los indicadores a evaluar. La construcción de este tipo de estudio sugiere el planteamiento de

cuestionamientos que permitan identificar consistencia en sus argumentos y el dominio de los contenidos y/o información. Por tanto, su formulación es acorde al enfoque estandarizado y homogéneo de la práctica. La diferencia radicaría en la particularidad de los procesos y las prácticas expresadas por escrito por parte de los docentes. Éste fue el punto problemático, ya que a su juicio tales orientaciones tenían la pretensión de hacerlos caer en contradicciones, lo cual le resultó excesivo y fastidioso. Pensar que se trataba de una actividad tramposa, causó resistencia.

(...) como que redundaba mucho y había preguntas que ya habíamos contestado en un lado, en una parte y acá las volvía a preguntar y como que si no estábamos como que muy bien concentrados, pudiera haber contradicciones porque aparecía allá, aparecía acá, como que se me hacía como muy repetitiva, o la manera de plantearlo también.

**(E5: 8)**

Encontraron dificultad al contestar las preguntas, pues les parecían muy reiterativas. Quizá la dificultad también radicó en que los docentes no están habituados a sistematizar lo que hacen, a organizar por escrito su pensamiento para explicar lo que integra un proceso de diagnóstico, planeación, intervención docente, retroalimentación y evaluación, aunque sean actividades tan cotidianas. No podemos obviar que el trabajo del docente se caracteriza por la inmediatez e imprevisibilidad de su práctica.

Para Doyle (1986), la práctica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones. En suma, Doyle enfatiza la complejidad del análisis de la práctica docente del

profesor, que básicamente hace referencia al quehacer de éste en el aula. (García, Loredo y Carranza, 2008, p.5)

Recuperando la cita, el análisis de la práctica docente se complejiza porque en la cotidianeidad de la labor ocurren varios hechos de manera simultánea e impredecible. Los procesos, las relaciones y los factores contextuales forman parte de la práctica y el maestro se enfrenta a ello diariamente, haciendo uso de sus conocimientos y experiencia para enfrentar dichas situaciones. Su actividad es práctica, por lo que en el día a día el análisis de la misma queda de lado.

De acuerdo a los testimonios y experiencias documentadas, el acompañamiento resultó indispensable para aclarar muchas de las dudas que fueron surgiendo en los docentes, tanto del proceso como de su práctica cotidiana. Tal como lo menciona la maestra Lolita:

Al principio sin apoyo a muchos nos causó problema las tareas evaluativas, fue nuestro problema, porque cada quien le entendía de una manera diferente, cada quien la hizo de manera diferente, ya como que... entre todos (cruzó sus dedos para ejemplificar la participación de todos) y ya con la persona que nos daba la idea de lo que se trataba, ya nos fuimos enfocando como tenía que ser, y muchos se iban por otros lados, hablaban de otras cosas, o sea como que si daba interpretaciones diferentes. Entonces nos íbamos por otra idea y ya, como que siento que nuestro asesor nos fue guiando para que no nos saliéramos de nuestra idea. **(E5: 9)**

El alto grado de estrés al que estuvieron sujetos los docentes se manifiesta en las múltiples interpretaciones que tuvo una misma consigna. Éste pudo ser regulado bajo el acompañamiento del asesor, quien los orientó. Depositaron en esta figura la confianza de estar haciendo correctamente la actividad. El papel del asesor fue fundamental incluso para algo tan simple como explicar indicaciones y ejemplificar. La orientación del experto fue importante en la revisión individual, al promover el apoyo entre colegas e intercambiar sus puntos de vista y sugerencias.

El proceso de evaluación los obligó a reflexionar por escrito lo ocurrido durante una secuencia didáctica, mediante las tareas evaluativas que contenían ciertas preguntas de andamiaje, orientadoras, que tenían la finalidad de ayudarles a responder con más precisión. Para algunos docentes fue la labor más tediosa como es el caso de la profesora Flor:

(...) yo sé cuáles fueron mis errores, fueron en las tareas evaluativas, porque ya en lo último ya me desesperé, ya no quería hacer nada y me dicen échale una revisada qué tal si te equivocas y no dije ¡ay ya así! (levantando el tono de voz) y me valió, porque todavía fui de las primeras en subir, todavía el profe Abraham tenía otras tres semanas para pulir el trabajo y subirlo, pero como yo ya no quería saber nada, ya la subí en la primera semana. **(E8: 16)**

La docente terminó tan fastidiada, cayendo en desesperación y concluyendo su proceso de una manera que para ella misma no fue tan satisfactoria y por lo que posiblemente no obtuvo resultados destacados, ya que le faltaron sólo dos puntos para alcanzar dicho rango. Las tareas evaluativas tienen mucho que ver con la capacidad de analizar la práctica docente, con habilidades para organizar el pensamiento y expresarse de forma escrita, quizá si fueran actividades cotidianas que se promuevan en la escuela costaría menos trabajo, además se lograrían también consecuencias positivas en la práctica. Pero es comprensible que en el proceso de evaluación representaron una carga de trabajo extenuante.

#### **A. Problemas técnicos de la plataforma digital: “Queríamos subir y la plataforma estaba cerrada”**

El uso de una plataforma digital no es tarea sencilla, principalmente para los docentes de mayor edad, sin embargo, el proceso de evaluación los colocó ante esta disyuntiva, sin contar con una capacitación previa o con un acompañamiento de las autoridades competentes.

Prensky (2010) señala las diferencias entre ser nativo y ser inmigrante digital, porque son sustanciales. Los nativos son todos los que han nacido y se han formado utilizando la lengua digital de juegos por computadora, video e Internet; y los inmigrantes digitales son quienes se han visto obligados por la necesidad, adaptándose al entorno y al ambiente, pero conservando siempre cierta conexión con el pasado. Mientras las generaciones más jóvenes tienen toda la experiencia en tecnología digital, para los docentes ha significado un esfuerzo por incorporarse a las nuevas formas del manejo de información.

Por lo anterior, una solicitud frecuente es que se dé una capacitación para el manejo de las plataformas digitales, así lo menciona el profesor Armando:

Bueno yo consideraba que no me ponía nervioso al subir un trabajo, pero no me había tocado en esas condiciones y bueno yo trato de tranquilizarme, pero gente que no tiene la capacidad o que no sabe, no sabe moverle o que no hay quien les apoye, si uno se pone nervioso, ¡imagínate con gente más grande!, sí, yo dije no, yo siento que ahí sí deberían modificar eso, no sé, darle una capacitación o algo.

Lo que se debe de cambiar, es que nos deben de capacitar, se debería hacer como una de prueba y ya después ya aprendiste, ya viste, yo creo que eso es lo que falta. **(E7: 18)**

El maestro hace alusión a las condiciones bajo las cuales se tuvo que enfrentar a la plataforma digital, aunque es una persona joven que maneja cotidianamente tecnología de este tipo, el hacerlo condicionado por la permanencia en sus funciones lo puso nervioso, por lo que identifica una necesidad de ser capacitados con antelación, para que exista la posibilidad de hacer pruebas y evitar errores. De igual forma el docente muestra preocupación por los colegas de mayor edad quienes seguramente tienen más dificultad.

El maestro José quien además de ser supervisor se dedica a asesorar a los docentes por evaluarse mencionó:

A la evaluación no se resisten, quizá al manejo de las tecnologías y para mí es entendible, el manejo de la plataforma porque muchos maestros no están capacitados para hacerlo y creo que por ahí deberían empezar. **(E9: 12)**

Sugiere que las autoridades deberían iniciar por capacitar al personal en el uso de las tecnologías. Esa es una de las resistencias más recurrentes de los docentes, tienen miedo de enfrentarse a una computadora por no saber manejarla.

Aunado a esta dificultad, se encontraron con otra problemática al intentar subir sus trabajos a la plataforma, la maestra Yolanda explica: “la plataforma no abría, eso fue lo malo, la plataforma cerrada, no podías entrar y los nervios... ¡noo, no, terrible!” **(E1: 9)** en su expresión corporal demostró molestia y sufrimiento. Los problemas tuvieron que ver con las complicaciones técnicas que en algunos momentos le impedían el acceso al sistema. De igual forma la docente Anabel lo comentó:

(...) queríamos subir y la plataforma estaba cerrada. Entonces, aunque quisiéramos, nos detenía porque decíamos no pues ¿cómo?, ¿cómo podemos subir?, aunque ya tenemos el trabajo no se podía, creo que el último día para subir fue el 15 de diciembre y aun así tuvieron que dar más tiempo porque no se lograba subir toda la información. **(E3: 15-16)**

Estos desajustes se dieron desde el principio, pero se atenuaron con el sismo que tuvo lugar en el mes de septiembre, se dieron fechas límite y posteriormente se modificaron, como lo explica también la profesora Yolanda:

(...) y en septiembre pasa lo del terremoto, entonces se desajusta todo, cerrada la plataforma, todo ese tiempo decía que hasta nuevo aviso, entonces la volvieron a abrir por octubre, entonces tú ibas subiendo, pero mucho tiempo estuvo cerrada, estaba cerrada, pero no nada más aquí, a nivel nacional, todo mundo estábamos así; estresados, entonces varios maestros se paraban en la madrugada a subir sus trabajos, unos tenían la suerte de subir, otros no, y así, como

que estuvo fallando mucho, mucho, mucho y luego otra cosa, a mí por ejemplo, ya cuando me notificaron, mi clave y contraseña estuvieron mal, cuando todo mundo había empezado a subir, yo fui la última, ¡Aay noo!, yo casi lloraba. **(E1: 10)**

La plataforma inhabilitada aumentó el estrés, pues aunque ya tenía listo su trabajo para subirlo, no podía hacerlo o tenía que buscar un horario en que no estuviera saturado. Las fallas en el sistema fueron una gran dificultad para la docente, además de los avatares que vivió para conseguir su clave y contraseña para acceder al sistema provocaron que realizara su trabajo bajo la presión del tiempo.

Por su parte, la profesora Ary explicó:

De repente daba a lo mejor error, pero no decía el porqué, qué faltaba o qué se necesitaba cambiar, entonces pues ahí no sabía ni qué, o sea yo siento que está bien, pero no sé qué le falta, siento que ser un poquito más específicos en cuanto a lo que nos están pidiendo. Bueno sí, estaba muy específico, pero ya a la hora de subirlos, pues suponía que estaba bien, pero al subirlo ya no lo aceptaba, entonces no se sabe bien el porqué. **(E2: 9)**

Aunado a la dificultad de redactar, estaba el problema del manejo de la plataforma, en un estado de estrés, con muchos nervios de cometer un error que se reflejara de manera negativa en su resultado final. Aquí se hace manifiesta la inconformidad de enfrentarse a una pantalla sin posibilidad de réplica, no había a quien preguntarle, ni quien le pudiera explicar cuáles eran los errores o carencias, ni cómo corregirlas.

Por su parte, la profesora Flor tuvo temor de entrar a la plataforma, más que por desconocimiento, por lo que comentaba el colectivo acerca de que si se cometía un error, así lo registraba el sistema, es decir que no había oportunidad de corregir y por ello decidió incluso pagar para que le ayudaran a subir sus evidencias.

(...) te digo nada más pagué una asesoría de \$300 y eso para subir porque ya lo tenía, pero sí tuve que ir un domingo a la una me citó,

pues ya ni modo tuve que ir hasta las cinco. Nada más porque dije yo no sé usar la plataforma y me decían ni se te ocurra ponerle cerrar porque se va a quedar así, yo decía ¡ay no manches, mejor si voy! y me tardé mucho porque te atendía a ti, iba con otra, iba con otro, iba con otro, entonces te tenías que esperar hasta que pasara, entonces me eché desde la una hasta las cinco. **(E8: 13)**

Quizá el manejo de la plataforma no sea tan difícil o que haya fallas en el sistema, quizá lo que verdaderamente influye es bajo las condiciones que tienen que utilizarla, puesto que está en riesgo su trabajo. Por lo que no importó destinar un recurso económico ni restar una tarde completa del tiempo de descanso, se haría lo que fuera necesario para cumplir con la exigencia.

La tecnología digital se utiliza en el proceso de evaluación docente, lo cual tiene grandes ventajas como la facilidad para acceder a la información, la rapidez del procesamiento de la información y de los datos, la eliminación de barreras geográficas y temporales. Pero la principal desventaja es que los profesores no están lo suficientemente capacitados ni familiarizados con ellas. Es preciso que se asegure que los docentes cuentan con preparación necesaria para el manejo de la plataforma, pero también es ineludible revisar que el funcionamiento sea óptimo para brindarles seguridad a los usuarios, además de respetar las fechas que se proporcionan desde el principio, para darle formalidad y facilitar el proceso de evaluación de los docentes.

#### **4. Examen de conocimientos: “Muchas preguntas muy confusas”**

La tercera etapa de la evaluación correspondió al Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Fue un examen para valorar el conocimiento curricular, disciplinar y el aprendizaje que deben poseer los docentes, así como sus habilidades para la organización e intervención didáctica. Instrumento estandarizado con reactivos que el docente

resolvió en línea y en una sede que pudo seleccionar previamente o asignado por la Autoridad Educativa Local. Estuvo integrado por distintos tipos de reactivos con cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una era correcta, conformado por 100 reactivos; el tiempo estimado de aplicación fue de cuatro horas. Así lo ratifica la maestra Ary y también comenta sobre su experiencia:

(...) fueron 4 horas como para 100 preguntas, pero había muchas muy confusas, había muchas muy confusas, entonces tenía que leer nuevamente y encontrar como que las palabritas claves para ver cuál realmente era la respuesta lo que se estaba pidiendo, de matemáticas, también para resolver los procedimientos, no que estuvieran difíciles, sino que eran procedimientos largos entonces ahí se iba el tiempo...

**(E2: 11)**

Para la docente fue excesivo el número de cuestionamientos, lo que le causó conflicto fue el tipo de preguntas planteadas pues los reactivos podían ser de ordenamiento, de identificación o de relación, lo cual implica que en un solo reactivo se tenían que resolver más de una cuestión y que se debía leer cuidadosamente.

De acuerdo a la Guía Académica del sustentante para la Evaluación del Desempeño del Personal Docente Tercer Grupo 2017 del SPD. La aplicación del examen sería supervisada por aplicadores del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y por los coordinadores de cada sede. La prueba se estructuró por dos áreas: conocimientos curriculares y pedagógicos; conocimiento de los alumnos. Tuvo que ver con los propósitos educativos, contenidos de aprendizaje, referentes pedagógicos y didácticos, procesos de desarrollo y aprendizaje y con la integridad y seguridad de los alumnos. **(Ver Anexo 7)**

Los aspectos a evaluar en esta etapa fueron seleccionados de los documentos Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica. A continuación la percepción de la maestra Lolita:

Las preguntas se me hacían así como muy... parecidas, o sea las respuestas se me hacían muy parecidas, entonces sí como que me

fue difícil en algunas, fueron confusas las respuestas, siento que sí me preparé, pero tal vez como que... no estoy muy relacionada con ese tipo de examen, no tenía tanta práctica para ese tipo de examen, a pesar de que hicimos algunos ejercicios, pero sí, ya en el examen pues sí es más es más extenso. **(E5: 9)**

Ella explica la dificultad y confusión que le causó el examen, el objetivo fue corroborar que quien lo sustenta tiene conocimiento sobre el tema, pero para los docentes les resultó de gran dificultad. Por un lado, puede deberse a la falta de dominio de los contenidos, pero también influye el que no están habituados a este tipo de cuestionamientos, a responder pruebas estandarizadas de esa naturaleza y mucho menos en condiciones de estrés y con prisa. Al cuestionar a la maestra Yolanda sobre su experiencia, esto es lo que respondió:

¡Ay noooo!, que estrés, como te digo que tiene años que no voy a estudiar, fue mucho estrés, mucho estrés. El examen duró 4 horas, llegamos ahí desde las ocho y nos fuimos doce y media, y digo pues sí, te pones nerviosa, te asignan un aula, te explican que vas a hacer y pues ya. Yo cuando lo iba a hacer pensé que no iba a aguantar 4 horas, nunca había hecho un examen tan largo. Ahora otra cosa que detecté y eso sí lo afirmo ehh; dos errores en el examen de matemáticas, no había resultado...

A fuerza te quieren reprobar, a fuerza lo quieren hacer a su modo o sea hacerte quedar mal como maestro y así..., no coincidía ninguna opción de respuesta... **(E1: 12)**

En primer lugar menciona el estrés que vivió, el nerviosismo pues nunca antes se había enfrentado a una experiencia similar, a un examen con una duración tan extensa. La frustración iba más allá del poco tiempo para resolver el examen, radicó principalmente en encontrar dos errores, lo que propició que perdiera tiempo porque en la insistente revisión no logró encontrar la respuesta correcta. La problemática fue que nadie le pudiera dar una explicación puesto que estuvo ante una máquina

y el aplicador se dedica a su función en específico, además de no tener la información necesaria para ayudar al docente. Como parte de su vocación asume la exigencia de la ley educativa y se adapta a los cambios pero con mucha desconfianza, pues cree que el diseño del examen pretende que obtenga malos resultados y así abonar al desprestigio social del que ya es víctima como docente. Se quedó con la duda de qué es lo que pasó con dichos reactivos, pues no hay una devolución del examen para revisar sus errores, sólo se les hace entrega de un informe que a grandes rasgos les indica sus debilidades y aspectos por fortalecer. Otras opiniones expresan:

En el examen, bueno traté de estar lo más tranquila posible, traté de estar tranquila porque dices si voy nerviosa y eso, me bloqueó y entonces dije pues va a salir peor, traté de estar con mi cabeza fría y... tranquila para leer e ir a tiempo porque si no (se ríe) de por sí ya al último me faltaban todavía diez y ya nada más eran 5 minutos. **(E2: 10)**

(...) yo hacía cálculos, porque si lo hacía bien yo sentía que el tiempo no me iba a alcanzar, nada más conté de las 9 a las 10 y dije cuántas preguntas llevo y ya después dividí mis tiempos... **(E7: 16-17)**

A pesar de un esfuerzo por mantenerse tranquilas, hubo preocupación, nervios y estrés por el factor tiempo, pues comentan que fue insuficiente. Lo que si fue muy basto son los referentes seleccionados de las dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente y los parámetros que describen aspectos de su saber y quehacer, así como los aspectos a evaluar definidos por comités académicos de expertos para la evaluación del perfil. La aplicación del examen es en dónde se valoran tres dimensiones del perfil docente.

La primera dimensión: un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; tercera dimensión: se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; cuarta

dimensión: asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. **(Ver Anexo 8)**

Es pertinente mencionar que la segunda dimensión: un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica, se evaluó en la segunda etapa de evaluación referente al proyecto de enseñanza del personal docente y la quinta dimensión: un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad, se evaluó en la primera etapa Informe de responsabilidades profesionales. **(Ver Anexo 9)**

Por lo que podemos ver que esta tercera etapa correspondiente a la aplicación del examen es en dónde se valoran más dimensiones del perfil docente por lo que se puede justificar que exista tanta preocupación al respecto y comprender la extensión de la prueba, sin embargo, para los docentes significó sufrimiento y estrés.

(...) yo leía y había dos que yo decía, pues los dos pueden ser y no pues esto ya le encontraba y ya, decía no, le voy a volver a leer y volvía a leer, pero es que acá también le queda este otro texto y como son textos como más largos, pues ya ahí fue donde como que me tardé un poquito más y si un poquito más confuso, a pesar de que a mí me gusta mucho el español y siento que es como de lo que más domino, pero sí me causó confusión o sea veía como que las respuestas muy parecidas, muy cercanas. **(E5: 10)**

A los docentes les parece una prueba muy extensa y confusa, además, como ya se mencionó el tiempo les resultó insuficiente. Incluso hubo quien manifestó su inconformidad con el tipo de preguntas que se planteaban. A continuación presento dos fragmentos de lo que piensa la profesora Flor sobre el tema:

(...) por ejemplo en el examen; yo me percaté, ahora que lo hicimos en la reforma, era como si yo fuera una alumna: y en el siguiente texto esteee... cuáles son las palabras que llevan “b”, de la siguiente carta cuáles son los sustantivos, identifica los siguientes conectores, o sea

para mí es un examen de conocimientos, porque venían cinco preguntas de español, prácticamente de español, historia: de los siguientes presidentes cuál fue el último, o sea sí cultura general pero eso ¿cómo para qué? (levanta las manos y gesticula denotando duda) O sea yo puedo ser una ñoña, sí, yo puedo ser una persona que lee mucho, pero eso no garantiza que yo sea una buena maestra, estoy de acuerdo en muchas cosas, lo que sí estoy en desacuerdo es en el examen porque no venían preguntas del plan y programa, ninguna, ni de cuál es tu enfoque, ni nada de eso. Aunque también es imposible que domines todo, a ver, apréndete el plan y programas de todos los grados, pues no. **(E8: 10-11)**

La profesora explica sobre el dominio de contenidos básicos y cultura general no garantiza que el trabajo en el aula sea de excelencia. Además, el conocimiento de todos los planes y programas es un tanto utópico. Aquí se hace evidente la dificultad de evaluar la práctica docente mediante la aplicación de un examen. La medición del efecto de la evaluación docente enfrenta una serie de desafíos. En primer lugar, es preciso controlar el amplio conjunto de variables cualitativas que probablemente influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Estas variables comprenden las características del maestro (por ejemplo, edad, género), su formación y experiencia, los factores familiares que afectan al estudiante (por ejemplo, los antecedentes de los padres, el apoyo de los padres), los factores escolares (por ejemplo, las políticas del establecimiento escolar, los incentivos del establecimiento, los efectos de los pares y el aula) y los factores de cada estudiante (por ejemplo, la motivación, las habilidades cognitivas, la experiencia acumulada). (Isoré, 2010). El examen por ser una prueba estandarizada no recupera este tipo de variables.

Otra gran inquietud fue con respecto al contexto, como se trata de una prueba generalizada, a todos los maestros les hacen las mismas preguntas sin considerar el lugar en el que laboran, por lo que mencionan que se trata de una evaluación engañada en donde deben poner el deber ser, pero reconocen que dista mucho de lo que realmente ocurre en las escuelas. Por lo que la profesora Flor insiste “no

tenía nada que ver... no te preguntaba nada de tu planeación, nada de tus tareas evaluativas nada de tu... venían muchos ejemplos de tu práctica docente, pero práctica docente engañada, engañada totalmente.” **(E8: 25)**

Los casos planteados se deben responder de acuerdo a lo que mencionan los documentos normativos, pero en ocasiones las condiciones escolares son diferentes y en el análisis de casos se responde una cosa pero en la realidad se hace otra diferente, como en los ejemplos que explicaron los profesores Flor y Noé respectivamente:

Luego venía uno de un árbol, un sismo y el árbol se cayó y qué haces, o sea el árbol tapa su entrada no puedes ni entrar ni salir qué haces, salgo por la ventana y le digo a mí intendente que lo empiece a jalar junto con mis compañeros maestros, dos le habló al comisariado, tres le habló a protección civil, cuatro bla bla bla, le digo bueno si eso pasa aquí en mi escuela pues obviamente que entre Doña Rosita y los compañeros van a tener que mover el árbol pero por ley dice que no, que porque no son tus funciones ni del intendente, entonces tenía que hablar a protección civil, ¡aquí ni hay señal!, ¿cómo voy a hablar? ¡o sea! **(E8: 25)**

El examen no es contextualizado, para nada, no es contextualizado porque es directa la pregunta y es lo que tienes que hacer y en el contexto es diferente además de que son las mismas preguntas para todos los maestros sin importar el lugar en el que labore... un caso que me acuerdo mucho es el que se cayó un árbol y bloquea la entrada de la escuela ¿qué procesos tienes que seguir para esta situación? y te los enumeran, cuando en aquel tiempo si hubiera sido contextualizada pues yo hubiera respondido mandar a traer a los padres de familia para poder quitarlo ¿por qué? porque la presidenta municipal en turno en aquel entonces, nos dijo claramente: ¡a los maestros, a las escuelas nada! ni protección civil iba, que se supone que es lo que tenemos que hacer, pero pues no, entonces yo lo tenía

que resolver con los padres de familia, pero en el examen tuve que poner el deber ser no el deber hacer. **(E11: 4-5)**

Las situaciones planteadas en el examen remiten a un ideal de escuela con todos los servicios educativos. Pero la realidad de nuestro país es muy diferente, pues existen zonas que no cuentan con los medios de comunicación necesarios, o no existe una relación de apoyo y cooperación con las autoridades municipales como se explicó en los testimonios de los docentes. Con lo cual se puede notar el reduccionismo de la complejidad de la práctica docente, acotada a un acontecimiento cuya atención debe darse con la aplicación de la normatividad.

Otro factor mencionado por los informantes, fue la falta de tiempo para prepararse para el examen, es decir, se trata de un proceso exprés, en el cual con un tiempo de preparación relativamente corto los maestros deben demostrar que son idóneos para realizar su labor, aunque haya documentos que apenas revisaron y actividades que pocas o nulas veces realizan en su salón de clases.

(...) a mí me faltó prepararme porque venían preguntas de todos los grados, ¡de todos los grados! (subió un poco el tono de voz) eeehhh... de ciencias naturales, matemáticas, historia, geografía, o sea todas las asignaturas, todos los grados. Entonces yo había estado trabajando con segundo durante 3 años, había estado con quinto y sexto pero ya hace tiempo, entonces la verdad es que no... ya no me acordaba de muchas cosas y el tiempo estaba encima, o sea el tiempo estaba encima ya una vez que se acaba el tiempo se cerraba todo y ya no se podía hacer nada entonces pues traté de contestar lo mejor posible... **(E2: 10)**

Es necesario trabajar en la medida de lo posible todos o la mayoría de los grados, ya que en voz de los sujetos ello les ayudó para sentir mayor seguridad en lo que plantea el examen. Desde una perspectiva crítica, el examen viene a ser un instrumento de evaluación vulnerable y difícilmente sostenible (Álvarez Méndez, 2001). Aunque es uno de los medios existentes y fácilmente manejables, en sí,

como instrumento bien utilizado, el examen cumple funciones que pueden ser educativamente válidas. Las perversiones que de él se hagan, los sinsentidos que con él se cometan y las disfunciones que se le puedan asignar no son atribuibles en principio al instrumento en sí, antes bien a quienes hacen tales usos y abusos.

El mal uso de la aplicación de los exámenes aplicados a los docentes se pudo ver en la primera Evaluación Universal en donde los resultados fueron utilizados para exhibir y generalizar su incapacidad para aprobar, situación que abonó al desprestigio social. Pero también dejó una huella negativa e indeleble, por lo que la posibilidad del examen como un instrumento constructivo de formación quedó anulada, pues solo sirvió como un recurso para medir y calificar si los docentes son buenos receptores, memorizadores, pero nunca si son críticos o creadores; si son capaces de explicar, de defender sus ideas, de argumentar para criticar aquellas que consideran que no son aceptables. Tampoco se puede comprobar si son capaces de aplicar los conocimientos y cómo los dominan.

No pretendo cuestionar la pertinencia del examen, lo que sí pongo sobre la mesa es si realmente da cuenta de las competencias que el docente pone en juego para resolver situaciones de la práctica educativa, considero que dado que los casos son hipotéticos no siempre están fundamentados en situaciones reales y contextualizadas, sobre todo por lo que comentan los profesores con los que indagué ya que explican que una cosa es lo que contestan y otra cosa muy diferente lo que aplican en la realidad.

Sin duda el conocimiento es la base, pero las competencias solo se podrían valorar de manera presencial y quizá no sea tan complicado si las autoridades cumplieran cabalmente con sus funciones empezando por directores, apoyos técnicos y supervisores quienes bien podrían acompañar y asesorar al docente de manera continua, incluso evaluarlo pero con verdaderas intenciones formativas. Pero ello abre otro cuestionamiento que tiene que ver con las formas en que se convirtieron en directores, ATP y supervisores, con su perfil profesional y su liderazgo pedagógico. Y que por supuesto no es motivo de esta investigación.



### **CAPÍTULO III REPRESENTACIONES SOBRE LAS CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE**

La tarea docente en México significó por muchos años una actividad laboral con estabilidad económica, la cual era elegida por algunos jóvenes para asegurar un trabajo. Al adquirirse una plaza docente, se garantizaba un ingreso económico permanente lo cual no se finiquitaba sino al llegar a la jubilación. Esta condición laboral de permanencia se modificó con los cambios implementados en la reforma educativa del 2013. Las leyes secundarias en las que se materializó tal disposición amenazó drásticamente esta situación laboral, al establecer como criterio de evaluación la idoneidad para permanecer en el servicio.

El contexto mediático de desprestigio y señalamiento directo al magisterio como principales responsables de la baja calidad educativa impactó significativamente en la configuración de nuevos discursos y prácticas para hacer frente a las demandas institucionales establecidas. El presente capítulo tiene por finalidad recuperar la voz de un grupo de docentes que fueron evaluados por la permanencia en el servicio profesional. Su análisis permite identificar las representaciones sociales sobre las consecuencias del proceso.

Las representaciones, entendidas como las elaboraciones cotidianas que permiten a los sujetos comprender su realidad, posibilitan acercarse comprensivamente al discurso de los docentes con la finalidad de entender cómo significaron la experiencia de ser evaluados. Se utiliza la categoría analítica sobre la intensificación del trabajo docente y la complejidad que ellos advierten en su práctica cotidiana (Hargreaves, 1996). El rol del maestro se modificó, hoy en día el contexto es poco amable, de desprestigio social, cambiante con la implementación de constantes reformas, de programas saturados y descontextualizados de la realidad de las escuelas. La evaluación docente intensificó más la labor docente, la reforma

educativa del 2013 no consideró la complejidad de la práctica educativa, señalar al docente como el culpable del fracaso escolar generó inconformidad y malestar.

Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo. (Hargreaves, 1996, p. 287)

En estas condiciones de intensificación del trabajo y de inestabilidad laboral aunado a la diversidad de problemáticas enfrentadas, los docentes emprenden acciones para evitar y/o transformar las dificultades habituales que impactan negativamente en su labor. Comprender dicha complejidad resulta relevante, ya que el servicio profesional no se agota en las disposiciones y demandas institucionales. Se materializa en acciones concretas y cotidianas, donde el pensamiento del docente se vuelve acción.

Se recuperan algunas experiencias que nos remiten a la complejidad de la labor profesional: el riesgo de que los alumnos caigan en el alcoholismo o la drogadicción, las dificultades que encuentran en el espacio áulico como conductas irrespetuosas y disruptivas de los alumnos que trastocan el ambiente de trabajo, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y el ausente o deficiente apoyo de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Por lo que se aborda la necesidad manifiesta por los docentes de que autoridades educativas, padres de familia, alumnos, y sociedad en general revalorar su función.

Lo anterior es comprensible en tanto que la práctica del docente está caracterizada como una práctica social, va más allá del salón de clases. El trabajo de los maestros está formado por relaciones con sus alumnos, padres de familia, autoridades, comunidad, con el conocimiento, la institución, con los aspectos de la vida humana que conforman a la sociedad, conjunto de valores personales e institucionales.

(Fierro, Fortul y Rosas, 1999). De tal manera que es inaceptable atribuir sólo al docente la baja calidad educativa.

El protagonismo de los docentes como profesionales de la educación se ha desdibujado para dar cabida a personal operador y aplicador de demandas institucionales que trastocan negativamente los procesos educativos. Como resultado de ello se experimentó el descuido al propio trabajo pedagógico para responder a la exigencia de la evaluación. Se dio prioridad a la elaboración de un proyecto, a la recolección de evidencias con las características establecidas, por lo que su revisión y corrección fue reiterada. Los docentes manifiestan un estado anímico de estrés y preocupación durante los meses previos a la evaluación, obstaculizando el desarrollo normal de sus clases. Reflexionan que desatendieron a sus alumnos con el fin de garantizar un resultado idóneo. Tuvieron que modificar drásticamente su rutina laboral con el fin de atender la demanda institucional de la evaluación.

Esta variación en los horarios y el cumplimiento de tareas de evaluación trastocaron su dinámica y organización familiar. Las maestras investigadas se refieren al descuido en su hogar. Esta situación de presión que sintieron por la evaluación se tradujo en alteraciones de salud y desequilibrio emocional. El estrés o Síndrome Burnout que experimentaron los docentes sobresalió como un elemento característico en cada una de las etapas de evaluación, por lo que constituye un elemento analítico de relevancia en este capítulo.

En la recuperación que realiza Steve (1987) nos refiere a algunas investigaciones que han puesto el acento en la categoría teórica sobre el estrés. Destacan las realizadas por la National Education Association (1967), Olander y Farrell (1970), Coates y Thorensen (1976), Kyriacou y Sutcliffe (1978), Manera y Wright (1981), Pettegrew y Wolf (1982) y Polaino (1982) que coinciden en señalar que el agotamiento de los docentes responde a la falta de tiempo para atender una multiplicidad de responsabilidades. Definen al docente como un profesional sobrecargado, lo que repercute negativamente en su trabajo debido a la ansiedad y a la depresión como una de sus consecuencias más frecuentes. En estos estudios

se utiliza el concepto de “estrés” de los profesores, asociado al “agotamiento” como una línea de investigación educativa que ha cobrado relevancia en la actualidad.

Tales planteamientos permiten identificar la inestabilidad emocional que generó la evaluación en algunos docentes. Tal como se abordó en los capítulos precedentes, la notificación a destiempo, la ausencia de un verdadero apoyo por la instancia oficial para hacer frente a este requerimiento, así como la falta de tiempo para asesorarse, entre otros aspectos, fueron elementos que detonaron sentimientos y emociones cargadas de ansiedad y estrés. Rasgos característicos de este estado emocional fueron el miedo, la preocupación, la intranquilidad, la incertidumbre y el agotamiento.

### **1. Intensificación de la labor docente: “Ando del tingo al tango”**

Hablar de práctica educativa parece algo sencillo, pero dentro de la escuela se realizan múltiples tareas que la convierten en una labor muy compleja, por lo que resulta primordial reconocer las dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales que la integran, las relaciones y las implicaciones personales.

Los problemas sociales que se viven en la actualidad en nuestro país son constitutivos de lo que el docente debe enfrentar de manera cotidiana para desarrollar su trabajo lo cual nos remite a la labor docente como una práctica eminentemente social que no se agota en la enseñanza, a la atención de aspectos emocionales y de apoyo a los alumnos, los cuales se hacen presentes en las aulas:

(...) tengo un niño con muchos problemas de conducta, hace un año escuchaba que decían que también que lo veían que estaba con el cemento, todo ese tipo de cosas, lo dejan toda la tarde sólo, su mamá tiene dos trabajos y casi no está, él está con el tío, el tío es un joven pero me imagino que no le hace caso, entonces las mamás comentaban que lo veía haciendo cosas; en la sexualidad estaba muy

confuso, hacía cosas con sus compañeritas muy irrespetuosas, ni se respetaba él, ni a sus compañeritos, yo le he dado así como que afecto, le digo échale ganas, porque pues muchas veces no trae las cosas, no hay quien esté para decirle pues sí lo hiciste bien, que bueno, no tiene quien le de afecto, a él le falta eso. Entonces con él yo me he acercado y le digo hoy vienes bien guapo y lo abrazó, ahora siempre que él se va se despide y me abraza, ahora está muy tranquilo y trabaja más, lento, pero ya trabaja, o sea antes se iba con unos rayones y libretas desordenadas, ahora ya intenta, pone atención, su actitud cambió, pues ahora que su actitud es diferente siento que algo se puede ir rescatando... **(E4: 13)**

Contener la conducta de los alumnos que tienen problemas en casa, representa una dificultad para la docente, pues su acción no puede llegar hasta esa instancia para solucionarlos, sin embargo, la maestra explica acciones sencillas que ayudan a los alumnos a mejorar su autoestima y confianza en sí mismos. Lo anterior, no sólo proporciona beneficios académicos, sino además es un buen inicio que puede modificar el destino de los futuros jóvenes y adultos de nuestra sociedad. Aunque parecen soluciones simples implican mucha ética y profesionalismo. Es brindar educación sin olvidar la parte humanitaria y afectiva.

En su calidad de trabajador del Estado, el maestro resiente las contradicciones propias del sistema educativo en términos de la oferta curricular y la organización laboral, administrativa y material. Por ser un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos, el trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes laboran. (Fierro et al., 1999, p. 21)

Las escritoras refieren que son los docentes los protagonistas de las contradicciones del sistema educativo, ya que les toca lidiar con lo que se plantea de forma oficial, con las características institucionales del lugar donde trabajan, con

las particularidades de sus comunidades y principalmente con las condiciones de vida de los alumnos, pues en su labor cotidiana se presentan problemas de cualquier índole (emocionales, familiares, económicos y sociales) situaciones que no son ajenas al proceso de enseñanza aprendizaje.

Al respecto, la profesora Anabel menciona “uno trata de buscar si no es con esta con otra estrategia y estrategias y estrategias, más que nada para controlarlos, más que nada cuando ya son grandes, son grupos difíciles...” **(E3: 4)**. La búsqueda de estrategias es una actividad incesante de la labor docente. La maestra intenta integrar a los alumnos al ambiente de trabajo para facilitar su aprendizaje y garantizar avances. Los problemas sociales se reflejan en el aula haciéndose presente la violencia que es reflejo del ambiente social, que también actualmente es más violento, pero el efecto del problema es que causa en el maestro inquietud, malestar, lo cual modifica su confianza y seguridad en el trabajo que está realizando. La preocupación motiva a algunos de los docentes investigados a buscar acciones que abonen (aunque sea mínimamente) al logro de los resultados que se les exigen. Sobre lo anterior explica la maestra Flor:

El otro día hice un experimento, les pedí una colación, lo que yo me percaté que en las primeras dos semanas, no los mandaban desayunados y les mandaban un pedacito de pan, o un bolillo (golpea con sus manos sus piernas, torciendo los labios y renegando) y a mí me da mucho coraje y entonces digo... porque uno como adulto conchudo no se trae el desayuno, pero ellos. Y un día lo que hice fue citar a las mamás y les dije: saben qué, surgió algo de emergencia, me salió en mi salón, ¡véngase!, así en la mañanita, las que agarré las pasé, porque la mayoría los lleva en la mañana, ya en la tarde se van solos, entonces de las 19, tenía aquí 16 mamás y les dije pásense por favor, no van a salir, se van a quedar aquí y van a desayunar hasta las 12 del día, ¡es que maestra nos hubiera dicho que íbamos a hacer actividad, no desayunamos, que no sé qué! (cambiando el tono de su voz) y les dije hijos ¡pásenle su colación a su mamá, eso es lo que van

a comer! entonces hubo niños que obviamente si sacaron su sándwich, el yogur, la gelatina, una torta o así, les dije esa señora sí va aguantar (señalando con el dedo) pero usted que le mandó un bolillo, usted que le trajo el jugo, o sea un juguito (haciendo un gesto de enojo) ni siquiera de a medio, de a cuartito, le digo ¡a ver aguante hasta las 12 del día con eso! Entonces... y sí, sí las deje salir bien tarde no hasta las 12:00 pero sí como a las 10 se fueron y ya les chillaban las tripas. Les digo ¡imagínense! Y de verdad les mandaban un bolillo, la mitad de un cuerno y me da coraje. **(E8: 8)**

La profesora en el apremio de lograr solucionar un problema que le causaba mucho enojo y frustración intentó brindarles a los padres de familia una lección para que valoraran la importancia de satisfacer las necesidades básicas de sus hijos. La función del docente no se agota con la enseñanza. Los elementos contextuales y económicos desfavorables a los que se enfrentan los docentes los obliga a actuar de determinada manera, en función a la representación que tienen sobre lo que significa su labor. El imaginario social construido históricamente sobre el trabajo del docente en nuestro país y su expresión a través de las representaciones de profesores concretos, permite advertir una idea central que prevalece sobre el servicio social como la obligación para hacer frente a las problemáticas. Los alumnos mal alimentados que no rinden adecuadamente (lo cual dificulta que logren adquirir los aprendizajes esperados y que desarrollen las competencias preestablecidas), no es un aspecto que esté considerado en las pruebas estandarizadas y a pesar de ello, es uno de los principales instrumentos que sirven de medición de la efectividad del trabajo que realiza el maestro.

Otro ejemplo del esfuerzo de los docentes por atender la complejidad de su tarea es la atención a alumnos con necesidades especiales, pues aun sin contar con la capacitación necesaria, se dan a la tarea de buscar las herramientas o mecanismos para hacerlo de la mejor manera y lograr en las aulas escolares la “inclusión” palabra rimbombante que las autoridades mencionan sin considerar todo lo que implica y lo peor, sin facilitarles a los docentes desde su formación y posteriormente en servicio

las herramientas para convertirla en realidad. En el siguiente fragmento de la entrevista a la profesora Anabel comparte una experiencia al respecto:

(...) tomé cursos de USAER para problemas de audición. Tenía un niño que era sordo, tenía que ir a tomar los cursos para poder ayudarlo, porque este... tenía que hablarle lenguaje de señas y él me leía los labios, entonces tenía yo que hablar despacio con él, cómo tratarlo y todo eso y tome ese curso en USAER. Fueron como 2 cursos, porque un año me tocó uno y al otro año me llegó su hermano que también era sordo. **(E3: 6)**

La capacitación es una cuestión que corresponde a cada docente, es personal, cada quien decide hacerlo o no hacerlo, en este caso la profesora buscó los medios para atender a un alumno que no escuchaba y de esta manera garantizar su derecho a la educación, aunque ello implicó dedicar más tiempo del considerado en su horario laboral, pero lo realizó con gusto y entrega con la intención de apoyar a sus alumnos.

Las demandas de tiempo de la enseñanza han adquirido mayor densidad, las múltiples innovaciones han tenido que adaptarse, la integración de alumnos con necesidades especiales en clases ordinarias ha requerido una planificación adicional y la participación en las decisiones también ha exigido dedicar más tiempo. Incluso los modelos más vanguardistas de liderazgo transformacional, definen, en parte, su éxito en términos de capacidad para conseguir que la mano de obra docente haga esfuerzos extraordinarios. (Hargreaves, 1996, p. 175)

El dato empírico a la luz de la teoría permite comprender las tareas adicionales. Da muestra de los esfuerzos que emprenden los docentes, ya sea para integrar a los alumnos con necesidades especiales, con problemas de conducta, de autoestima, con falta de valores, etc., haciendo frente a la complejidad social que permea el acto educativo. Los avatares de los docentes hoy en día en la cotidianidad de su labor sugieren que las representaciones sociales que los maestros tienen sobre su

función, se relacionan con la atención a los problemas del contexto. Advierto que tienen la creencia y la convicción de que su labor rebasa lo meramente académico, pues esta debe hacer frente a factores familiares y contextuales que la afectan.

La educación concebida desde una perspectiva funcionalista y socializadora demanda una actividad que no se agota en los contenidos escolares ni en el aula escolar. La práctica docente es compleja porque contiene múltiples relaciones, las cuales para su análisis Fierro et al., (1999) las organizaron en dimensiones, una de ellas es la personal, la cual explican textualmente de la siguiente forma:

La práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias, un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación. (Fierro et al., 1999, p. 29)

El docente debe concebirse como un sujeto, como una persona con características únicas, intereses particulares, aspiraciones y ciertas condiciones que determinan su vida profesional. Pero ello no fue considerado en la reforma que diseñó una evaluación estandarizada. Sobre el tema la profesora Lolita con un tono de molestia expresó:

(...) quieren que el maestro sea humano, que trabaje con el alumno lo emocional, la educación emocional, pero entonces dónde queda el maestro, ahí lo estoy saturando, lo están amenazando y a lo mejor, los medios ¿no? Que igual están más al pendiente y nos ponen ahí en el foco y que reprobaron tantos y que son esto y lo otro y eso también implica para nosotros como que una carga. **(E5: 17)**

Según el punto de vista de la maestra, se pretende una educación que prime lo humano, pero ello no se atiende en el docente. Por el contrario, se intensifica su labor en un contexto en el que son exhibidos y donde se generaliza su ineficiencia de aprobar un examen. La maestra se siente amenazada, intranquila y saturada por

la multitud de actividades que le toca atender. Y ello se puede advertir también en el siguiente fragmento:

(...) siempre hay trabajo extra, además del horario, uno se lleva planeaciones, exámenes, elaboración de materiales y sí, sí hay saturación, por ejemplo ahorita, si platicamos de lo de la evaluación pues no es difícil a mí no se me hizo difícil, pero ya platicando pues también nos toca cuando aquí es evaluación para los alumnos y luego los exámenes que están descontextualizados de la escuela y aun así hay que aplicarlos, hay que revisarlos, hacer nuestras listas de cotejo, llevar todo en orden y aparte hacer todo lo del proceso de la evaluación de docentes, como que sí, no se me hace difícil pero sí pesado en cuanto que hay otras muchas actividades. Por ejemplo aquí que implementamos los proyectos, que de matemáticas, de escritura...

**(E5: 17)**

Como se puede identificar la profesora Lolita refiere a las múltiples actividades, algunos relacionados con la evaluación de los alumnos, actividad que se complejiza al tener que aplicar exámenes que difieren con los fines que persiguió durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Reflexiona que se debe alinear a las exigencias del sistema, aunque le genere invertir tiempo adicional. A la gran cantidad de actividades que regularmente atiende y que tienen que ver directamente con su labor docente se sumaron las propias de la evaluación, lo que acrecentó la carga de trabajo. Esta carga la resienten los maestros en el compromiso de cumplir con dichas funciones.

(...) es que vinieron a las visitas a la escuela, sí, tuvimos observación y eso también me tocó te digo que traigo una suerte para el trabajo, tengo mucha carga de trabajo últimamente, me tocó sexto, me trajeron esa caja de materiales, tuve que ir a cursos, hay ando del tingo al tango. **(E8: 17)**

La anterior cita de la entrevista con la profesora Flor nos habla de la acumulación de las tareas que se le encomiendan, por lo que utiliza la frase “ando del tingo al tango” para tratar de explicar la saturación de tareas y presiones que se ejercen sobre ellos. Al aumentarse las innovaciones en condiciones inadecuadas o que simplemente no se ajustan al ritmo de tales cambios, por lo que el discurso de profesionalidad se limita a que acepten su propia explotación. (Hargreaves, 1996)

La complejidad del trabajo docente nos remite a una serie de relaciones: con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden. Debe ser competente en su enseñanza, cubrir las demandas de los padres y de la sociedad, preservar su autoridad y su rol de transmisión cultural. Preocuparse por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, no sólo en términos intelectuales sino también afectivos. Capacitarse, mantener su clase en orden, y vigilar la disciplina en los recreos. Además de lo anterior, cumplir con una serie de requisitos profesionales y burocráticos sobre su tarea los cuales son negociados permanentemente con supervisores y directores. (Dussel, 2010).

El docente debe contar con competencias pedagógicas y cumplir con funciones administrativas. La intensificación es producto de estas nuevas exigencias y demandas de la modernidad. En el contexto actual, caracterizado por un marco de desprestigio, incertidumbre y precariedad laboral, se discursan nuevas formas de ver y asumir la labor docente.

En opinión de los docentes las modificaciones curriculares también representan una dificultad, pues les resultaba ambicioso. La profesora Flor explicó: “otro problema es que está muy ambicioso el programa, por ejemplo en un tema quieren cuatro o cinco aprendizajes esperados, confórmate con que aprenda el básico primero y nos quieren saturar y por eso no dan una” **(E8: 12)**. Menciona que existe saturación de contenidos lo cual propicia que al final del proceso los alumnos no logren la adquisición ni siquiera de un aprendizaje esperado, aunque la exigencia del programa especifique más de cuatro. Esta situación le causa un sentimiento de desánimo por no ver los resultados esperados de su trabajo.

Seguir un plan de estudios agobia y presiona a los docentes debido a que los temas y contenidos son muchos. No podemos obviar que el referente básico e inmediato en la práctica docente es el currículum prescrito. La cuestión formal establecida en el plan de estudios a nivel nacional. La reinterpretación que hagan los docentes sobre este es un asunto de singular importancia. Es decir, su interpretación está determinada por su formación y experiencia profesional, por las limitaciones o posibilidades que logran advertir en la propuesta curricular. Otro elemento problemático que los docentes advierten son los cambios constantes de plan y programas de estudio. Tal como lo reflexiona la profesora Yolanda:

Yo digo que el cambio debe de ser bueno, digo todo el tiempo va cambiando todo, todo el tiempo, lo malo es eso que cambiar así de un día para otro, cambia una cosa y luego ya te meten otra y otra, o sea, apenas vas conociendo, cuando ya está otra, como que eso te estresa mucho. **(E1: 4)**

La docente considera que apenas se va apropiando de un discurso, cuando aparecen nuevas reformas, como fue el caso de la Reforma Integral de Educación Básica que se estaba terminando de implementar en el año 2011, pero que inmediatamente en el 2013 se anunció otra. El corto tiempo de implementación de la RIEB, con la introducción de una nueva reforma educativa dos años después generó una sensación de descontrol y malestar.

Las significaciones que los docentes atribuyen a la reforma me hacen suponer que no están convencidos de los cambios realizados. La maestra Flor nos explica:

Por ejemplo, nos están cambiando los planes, luego sus cambios para mí, nada más son cambios de palabras porque sigue siendo lo mismo, ahora son aprendizajes clave, pero en realidad es lo mismo, lo que cambia es la terminología, lo que sí pasa... es lo que nosotros vimos en la universidad y tienen mucha razón, México compra planes y programas que vienen de otros países que son totalmente desfasados y totalmente descontextualizados. **(E8: 11)**

La profesora considera que los cambios son absurdos, pues no se toma en cuenta el contexto en el que se desenvuelven nuestras escuelas, lo que la lleva a imaginar que las propuestas son copiadas o compradas de sistemas educativos de otras naciones. Además de ser descontextualizados de la realidad social de los alumnos. Los docentes investigados experimentaron la etapa de transición en cuestiones curriculares que se llevó a cabo al final del sexenio de Enrique Peña Nieto, para el ciclo escolar 2018-2019. Por lo que estaban en proceso de conocer el nuevo Plan de estudios y nuevos libros de texto para los grados de primero y segundo.

Aunque existe un equipo que los diseña siguiendo una lógica de acuerdo a las exigencias de la política educativa, la organización y la terminología se modifica. Y ello es lo que desestabiliza al docente, por lo que la maestra Flor expresa que los cambios le resultan innecesarios e incongruentes, ello propicia preocupación, estrés, pues se atenta contra el saber del maestro, se sienten amenazados ante una nueva terminología y esa amenaza la viven como una saturación porque ya estaban habituados a una denominación y con los constantes cambios, sienten que se rebasa lo que ya dominan, sus saberes pedagógicos.

Tal como se advirtió en el primer capítulo, en la reforma 2013 el gran ausente fue el docente al no recuperar su experiencia en la puesta en práctica de la RIEB, ya que se careció de un proceso de evaluación. Las transformaciones se impulsaron bajo un clima social de desprestigio y controversia social mediática que tuvo un fuerte impacto en los docentes evaluados. Cambiaron las reglas laborales, lo que implicó enfrentarse a nuevas demandas para justificar idoneidad en este contexto de intensificación de trabajo.

Como se pudo identificar en el discurso de los docentes además de las actividades propias del proceso enseñanza aprendizaje, se incluyen otro tipo de cuestiones que tienen que ver con actividades administrativas y que forman parte del trabajo cotidiano del maestro en su desempeño profesional. Dichas actividades siempre han existido. No obstante, en el contexto actual, adquieren nuevos significados en tanto que están sujetas a una evaluación y supervisión constante.

El maestro Hernán quien cuenta con gran experiencia en la formación y capacitación de los docentes por evaluarse y quien ha tenido la posibilidad de trabajar de cerca con muchos de ellos refiere a algunas dificultades recurrentes a las que se enfrentan:

El tiempo, el tiempo es fundamental, el tiempo es fundamental, los maestros tienen una altísima carga administrativa, la mitad de su tiempo la ocupan para resolver cuestiones que no tienen que ver con el conocimiento, que tienen que promover en los niños, la mitad de su tiempo la emplean para resolver asuntos incluso ajenos a la escuela, asuntos de información, asuntos de campaña, asuntos de otras instancias que van a terminar a la escuela y que los supervisores se las encargan a los directores ¡por mandato! y los directores a los maestros, llene esos datos y traiga eso, pero no sólo es la cuestión administrativa con temas externos al conocimiento escolar. **(E12: 16)**

Explica sobre el impacto que tiene para el docente la carga administrativa, ya que le resta mucho tiempo para las actividades que realmente deberían ocuparle. El tiempo estructura el trabajo de los profesores, constituye una limitación fundamental que se impone a lo que son capaces de hacer y se espera que hagan en sus escuelas, constituye una restricción objetiva y opresora, pero también es un horizonte de posibilidades y limitaciones (Hargreaves, 1996). El tiempo resulta insuficiente para lograr cubrir la demanda administrativa que se le exige al docente pues lo mantiene presionado, en un estado de estrés. Parece ser que la evaluación ligada a la mejora de los procesos está lejos de ser una aspiración, para instalarse un nuevo paradigma de rendición de cuentas.

La rendición de cuentas también ha contribuido a aumentar el número de documentos que hay que rellenar y el trabajo burocrático, en general; hay que proporcionar a los padres, a los administradores y a otras personas más información sobre lo que se está haciendo, lo que se ha hecho y lo que se piensa hacer (Hargreaves, 1996, p.151)

Conforme pasa el tiempo, en lugar de disminuir la carga administrativa va en aumento. Hargreaves argumenta que ello responde a la política de rendición de cuentas, pues es necesario informar sobre lo que se hace y los resultados que se obtienen. Dicho paradigma tiene su origen en los planteamientos internacionales sobre la mejora de la calidad. La educación es vista como una inversión hecha por los países cuyos resultados deben ser los esperados.

Otra actividad complementaria a lo administrativo corresponde a la participación política a la que se vieron obligados algunos de los docentes entrevistados, justo en el periodo de las elecciones federales. Existen casos, donde los docentes son obligados a realizar actividades de proselitismo político en favor de algún partido que nada tendrían que ver con sus funciones pedagógicas. No obstante, se sienten condicionados. El maestro Armando reflexionó sobre este hecho como una gran inconformidad:

(...) no me gusta que mezclan mucho lo laboral con la política, a mí no me gusta, uno va y apoya, porque dicen que uno tiene que ir, pero así por convicción que yo tenga ¡no! Lo hago por apoyar a la escuela, pero así que diga a mí me gusta ir a tocar puertas y hablar con la gente de política ¡no!, ya cuando lo estás haciendo, pues ya estás ahí y lo tienes que hacer, pero yo siento que es más pérdida de tiempo y ese tiempo yo lo puedo aprovechar con mis hijos. **(E7: 11)**

Su participación estuvo condicionada, por lo que se advierte un tinte de inconformidad, al desarrollar esta actividad en contra de su voluntad en un horario extraescolar, lo que tiene consecuencias personales pues le resta tiempo que le puede dedicar a su familia. La injerencia de autoridades sindicales en el ámbito político, ha creado prácticas de esta índole. De los docentes investigados, algunos fueron obligados a realizar actividades propagandísticas, promoviendo campañas en apoyo a determinados candidatos pertenecientes a cierta élite de poder, con la que previamente se realizan negociaciones que pocas veces favorecen al magisterio. Esta práctica además de pervertir la función docente, significa un aumento en las actividades que tiene por atender.

En otros casos, el problema radica en el tamaño de las aulas como nos lo hace ver la maestra Flor: “a los 33 chiquitos los tenía que sentar así en equipos de a 5 por mesa, porque este es el salón de los más grandes, en otro no cabían” (E8: 4). Como podemos advertir a través de las opiniones de los docentes existen condiciones contextuales, institucionales, materiales y sociales que circunscriben la labor docente. Por lo que reflexionan sobre la necesidad de considerar estos elementos determinantes de la práctica con el fin de no adjudicar a los docentes como el único factor a considerar en la calidad de los procesos educativos.

En las opiniones y creencias construidas sobre su labor, se puede percibir que los docentes se sienten denigrados y vulnerados. Identifican que están a expensas de exigencias institucionales donde no tienen participación ni réplica. Se atenta contra la seguridad y la confianza depositadas en su profesión, hoy por hoy los docentes se sienten vulnerables, y dudan de su autoridad en el aula, no encuentran equilibrio entre los programas ambiciosos y realidades heterogéneas y complicadas, lo que representa nuevos desafíos. Parece que existe una crisis en las formas de pensar y de hacer la docencia. (Dussel, 2010).

La reforma estructural centrada en cuestiones laborales que trastocaron la estabilidad del docente y carente de un modelo educativo propiciaron preocupación y estrés pues los docentes investigados se sintieron amenazados. Dicha amenaza la viven a través de la saturación de actividades cuya exigencia rebasa lo que ya dominan.

## **2. Desprestigio social: “Todo es culpa del maestro”**

Uno de los principales problemas que mencionan de manera recurrente los docentes entrevistados es que se sienten señalados por la sociedad, pues los culpan del fracaso escolar. Advierten que están inmersos en un ambiente de desprestigio, en el que los padres de familia les fincan responsabilidades sobre cuestiones de educación inicial que corresponderían a la formación inculcada en

casa. Sugieren problemáticas como la ausencia de límites y la falta de respeto a las figuras de autoridad que propician que los alumnos lleguen a la escuela con inadecuados comportamientos y conductas que afectan su desempeño académico. Se culpa al docente por no lograr el control y por su incapacidad de implementar en el espacio áulico un ambiente de convivencia sana y armónica. De esto nos podemos percatar al revisar lo que argumenta la profesora Ary sobre las problemáticas que encuentra en su labor cotidiana.

También ahora hay mucho ese problema, de que todo lo que está pasando en las familias, los niños ahorita ya casi les mandan a los papás o sea ya no son los papás los que mandan en casa, los niños si quieren lo hacen y si no, no. Me han tocado muchos casos en que mando llamar a las mamás, a ver ¿qué pasa? y me dicen: es que mi niño no quiere (cambia el tono de voz para intentar imitar, intentando recrear el diálogo) ¡ay señora! ¿quién es la mamá? o sea no es que quiera, lo hace ¿no?

Entonces, son muchas cositas así que vienen de casa, valores que se han perdido y que piensan que nosotros también tenemos que educarlos en valores y en buenas costumbres ¿no? o en decir: ¡por favor!, ¡gracias!, el ser educados. O sea, ahora para todo tiene la culpa el maestro. **(E2: 15)**

La profesora hace mención de la carencia de apoyo por parte de los padres de familia, pues ellos explican que simplemente no pueden o no saben qué hacer con sus hijos, muestran así su incapacidad por establecer límites y brindarles la contención que necesitan. Se carece de una formación que emerja del seno familiar basada en los valores, por la que se responsabiliza al docente y ello representa una dificultad, una demanda adicional. Existe una gran confusión entre las obligaciones que debe cumplir el profesor con respecto a la educación de los estudiantes y las obligaciones de los padres de familia, por lo que ha resultado sencillo proyectar culpas en el primero. La docente está segura de que educar a los alumnos en valores como el respeto no es del todo su responsabilidad, sin embargo, ese

supuesto abona al desprestigio del cual se siente objeto. Existen valores fundamentales que deben ser trabajados desde el seno familiar y que dada la reconfiguración social que ha tenido esta institución, parece ser que la escuela sería la responsable de atender los vacíos y problemáticas generadas en el espacio social.

Paralelo al proceso de exigencia de mayores responsabilidades educativas sobre el profesor, se registra en los últimos treinta años un proceso de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización. Fundamentalmente de la familia, por incorporación masiva de la mujer al trabajo, la reducción en el número de sus miembros (casi desaparecen los abuelos como agentes educativos) y la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia. Como consecuencia de ello, cada vez se extiende más la idea de que toda labor educativa debe hacerse en la escuela, produciéndose auténticas lagunas si la institución escolar descuida un campo educativo, aunque se trate de valores básicos, tradicionalmente transmitidos en el ámbito familiar. (Esteve, 2010, p. 36)

De acuerdo al autor, existe un abandono de la responsabilidad educativa fuera de la escuela a consecuencia principalmente de la condición actual de la mujer en el ámbito laboral y al poco tiempo de convivencia familiar, con lo que se remplaza ese tiempo con complacencias para los niños. Lo anterior ha traído graves secuelas en la educación, pues se han creado ideas erróneas sobre los traumas que se les pueda generar sin son corregidos. Al sufrir modificaciones la organización familiar se han generado otras formas de relacionarse y asumir responsabilidades. La escuela, al ser la instancia de socialización responsable de la formación integral de los alumnos es receptora de la diversidad de contextos sociales y familiares de origen. Se atribuye a la educación y a la escuela el carácter compensatorio, cuando en esta se traduce y se hace evidente la desigualdad social, cultural y económica. (Bourdieu y Passeron, 1973)

El docente debe hacer frente a tales problemas sociales, en un ambiente de desprestigio pues es común que los padres se expresen mal de ellos enfrente de sus hijos lo que les resta autoridad y se convierte en un factor más que dificulta su labor. Al respecto, la profesora Anabel menciona:

Ahorita los papás dicen ¡tu maestra está loca!, entonces, empezando por ahí, los papás no apoyan, es muy raro el papá que dice ¡es tu maestra y te alineas a lo que ella te está diciendo!, muy raro. Y ahorita veo, o por ejemplo papás que les vale, mandan a sus hijos para que se los cuide y sí, qué feo, pero pues así es. **(E3: 9)**

Se advierte que los padres a quienes les corresponde hacer equipo con los maestros para favorecer la educación de los estudiantes, no confían en ellos y esto se debe en gran parte a la campaña mediática en la que por muchos años se estuvo cuestionando tanto su perfil como su capacidad. Los docentes perciben que los padres de familia se convencieron de que es deficiente. El resultado es que se complica aún más la labor del docente, pues en muchas ocasiones debe realizar su trabajo sin el apoyo de los padres de familia. La maestra Flor nos platica una desafortunada experiencia que tiene que ver con ello:

(...) era un grupo de 20 y venían 4 o 5 mamás a junta, ¡no venían! Entonces pues ¿cómo les ayudaba a los niños?, el grupo súper abandonado, de hecho desde que estoy aquí es el único grupo que he visto que las mamás no... y pues obviamente los niños bien bajos de calificación, como nunca venían, como nunca le revisaban las tareas y pues ya no pude hacer nada, se fueron a sexto y lo mismo, ni los niños ni las mamás, como que se fueron con esa idea y ya por más que uno los quiso jalar ya no y sí, yo hacía muchos corajes tanto con los niños como con las mamás porque les ponía actividades o les ponía ferias de matemáticas, porque yo veía así como que se aburrían y por más que los sacaba era más grande su apatía. **(E8: 4-5)**

La docente explica cómo el abandono de los padres de familia tiene grandes consecuencias directamente en el desempeño académico de los alumnos, aunque había un gran esfuerzo por implementar estrategias para motivarlos y lograr la adquisición de aprendizajes, no logró resultados favorables. En este caso fue un grupo completo, pero los maestros se inquietan y preocupan, aunque sólo sea un padre de familia pues es con los alumnos que más atención requieren con los que sufren este tipo de situaciones. Los docentes investigados muestran una sensación de insatisfacción y fracaso, perciben que la desvalorización social a la que estuvieron sujetos impactó de forma negativa el pensamiento y la participación de los padres de familia.

La influencia de la familia en el proceso educativo es determinante, por ello se complejiza aún más cuando el apoyo es escaso o nulo. Se puede advertir que en muchos casos es justificable por la situación económica que atraviesan las familias mexicanas en la que existe la necesidad de trabajar tanto el papá como la mamá, con horarios extensos, lo cual impide el acompañamiento a los hijos; pero en otros casos obedece a un descuido que puede ser resultado de la inmadurez de los padres pues a veces son muy jóvenes y no asumen de manera responsable su función. O bien por la avalancha de información que circula hoy en día en medios de comunicación, en redes sociales; que confunde a la sociedad pues privilegia valores que no ayudan a una convivencia sana. Es decir que los problemas sociales se manifiestan y son determinantes en los resultados educativos, cuestiones que no fueron tomadas en cuenta en la reforma que pretendió evaluar a todos por igual, sin considerar la complejidad de la profesión docente.

Sin embargo, la ideología del docente no deja de considerar que tiene una de las profesiones más nobles y humanitarias como lo menciona la profesora Flor:

Yo miro mi labor muy humanitaria, muy... está mal pagada, mal reconocida, para mí es una de las profesiones más nobles que puedas tener; porque hoy te enojas con los niños, pero ya mañana hizo una cosa graciosa y se te olvida o resulta que hoy hizo algo malo y no me dura el coraje todo el día se me olvida.

O sea, es muy noble porque a veces los papás, la sociedad e incluso la propia familia; a mí a veces me dicen: ¡es que los maestros, tienes un montón de vacaciones! **(E8: 7)**

Podemos advertir el orgullo de la maestra Flor por realizar dicha función. El disfrute de trabajar con la inocencia y espontaneidad de los niños, nos remite a la responsabilidad social que subyace a la profesión. Aunque señala que la sociedad no valora y crítica su trabajo. De acuerdo a Postic (2000) la relación educativa es eminentemente social y está nutrida por componentes sociales, afectivos, emocionales que rebasan la relación con los contenidos pedagógicos. La maestra asume y vive ese sentido humano propio de la labor de formar al otro.

La profesión del docente ha sido caracterizada históricamente por un reconocimiento social menor en comparación con otras profesiones. A principios del Siglo XX México desarrolló un modelo en el que los futuros profesores recibían una formación en los aspectos pedagógico-didácticos básicos, dando prioridad al sentido social de la tarea educativa. Los egresados de las Escuelas Normales no contaban con bachillerato y sus condiciones laborales respondían más a las de la clase proletaria (Contreras, 2012), no es extraño que tradicionalmente la docencia para educación básica haya sido considerada una subprofesión. Hasta 1984 se establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura, aun con ello no existe reconocimiento social, en los últimos años el descrédito va en aumento al igual que la exigencia sobre su labor.

El maestro Hernán al respecto hizo una importante aportación:

Que el maestro entienda que lo que hace es muy importante y que es de altísimo impacto para los alumnos y que él es un sujeto valiosísimo. Pero nadie se lo hacemos saber, porque entonces el discurso social es ¡ay cualquiera puede ser maestro! (modifica su tono de voz y levanta una mano girando su muñeca) ¡ay para entretener a los chamaquitos cualquiera puede ser! Y eso es incorrecto y esas

sensaciones están fuertemente y resultaron muy impactadas ahora con esta reforma educativa cuando lo pusieron en el centro del torbellino y le dijeron usted (levanta su dedo para señalarme) ¡es el culpable de todo! Imagínate que los papás rompen y dicen todos los maestros son malos a excepción de la maestra o el maestro de mis niños, a excepción de él (levanta su mano y con su dedo señala al frente) Es decir que todos son malos, pero todos a la vez protegen a uno (levanta un dedo). Está interesante todo eso. **(E12: 21)**

En la apreciación del maestro Hernán resalta el contexto social de descrédito que hemos venido reflexionando. De nueva cuenta destaca cómo la sociedad culpabiliza al docente. No obstante, llama la atención que pareciera paradójico identificar como algunos padres de familia señalan a otros docentes, pero no a quien conocen o trabajan con sus hijos. Lo que nos lleva a recordar los efectos de la campaña mediática en contra de la figura docente que se emprendió durante varios años. Parece ser que a la sociedad se le convenció de que los docentes son los culpables de los problemas educativos; además de que la profesión docente es una actividad que puede ser desempeñada por otros profesionistas. La reforma educativa del 2013 lo reiteró, al modificar las condiciones de ingreso al sistema, pues el artículo 24 de la ley que reglamenta el Servicio Profesional Docente establece que para ingresar pueden concursar:

(...) todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. (DOF, 2013)

Tal disposición institucionalizó un cambio en la condición de ingreso, pues antes de la expedición de esta ley solo podían optar por una plaza docente en educación básica quienes tuvieran título de profesores normalistas, pero a partir de 2013 se abrió la opción a otros profesionales de la educación. El título de la licenciatura en educación preescolar o primaria dejó de ser el requisito indispensable. El sistema

educativo mexicano definió vías adicionales para acceder al servicio y dio lugar a que profesionistas de otras áreas educativas se desempeñen en las tareas de enseñanza vía el concurso de ingreso. Se abrieron convocatorias públicas para el caso de que el número de egresados con resultados idóneos de las normales no cubrieran las vacantes requeridas por las necesidades del propio servicio.

Cabe mencionar que hasta este momento se hacía oficial algo que la SEP venía permitiendo anteriormente, prueba de ello es el perfil de los docentes entrevistados entre los que destacan los licenciados en ciencias de la educación que ingresaron antes de la reforma, además de un psicólogo que estaba en el sistema con cargo administrativo, “me dijeron que había una promoción que si ya estabas frente a grupo y estabas titulado, te podían dar tu clave, entonces ya por eso quedé frente a grupo, ahorita ya son casi 12 o 13 años que estoy trabajando” **(E7: 6)**. Eso ocurrió aproximadamente ocho años antes de que se instituyera de manera oficial. Sin embargo, el sistema culpa de los vacíos educativos al personal docente, sin considerar la responsabilidad que tiene la propia autoridad.

Los cambios sociales y culturales, la reforma educativa del año 2013 y el gran desprestigio del que ha sido objeto el docente impactaron directamente en la sensibilidad magisterial por lo que actualmente su identidad ha sido trastocada.

Cuando el público en general juzga a los maestros y los hace y lo hace basándose en los que ha conocido a lo largo de los años, los juzga a través de los ojos de los niños, ojos que han visto al maestro dando clase, pero no preparándola, calificando o reuniéndose. Por eso para el público, a menudo, el trabajo del profesorado parece menos difícil y exigente de lo que en realidad es.

En los últimos años, estos aspectos del trabajo de los docentes que más allá del aula se han hecho más complejos, numerosos y significativos. (Hargreaves, 1996, p.42)

El desprestigio social actual del cual es objeto el docente es resultado de la mirada parcial que tiene la sociedad de su práctica. Existe desconocimiento a las tareas

extras a la enseñanza que implican tiempo y esfuerzo que dedican fuera de horario escolar. Los planteamientos de Hargreaves (1996) permite comprender los efectos que conllevan la implementación de reformas e innovaciones. La certidumbre y continuidad se ve trastocada por la ruptura y el cambio, por la adaptación a nuevas demandas y disposiciones.

En este caso, la categoría central del cambio no es estrictamente pedagógica y educativa, sino laboral. Lo que coloca en otro lugar las preocupaciones de los docentes. En este contexto, es imperativo que la profesión docente vuelva ser revalorada para hacer frente a la complejidad de su labor, en un mundo cambiante y dinámico.

Los docentes no trabajan con objetos inertes, como puede ser el caso de otros profesionales, su labor es humana, emocional, las relaciones sociales determinan en gran medida el disfrute o el sufrimiento que representa para el docente su trabajo.

(...) la escuela –el lugar donde trabaja la mayoría de los maestros a sueldo- es algo más que un almacén vacío de paredes y ventanas; más, incluso, que un ambiente de aprendizaje para sus alumnos. La escuela es también el centro de trabajo de sus profesores, como el hospital lo es para el cirujano, la oficina para el administrativo y el taller para el operario de la fábrica. Este centro está estructurado por medio de recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo sea más fácil o más difícil, fructífero o fútil, remunerador o desalentador. (Hargreaves, 1996, p. 42)

La escuela como centro de trabajo del docente debe representar un espacio agradable, alentador y gratificante. La particularidad de la profesión radica en que se labora en permanente relación con sujetos, por lo que la estabilidad emocional de los docentes debería ser punto central en la preocupación de los interesados en lograr buenos resultados en el ámbito educativo, un condicionante para un mejor desempeño del docente sería el tener cubierta gran parte de sus necesidades, entre ellas las emocionales, una manera podría ser con el reconocimiento de los sujetos

con los que trabaja, llámense directivos, compañeros, padres de familia y por supuesto de los alumnos. La profesora Yolanda nos deja ver la importancia que adquiere el reconocimiento al compartirnos el siguiente fragmento:

Fíjate que la otra directora (con un gesto de molestia) muchas veces nos hizo batallar pero sí reconocía, sí sabía de mi trabajo, muchas veces me felicitó, con los demás no lo hacía, porque yo después supe, pero a mí me preguntaba qué grupo quería, entonces en ese lado sabía de mí, había reconocimiento... **(E1: 13)**

Al recordar experiencias difíciles con su ex directora, menciona como una bondad el reconocimiento que hacía sobre su trabajo. Una palabra, una felicitación es suficiente para que la docente note que su trabajo es valorado y ello causa agrado y motivación en la labor.

Por otro lado, algunos docentes tienen experiencias negativas, pues consideran que la sociedad no valora su esfuerzo y dedicación, así lo compartió la maestra Flor:

(...) a veces hasta me hago pelotas de tantas cosas que tengo y mi papá pues nada más ve numeritos. Y esas listas yo se las doy a las mamás, pero a veces ni ellas que lo ven, no lo valoran, al final de cuentas te orillan a que dejes de hacer cosas, le digo a mi mamá y yo aquí disfrazándome y tirándome en el piso y nadie lo valora, ¡en serio!  
**(E8: 9)**

La docente explica someramente el trabajo escolar que se lleva a su hogar, referente a la evaluación que realiza de sus alumnos, por desconocimiento, su familia aunque visualiza su trabajo no comprende todo lo que significa, pero para ella tienen que ver con la rendición de cuentas para los padres de familia, con el propósito de integrarlos, con el proceso que conlleva una evaluación formativa. Sin embargo, hay una queja por la desvalorización de su esfuerzo, por lo que manifiesta que en ocasiones se siente orillada a dejar de aplicarse pues de cualquier forma no logra el reconocimiento de los padres de familia y pierde sentido su empeño.

De acuerdo a Fierro et al., (1999) una de las múltiples relaciones, es la dimensión interpersonal, la cual describen de la siguiente forma:

La función del maestro como profesional que trabaja en una institución esta cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones interpersonales que ocurren dentro de la escuela son siempre complejas pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional. (Fierro et al., 1999, p. 31)

Dado que la práctica educativa va más allá del salón de clases, existe una necesidad del establecimiento de un ambiente de trabajo agradable pues este es determinante en la disposición y empeño de los maestros como individuos. Es preciso que tanto los propios docentes, como autoridades y sociedad en general reconozcan la complejidad a la que se enfrentan de manera cotidiana, hasta transformarse en una profesión reconocida, como una fuerza que contribuye significativamente al progreso de la educación.

Resulta imprescindible cuidar las condiciones laborales y salariales en una relación directa con la calidad de vida del profesional en educación, así como lo son los factores afectivo y humano que inciden en su desempeño. Hacen falta políticas educativas que los traten como sujetos con características y aspiraciones particulares y no como cifras en el padrón magisterial, como asalariados sometidos a demostrar idoneidad constantemente.

### **3. Descuido a los alumnos durante el proceso: “A los niños los tenía en el abandono total”**

Los docentes se sometieron a la evaluación bajo difíciles condiciones como el ser notificados de manera inoportuna, la búsqueda individual y a destiempo de recursos

para enfrentar el proceso, el uso de una plataforma digital con algunas fallas técnicas y la constante modificación de fechas para subir las tareas evaluativas que pusieron a prueba sus conocimientos y habilidades en la argumentación del diagnóstico de su grupo, de una planeación y la forma de retroalimentar y evaluar. Finalmente, presentaron una prueba estandarizada extensa y confusa de acuerdo a lo que argumentan los docentes investigados. Todo lo anterior para presentar un proceso de evaluación desconocido bajo un estado anímico de intranquilidad y estrés.

Con el afán de resultar idóneo, cada profesor hizo lo necesario, aunque el logro de mejores resultados en el salón de clases pasó a segundo plano, pues se vio mermada la atención que les dieron a sus alumnos mientras atravesaban por este proceso. “También descuidé a mis alumnos aquí, porque ni estaba con ellos y ni me concentraba en lo del examen, ni estaba en lo que tenía que estar”. **(E3: 19)** La maestra Anabel expone este lamentable hecho que tiene que ver con desatender su trabajo, debido a que estaba distraída en clase. La prioridad en ese momento era estudiar para el examen y obtener las evidencias requeridas para subir en la plataforma digital:

(...) por mucho que no quieras, sí descuidas a los niños porque estaba yo tan metida en esto que a los niños los tenía en el abandono total, y luego se me pasaban cosas y ya al revisar nuevamente les decía ¡mira corrígeme aquí!, ¿otra vez maestra? ¡yaaaa! (imitando el tono de voz de un alumno) ¡sí, ándale no seas malo! **(E3: 14)**

La preocupación primordial de la maestra fue atender todos los aspectos que implicó el proceso tales como la recuperación de las producciones de los alumnos lo que generó la reiterada revisión del contenido y la corrección de sus trabajos, ya que tenía que asegurar que se realizaran con las características solicitadas. “Mis niños vieron biografía y autobiografía hasta diciembre los pobres y me decían ¡otra vez eso maestra!, ¡no, espérense! Ya estábamos en el bloque dos y yo seguía con lo mismo” **(E3: 12)**. Percibe que descuidó el desarrollo normal de sus clases, porque

lo más importante era asegurar buenos resultados en la evaluación para garantizar su permanencia. Al respecto, la maestra Lolita también explicó:

(...) en lugar de que yo llegué tranquila a dar mi clase, yo llego estresada, llego desvelada, llego con preocupaciones de que tengo mucho trabajo y les quito tiempo y atención a los niños, es la forma en que la están llevando, siento que están haciendo que el docente, en lugar de mejorar, como que en esa parte se le quita atención a los niños, o como que se trabajan como que las cosas muy superficiales para quitarles tiempo y hacer el otro trabajo, más bien es la forma en que se está realizando. **(E5: 16)**

La maestra Lolita estaba habituada a rutinas específicas laborales y en su vida personal, mismas que se modificaron al ser seleccionada para presentar la evaluación. Aumentó la carga de trabajo por las múltiples tareas que implicó enfrentar el proceso, como asistir a cursos, realizar tareas, leer material extra, estudiar para presentar un examen, etc. Todo con la presión del factor tiempo, lo que propició estrés, desvelo y ansiedad, afectando su desempeño en el salón de clases, los alumnos pasaron a segundo plano, se quitó tiempo y esmero en el trabajo con ellos.

Resulta importante pensar en los efectos generados, estamos ante una situación muy delicada, puesto que la primacía del trabajo del docente deben ser los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, las cuales se descuidaron por atender las reglas del juego establecidas y lograr resultados satisfactorios.

#### **4. Modificación de la dinámica familiar: “Tu familia queda a un lado”**

La apremiante necesidad de los docentes por prepararse para la evaluación, de tomar cursos, de asesorarse para aprender a subir las tareas evaluativas a la plataforma, de estudiar para presentar la prueba estandarizada tuvo implicaciones

en su dinámica cotidiana al modificar sus rutinas y afectar principalmente su espacio familiar. Las tardes y los fines de semana representaban el horario perfecto para realizar las actividades propias del proceso de evaluación, lo cual significó descuidar el hogar y la atención a los hijos.

Tengo un bebé pequeñito, en ese tiempo tenía un año. Y pues en ese tiempo me tenía que ir a cursos en la tarde y pues mis hijos se quedaron con su papá y este sí los descuide mucho, era de que ¡tengo un curso a las tres, hay comen pollo rostizado! (levantó y cambió el tono de voz, movió sus manos para indicar la acción), llegaba y me iba, los descuidé... **(E3: 19)**

La docente, además de cumplir con su rol en su espacio laboral, en su vida personal cumple el rol de ama de casa, esposa y madre, su horario de trabajo le permite cumplir con dichas funciones, el proceso de evaluación rompió esa organización, pues en esos meses tuvo que dedicar tiempo de sus tardes para asistir a cursos, por lo que menciona que los descuidó, incluso a su hijo más pequeño, de apenas un año de edad. El papel de la mujer en nuestra sociedad históricamente se ha dado como resultado de relaciones patriarcales, pero con el paso del tiempo se ha buscado el ingreso del sexo femenino al mercado laboral.

El impacto de la descalificación y la intensificación tienen lugar en un terreno y en una institución principalmente poblada por mujeres maestras y hombres administradores, hecho que hay que reconocer como históricamente articulado con la división social y la división sexual del trabajo, el conocimiento y el poder en nuestra sociedad. Sin embargo, dado que en la escuela elemental la gran mayoría de los maestros son mujeres, para lograr una mayor comprensión del impacto de estos cambios y las respuestas de las maestras a los mismos es necesario mirar más allá de la escuela propiamente dicha. Debemos recordar algo: las mujeres maestras trabajan a menudo en dos ámbitos: en la escuela y luego en el hogar. (Apple, 1989, p. 57)

La tarea docente ha resultado especialmente atractiva para las mujeres principalmente por gozar de la ventaja de un horario laboral similar al de los hijos para poder atender tanto las cuestiones familiares como las profesionales. Sin embargo, hoy en día con la intensificación de la actividad docente ha provocado tensiones y conflictos. Existe una dominación masculina histórica por lo cual podemos explicar que los puestos más importantes de nuestro sistema educativo mexicano sean ocupados por hombres en un colectivo conformado en su mayoría por mujeres. La lucha de las mujeres ha logrado que en gran medida se equilibre la participación y la igualdad de condiciones laborales, no así existe igualdad en las actividades domésticas y de crianza de los hijos por la creencia de que son actividades que recaen principalmente en el sexo femenino y que saturan más sus actividades diarias.

Aun así, las profesoras consiguen combinar ambos roles, pero este proceso de evaluación logró desestabilizar y estresar a las maestras, pues se intensificaron aún más sus actividades e impactó en la parte más sensible que es su familia. La maestra Ary también habla sobre el tema al explicar la parte negativa que encontró en su proceso de evaluación:

(...) lo negativo es el estrés, el que todo eso hace... es que piensan que no tenemos una vida aparte o sea que nos dedicamos nada más a nuestro trabajo y nuestro trabajo es en las mañanas, en las tardes tenemos una familia, tenemos nuestras obligaciones. El haber estado con lo del examen, pues era estar con el examen todo el día o sea en el día trabajar, en las tardes ir a las asesorías, hacer nuestros trabajos y así fue por varios meses, entonces... se quita el tiempo a la familia, para mí eso es lo negativo, porque entonces si se está poniendo mucho énfasis en la familia ¿en dónde queda la familia de los maestros? **(E2: 12-13)**

En el argumento se hace mención del estrés, pues se tuvo la necesidad de dedicar mucho tiempo a la actividad profesional, por un lado cumplir con las obligaciones propias del trabajo con el horario escolar y por otro emplear las tardes para

asesorarse para la evaluación docente y estudiar para el examen. Además de mencionar la tensión y el descuido en sus obligaciones domésticas, resalta la inquietud de que no se considera la integridad del docente como un sujeto humano con cuestiones emocionales y relaciones afectivas al exponerlo a una evaluación en las condiciones que se presentaron. La maestra Yolanda también hace referencia a esta situación:

Dices noo, ya estoy en curso, ya le avancé, ya descuide a mi familia cuántos días, (enumeraba con los dedos sus acciones) porque en esa parte también, tu familia queda a un lado, tus hijos, tu esposo, tu comida, todo se vuelve muy complicado... **(E1: 7)**

(...) pero después de todo el estrés, a mis hijas les deje de poner atención: ¡mamá vamos a acá, vamos allá!, ¡nooo! ¡No hija porque ahorita estoy ocupada, no me molesten! (subió el tono de voz y movía sus manos para evidenciar una negativa), ¡no me hagas ruido!, o sea, era un estrés, ¡pobres!, también ellas sufren mucho, nuestros hijos sufren mucho. Yo lo vi con la maestra Maura de la zona, ellas llevaban a sus hijos y otra maestra también, llevaban a sus hijos. ¡Ay no!, yo también me llevé a mi hija varias veces, pero ellos toda la tarde, pobres niños, sin comer, si es muy feo, esa parte es muy fea y ya que se le enfermó porque lo tuvo en el aire, no sé, muchos detalles que nadie los nota. Eso de descuidar a tu familia y son varios meses, o sea, dijeras; dura poquito, pero noo, es una agonía, yo sufrí una agonía de 4 meses, ya cuando pase todo eso, ¡ay no!, aprendes a disfrutar más la vida. **(E1: 15)**

El descuido y la falta de atención a los hijos principalmente se hace presente en estas citas en donde se manifiestan sus propios avatares y los de algunas compañeras quienes ante la necesidad llevaban a sus hijos a los cursos, a sus asesorías, en ambientes inadecuados para satisfacer sus necesidades básicas como la alimentación y exponiéndolos a cambios de clima. Todo lo anterior ligado a un estado de estrés en el cual se puso a la evaluación incluso antes que a la familia.

La expresión “sufrí una agonía de 4 meses” denota sufrimiento, angustia, al mismo tiempo que especifica el lapso de tiempo dando muestra de su corta temporalidad, con lo que se reitera que la evaluación docente no alcanza sus propósitos discursados sobre elevar la calidad de la educación mediante este mecanismo. El docente puede demostrar sus conocimientos y su capacidad de análisis, de redacción, de memorización y/o dominio de los documentos normativos, pero ello no garantiza que mejore su labor. Las condiciones de la reforma no abonan a ello, al contrario, dada la premura y los tiempos establecidos no fue tratado como un profesional, sino como un asalariado el cual paga gobierno y debe demostrar un trabajo eficiente para no perder su lugar. La reforma concibió al docente como un servidor público que debe ser evaluado, sin el beneficio de la réplica.

#### **5. Estado de estrés constante: “En mi proceso se me cayó el cabello”**

El proceso de evaluación por la permanencia también afectó la sensibilidad de los maestros, pues desde el momento de resultar notificados se perturbó su tranquilidad, la incertidumbre y el estrés formaron parte de su experiencia. La profesora Ary explicó lo que sintió al enterarse:

Ganas de llorar, pues yo dije ¡noooo! (se toma la cara con las manos con expresión de terror) haga de cuenta que desde la notificación, arriba venían tres cursos que proponían de internet pero ya habían pasado porque fueron en el transcurso de vacaciones que era...(se queda pensando) el 27 de julio, el 2 de agosto, o sea yo dije no puede ser y ahora qué voy a hacer ya fueron todos esos cursos y ya no abrían, yo me metí a la página y decía curso lleno, curso lleno, la verdad sí sentí miedo, miedo, porque dije si no paso, sentí mucho miedo. O sea, no miedo de presentarlo sino de dónde iba yo a agarrar cursos, yo sentía que ya el tiempo se me había pasado y es que en

realidad sí, porque perdí un mes, más de un mes, casi mes y medio, sin enterarme. **(E3: 10,11)**

Ganas de llorar y miedo son las palabras que utilizó la docente, la notificación a destiempo aumentó su angustia por el desfase para la realización del proceso, principalmente por no contar con un espacio seguro para prepararse. Esta sensación de miedo y terror también tiene relación con el carácter impersonal de la evaluación al estar sujeta a controles administrativos en línea, sin tener a quien preguntarle. Situaciones como la anterior fueron reiterativas en algunos docentes como la profesora Claudia quien mencionó en la entrevista “desde que te enteras, desde ahí ya te sientes frustrado porque dices ¿por qué a mí?... **(E6: 19)** aunque sabía que todos los maestros iban a presentar la evaluación en algún momento por mandato de ley, tuvo un impacto emocional importante. Otro factor que influyó para aumentar el estrés correspondió a aspectos irregulares y de simulación como los que comentó la maestra Anabel:

Es mucha presión, o sea es mucho, a mí se me hace como que un trabajo en el que se disfrazan muchas cosas; la verdad porque digo yo sé que sí lo hago pero yo supe de gente que pagaban hasta \$4000 porque les hicieran el trabajo, o sea eso es lo negativo que no nos ven, cómo saben ellos que yo lo hice, a lo mejor pagué y alguien me lo hizo, pues es lo negativo de eso que hay mucha gente que no le da importancia y muchos sí trabajamos. **(E3: 17)**

Según lo que explica la profesora, el procedimiento de evaluación propicia en muchos casos simulación la cual sale del control de las autoridades y pone en duda la credibilidad del proceso, pues mientras existen docentes que se preparan, asisten a cursos, asesorías y estudian, otros buscan los mecanismos más sencillos y poco éticos para obtener buenos resultados. Aunque se cumplen con los requisitos de la evaluación, sobresalen los riesgos de que sea estandarizada, principalmente porque no existe la posibilidad de un verdadero seguimiento y retroalimentación.

En los discursos de los docentes entrevistados se reitera el estrés que vivieron durante los diversos momentos del proceso de evaluación. “Se me hizo tedioso, estresante, bastante estresante, soñabas con la evaluación, te someten a un estrés muy tremendo” **(E6: 19)** aunque duró solo algunos meses, a los profesores la exigencia les pareció excesiva, pues se sumaron varias actividades extras a su quehacer cotidiano.

Las investigaciones sobre el “agotamiento” del profesor nos lo muestran como un profesional sobrepasado, al que, por la acumulación de responsabilidades y expectativas, desproporcionadas para el tiempo y los medios de que dispone, se le obliga a hacer mal su propio trabajo. (Esteve, 1987, p. 58)

Anteriormente se abordó la intensificación docente como un hecho que dificulta el desempeño de la función en la actualidad. Retomo el tema para poder explicar el estado emocional de los sujetos al incrementar las actividades en un proceso de evaluación exprés al reducirse sustantivamente el tiempo por la notificación extemporánea, lo que redujo el tiempo para la preparación. La sobrecarga del trabajo a la que se vieron sometidos los docentes en este contexto social tan cambiante, es una de las principales fuentes de estrés. La evaluación al desempeño docente aplicada en nuestro país ha resultado una carga más al trabajo de por sí ya saturado. Aumentaron las actividades, las exigencias y aumentó su nivel de estrés. Situación que en algunas ocasiones impactó directamente la salud de los involucrados, como lo experimentó el profesor Noé:

Es un proceso que dices pues ya hay que dejarlo en el pasado porque sí fue muy frustrante, aparte del trabajo que tenías en la escuela pues esto, inclusive un servidor te puedo decir que caí en la cama de un hospital después de todo eso. Los nervios, los nervios fueron los que estallaron por ahí, baje mucho de peso... **(E11: 7)**

El estrés afectó la salud del maestro por lo que requirió atención especializada en un hospital. El estrés no sólo es un efecto emocional, sino que puede desencadenar

efectos fisiológicos. En este ejemplo afortunadamente no hubo consecuencias graves, pero es un indicador de que se deben cuidar las formas para evitar someter al docente a un estado que ponga en riesgo su estabilidad emocional y su salud.

Evitar incluso el “Síndrome de Burnout” que es un estado mental persistente de agotamiento que se relaciona con el trabajo y todo el entorno laboral. Ocurre cuando existe una sensación de sobrecarga.

El síndrome de Burnout (SB) o también conocido como síndrome de desgaste profesional, síndrome de sobrecarga emocional, síndrome del quemado o síndrome de fatiga en el trabajo fue declarado, en el año 2000, por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un factor de riesgo laboral, debido a su capacidad para afectar la calidad de vida, salud mental e incluso hasta poner en riesgo la vida del individuo que lo sufre. (Saborío e Hidalgo, 2015).

El agotamiento de los docentes ante el proceso de evaluación con características condicionantes y sancionadoras promovió inseguridad y ansiedad lo que puso en riesgo no solo su eficacia laboral por sentirse agotados, incapaces, cansados y con poca energía para realizar su trabajo de forma habitual, sino que también se puso en riesgo su salud pues durante unos meses se sintieron estresados, frustrados. Es un tema delicado pues puede desencadenar en situaciones como dolores de cabeza y de estómago o problemas intestinales por mencionar lo más sencillo, aunque los síntomas podrían evolucionar a estados más graves. En algunos casos, los trabajadores pueden llegar a abusar de los psicofármacos, del alcohol y las drogas<sup>14</sup>.

El Síndrome de Burnout se caracteriza porque es un proceso que va creciendo de manera progresiva si no se toman medidas para impedirlo. Es por ello que es muy importante que las autoridades educativas garanticen un reconocimiento de labor docente y que los procesos de evaluación tengan un enfoque formativo más que

---

<sup>14</sup> <https://cuidateplus.marca.com/enfermedades/psiquiatricas/sindrome-de-burnout.html>

ser utilizada como una herramienta de control que condiciona. En la experiencia del maestro Aarón:

Yo he sido evaluado, apenas fui avaluado como ATP, obtuve 130 puntos de los 130 posibles ¿no? pero yo que dicen que sé de esto, en mi proceso se me cayó el cabello, en el proceso también me angustié. Ayer estaba precisamente platicando con unos compañeros y le digo es que siempre que estás en proceso de evaluación se quieren divorciar de ti, te pasa de todo, o sea tengo compañeritos que sus parejas, sus hijos, sus familias enferman, o sea todo se te junta y quizá es la vida cotidiana, pero el proceso te mete en una dinámica de tensión. Mis compañeros me decían ¡es que tú no debes de dudar, tú vas a pasar! les digo o sea sí, yo estoy consciente de que sé cosas, pero no sé si sé lo que ellos quieren que sepa ¿no? **(E10: 11)**

A pesar de contar con experiencia y con los conocimientos suficientes con respecto a la evaluación docente, al presentar el proceso como ATP, igual que los compañeros sufrió de angustia e incertidumbre, explica que la dinámica de tensión pone al límite muchas situaciones personales de la vida cotidiana que se complejizan por el estado en que se encuentran los sujetos.

Podemos vislumbrar que la evaluación trajo consigo efectos negativos tanto personales como profesionales pues también influyó en su trabajo en el salón de clases. Pero lo más delicado es que la evaluación no cumplió su principal propósito, pues una vez terminada para los docentes concluyó la agonía y decidieron alejarse por lo menos temporalmente de cualquier proceso de formación.

(...) ahorita que nos ofrecieron los cursos en línea, dije hay que hacerlos eeh, nos avisaron, pero yo decía o sea acabo de terminar del estrés, de todo el trabajo, de subir evidencias y todavía tengo que hacer más cursos, yo la verdad ya me inscribí pero no he hecho naada, estoy por ahora relajada. Es que sí fue muy estresante... **(E2: 16)**

La docente terminó con un gran agotamiento, comenta que por el momento prefiere relajarse, en lugar de realizar el curso en línea que tiene en puerta. La dinámica a la que se enfrentó, propició que al concluir deseara alejarse de cualquier situación de estudio. Sin duda, la formación continua es un elemento primordial para mejorar la calidad educativa y debería ser el centro de las reformas educativas, no parar en la detección de debilidades, sino potenciar la experiencia para lograr la reflexión de la práctica. Recordemos que de acuerdo a los planteamientos de Ferry, G. (1990), la formación es un proceso individual que tiene como propósito tendiente a alcanzar o perfeccionar capacidades. Lo que identificamos en la viñeta es un contrasentido de la formación. Se impuso a través de la evaluación y la maestra la asumió, pero está alejada de ser un compromiso personal, de un trabajo deseado, que además lo colocó en un estado de estrés laboral.



## **CAPITULO IV REPRESENTACIONES SOBRE LAS BONDADES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE**

En las reflexiones documentadas de los docentes no sólo se develaron situaciones problemáticas, también se vislumbraron escenarios positivos derivados de su participación en el proceso de evaluación. Se identifican algunas bondades y posibilidades de mejora en su práctica cotidiana a partir del trabajo compartido con sus compañeros. En el periodo de preparación, se puso énfasis en la relevancia del acompañamiento de un asesor, una persona que de manera presencial les revelara el cómo tendrían que cubrir las exigencias y características de la evaluación; además que les motivara, les mostrara sus aciertos y sus errores en la práctica intentando la reflexión de su tarea cotidiana. El análisis sobre la opinión de los docentes sugiere indicios que podrían llevar a mejorar la labor cotidiana del docente, ya que la temporalidad del proceso, las características y las condiciones en las que se desarrolló son elementos en contra de procesos sistemáticos y de largo alcance de las innovaciones educativas.

A pesar de esta condición, para algunos de los docentes la evaluación les generó reflexiones y aspiraciones de mejorar su labor. En las asesorías y cursos para prepararse encontraron espacios formativos en los cuales se sintieron escuchados, acompañados, comprendidos y apoyados, pues encontraron que muchos maestros estaban atravesando la misma situación y preocupación que ellos. Apreciaron que el trabajo colaborativo facilitó su preparación al tiempo que lograron crear lazos amistosos. Para su análisis retomo las aportaciones de Krichesky, Murillo (2018) quien afirma que la colaboración es una herramienta importante para la mejora de la enseñanza mediante diálogos fundamentados en la experiencia de clase, promoviendo la motivación y el compromiso de los docentes para tomar decisiones asertivas.

Si bien no advierto que logren desarrollar una verdadera praxis en los términos que plantea Donald Shón (1998) al referirse al docente como un profesional de la educación que toma como objeto de reflexión a su práctica para mejorarla, identifico ciertos indicios que potencialmente pueden constituirse en puntos de partida para la reflexión y la mejora de la misma.

Los docentes opinan que en estos espacios se promovieron aprendizajes, que les permitió mejorar su práctica cotidiana. Reflexionan que el acercamiento a los documentos normativos les ayudó a identificar algunos errores de su actuar en el salón de clases. Además de reconocer la importancia de explotar dicho material a la hora de hacer un diagnóstico de los alumnos, planear, retroalimentar aprendizajes y evaluar. Lo anterior se resume en el sentido compartido por varios docentes que afirman que la evaluación no es mala ni se oponen a ella, sino a los procedimientos institucionales y las condiciones en que ésta se desarrolló, donde no existió la retroalimentación. La condición impersonal de la evaluación en la que tenían que enfrentarse a una pantalla sin posibilidad de entablar comunicación, de recibir algún tipo de retroalimentación o devolución del trabajo, propició una dinámica de tensión.

### **1. La formación ligada a la permanencia: “Sí me hace falta seguirme preparando”**

Los docentes investigados, a partir de ser notificados para presentar la evaluación por la permanencia, se enfrentaron a la urgencia de prepararse, identificaron la necesidad de acercarse a cursos y capacitaciones. Como respuesta a una imposición o un mandato a cubrir, por la angustia de enfrentar un proceso desconocido, pero también por la aceptación de no contar con una formación continua y la inseguridad en sus saberes, principalmente sobre los documentos normativos, pero no como una necesidad de superación personal.

(...) lo malo, es que los que ya llevamos muchos años fuimos formados de otra forma, estamos tan conflictuados, tan estresados, porque

como fuimos educados de una forma distinta, si todo esto no lo hubieran dado desde que entramos a estudiar para maestros, pues no nos hubiera costado tanto, yo nomas pienso: yo me estreso mucho, pero yo me imagino por ejemplo: la maestra Nico, la maestra Mary, (señala con sus manos al módulo que está frente a su salón, en dónde están los grupos inferiores, atendidos por las maestras a las que se refiere) yo me pongo en su lugar, hújole si yo me estreso, se me cae el cabello (señalando su cabeza) y ellas, o sea todos los maestros que hay de mayor edad, que fueron formadas de otra manera ¿no?. En la zona hay maestras que no tienen normal, entonces eso es lo malo, digo algo bueno va a traer sí, tiene que traer algo bueno, lo malo es que nosotros fuimos educados de otra forma y nos está costando muchísimo, eso nos estresa, nos desgasta, noos... preocupa y pues eso es malo, yo digo: si tú no estás bien, pues eso lo reflejas y los niños también, de repente han de captar que nosotros tenemos el estrés y la preocupación. **(E1: 3, 4)**

Este fragmento de la entrevista con la profesora Yolanda, se refiere a la formación como una acción inicial, en una historia profesional alejada de procesos de actualización, lo cual difiere mucho de las actuales exigencias. Los efectos del estrés por dicha situación impactan emocional y físicamente. Existe una preocupación por los colegas de mayor edad que están aún más alejadas de dichos procesos. El desgaste durante el proceso de evaluación los afecta directamente en su desempeño en el salón de clase y en el trabajo con los alumnos.

Estas percepciones propician cuestionar la raíz de esa necesidad de capacitación docente, pues sólo surgió de la amenaza de perder el trabajo o cambiar de funciones si no resultaban idóneos. Identificar lo que se ha dejado de hacer, así como las debilidades profesionales es un excelente inicio para emprender un trayecto formativo, pero hace falta una motivación, un interés intrínseco. Al respecto la profesora Lolita argumenta:

(...) me doy cuenta que sí hay cosas que ya como por la rutina voy dejando fuera, entonces las vuelvo a retomar este y así digo; bueno, tengo que seguir en constante actualización, porque las cosas que me sirvieron o que estudié en un tiempo, ahorita ya pues hay otras y siento que me hace falta otra vez retomar la preparación y... en base a las necesidades que tiene mi grupo, porque hay grupos en donde tenemos más carencias o algunas necesidades y en otros grupos es otra problemática, entonces como en base a eso ir fortaleciendo mi trabajo. **(E5: 2)**

La maestra admite que es imprescindible mejorar de manera continua. Es importante considerar que su interés nace de una imposición institucional, de la apremiante necesidad de resultar idóneo, pues se juega la permanencia. No obstante, los docentes reconocen que han dejado de actualizarse. La acepción más común de actualización es “ponerse al día” pero en el Diccionario especializado de pedagogía y psicología el concepto de actualización se utiliza para indicar “la tarea necesaria de ajuste de objetivos y contenidos de la enseñanza a fines, demandas, motivaciones y de las exigencias sociales y de la evolución científica”.<sup>15</sup> Por su parte La Secretaría de Educación Pública la define como:

Una actividad formativa que contribuye al desarrollo profesional de los maestros consolidando y poniendo al día los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Además propicia el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad de los maestros en servicio y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Editorial Santillana. Diccionario de Pedagogía y Psicología. 1986. Pág. 53

<sup>16</sup> SEP. Hacia un nuevo modelo educativo. 1989-1991. Pág. 20

Es decir, como un proceso de aprendizaje dirigido a los profesores con el propósito de mejorar sus competencias profesionales, de que modifique sus estrategias didácticas para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje y mejorar la calidad de la educación. Para atender dicha necesidad, en el año de 1995, la SEP estableció el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), el cual se compuso de diversas modalidades: cursos Nacionales de Actualización y talleres Generales de Actualización, cursos y talleres Estatales, Centros de maestros. El PRONAP buscaba la puesta al día de los docentes acorde con los cambios curriculares con el fin de que su actividad sea pertinente. Es importante destacar que algunos de estos cursos eran dictaminados y aprobados por la Comisión Nacional SEP-SNTE a efecto de que los profesores que participaban en el programa de Carrera Magisterial pudieran obtener cierto puntaje, recordemos que la participación en dicho programa era voluntaria.

Mientras que la asistencia a los Talleres Generales de Actualización (TGA) era obligatoria para maestros, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico que atendiera el nivel básico. Estos talleres se realizaban en el periodo previo al inicio de un ciclo escolar, en el mes de agosto, con el fin de no distraerlos de sus labores en la escuela; tenían una duración mínima de 20 horas.

Sobre el tema, la profesora Anabel expresó:

(...) ya no se dan las capacitaciones, ya es como más, como por escuelas y ya no como antes que se daban muchos cursos, de alguna manera si nos hacen falta; porque de alguna manera si nos van apoyando, aunque algunas veces no lo tomemos a lo mejor todos, pero si nos ayudaría que siguiera con esa formación, lo que había antes que aquí en la zona daban cursos, que de matemáticas, que de los diferentes grados, o de lo nuevo que llegaba y nos capacitaban en ese tema... **(E5: 16)**

Existe una añoranza de lo que era antes, de la oferta de capacitación que había con el programa de Carrera Magisterial. O con anteriores mecanismos para hacer llegar

al profesor las novedades de los programas. El proceso de evaluación propició el reconocimiento de una necesidad por continuar actualizándose. La docente también menciona la palabra “capacitación”, dicho concepto se refiere a una instrucción para adquirir un nuevo conocimiento y desarrollar habilidades técnicas en corto plazo, para lograr un determinado objetivo, lo cual me lleva a pensar en la exigencia de un elemento instrumental, que tampoco sería suficiente para enfrentar la complejidad de la labor docente.

(...) darme cuenta de que hay cosas que a lo mejor ya fui dejando de lado, como es la preparación en cuanto a la lectura de los programas de otros grados, a los libros de otros grados, porque a lo mejor lo que es mi grado lo voy a haciendo constantemente, lo estoy repasando constantemente, pero de otros grados ¡no! Y como que de ese aspecto sí me hace falta seguirme preparando de otros grados, porque del mío lo estoy repasando, pero dejo fuera a otros grados y en el examen vienen, para nuestra preparación de pues de todos los grados. **(E5: 13)**

En este testimonio de la misma docente, se hace tangible la necesidad de actualización al reconocer que tiene vacíos en el dominio de todos los programas de estudio de la educación primaria. Advierte la demanda institucional de conocer los contenidos de todos los grados para poder responder al examen. Sin embargo, este acercamiento al currículum estructural formal para aprobar la prueba, no garantiza que se logre comprender y dominar los programas de estudios, pero promueve convertirse en un buen ejecutor técnico. Es necesaria la revisión profunda de las prescripciones curriculares que permitan su mediación en contextos concretos y específicos en los que se desarrolla la labor. Si bien se parte del supuesto que los docentes deben poseer las competencias profesionales y de dominio pedagógico y didáctico para el desarrollo de su función, no podemos obviar que debido a las modificaciones curriculares del 2011 y del 2016, con la introducción de un Nuevo Modelo Educativo, sumerge a los docentes en la necesidad de actualizarse constantemente.

Pero además de hablar sobre capacitación y actualización en los términos en lo que se ha desarrollado en los últimos años en nuestro país, considero necesario reconocer la importancia y la valía de la formación, Ferry (1990) explica que “es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (p.52). Lo ideal es que el deseo de formarse surja de un interés personal.

La formación de docentes es un conjunto de procesos y programas que tienen la finalidad de formar, es decir, de favorecer la desestabilización del sistema disposicional del futuro docente o del docente en servicio, a fin de que se organicen competencias y motivaciones nuevas y adquiridas en un sistema disposicional reestructurado, que permita al sujeto desarrollar actividades docentes y enfrentar de manera competente los problemas que se le presentan como profesional en el campo educativo. (Yurén, 2005, p. 31)

La formación docente implica estructurar, modificar esquemas para hacer frente a los problemas cotidianos de la tarea docente, construirse y reconstruirse de manera permanente. Tener la disposición personal, a partir de una necesidad por formarse, por darse forma. No se trata de una tarea inicial, sino de un proceso permanente durante la vida profesional.

Los docentes actuaron en función a la imposición, se prepararon sólo para enfrentar un proceso de evaluación, obtener resultados idóneos y garantizar su permanencia laboral. Lo ideal sería que los profesores se acercaran a partir de una necesidad sentida, reflexionada, deseada en la búsqueda de otros referentes teórico-prácticos para orientar y mejorar su labor. Al respecto Yurén (2005) menciona:

La docencia entendida como tarea es una praxis, es decir, un proceso en el que se da la unidad de teoría y práctica, del momento subjetivo (el proyecto de transformación) y el momento objetivo (la transformación objetiva). (p.30)

De acuerdo a este planteamiento la formación implica practicar la tarea docente como una praxis, que no sólo incluye a la acción, sino una práctica reflexiva, que

combina la teoría y la acción, la reflexión y la transformación. Es muy importante contar con referentes teóricos que sustenten la práctica docente.

En este contexto, un referente básico de la enseñanza es el currículum. De tal manera que su discusión, análisis e interpretación es fundamental. No es una competencia de mínima atención. Se requiere abrir espacios de discusión para analizar su contenido, además de la identificación de los materiales y recursos adicionales en que se materializa éste como lo representan los libros de texto gratuito, los libros para el docente y diversos recursos. Por tanto, se demanda impulsar procesos de actualización tendientes a fortalecer las competencias profesionales de los docentes en servicio. A la actualización de sus conocimientos pedagógicos y disciplinares.

Sin embargo, en las imágenes construidas por algunos docentes, destaca la necesidad que dichos espacios de actualización resuelvan problemas prácticos de la labor. Esta reflexión la podemos advertir en la opinión de la profesora Ary:

...siempre he dicho: bueno un curso va a ser benéfico siempre y cuando nosotros estemos abiertos y dispuestos a aprovechar, pero muchas veces realmente nos dan unos cursos que... o sea en mi forma de pensar, digo más que teoría, vámonos a la práctica, estrategias y hacemos esto. Son cosas que realmente necesitamos o prepararnos en cómo trabajar con niños especiales, porque aquí no tenemos USAER entonces tenemos nosotros que enfrentarnos a él y sí, podemos ser autodidactas claro, pero también, si se supone que la escuela es inclusiva, pues entonces tenemos que tener apoyo por parte de nuestras autoridades y no lo tenemos. **(E2: 5)**

En la opinión de la maestra considera que es más importante saber qué debe hacer para enfrentar su tarea cotidiana en situaciones tan complejas como la atención a alumnos con necesidades especiales, por lo que la solicitud a las autoridades educativas es que promuevan ese tipo de cursos y de apoyos. Su principal exigencia es la realización de cursos prácticos, donde se explique el cómo se resuelven

problemas concretos. Advierto que existe cierto rechazo a los conocimientos teóricos. El contenido de esta forma de representar su labor tiene una estrecha relación con su formación inicial y experiencia profesional al asumirse como un docente que necesita el apoyo y orientación de las autoridades inmediatas.

Esta tendencia de la práctica por encima de la teoría es advertida por uno de los asesores que apoyaron a los docentes en los cursos. El asesor técnico Aarón reflexiona “Yo ocupo poco en mis talleres, muy pocas situaciones teóricas o sea no llega al maestro la teoría en el primer momento, tienes que ser técnico, didacta con ellos” **(E10: 17)**. Lo que se pone a discusión con la opinión del asesor es que el trabajo docente se valora más como práctico. Y lo que se evalúa tiene que ver con los elementos teóricos o fundamentos que el docente domina que le permita reflexionar y mejorar su práctica. Al cuestionarlo sobre las necesidades de formación que identifica en los docentes respondió:

Mira primero desde la formación inicial tienen broncas, no están dando... suena feo decirlo, pero no los están preparando para la práctica, los están preparando, ay bueno pues a veces no sé si teóricamente, o sea: salen con muchas debilidades ¡de verdad, con muchas debilidades! ahí hay un asunto, en el otro está el asunto del mismo desempeño docente; no conocen el programa, no conocen los apoyos que tienen en su escuela, los recursos, hay maestros que es la primera vez que abren el programa, eso qué me deja ver a mí: que en las zonas escolares no lo han hecho. **(E10: 24)**

El maestro identifica una deficiencia en la formación inicial de muchos de los docentes que llegan a asesoría con él; asimismo aborda la indiferencia de las autoridades de la zona escolar por mantener a los profesores actualizados. En su opinión advierte no hay voluntad institucional por divulgar los materiales con los que deberían estar trabajando los docentes, ni un interés genuino por parte de éstos. Su reflexión sugiere vacíos institucionales en la atención a la capacitación y actualización permanente a los docentes en servicio. Es un aspecto neurálgico de nuestro sistema educativo.

La preparación para el examen a través de los recursos personales, está alejado de la atención por parte de las autoridades educativas de procesos de formación a largo alcance. Ya que la formación se da “al lograr transformaciones objetivas y recuperar su experiencia en un ambiente de intersubjetividad que el sujeto se va transformando a sí mismo y se autoconstruye” (Yurén, 2005, p. 29). Es entonces la formación el proceso y el resultado de la auto-construcción del docente quien realiza objetivaciones a partir del reconocimiento de sus consideraciones personales o subjetivas. Para lo cual no sólo es necesaria su experiencia sino una serie de elementos de carácter teórico que le permitan entender y perfeccionar lo que hace en el aula. Sin embargo, el enfoque que impulsa la reforma es una tendencia de formación técnica, a la que Ferry G. (1990), nombra como el modelo centrado en las adquisiciones:

Se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta. El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de actuaciones o habilidades. La lógica interna de la formación es la de una didáctica racional, con sus progresiones, sus adiestramientos sistemáticos y sus controles en cada etapa. Se ajusta a una lógica externa, que plantea la formación como preparatoria a la actividad profesional. (Ferry, 1990, p. 70)

No sólo es necesario que un docente pueda ajustarse a las formas ya establecidas, sino que es ineludible considerar que la práctica docente es mucho más compleja, diversa y variada de lo que plantea este enfoque. Entender que no se puede aprehender de forma generalizada; que un simple acontecimiento, que no fue vivido con anterioridad, y que ni siquiera se alcanza a comprender exactamente, no puede resolverse mediante la utilización de técnicas.

Los procesos de formación son imprescindibles para el desarrollo profesional del docente, deben formar parte de la práctica cotidiana y aunque suena muy

esperanzador que los docentes reconozcan una necesidad actualizarse, aquí lo cuestionable es de dónde nace ese interés. Se debe buscar entonces un camino que nos lleve hacia otra tendencia formativa que responda a los requerimientos actuales. En este contexto los planteamientos de Ferry G. (1990) son interesantes al compartir que “la pedagogía centrada en el análisis fundamenta su formación en una articulación entre la teoría y la práctica, donde el tipo de beneficio que aporta es de regulación” (p. 79) Este planteamiento permite reconocer la importancia que cobra el dominio de elementos teóricos para comprender, analizar y mejorar la práctica. Por ello es necesario pasar de una tendencia de formación técnica a una formación más profesionalizante, crítica y reflexiva.

Desde la perspectiva profesionalizadora, presentar a los docentes como personas que deben ser capaces de “hacer” ciencia y de “hacer” el bien, eleva la discusión sobre la enseñanza por encima de la simple consideración de intenciones ingenuas y la centra en la necesidad de tener profesores que puedan obtener unos resultados educativos deseados. (Labaree, 1999, p. 47)

Es momento de visualizar la profesión de diferente forma, confiando en la capacidad de los docentes en estrecha relación con su experiencia, a la búsqueda constante de material teórico que enriquezca su intelecto y que ello le permita investigar, crear e intervenir en una educación más eficaz. Serrano (2007) la explica como una tendencia de formación de profesionalización de la docencia, en donde se requiere conjugar la práctica y la reflexión, la teoría y la práctica.

El dispositivo de reflexión sobre la práctica docente trabaja con el principio de que el sujeto está relacionado con su ambiente, pero el proceso formativo lo que hace es sustraerlo de su contexto para reflexionar, al término del proceso lo devuelva al marco de actuación de manera que dirija su yo a las demandas del mismo. El dispositivo propuesto orienta al sujeto a una adaptación cognitiva a la realidad, además de que individualiza el sentido, los modos y alcances de la reflexión. (Serrano 2007, p. 257)

Bajo este enfoque, la reflexión y el rescate de la práctica van de la mano en el proceso formativo reflexivo, tomando en cuenta lo que acontece de manera cotidiana en el aula. El maestro Hernán hace una importante aportación al respecto:

Si trabajamos un taller debería de ser con esa denominación taller de actualización, tallerear meter al sujeto en un proceso de potenciación y de producción intelectual, en los talleres se producen cosas, el docente es un intelectual, debe de producir, debe de producir conocimiento teórico, metodológico, didáctico y sí puede, no hay un proceso que los lleve a eso, porque al estado tampoco le importa, él los quiere como operadores del currículum, no como productores.

**(E12: 18-19)**

Habla de la importancia de un taller de actualización para potencializar el desarrollo intelectual docente incluso sobre los intereses del propio estado por formar otro tipo de profesionales. Las autoridades educativas deberían motivar e incentivar a los docentes de diferente manera para que asuman la tarea como un proceso de desarrollo profesional en pro de los alumnos, pero también de desarrollo personal que les permitirá mejorar su diario actuar. Que le permita enfrentar los problemas que la propia labor representa, contribuyendo así verdaderamente a una mejor educación. Este ideal sólo se podría lograr si se concibe a la formación como un proceso de desarrollo personal, no necesariamente debe formar parte de una obligación que además desestabiliza en lo laboral, personal y familiar.

Es imprescindible por tanto buscar los mecanismos para que el propio docente detecte sus debilidades y sienta la necesidad de prepararse con fines de mejora profesional, una manera podría ser con la revisión minuciosa de los resultados obtenidos en el examen y de algunas observaciones realizadas por expertos sobre su desempeño en el proceso evaluativo (elaboración de diagnóstico, planeación, retroalimentación y evaluación a los alumnos). Sin embargo, la reforma educativa del 2013 utilizó a la evaluación con fines de control, se trató al docente como un objeto, no como un profesional, se enfrentó a una pantalla y no existió retroalimentación.

## 2. Compañerismo: “Es algo que compartimos y nos volvió más unidas”

El compañerismo se hizo presente durante los cursos y asesorías que recibieron los docentes que fueron entrevistados, pues compartieron un estado de preocupación e incertidumbre sintiéndose identificados y creando redes de apoyo. La maestra Yolanda lo detectó como una bondad de su proceso de evaluación, lo explicó de la siguiente manera:

(...) yo pensaba que era la única y no, es algo que compartimos y nos volvió como que más unidas, porque ahora pues hasta nos seguimos; cómo vas, una u otra cosa, nos unimos más, eso fue lo bueno... **(E1: 16)**

(...) lo bueno de todo es que convives con tus compañeros, como que hay mucha hermandad porque estamos en la misma situación, con la misma preocupación y sí nos apoyamos, como éramos poquitas de aquí de la zona, nos apoyamos entre nosotras, nos echábamos la mano. **(E1: 11)**

El compartir la preocupación de ser evaluados propició que los docentes se unieran y tuvieron la iniciativa de apoyarse. Identifican que se propició una sana convivencia que terminó creando relaciones amistosas entre ellos ya que, aunque el proceso concluyó, aún siguen en contacto. Frecuentemente el individualismo docente se hace presente en la cotidianidad de las escuelas y en los colegiados, donde existe dificultad para trabajar en equipo. Sin embargo, durante el proceso de evaluación entre los docentes se generó una nueva forma de relacionarse y de apoyarse entre ellos.

Me agradó mucho el ambiente del curso, siento que nos apoyamos, no nos conocíamos, pero rápido como que nos integramos y nos apoyamos la mayoría, si veíamos que alguien no podía en algo nos preguntábamos ¿en cuál no le entendió? A pues ya le apoyo, por ejemplo, a mí me preguntaban de lo que yo sabía más, yo me

acercaba a los demás de lo que yo sentía que no iba bien en mi trabajo y entre nosotros nos apoyábamos, y se siente bien... **(E5: 3)**

La hermandad se hizo visible al brindarse apoyo. Además, hubo la confianza de expresar sus dudas e inquietudes en los cursos y capacitaciones, espacios de trabajo que se convirtieron en círculos de estudio propicios para el aprendizaje en colectivo. En éstos se generó el ambiente favorable para compartir problemas y preocupaciones del trabajo cotidiano e intercambiar estrategias. Los docentes expresaron un sentimiento de bienestar y agrado de trabajar en colaboración con sus colegas, inclusive les transmitió calma para enfrentar su proceso, así lo explicó el profesor Armando:

(...) como que me gustó mucho este espacio, en donde había compañeros que expresaban y que ya se iban más tranquilos, porque decían; hay otro compañero que igual está sufriendo lo mismo que yo y entre los dos o entre todos, mira puedes hacer esto o porque no haces esto otro. **(E5: 12)**

El fragmento de la entrevista nos permite comprender que a pesar de enfrentar una situación que les provocó sufrimiento, lograron encontrar gran compañerismo. Pero es necesario reconocer que éste se hizo posible gracias a una problemática en común, el trabajo colaborativo tuvo como propósito alcanzar un mismo fin, obtener resultados idóneos en la evaluación al desempeño docente. El éxito también radicó en que asistieron por su propia voluntad, aunque el proceso de evaluación fue obligatorio, la iniciativa de prepararse para ella fue una decisión personal, así que no había competencias o rivalidades. Otro aspecto a considerar es que dedicaron el tiempo necesario para prepararse, hubo la voluntad o el apremio de dejar tardes libres u otras responsabilidades.

Las consecuencias fueron muy positivas, al lograr calmar su ansiedad por sentirse acompañados y apoyados por personas que estaban atravesando la misma situación. Además, al reconocer las ventajas de trabajar de manera colaborativa.

Existen muchos estudios que han demostrado que el trabajo en equipo docente y la colaboración promueve oportunidades de desarrollo profesional basadas en la reflexión compartida.

La colaboración se constituye en una herramienta para la mejora de la enseñanza dado que los intercambios proveen los recursos para aprender en y desde la práctica, alentando diálogos fundamentados en la experiencia de clase (Jäppinen, Leclerc y Tubin, 2015; Little, 2002; Martin, 2014; Silins y Mulford, 2004). La colegialidad puede asimismo estimular la motivación y el compromiso del profesorado en la medida en que se consensan los propósitos de la colaboración (DuFour, DuFour, Eaker y Many, 2010) en un clima de altas expectativas sobre el trabajo docente y los progresos del alumnado (Goddard, Hoy y Hoy, 2000). De esa manera, el trabajo colegiado brinda una plataforma para generar una visión compartida que oriente la toma de decisiones a favor de los estudiantes y en congruencia con las posibilidades de los docentes. (Krichesky, Murillo, 2018, p.138)

De acuerdo a dicho planteamiento, la colaboración es una herramienta para potenciar el aprendizaje del docente, además de motivar y crear compromisos compartidos. A través de este medio se pueden alcanzar objetivos muy ambiciosos en la escuela, es decir, si se logran reproducir espacios colaborativos similares a los experimentados durante el proceso de evaluación, se podría avanzar verdaderamente en la calidad educativa. Con la creación de colegiados en las escuelas en donde se comparta la preocupación no solo de aprobar un examen o de resultar idóneo, sino de fomentar una educación de calidad en un mismo centro o zona escolar; compartiendo, apoyándose entre colegas, estableciendo y cumpliendo metas.

Es un momento oportuno para pensar la actividad docente como una práctica reflexiva como la explica Zeichner:

Un modo de pensar en la enseñanza reflexiva consiste en imaginar como el hecho de poner sobre el tapete las teorías, práctica del maestro para someterlas a análisis y discusión críticos. Al someter las teorías prácticas al examen propio de los compañeros, el maestro tiene más oportunidades para tomar conciencia de las contradicciones y debilidades de sus teorías. Al ponerlas a discusión pública de grupos de maestros, estos tienen ocasión de aprender de los demás, y consiguen tener más que decir sobre el futuro desarrollo de su profesión. (Zeichner, 1993)

Someter a una discusión crítica las formas de enseñanza da la posibilidad de ser más consciente de lo que se hace, detectar las debilidades y modificar la acción futura. Aquí radica el verdadero reto; en promover espacios de colaboración en donde prime el compañerismo y ayuda mutua, quizá sea necesario prestar atención a las figuras directivas para que, por medio de un liderazgo efectivo no centrado en una sola persona, sino capaz de involucrar al equipo docente en un trabajo colegiado se generen espacios de reflexión, creando redes de apoyo e incrementando las posibilidades de innovación en la práctica docente.

### **3. Áreas de oportunidad: “El proceso me ayudó para mejorar”**

De acuerdo a lo expresado por los docentes investigados, el proceso de evaluación potenció algunos aprendizajes, mismos que fueron reafirmando y/o desarrollando principalmente durante los cursos y capacitaciones a las que asistieron. Es pertinente aclarar que fueron resultado de un proceso corto de actualización por la necesidad de obtener buenos resultados en la evaluación, es por ello que la premisa señala que más allá de aprendizajes se trata del reconocimiento de áreas de oportunidad que los pueden llevar a mejorar su práctica cotidiana.

En lo referente al manejo de documentos normativos, planes y programas, la profesora Ary mencionó:

(...) al estar ahí trabajando y viendo que los perfiles y que los parámetros, cosas que nos pedían en cada curso, que debíamos manejarlos pero no lo hacemos, entonces... y como son varios, ¿cómo nos los vamos a aprender?, pero ahorita estando en esta situación, pues teníamos que estarlos relacionado con nuestra práctica, entonces pues gracias a eso, la verdad es que sí, ahora ya los conozco, los puedo manejar. **(E2: 7)**

La maestra reconoce que existe una obligación de conocer los documentos curriculares, pero anteriormente no lo hacía y gracias a la evaluación logró un acercamiento a ellos. Lo que resulta más valioso es que admite una necesidad de dominarlos. Los cursos brindaron la oportunidad no sólo de revisarlos, sino que le exigieron relacionarlos con su tarea cotidiana y utilizarlos para enriquecerla. Sin duda, ello es una consecuencia benéfica de la evaluación, aunque insuficiente por la duración de los cursos y el sinnúmero de documentos básicos para desarrollar la tarea docente.

Por su parte, la profesora Lolita, logró detectar algunas fallas en su labor cotidiana y modificarlas con base a los aprendizajes obtenidos durante los cursos:

(...) te das cuenta de tus errores, me arde la cara, pero yo también cometo muchos errores. Entonces sí ya lo empecé a ver de otra forma, yo siento que he cambiado un poco con ellos y los niños me han dicho: oiga maestra usted como que cambió, por ejemplo yo les hablaba demasiado fuerte a los alumnos y ahora sé que hay documentos que me lo prohíben y hay muchas cositas, por ejemplo; el desmenuzar tu aprendizaje esperado, desmenuzarlo y aplicarlo para que lo alcancen, eso pues sí, yo siempre lo he hecho pero te soy honesta, como que no lo aplicaba correctamente y yo sentía que pues iba bien, entonces como que te das cuenta de tus errores y eso me sirvió para valorar y cambiar mi forma de trabajo. **(E1: 14)**

Ella explica que el proceso propició cambios en su práctica, a partir de la detección de sus errores y del conocimiento de algunos documentos. Identificar algunas fallas para los docentes no es sencillo, principalmente por la ausencia de una cultura de formación continua y autocrítica. El dominio de cuestiones normativas básicas estuvo de lado y el desconocimiento fue el principal causante de que se cometieran algunos agravios en el espacio áulico.

Las asesorías y el acompañamiento llevaron a los docentes entrevistados a una reflexión sobre lo que hacen de manera cotidiana. El profesor Armando narró su experiencia sobre el ambiente que percibió en el curso al que asistió:

Me gustó mucho porque... no fue tanto el curso para el examen, sino que fue también... nos dimos cuenta de los errores que luego llegamos a cometer dentro del aula yo lo sentí como una capacitación, o sea si obvio nos orientó y nos decía cómo hacerlo, leíamos nuestro diagnóstico, las tareas evaluativas y en nuestro proyecto, pero también veíamos muchos errores que luego cometemos aquí en el aula y lo comentamos, nos orientaba y ya como que pues ya te caía el veinte.

**(E7: 13)**

Iniciar con la detección de fallas forma parte de un diagnóstico para partir de ahí, buscar una formación que lleve a mejorar lo que se hace diariamente. Por lo que adquiere gran importancia empezar por descubrir lo que se está haciendo mal o lo que simplemente no se está haciendo.

(...) otro error que cometía o sea el plan de estudio, literalmente no lo conocía o sea lo conocía de que ahí está, nada más para las planeaciones o sea si las descargaba y ya de ahí veía esta actividad nada que ver, pero ahora sí checo el plan, los aprendizajes esperados más que nada. Y por ejemplo eso también nos decía el profe Aarón llegas ¿y luego qué?, ¿cuál es tu objetivo? entonces tienes que llegar y tienes que checar tu aprendizaje esperado ¿qué es lo que van a

lograr los niños? y hacer la retroalimentación, revisar si cumpliste tu objetivo y así. **(E7: 19)**

El docente con humildad reconoce que no estaba muy familiarizado con el plan y programa vigente. Se deja ver simulación sobre las planeaciones ya que éstas eran copiadas y aplicadas. Asume que fue durante el proceso de asesorías en los cursos donde identifica la necesidad de explorar los aprendizajes esperados y planear de acuerdo a la intención que se tiene. Opiniones como las anteriores sugieren que los docentes al detectar errores y carencias encontraron áreas de oportunidad para adquirir aprendizajes que podrían impactar en lo que hacen de manera cotidiana, pero la verdadera riqueza sería que se conviertan de manera permanente en sujetos cuidadosos y críticos de su propia labor. Como lo menciona Stenhouse (1981):

Las principales barreras para que los profesores acepten el papel de investigadores que estudian su propio modo de enseñar a fin de mejorarlo, son de índole psicológica y social. El examen detenido del propio rendimiento profesional resulta personalmente lesivo y, generalmente, el clima social en que trabajan los profesores presta escaso apoyo a quienes puedan hallarse dispuestos a afrontar tal riesgo. (p. 214)

Reflexionar sobre la propia práctica, pudiera parecer arriesgado al trastocar la subjetividad de los docentes en sus dimensiones psicológicas y sociales, para que sean capaces de adoptar una postura investigativa sobre su propio rendimiento. Aunque resulta muy ambicioso hablar de esta posibilidad de que el docente se convierta en investigador de su propia práctica, tampoco es imposible, pues estamos ante cambios sociales muy importantes y la profesión docente debe transformarse de igual forma. Es preciso adaptarse a las nuevas exigencias e iniciar con la creación de redes de apoyo que permitan observar, vigilar y autocorregir la actuación dentro del aula. El docente puede empoderarse como profesional de la educación a través de su acción reflexiva donde tenga las herramientas necesarias para mejorar su labor.

Los cursos a los cuales asistieron los maestros investigados para prepararse y presentar la evaluación por la permanencia, representaron el espacio idóneo para identificar algunas de sus debilidades, pero principalmente la oportunidad que tienen de modificar su actuación. De igual forma adquirieron algunos conocimientos que tienen que ver con el trabajo que realizan de manera cotidiana, al respecto la maestra Ary explicó:

Aprendí muchas cosas la verdad, este, por ejemplo en cuanto a la planeación, en cuanto a la elaboración del proyecto, no fue algo nuevo porque lo estamos trabajando así, entonces solamente fue darle forma y aplicarlo según, el tema, el proyecto, el bloque que se iba a trabajar, en cuanto a eso... y ver qué es necesario tener en cuenta muchos detalles que a lo mejor cuando estamos ya en nuestra práctica decimos es que ya lo manejo, lo manejo, es fácil, pero no está de más tenerlo presente todo, es que a veces nos dicen, por ejemplo la planeación con que nosotros la entendemos está bien, pero el hacer una planeación formal bien hehecita y todo, pues eso es bueno. **(E2: 7)**

El significado compartido por la maestra Ary nos remite a la actualización sobre actividades básicas del docente, tal como corresponde a la planeación. No obstante, ya sea por economía de los tiempos o porque la planeación sea efectuada como un mero trámite administrativo, ésta no representa un apoyo al trabajo docente. Recordar y trabajar sobre los elementos básicos de una planeación y de un proyecto le permitió valorar que existen procesos sobre los cuales tiene que reflexionar y mejorar. Expresiones referidas a la mejora de las actividades que comúnmente se realizan fueron reiteradas entre los docentes investigados. La profesora Flor explicó que logró hacer modificaciones importantes en la forma de planear “por ejemplo mis planeaciones ya las tengo más definidas, el hecho de cómo hablarles a los niños, de cómo moverme dentro del salón... **(E8: 20)**. O bien como el maestro Aarón narró:

(...) una amiga que tengo me dijo ¡yo no he vuelto a ser igual desde que me evalué, no he vuelto a ser la misma! y le digo por qué dices

eso ¡pues tengo más conciencia de lo que hago, de cómo evaluó, de cómo trabajo con ellos, de lo que pienso para que aprendan, del mismo contexto! **(E10: 16)**

Esta cita demuestra que los cursos para prepararse para la evaluación docente tuvieron efectos positivos, pues de alguna manera llevó a la maestra mencionada a la reflexión sobre su práctica y tener más cuidado de sus actos y del trabajo que realiza con los alumnos considerando su entorno. Otra bondad identificada en el proceso fue desarrollar la capacidad de observar a los alumnos, de conocerlos bien para poder adaptar las actividades a sus características y formas de aprendizaje. Al respecto, la maestra Anabel explicó:

(...) una parte positiva fue conocer más a los niños y estarlos observando más. Ahorita ya me he vuelto más observadora, entonces yo digo este niño ya sabe, ya se cuando el niño lo logra y cuando no lo logra y a veces hasta por deducción tú dices que no como que no va a poder y te llevas la sorpresa de que sí lo logra; ahora soy más observadora...me he vuelto más analítica a la hora de planear, o sea ya digo es que esto si está complicado para ellos, o sea ya pienso en todos y eso me decían, tienes que poner tu realidad no vayas a poner que todos ¡uuu no, bien fregón que me quedó mi proyecto! No, porque hay niños que no lo logran y tienes que ver bien quién sí lo logra y quién no, o quién medianamente. **(E3: 16,17)**

La docente se hizo más consciente de la necesidad de observar a la totalidad de su grupo, reconociendo sus características y diferencias principalmente en cuanto a sus ritmos de aprendizaje. Explica que se sorprendió al corroborar los logros de algunos alumnos, pues a veces se da por hecho que se les dificulta o que incluso no lograrán aprender, pero al comprobarlo, la realidad puede ser diferente. A partir de los resultados de su trabajo, también se detectó la necesidad de retroalimentación, pues no es suficiente realizar un diagnóstico adecuado, una planeación completa que contemple la realidad de los alumnos, también es pertinente ratificar que se logren los objetivos, que se alcancen los aprendizajes

esperados mediante un proceso de evaluación formativa y retroalimentación. Sobre el tema, la profesora Flor comentó:

(...) de lo de la retroalimentación, yo soy muy de decirles ¡esto sí va bien, sí es eso pero con diferentes palabras y lo podemos escribir así y así! yo se los digo oralmente, pero oralmente lo retienen hoy y ya dentro de 15 días ya se les olvidó, entonces Aarón me decía mucho es que cuando hagas una retroalimentación... porque también subimos evidencias, entonces en esas evidencias el hacía hincapié en que teníamos que tener la retroalimentación pero escrita y no así de “sabes qué, recuerda que el tema comparaciones simples nos dice que A, B, se puede escribir así” entonces esa no es una retroalimentación, la retroalimentación es tú hacerle conciencia, reforzar el tema y que él vuelva a reflexionar o sea ¿cómo? Así mira: ¡Flor veo que tienes interés en el tema, pero he notado que te cuesta trabajo la resolución de problemas con razones simples, te recomiendo que vuelvas a leer el apunte de la tal fecha donde vimos cómo se puede resolver este tipo de problemas, también quiero que sepas que estoy aquí para apoyarte si tienes alguna duda acércate a mí, porque yo aparte de ser tu maestro soy tu amigo! **(E8: 18)**

Con esta cita podemos ver que durante las asesorías, además de explicarles, les ponían ejemplos claros que resultaron muy formativos, pues tuvieron como intención mejorar el trabajo académico de los alumnos y atender la dimensión personal, mostrando interés por la parte emocional y afectiva. También resulta muy interesante que la profesora Flor logró reconocer la importancia de la retroalimentación para motivar y promover aprendizajes en los estudiantes, de no obviar que aprenden sino de cerciorarse de que algo está ocurriendo en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo al discurso de algunos docentes entrevistados, las asesorías para la evaluación también ayudaron a mejorar la práctica, a pesar incluso de las ideas y

de las resistencias de los propios docentes, esto lo podemos ver en el siguiente fragmento:

(...) al fin de cuentas el tiempo invertido y el proceso me ayudó para mejorar, por ejemplo la mayoría teníamos la idea de que era algo malo, pero era porque los medios de comunicación así no lo hacían saber y nos sentimos atacados o sea yo siento más... porque las primeras evaluaciones decían en los noticieros la mayoría de los profesores reprobaron, entonces yo siento que por eso era esa nuestra idea, pero ahorita que yo ya lo viví yo te puedo decir que sí es bueno, porque sí te ayuda, sí mejoras y ves varias cosas que tienes que ir mejorando y tienes que cambiar. **(E7: 21)**

El profesor Armando acepta que pensaba que la evaluación era algo negativo, debido a que la vivió en un clima social de desprestigio, con la presión de los medios de comunicación sobre su persona al ser representante de la imagen que se generó de los docentes. A pesar de ello, después de enfrentarla cambió su percepción, al darse cuenta que la evaluación abrió la posibilidad de acercarse a un proceso de capacitación y actualización que resultó muy benéfico pues logró mejorar algunos aspectos de su trabajo.

Elementos de mejora en la práctica los podemos identificar en la opinión de los docentes, quienes afirman que ésta no es mala, aunque es importante aclarar que al explicarlo de esa forma no se refieren al proceso de evaluación como tal, más bien a las asesorías recibidas, las cuales les dieron la oportunidad de identificar aspectos de su práctica cotidiana con una clara intención de mejorarla. Lo que podemos derivar de lo anterior es que la forma de prepararse para evaluarse propició el re-descubrimiento de tareas y actividades con otro enfoque. Ya no se trataba de cumplir con ellas bajo características dispersas y variadas, sino sujetas a una disposición uniforme. Los docentes reconocen que fue gracias a los cursos y el apoyo de los asesores que trabajaron con ellos, en la revisión de los documentos prescriptivos de su práctica, que tomaron conciencia de lo que implica sistematizar sus actividades. Hubo un impacto directo en las planeaciones, las cuales debían ser

argumentadas en función al contexto áulico, a las necesidades y características de los alumnos y sobre los aprendizajes esperados.

Tal como se afirmó en párrafos anteriores nos encontramos ante un atisbo de mejora en la práctica de los docentes, inquietud que debía ser mantenida y fomentada para lograr verdaderos cambios en el futuro. Sin embargo, no se puede garantizar que esos aprendizajes se instituyan como parte de su formación si están ligados al condicionamiento de la permanencia porque se pervierte su finalidad genuina, por convertirse en obligatoria y no en una decisión de superación personal y profesional. “El sujeto en autoformación construye de manera más o menos consciente y deliberada su propia trayectoria y con ello contribuye también a forjar una identidad para sí y un ethos autónomo, prudencial y autorregulado”. (Yurén, 2005, p. 41) De acuerdo con el autor existen grandes ventajas de que sea el propio docente capaz de auto dirigir su propia trayectoria formativa de manera reflexiva, voluntaria e intencionada. Solo de esta forma podríamos hablar entonces del logro de aprendizajes permanentes, de una transformación profunda, además tan necesaria que abone a mejorar la educación que se ofrece en nuestro país.

#### **4. Indicios de posibilidades para mejora en la práctica “No es que sea mala la evaluación, sino la forma en que te la aplican”**

Es pertinente finalizar este trabajo con las representaciones sociales docentes que fueron construidas a partir de sus experiencias durante el proceso de evaluación. Experiencias, vivencias, opiniones, creencias que se han quedado instaladas y forman parte de este pequeño grupo de docentes. Su tratamiento permite explicar que antes de ser evaluados pensaban de forma diferente y a pesar de todas las penurias que tuvieron que atravesar, al final del proceso la conceptualizaron de distinta manera. Cabe aclarar también que este trabajo se basa en las percepciones y en la experiencia de algunos docentes y debido a que la muestra es muy pequeña, es imposible generalizar. Probablemente al ser revisado por otros colegas que han

experimentado el proceso de distinta manera, difieran en lo que aquí se ha planteado. Sin embargo, se han abordado las coincidencias en el grupo de docentes investigados, quienes por lo que ellos mismos explicaron tuvieron la fortuna de encontrarse con excelentes asesores que los acompañaron y orientaron durante su proceso de preparación para la evaluación, lo cual quizá marcó su experiencia y finalmente la forma de ver a la evaluación hoy en día. Pues su conclusión gira en el siguiente tenor:

Digo la evaluación no es que sea mala, sino la forma en que te la aplican, porque eso de que vayamos y aprendamos en los cursos está perfecto, pero ya así en la manera como fue, para mí, de manera personal me frustré, fue injusto... **(E1: 16)**

La maestra Yolanda está de acuerdo con un proceso de formación, pues encontró en ello muchas bondades para su práctica cotidiana, pero las formas en que fue evaluada no le parecieron correctas, por los avatares que sufrió desde el momento de ser notificada, con esto queda claro que los maestros ya no asumen a la evaluación como algo negativo.

(...) de alguna manera siento que la idea no es tan mala. Las formas que han utilizado no han sido tan buenas para seguirnos preparando, porque yo creo que si quitaran algunas de las partes en las que hay maestros que dicen bueno y si yo no paso mi examen, pues me dan otra oportunidad y están con la incertidumbre de que se pierde el empleo, o de que lo cambian de funciones. Nos está pasando como a los niños cuando los calificamos, si sacas un cinco, pues vas a perder tu empleo o al menos el de docente, entonces como que esa incertidumbre nos implica como que preocupación, pero la idea de seguirse preparando es buena... **(E4: 22)**

La maestra Lolita entendió el proceso como una manera para prepararlos, lo cual le parece un acierto, su solicitud radica en la modificación de las formas de la evaluación, excluyendo la condición de amenaza a la permanencia en el servicio

docente puesto que causa angustia e incertidumbre. De igual forma la profesora Claudia explica:

(...) pues en sí la evaluación no es mala, el examen en sí no es malo, porque son cosas que tú sabes y lo deberías de saber, o sea no pasa nada con el examen, lo que sí me causa mucho trabajo, es lo tedioso que te piden, como te digo, el ver a los papás, el ver el contexto familiar, el contexto social, todo ese rollo está bien pesado, bien pesado y querer... que ellos piensen que atacando ese tipo de puntos los niños van a aprender, está muy difícil, está muy fuera de la realidad como te digo, pero es lo que quieren. **(E6: 21)**

Ella reafirma la idea identificada en los fragmentos de entrevistas anteriores al asumir que la evaluación no es mala. No les representa algo negativo, incluso menciona que el examen contiene aspectos que como docentes se deben dominar. Su inconformidad tiene relación con la elaboración del diagnóstico que se solicita, pues le resulta tedioso y complejo reconocer el entorno familiar y social de los alumnos, principalmente les parece absurdo que se crea que ello es suficiente para lograr buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Dejando ver que comprende la complejidad de su práctica y que existe un contexto social que influye pues va más allá de lo que hace el maestro. Coincido con el siguiente planteamiento:

La evaluación docente contribuirá a que la calidad de la educación mexicana mejore, como todos queremos, si toma en cuenta la situación real de los maestros y las maestras del país; si precisa los elementos de la normalidad mínima que todos deberán cumplir y los procedimientos justos y expeditos para remover a quienes no lo hagan; si desarrolla, con el rigor técnico necesario, instrumentos con los que se obtenga información de buena calidad sobre aspectos complejos de la práctica docente; si establece criterios razonables para reconocer desempeños ejemplares y corregir los deficientes, y,

lo que será clave, si es acompañada por estrategias consistentes de apoyo a escuelas y docentes para la mejora. (Martínez, 2016, 74).

Retomo esta cita de una publicación del INEE sobre la evaluación de los docentes en educación básica, porque explica la importancia de conocer y considerar el contexto real en el que los docentes desempeñan su trabajo, de que conozcan y cumplan obligatoriamente con los requerimientos mínimos. De que se desarrolle el proceso de evaluación con propiedad, de forma sistemática, con instrumentos adecuados a la complejidad de la tarea, en total coincidencia con las demandas de los docentes, pues no se oponen al proceso, más bien reclaman que se haga de manera adecuada para que verdaderamente resulte útil para apoyar su práctica, corregir sus deficiencias y en consecuencia mejorarla.

Entonces sí, para mí (se señala su pecho con ambas manos) lo que te digo evaluación, lo de la reforma educativa no te ayuda para ser una mejor maestra, los cursos sí, los cursos de Aarón porque aclaro, hubo otros cursos a los que fui de invitada con otra compañerita que igual se evaluó de Atotonilco, no sé si eran por parte del SNTE, no sé si eran particulares, ahí sí te desconozco, pero ahí nada más les decían, les van a evaluar una planeación, la planeación tiene que llevar estos contenidos, es esto y esto y esto (con el costado de su mano golpea varias veces el escritorio) y del examen pues ya, les recomiendo que se pongan a estudiar todo lo de su Plan y Programas ¡y ni siquiera venía de eso!. **(E8: 21)**

La profesora Flor esclarece lo que verdaderamente le ayudó a reflexionar sobre su práctica y a realizar algunas modificaciones, que fueron los cursos, pues ve que la verdadera bondad es el proceso de formación. La evaluación por sí sola no garantiza que las cosas cambien y que se mejore la práctica. Al respecto el maestro Aarón declara: “la evaluación ocupada como proceso es una herramienta infalible para mejorar la práctica, ¡como proceso!, no en este mundo”. **(E10: 24)** su explicación señala que la evaluación como proceso tiene un enfoque formativo, al decir no en este mundo se refiere a que en nuestro sistema educativo se implementó

con fines de control, utilizando como recurso la amenaza para obligar a los docentes, por lo cual la miran como un objetivo para lograr la permanencia, es un fin y no un proceso de mejora. El maestro José, nos explica sus percepciones al opinar sobre la Ley:

La ley por sí sola no es mala, sólo que habrá que analizar porqué aparece, porqué se necesitó de una Ley y alejémonos de posturas políticas, partamos de una realidad, existen maestros que no cuentan con los elementos didácticos, la ley nace por los descuidos de los diferentes eslabones del sistema: por ejemplo el director es un eslabón del sistema, si un director no hace su trabajo de planeación, de observar a los maestros en su aula, de apoyo técnico pedagógico, algo ahí no está funcionando y así un supervisor si no está coordinando su zona, no está supervisando, no hay resultados, no cumple con sus funciones entonces ante la ausencia e incumplimiento de esas funciones -y eso cualquier manual lo marca- entonces con ello colocaríamos a los maestros por lo menos en una preocupación.

Me parece que la ley está cumpliendo su objetivo porque regula, pero tiene el defecto de estar utilizada y tratada desde la política, además fue implementada al revés y de manera muy equivocada. Para mi esta evaluación debería iniciar con los supervisores, para que con esta capacitación, con esta fortaleza a su formación, el supervisor sea capaz de observar a los maestros y apoyarlos. A mí me parece que la ley empezó por donde no debía empezar, si el objetivo era académico por ahí debió de empezar, pero el objetivo fue político y olvidó al líder académico, además de que la evaluación debe ser para la promoción y no para la permanencia. **(E9: 8-9)**

La aportación del maestro es muy interesante, pues explica que la evaluación no inició por el personaje más adecuado, ya que él considera que debió empezar por supervisores y directores quienes son los líderes académicos en las instituciones educativas, ello tienen relación con la demanda de los docentes que su evaluación

sea un proceso en el que alguien vaya, los visite y observe su trabajo, los acompañe, intentando detectar y corregir sus errores, los capacite y no una actividad de un día o de corta duración.

El cumplimiento de la función pedagógica del director y del supervisor posibilita aplicar la evaluación como una oportunidad para detectar errores durante la práctica, reflexionar sobre ella y sobre todo aprender. Otra puntualización que realiza el maestro José es que la evaluación no debería servir para la permanencia, en coincidencia con su punto de vista y por lo investigado durante este trabajo, es claro que condicionar la duración de un contrato laboral ha traído consecuencias nocivas para el trabajo de los docentes, pero principalmente se debe tener cuidado con la conceptualización de la evaluación docente. Algo similar explica la profesora Lolita:

Pues yo veo la evaluación como un proceso el que debería ser como un proceso para mejorar, eso es lo que debería de ser, pero que actualmente se está realizando como para calificar al maestro y para descalificarlo, para saturarlo, para irlo... (se queda pensando) más que ayudarlo, yo siento que se está perjudicando al maestro, en la parte familiar, como de salud, no en sí la evaluación, sino en cómo se hace actualmente, porque debería de ser un proceso, pero como que es algo acelerado, se dijo que primero se iba a capacitar, actualizar antes de que los maestros se evalúen íbamos a estar preparados para esto... **(E5: 16)**

La opinión de la maestra Lolita nos remite a la diferencia sustantiva entre la evaluación y la medición. La primera reflexionada como un proceso sistemático, donde necesariamente tendría que haber un acompañamiento, con tiempos establecidos, no saturados. Y la segunda con la asignación de una valoración de idóneo o no idóneo, que sirve para descalificar el trabajo docente, producto del desprestigio mediático al que estuvieron sujetos.

A lo largo de esta investigación se ha exaltado la figura del asesor, como un sujeto indispensable que acompañó y orientó a los docentes evaluados, brindándoles confianza y seguridad para enfrentarse al proceso, el trabajo desempeñado fue admirable, pues en el acercamiento a algunos de ellos se hizo visible su profesionalismo y la búsqueda de diversas estrategias para promover la reflexión de los docentes en servicio sobre su práctica. El supervisor José quien dedicó gran parte de su tiempo en esta función explicó:

Yo desde el principio les dije a los maestros, si vienen porque quieren aprobar o para salir destacados esto no les va a servir, esto es para mejorar su práctica en un ejercicio de autocrítica, si salen bien qué bueno, pero no los quiero ver después caminar como destacados.

**(E9: 9)**

Desde el principio el maestro plantea como su objetivo central ayudar al docente a mejorar su práctica en un proceso que empieza por mirarse a uno mismo, pero no precisamente ver lo bueno, sino buscar aquello en lo que se está fallando, lo que es necesario modificar para posteriormente transformarlo. Una de las principales dificultades a la que se enfrentan los docentes por evaluarse es que “no están acostumbrados a reflexionar ellos hacen su práctica de manera cotidiana pero no reflexionan sobre lo que hacen” **(E9: 11)**. Así lo explica el maestro José.

El supervisor identifica como una de las principales debilidades de los docentes, la incapacidad de reflexionar sobre lo que hacen y reconoce que es el primer paso para crecer, para avanzar. Esto tiene relación con realizar un auto diagnóstico que permita identificar aciertos para potencializarlos y errores para erradicarlos. El docente puede ser consciente de lo que pasa dentro del aula y de que tiene la capacidad de transformarlo, decidirse a mejorar su desempeño y por ende la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Por su parte el profesor Aarón, nos explica cómo es que diseña sus cursos, a continuación un fragmento de lo dicho:

Desde la misma capacitación vamos avanzando, el proyecto tiene tres partes, en un primer elemento hay una realidad, sobre esa realidad planeas ¿no? eso es un elemento que tienen que conjuntar los maestros, que no está separado, otro elemento que yo he entendido es que entonces el maestro reflexiona sobre cómo logró empatar el diagnóstico con su secuencia o al revés la secuencia con el diagnóstico ¿no? el proceso mental, a ver yo definí este instrumento, ¿por qué lo definí, en base a qué? y aquí entran dos elementos: el programa y el diagnóstico, mi realidad y lo que quiere el programa que se logre con los niños y la tercera parte es ya la reflexión de la práctica, pero no llegas a la reflexión de la práctica si no has analizado esta relación que lograste entre tu secuencia y el diagnóstico. Entonces sí desde el principio pensamos eso, la secuencia se tiene que armar con todos los elementos necesarios para contestar las tareas, tienen con qué contestarlas, no hay respuestas específicas. **(E10: 19-20)**

En esta explicación también se menciona la importancia que tienen el pensar sobre lo que se hace en el aula, pero antes reflexionar sobre las características de los alumnos que tiene, sobre su entorno y las condiciones que facilitan u obstaculizan su aprendizaje, porque en la medida en que conozcan con quiénes y con qué van a trabajar podrán ajustarse a sus verdaderas necesidades, garantizar buenos resultados, de igual forma las características de su secuencia y de lo que van a evaluar de la misma. Así como las exigencias del programa de estudio el cual se puede analizar a partir de su conocimiento.

Entonces la planeación no se trata de un proceso automático en el cual se puedan comprar o copiar e intuir resultados, se tratan de procesos complejos, particulares que deben pensarse y reflexionarse todo el tiempo. Por ello resulta cuestionable la pertinencia de forzar al docente a realizar una sola planeación para cubrir con un requisito de la evaluación, en lugar de promover espacios para compartir, reflexionar sobre su práctica y concluir emprendiendo acciones reales que puedan realizar de manera cotidiana en su labor docente.

A partir de lo analizado, reflexiono que lo que cobra vital importancia en la mejora de la calidad educativa son los procesos de formación, no en sí la evaluación porque no es vista como un mecanismo de mejora. Por el contrario, la idea que se tiene es que su finalidad es castigar. Me identifico con los planteamientos sobre el reconocimiento de los docentes como profesionales de la educación capaces de analizar y mejorar su práctica a partir de generar los espacios, las condiciones y apoyos necesarios para el logro de este fin.

El estudio de la reflexión desde la acción tiene una importancia clave. El dilema del rigor o de la relevancia puede ser resuelto si podemos desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, muestre cómo la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica en incertidumbre y el carácter único, con el arte de investigación del científico. Podemos de este modo incrementar la legitimidad de la reflexión desde la acción y alentar su más amplia, profunda y rigurosa utilización. (Shón, 1998, p.73)

Es necesario que los docentes se empoderen como profesionales de la educación, a partir de una acción reflexiva y autocrítica sostenida sobre su labor. Pugnar por tener las herramientas pertinentes para movilizarlas en la mediación que hacen del currículum de acuerdo a las necesidades de los alumnos y a los requerimientos del contexto de las escuelas.

La reflexión sobre la práctica como una posibilidad de mejora del trabajo docente, es un indicio derivado del proceso de evaluación, aunque no es el único. El trabajo en equipo, la colaboración entre docentes, los colegiados, las redes de apoyo, son los espacios idóneos para potenciar el desarrollo y crecimiento profesional, en donde es posible intercambiar experiencias, estrategias y mediante el análisis de material teórico lograr enriquecer y mejorar la función docente.

## REFLEXIONES FINALES

Durante el proceso de formación de posgrado emprendí un ejercicio de investigación cualitativa, lo cual concluye con la presentación de esta tesis. Logré adquirir una multiplicidad de aprendizajes, así como el desarrollo de habilidades analíticas. El aprendizaje sobre evaluación docente, se vio fortalecido con la revisión de la información empírica y con el material teórico consultado. Comprendí las representaciones sociales de los profesores de nivel primaria frente al contexto de la evaluación del desempeño docente por la permanencia en el servicio, ello adquiere gran importancia para mi trayecto profesional porque la evaluación docente es una práctica institucional e indeleble, pues nada desaparecerá la necesidad de rendir cuentas y ajustarse a las actuales exigencias sociales.

La tesis sostiene que los profesores han construido un conjunto de representaciones sociales sobre la evaluación docente constituidas por la articulación de elementos de política educativa, demanda institucional y de su propia experiencia que se traducen en formas específicas de enfrentar el proceso, sintiéndose objetos que deben poner a prueba sus conocimientos y habilidades como condición para permanecer en servicio. Los hallazgos fueron los siguientes:

- El contexto socio histórico influyó en la creación de un clima de desprestigio, después del primer examen de Oposición y de la primera Evaluación Universal, se utilizaron los resultados para exhibir el bajo aprovechamiento del docente, los medios de comunicación fueron los encargados de cuestionar la credibilidad de la labor docente, de crear una imagen devaluada, se les culpó por el bajo rendimiento de los alumnos obtenido en pruebas internacionales como PISA, así como de la baja calidad educativa.
- El ataque y las enérgicas críticas para el gremio magisterial fue la antesala de la reforma educativa del año 2013 porque con la imagen colectiva negativa creada sobre el trabajo que realizaba el docente, la sociedad se apropió del

discurso y aceptó la reforma con la esperanza de cambios verdaderos. Aunque en el trasfondo se encontraron intereses de la cúpula empresarial más poderosa del país, así como los pronunciamientos internacionales con lo que se diseñaron las directrices en materia educativa para controlar al personal, incluso para condicionar su salario.

- El regreso al poder del Partido Revolucionario Institucional fue determinante en la implementación de diversas reformas, la laboral y la educativa tuvieron coincidencias en cuanto a la modificación de las reglas para permanecer o entrar al mercado laboral, la reforma educativa bajo el lema de impulsar la calidad transformó la relación laboral estado - trabajador y redujo al profesional a un empleado asalariado que debe poner a prueba sus conocimientos y habilidades, sin considerar la complejidad de su práctica.
- La evaluación les representa a los docentes algo negativo, lo relacionan de inmediato con desprestigio, con el riesgo de ser exhibidos ante la sociedad y en los últimos años con el peligro de perder su trabajo o estabilidad ante la posibilidad de un cambio de funciones. Aunque la asumen con compromiso como una obligación, demostrando así la apropiación de un discurso político, ese carácter obligatorio planteado en la LGSPD provocó incertidumbre y estrés. Existe desconfianza en el proceso de evaluación, por la creencia de que la intención de las autoridades educativas es seguir afectándolos. Se puede vislumbrar los usos perversos de la evaluación en nuestro sistema educativo, pues ha servido para acceder a un mejor salario, para exhibir al docente y más recientemente para condicionar su permanencia en el servicio.
- Las experiencias de los docentes muestran que la evaluación se asocia con miedo, estrés, con una situación de injusticia, frustración y enojo. Se vivió como algo inadecuado, arbitrario, inconsistente por todas las dificultades a las que se enfrentaron.
- Con el proceso de evaluación se pudo advertir el reduccionismo de la complejidad de la práctica docente, se acotó a un acontecimiento cuya atención debe darse con la aplicación de la normatividad. Específicamente

con el examen, al ser una prueba estandarizada que puede medir la capacidad lectora, el dominio de conocimientos, de cultura general pero no demostrar las habilidades y competencias, lo que pone en práctica en el día a día, tampoco tomó en cuenta las características y condiciones en las que labora cada docente. Por eso la califican como una evaluación engañada.

Al enfrentar al docente a una pantalla sin posibilidad de réplica ni retroalimentación, se sintió como un objeto, uno más del padrón, no como un profesional.

- La evaluación docente impuesta por ley no resultó tan benéfica, pues se estableció como un medio de control, fue impuesta y punitiva, además no fue resultado de un proceso formal y transparente. Las consecuencias se vieron reflejadas en los propios alumnos, al pasar algunos meses con un maestro estresado, distraído y preocupado, lo cual impactó en el desarrollo normal de las clases. De igual forma, el ámbito familiar fue totalmente descuidado para darle prioridad a la conservación de su trabajo pues eso fue lo que significó.
- La intensificación de la labor docente se acentuó con la creencia y la convicción de que su labor rebasa lo meramente académico para hacer frente también a factores familiares y contextuales que la afectan, para responder a cuestiones administrativas y a las nuevas exigencias y demandas de la modernidad. En un contexto de desprestigio, incertidumbre y precariedad laboral, se discursan nuevas formas de ver y asumir la labor docente. La sobrecarga de trabajo es un riesgo para la salud emocional que puede desencadenar en el padecimiento del “Síndrome de Burnout” que es un estado mental persistente de agotamiento que se relaciona y afecta el entorno laboral.
- El proceso se experimentó como una prueba, en la que tenían que prepararse y estudiar para conservar su empleo. Descubrieron la necesidad de actualizarse y en ese tenor buscaron el acompañamiento de un asesor para que los oriente, apruebe su trabajo, los escuche y los motive. La función del asesor no se redujo a la actualización sobre determinados contenidos, sino que se tradujo en ser un interlocutor de las preocupaciones

de los docentes. Los identifica como un otro que necesita el apoyo. Este reconocimiento de los docentes como sujetos fue fundamental. En las asesorías dejaron de ser objetos para explayarse en sus necesidades, en sus preocupaciones profesionales y ello transformó sus representaciones ante el proceso de evaluación.

- Se advierte contradicción en los discursos de los docentes. Por un lado, se tiene una imagen negativa y se manifiesta con rechazo a la evaluación, le dan mucho énfasis a las cuestiones informales, pues se enfrentaron a una serie de dificultades y problemáticas. Por otra parte, reconocen que no todo fue negativo, al representar a la evaluación como algo que no es tan malo, existe un reconocimiento de algunos efectos positivos del proceso, como el compañerismo y la colaboración que significaron una posibilidad que se detonó a partir de la preocupación por actualizarse y capacitarse. Se hizo manifiesta la necesidad de analizar la práctica, con el acercamiento a fuentes bibliográficas que ayuden a explicar y a mejorar lo que ocurre en las aulas de clase. El espacio idóneo para conseguirlo fueron los cursos en donde lograron identificar algunas de sus debilidades, fallas, pero principalmente la oportunidad que tienen de modificar su actuación y de acercarse a procesos de formación.

Cabe mencionar que ello no quiere decir que se logró incidir en la calidad en la educación o que la evaluación docente aplicada en la forma en que se hizo fue adecuada.

Una vez concluido el análisis de las representaciones de los docentes, me surgen algunos cuestionamientos, como la pertinencia de que la evaluación se dé bajo un contexto de estrés, en un tiempo tan corto y bajo una amenaza. Aunque subsistieron algunas situaciones positivas no debemos olvidar que no se alcanzaron los fines discursados sobre mejorar los procesos educativos, tampoco fue utilizada como una actividad de desarrollo profesional, para plantear preguntas, recoger información, comprender y plantear sugerencias.

Resulta ineludible que la evaluación docente tenga el suficiente rigor en los criterios que exige, tomar en cuenta la opinión de los protagonistas sobre el proceso de evaluación, dar a conocer los informes sobre los resultados, tomarlos como punto de partida para establecer acuerdos sobre lo reflejado en ellos y pedir la opinión de expertos externos al proceso de evaluación. Además, debe garantizar aprendizajes para evitar la repetición de errores o prácticas inadecuadas, debe promover el desarrollo profesional y voluntad real de mejorar. La evaluación debe ser ante todo ética para que logre ser verdaderamente formativa. (Santos, 2007)

En este contexto, la evaluación docente debe ser vista como una herramienta de formación que permita mejoras sustantivas. El reto es lograr que los profesores puedan combinar su quehacer educativo con proceso de formación permanentes. La reflexión sobre la práctica debería de ser el centro de la evaluación docente. Es primordial que exista una verdadera voluntad del propio docente por emprender un proceso de formación, de lo contrario no será fructífero.

De igual forma, es pertinente considerar la integración de círculos de estudio en la escuela, como un mecanismo alternativo, que tanto la dirección, la supervisión y el apoyo técnico pedagógico de cada zona cumplan con sus funciones; para fungir como los principales asesores y acompañar a los docentes en un proceso de formación continua con base en las necesidades particulares del lugar y de cada escuela.

Otro cuestionamiento es en torno a la pertinencia de que la evaluación se centre en un solo personaje del ámbito educativo, con ello no pretendo restarle importancia a la función que desempeña el docente, pero me parece absurdo que se adjudique a él toda la responsabilidad, ya que el sistema educativo está conformado por una red de elementos que en su conjunto deben garantizar que se logren alcanzar los objetivos planteados. Se debería hablar entonces de una evaluación integral del sistema educativo.

No puede hacerse recaer en los maestros de las escuelas del país la responsabilidad plena por el desarrollo económico, social y cultural de

sus contextos inmediatos. La política educativa es condición necesaria pero no causa única del desarrollo de las comunidades y de las poblaciones. Las políticas de crecimiento educativo deben acompañarse de políticas sociales y económicas coadyuvantes. (De Ibarrola, 2012, p. 26)

Las autoridades son las indicadas para establecer políticas encaminadas a la atención de todos los elementos que integran el sistema educativo, desde la atención a los problemas sociales y económicos. Es necesario que se garantice la disponibilidad de los recursos mínimos que apoyen y faciliten su trabajo, así como las condiciones materiales en la cuales labora. De igual forma se deben atender las condiciones de vida de los alumnos, pues es común que un docente no sólo se limite a atender los procesos educativos, sino que además atienda diversas situaciones problemáticas que enfrentan, en una búsqueda incansable de estrategias para centrarlos en sus estudios y convencer a los papás de que la labor educativa debe ser compartida.

Otra interrogante surge sobre la participación de la OCDE la cual fue fundamental en la reforma educativa 2013, ya que se tomaron en cuenta gran parte de las recomendaciones realizadas al país. Así como la injerencia de la fundación Mexicanos Primero que fue determinante, ¿cuál fue el verdadero motivo de que grupos empresariales se preocuparan tanto por la educación pública?, ¿realmente sus intereses eran altruistas o perseguían algún fin más bien económico? “Las transformaciones educativas han sido orientadas de acuerdo con las concepciones neoliberales del modelo económico hegemónico que se impusieron con la globalización. De hecho, en este modelo, la prioridad sería educar para la productividad, dejando de lado educar para la ciudadanía” (Noriega, 2010, p. 660).

El verdadero problema radica en el cruce del sistema económico basado en la productividad como fin último, con el sistema educativo, lo cual provoca cierto reduccionismo del segundo, pues mientras los objetivos no sean éticos, no estén encaminado a la realización humana, a la colectividad, los problemas seguirán

siendo los mismos pues no habrá receta mágica que pueda solucionar los problemas de la educación mexicana.

Los proyectos educativos tendrían que concebirse desde una perspectiva que vaya más allá del mero crecimiento económico y de alcanzar la competitividad, efectos que vendrían por añadidura. Lo mejor sería, más que pensar en focalización, plantear proyectos multidimensionales que atiendan la problemática particular de regiones, poblaciones y grupos de manera integral, y que den paso a procesos de mayor integración social, con una eficaz redistribución de los bienes sociales y culturales. (Noriega, 2010, p. 681)

Las reformas educativas deben poner al centro el bienestar, los intereses y la necesidad de cada uno de los actores del sector educativo desde los alumnos, los docentes, padres de familia y sociedad en general. Con ello no sólo se logrará tener mejores ciudadanos, sino que en consecuencia se verá beneficiado el sector económico.

Una reforma educativa debería responder a las propias necesidades del sistema en específico, es posible y enriquecedor tomar en cuenta las recomendaciones de otros organismos, pero es ineludible adaptarla a las particularidades de nuestras comunidades y problemáticas sociales. Las futuras reformas deben ser más inteligentes y responsables. En nuestro país se ha desarrollado una cultura de investigación educativa que debería ser tomada en cuenta, así como la voz de los docentes que son quienes conocen la realidad educativa muy de cerca, poseen gran conocimiento y experiencia, además de ser el principal aplicador. Es necesario también que se evalúen las reformas, retomando los aciertos y corrigiendo los errores. Finalmente, que se implementen de forma sistemática y planificada.

Estamos en un momento coyuntural en la historia de nuestro país con el cambio de gobierno nacional, la esperanza está puesta en que la evaluación docente se utilice con fines formativos, que las reformas verdaderamente revaloricen la función magisterial y que se muestre un interés genuino por la educación.



## ANEXOS

### ANEXO 1

#### EVOLUCIÓN DE LOS FACTORES Y PONDERACIONES EN EL PROGRAMA NACIONAL DE CARRERA MAGISTERIAL.

<b>FACTORES CONSIDERADOS</b>	<b>1993</b>	<b>1998</b>	<b>2011</b>
	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>
<b>Antigüedad</b>	10	10	5
<b>Grado académico</b>	15	15	
<b>Preparación profesional (examen docente)</b>	25	28	5
<b>Formación continua</b>	15	17	20
<b>Desempeño profesional (evaluación entre pares)</b>	28	10	
<b>Aprovechamiento escolar (evaluación de los alumnos)</b>	7	20	50
<b>Actividades co-curriculares</b>			20
<b>TOTAL</b>	100	100	100

ELABORACIÓN PROPIA CON INFORMACIÓN DE LINEAMIENTOS DEL PROGRAMA NACIONAL DE CARRERA MAGISTERIAL. SEP.

## ANEXO 2

### FACTORES Y PONDERACIONES DE LA ALIANZA POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 2009.

FACTORES	ANTES	DESPUÉS
ANTIGÜEDAD	10	0
GRADO ACADÉMICO	15	0
DESEMPEÑO PROFESIONAL	10	20
APROVECHAMIENTO ESCOLAR	20	60
CURSOS DE ACTUALIZACIÓN	17	20
PREPARACIÓN PROFESIONAL	28	0
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

FUENTE: SEP, INFORME DE AVANCE DE LA ALIANZA POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, JUNIO 2009.

### ANEXO 3

#### ETAPAS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.

#### TERCER GRUPO 2017-2018

ETAPA	ACTIVIDADES	FECHA DE INICIO	FECHA DE TÉRMINO
I	<b>Informe de responsabilidades profesionales</b> a. Un cuestionario respondido por el director o autoridad superior inmediata. b. Otro cuestionario respondido por el docente.	13-noviembre-17	03-diciembre-17
II	<b>Proyecto de enseñanza (tres momentos)</b> 1. Elaboración del diagnóstico y de la planeación didáctica. 2. Intervención docente 3. Elaboración del texto de reflexión y análisis de su práctica.	01-septiembre-17	03-diciembre-17
III	<b>Examen de conocimientos didácticos y curriculares</b>	02-diciembre-17	18-diciembre-17

FUENTE: SEP. COORDINACIÓN NACIONAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE: ETAPAS, ASPECTOS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EDUCACIÓN BÁSICA ENERO 2017.

## ANEXO 4

### LINEAMIENTOS PARA LLEVAR A CABO LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PERSONAL DOCENTE Y TÉCNICO DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR EN EL CICLO ESCOLAR 2017-2018.

Capítulo III de la Organización y operación del proceso, De la comunicación e información del proceso

Artículo 22. La autoridad competente notificará de manera oportuna sobre las características y realización de los procesos de evaluación del desempeño de Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica y en Educación Media Superior. Entre otros temas, deberá informarse sobre lo siguiente:

I. Las características, finalidad y relevancia de la evaluación del desempeño de Docentes y Técnicos Docentes para mejorar la práctica profesional, así como la calidad y equidad de la educación;

II. Las etapas, los aspectos, métodos e instrumentos que comprenderá la evaluación del desempeño;

III. Las sesiones necesarias durante el día programado para la aplicación de los instrumentos de evaluación;

IV. Los requisitos generales para el registro de la información de cada una de las etapas de evaluación a través del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente (SNRSPD);

V. El periodo, sedes y horarios para el registro;

VI. Las guías de estudio y bibliografía de apoyo;

VII. Los procedimientos de calificación;

VIII. La forma en que se publicarán los resultados;

IX. El informe de resultado individualizado que será entregado, y

X. Otros elementos que el Instituto y la Secretaría, a través de la Coordinación, determinen.

## ANEXO 5

### LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

#### CAPÍTULO II. DE LA MEJORA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL:

Artículo 15. La evaluación interna deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance continuo de la Escuela y de la zona escolar.

Dicha evaluación se llevará a cabo bajo la coordinación y liderazgo del director. Los docentes tendrán la obligación de colaborar en esta actividad.

Artículo 16. Para el impulso de la evaluación interna en las escuelas y zonas escolares, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán:

I. Ofrecer al Personal Docente y al Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión programas de desarrollo de capacidades para la evaluación. Esta oferta tendrá como objetivo generar las competencias para el buen ejercicio de la función evaluadora e incluirá una revisión periódica de los avances que las escuelas y las zonas escolares alcancen en dichas competencias, y

II. Organizar en cada Escuela los espacios físicos y de tiempo para intercambiar experiencias, compartir proyectos, problemas y soluciones con la comunidad de docentes y el trabajo en conjunto entre las escuelas de cada zona escolar, que permita la disponibilidad presupuestal; así como aportar los apoyos que sean necesarios para su debido cumplimiento.

Los programas a que se refiere la fracción I considerarán los perfiles, parámetros e indicadores para el desempeño docente determinados conforme a esta Ley, en los aspectos que sean conducentes.

Artículo 17. El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela apoyará a los docentes en la práctica de la evaluación interna, así como en la interpretación y uso de las

evaluaciones externas. Este servicio se brindará a solicitud de los docentes, del director o cuando la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determinen que una Escuela requiere de algún apoyo específico.

Artículo 18. El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela será brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico que determinen las Autoridades Educativas o los Organismos Descentralizados; este personal deberá cumplir con los procesos de evaluación correspondientes.

En el caso del Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, dicha determinación se hará conforme lo establecido en el artículo 41.

Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán hacer pública la información sobre las plazas docentes con funciones de Asesor Técnico Pedagógico existentes y las responsabilidades de quienes las ocupan en cada Escuela y zona escolar.

Artículo 19. En la Educación Básica la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela deberá ajustarse a los lineamientos generales que emita la Secretaría.

En la Educación Media Superior las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados organizarán y operarán dicho Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela y, en todo caso, propiciarán que sea eficaz y pertinente.

Artículo 20. Los resultados de la evaluación interna deberán dar lugar al establecimiento de compromisos verificables de mejora. En ningún momento podrán ser causal de procedimientos de sanción ni tener consecuencias administrativas o laborales.

## ANEXO 6

### TAREAS EVALUATIVAS

#### PRIMER MOMENTO

##### Tarea evaluativa 1

De acuerdo con el diagnóstico que presentó del grupo, elabore la planeación de la secuencia didáctica de 3 a 5 clases a partir de un aprendizaje esperado:

<p>En la planeación de la secuencia didáctica, incluya los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Elementos curriculares: enfoque didáctico de la asignatura, competencia, aprendizaje esperado.</li><li>• Actividades de aprendizaje para el desarrollo del contenido y cumplimiento de los aprendizajes esperados, organizadas en momentos: inicio, desarrollo y cierre.</li><li>• Organización de los recursos didácticos, tiempo y espacio disponibles en su contexto.</li><li>• Organización de los alumnos. Individual, en pares, equipos o grupal.</li><li>• Estrategia de evaluación del aprendizaje: acciones, técnicas e instrumentos* que permiten valorar el nivel de logro del aprendizaje esperado (evaluación diagnóstica, formativa o sumativa).</li></ul>	
---	--

##### Tarea evaluativa 2

¿Cómo las actividades que incorporó en la planeación de su secuencia didáctica atienden las características de desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos de primaria, así como los contextos escolar, familiar y sociocultural identificados en su diagnóstico?

1. ¿Cómo vincula las características de desarrollo y de aprendizaje con la planeación de su secuencia didáctica?	
2. ¿Cómo vincula los contextos escolar, familiar y sociocultural descritos en su diagnóstico con la planeación de su secuencia didáctica?	
3. ¿De qué manera las actividades de la secuencia didáctica responden a las	

características de desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos?	
--	--

### Tarea evaluativa 3

¿Cómo las actividades planeadas en su secuencia didáctica corresponden con el enfoque didáctico de la asignatura para el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos de primaria?

1. ¿Cuáles son las características de las actividades que consideró en la planeación de su secuencia didáctica?	
2. ¿De qué manera las actividades planeadas responden al enfoque didáctico de la asignatura?	
3. ¿Por qué las actividades de su secuencia didáctica favorecen el logro de los aprendizajes esperados?	

## SEGUNDO MOMENTO

### Tarea evaluativa 4

¿De qué forma la organización que hizo de los recursos (tiempo, espacio, materiales) disponibles en el contexto escolar, atendió las necesidades educativas y la diversidad de sus alumnos para favorecer el logro de los aprendizajes esperados? Considere los ajustes realizados en su planeación durante la implementación. Sustente su respuesta en la primera evidencia seleccionada.

1. ¿Cómo el uso que hizo de los materiales didácticos le permitió atender la diversidad de sus alumnos?	
2. ¿De qué manera la distribución y organización de los espacios escolares facilitaron la atención a las necesidades educativas?	
3. ¿De qué forma el tiempo establecido para las actividades de la secuencia didáctica, le permitió dar seguimiento al avance de los alumnos y regular su aprendizaje?	
4. ¿Qué ajustes realizó durante la implementación de su secuencia didáctica para atender las necesidades educativas y la diversidad de sus alumnos, y para favorecer el logro de los aprendizajes esperados.	

### Tarea evaluativa 5

¿De qué forma la estrategia de evaluación (acciones, técnicas e instrumentos) implementada le permitió identificar el nivel de logro del aprendizaje de sus alumnos? Sustente su respuesta en la segunda evidencia seleccionada.

1. ¿Qué acciones, técnicas e instrumentos empleó durante la implementación de su secuencia didáctica para evaluar los avances en el aprendizaje de sus alumnos?	
2. ¿Qué elementos tomó en cuenta para seleccionar las acciones, técnicas e instrumentos de evaluación utilizados en su secuencia didáctica?	
3. ¿Por qué considera que las acciones, técnicas e instrumentos de evaluación empleados le permitieron identificar los avances de sus alumnos?	

### Tarea evaluativa 6

¿Cómo utilizó la información derivada de la estrategia de evaluación para retroalimentar el desempeño escolar de sus alumnos? Sustente su respuesta en la tercera evidencia seleccionada.

1. A partir de los resultados de la evaluación, ¿qué acciones realizó para que sus alumnos conocieran sus fortalezas y áreas de oportunidad de su desempeño escolar?	
2. ¿De qué forma la retroalimentación que proporcionó a los alumnos les ayudó a superar sus dificultades y lograr los aprendizajes esperados?	

### TERCER MOMENTO

#### Tarea evaluativa 7

Explique los resultados de su intervención a partir del nivel de logro de los aprendizajes de sus alumnos.

1. ¿De qué forma las acciones de su intervención favorecieron el logro del aprendizaje de sus alumnos?	
2. ¿Hubo diferencias en el nivel de logro del aprendizaje de sus alumnos?, ¿a qué aspectos de su intervención atribuye esas diferencias?	
3. ¿Qué aspectos de su intervención pudieron influir en los resultados de aprendizaje de sus alumnos?	

#### Tarea evaluativa 8

A partir del análisis de los resultados de su intervención, ¿cuáles son las principales fortalezas y aspectos a mejorar que identificó de su práctica? Proponga acciones para la mejora de su intervención didáctica.

1. ¿Qué resultados obtuvo en la implementación de su secuencia didáctica?	
2. A partir del análisis que realizó, ¿qué aspectos de su intervención considera fortalezas de su práctica y cuáles considera que necesita mejorar?	
3. Considerando el contexto en el que desarrolla su práctica ¿qué acciones concretas puede realizar para mejorarla?	

FUENTE: SEP. ETAPAS, ASPECTOS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS. PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE. EDUCACIÓN BÁSICA. CICLO ESCOLAR 2017-2018

## ANEXO 7

### ESTRUCTURA DEL EXAMEN DE CONOCIMIENTOS DIDÁCTICOS Y CURRICULARES DEL PERSONAL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

ÁREA	SUBÁREA	NÚMERO DE REACTIVOS POR SUBÁREA	NÚMERO DE REACTIVOS POR ÁREA
Conocimientos curriculares y pedagógicos	1.1 Propósitos educativos	14	66
	1.2 Contenidos de aprendizaje	36	
	1.3 Referentes pedagógicos y didácticos	16	
Conocimiento de los a alumnos	2.1 Proceso de desarrollo y aprendizaje	14	34
	2.2 Integridad y seguridad de los alumnos	20	

FUENTE: SEP. ETAPAS, ASPECTOS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS. PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE. EDUCACIÓN BÁSICA. CICLO ESCOLAR 2017-2018

## ANEXO 8

### ASPECTOS A EVALUAR DEL PERFIL DEL PERSONAL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

#### TERCERA ETAPA

<b>Dimensión 1. Un Docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender</b>
Parámetros
1.1 Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles.  1.2 Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de la Educación Primaria.  1.3 Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente.
Aspectos a evaluar
<ul style="list-style-type: none"><li>• La identificación de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles como referentes para conocer a los alumnos.</li><li>• El reconocimiento de que en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles influyen factores familiares, sociales y culturales.</li><li>• La explicación del carácter formativo de los propósitos educativos del currículo vigente.</li><li>• El dominio de los contenidos de las asignaturas de Educación Primaria.</li><li>• La descripción de la progresión de los contenidos educativos para favorecer el aprendizaje de los alumnos.</li><li>• La relación de los contenidos de aprendizaje de las asignaturas de la Educación Primaria para el logro de los propósitos educativos.</li><li>• La explicación de los principios pedagógicos que orientan la práctica docente en Educación Básica.</li><li>• La identificación de las características de los enfoques didácticos de las asignaturas de Educación Primaria en actividades de aprendizaje.</li></ul>

<b>Dimensión 3. Un Docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje</b>	
Parámetros	
	3.2 Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.
Aspectos a evaluar	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La utilización de estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.</li> </ul>

<b>Dimensión 4. Un Docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos</b>	
Parámetros	
	4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.
Aspectos a evaluar	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El reconocimiento de las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en relación con la integridad y el sano desarrollo de los alumnos.</li> <li>• La realización de acciones para la detección, canalización y seguimiento de casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia.</li> <li>• La aplicación de medidas preventivas para evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela en el ámbito de su competencia.</li> <li>• La identificación de procedimientos para atender casos de emergencia que afectan la integridad y seguridad de los alumnos, como accidentes, lesiones, desastres naturales o violencia.</li> </ul>

FUENTE: SEP. ETAPAS, ASPECTOS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS. PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE. EDUCACIÓN BÁSICA. CICLO ESCOLAR 2017-2018



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Villanueva (1993) "Estudio introductorio" La implementación de las políticas" (pp. 15-94). México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Álvarez Méndez, J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, Morata.

Ameigeiras, Aldo R. (2006) "El abordaje etnográfico en investigación social" En Irene Vasilachis de Gialdino Estrategias de investigación cualitativa. (pp.107-151) España: Gedisa

Anderson Joe Anne La rendición de cuentas en la educación. Serie políticas educativas. Academia Internacional de la Educación. Instituto Internacional para la Planeación de la Educación. UNESCO 2005

Apple, Michel (1987) "Economía y control de la vida escolar". En Ideología y currículum. (pp.63-83) Madrid: Akal.

Araya Umaña S. (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Sede académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias sociales (FLACSO)

Arnaut, Alberto (2010) "Gestión del Sistema Educativo Federalizado 1992- 20120" En: Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords) Los grandes problemas de México. VII Educación. (pp. 233-267) El Colegio de México.

Bertely, María (2000) "Construcción de un objeto etnográfico en educación" 63-93 En María Bertely Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

Banchs, María, Álvaro Agudo y Lisie Astorga (2007), "Imaginaris, representaciones y memoria social" en Angela Arruda y de Martha Alba (coords.),

Espacios imaginarios y representaciones sociales. (pp. 47-95). España, Anthoropos/Universidad Autónoma Metropolitana.

Bolseguí, Milagros; Fuguet Smith, Antonio (2006). Cultura de evaluación: una aproximación conceptual. Investigación y Postgrado, vol. 21, núm. 1, pp. 77-98. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1973). Los estudiantes y la cultura (Trad. M. T. López Pardina, 3a. ed.). Buenos Aires: Nueva Labor. (Trabajo original publicado en 1964).

Casanova María Antonia (1998) La evaluación educativa. Escuela básica. Editorial Muralla. Primera edición SEP- Cooperación Española, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Castoriadis, Cornelius (2007) El imaginario social instituyente, Biblioteca Omegalfa, París

Contreras Domingo, José (2012). La autonomía del profesorado. Barcelona: Morata  
Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Guía Académica del sustentante para la Evaluación del Desempeño del Personal Docente Tercer Grupo 2017. Educación Primaria Educación Básica.

Cuccaro, J. C. (2005). Conceptos básicos y elementos del análisis institucional. Libertador San Martín, ER: Universidad Adventista del Plata.

Diario Oficial de la Federación (DOF) 11/09/2013. DECRETO por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Diario Oficial de la Federación (DOF) 17/06/2015. ACUERDO por el que se establece el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica y se emiten las reglas para su operación.

Diario Oficial Secretaría de Educación Pública. DECRETO por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Jueves 8 de agosto de 2002.

Díaz Barriga, (2008). El Universal, junio, 04, México.

Dussel, I. (2010). Impactos de los cambios en el contexto y organizacional del oficio docente. En Tenti. E. (Comp) El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. (pp. 143-174) Argentina: Siglo XXI.

Esteve José M. (2010) Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti. E. (Comp.) El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. (pp. 19-70) Argentina: Siglo XXI.

Esteve, J. M. (1987): El malestar docente (Barcelona, Laia) (ed. revisada y ampliada en Barcelona, 1994, Paidós).

Ferry, G. (1990) "Adquirir, probarse y comprender" y "las metas transformadoras en El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica (pp. 65-85 y 87-110). Paidós Mexicana, México.

Ferry, G. (1990) "La tarea de formarse" en El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica (pp. 42-64). Paidós Mexicana, México.

Fierro, C.; Fortoul, B.; Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. México: Paidós. 1° Edición

Gil Antón, M. (2002). "Cuando el hielo cruje", La crónica de hoy, 14 de enero de 2002.

Guber Roxana (2004) "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" y "A dónde y con quienes. Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo"

Hargreaves A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado) Ediciones Morata. S. L.

<http://alianza.sep.gob.mx/i2.html>

<https://www.animalpolitico.com/2012/10/maestros-reprueban-la-evaluacion-universal/>

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130801104940/ArtMariadelCarmenVergara.pdf>

<http://www.educacionfutura.org/debemos-pensar-mas-en-los-maestros-y-menos-en-las-evaluaciones-arnaut-video/>

<https://www.excelsior.com.mx>topico>cnte>

<https://www.excelsior.com.mx/node/852063>

<https://www.inee.edu.mx>

<https://www.informador.mx/Mexico/Maestros-reprobados-regresan-a-tomar-clases-20121023-0043.html>

<http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2011/06/13/puebla/san13.php> (La Jornada de Oriente - Puebla Lunes, 13 de junio de 2011. Evaluación universal. Gus SANTIN)

<https://www.mexicanosprimero.org/>

<http://servicioprofesionaldocente.gob.mx>

<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

<https://vanguardia.com.mx/articulo/aprehension-y-liberacion-de-elba-esther-fueron-un-asunto-politico>

Isoré, M. (2010). Evaluación docente: prácticas vigentes en algunos países de la OCDE y una revisión de la literatura.

Juárez, C. (2013) “Las reformas educativas: El vínculo entre lo político, la política y las políticas”, en: Políticas educativas, sujetos y discursos hegemónicos. (pp.23-43) México: Plaza y Valdés Editores.

Juárez, C. (2019) ¿Quiénes son nuestros maestros? Análisis del biosprofesional constituido en las instituciones de formación inicial de maestros (1997-2017) México, Plaza y Valdés Editores

Kaes, R. (1996) "Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones" En La institución y las instituciones (pp. 15-32) Buenos Aires, Paidós.

Krichesky, Gabriela J., Murillo, F. Javier (2018), La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. Educación XX1 [en línea], 21 Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007>> ISSN 1139-613X

Labaree, D. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía de movimiento por la profesionalización. En desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. (, pp. 16-51) Madrid: Ediciones Akal.

Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia y sus lenguajes. Ponencia presentada, Publicada en el Ministerio de Educación, Argentina. [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)

Ley General del Servicio Profesional Docente 11/09/2013

Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente en Educación Básica y Media Superior en el ciclo escolar 2017-2018. LINEE-04-2017

Loureau, R. (1975) "El concepto de institución en sociología" en El análisis Institucional. Buenos Aires Amorrotu. pp. 95-144.

Loyo A. (2002) "La Reforma Educativa en México vista a través de los maestros. Un estudio exploratorio" En: Instituto de Investigaciones Sociales Revista Mexicana de Sociología. Vol. 64, núm. 3 (pp. 37-62) México.

Martínez Rizo Felipe y Blanco Emilio (2010) "La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos" En: Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords) Los grandes problemas de México. VII Educación. (pp.89-124). El Colegio de México.

Mejía Montes de Oca, Pablo (2010) "Investigar cualitativamente es pensar cualitativamente" En Sonia Comboni (Coord.) El arte de investigar. (pp.235-248) México: UAM

Mexicanos primero. Brechas Estado de la Educación en México 2010.

Mexicanos primero. Contra la pared Estado de la Educación en México 2009.

Mexicanos primero. Metas Estado de la Educación en México 2011.

Moscovici, Serge (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público, Argentina, Editorial Huemul.

Moscovici, Serge (1986) Psicología social, II Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano. Impreso en España Editorial Paidós.

Noriega, M. (2010) "Sistema Educativo Mexicano y organismos internacionales. Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico" (pp. 659-684).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) 2010 Resumen Ejecutivo Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010) Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Conocimientos y aptitudes para la vida. En primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 DE LA OCDE

Ornelas, C. (2012). "Promesas, formalismo y frustración" y "Poder, Transes y empantamiento". En Ornelas, Carlos Educación, colonización y rebeldía. (pp.103-123 y 124-167). México: siglo XXI.

Pineda, O. (2013) "La política educativa y el discurso redentor", en políticas educativas, sujetos y discursos hegemónicos (pp.45-63). México: Plaza y Valdés Editores.

Postic Marcel (1998) "Determinantes de la relación" En Postic Marcel, "La relación socioeducativa". (pp.66-89) Narcea: Madrid.

Postic Marcel (2000) La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales. Narcea S.A. de ediciones Madrid

Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. Cuadernos SEK 2.0 [Institución Educativa SEK], 1-23. Recuperado de: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES %20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) [ Links]

Presidencia de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018.

Puigros, Adriana (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo" en Nueva Sociedad. No. 146. Noviembre-Diciembre 1996, (pp. 90-101) Caracas.

Quintana Romero, Luis (2013). «El salario mínimo del miedo: México y la región latinoamericana en el contexto de la reforma laboral», Seminario de Análisis Regional y Estudios espaciales, 2012, «Ciudades y Regiones», Boletín n° 1, noviembre-diciembre, México ([www.saree.com.mx/unam](http://www.saree.com.mx/unam)).

Rodríguez, Martín (2010) "Mejora del currículum por medio de su evaluación" En Sacristán Gimeno Saberes e incertidumbres sobre el currículum (pp.620-635). España, Morata.

Saborío Morales, Lachiner, & Hidalgo Murillo, Luis Fernando. (2015). Síndrome de Burnout. Medicina Legal de Costa Rica, 32(1), 119-124. Retrieved April 13, 2020, from [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-00152015000100014&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152015000100014&lng=en&tlng=es).

Sancén, Fernando (2010) "La epistemología, base para la investigación en ciencias sociales" En Juárez, Núñez José Manuel y Sonia Comboni Salinas (Coord) El arte de investigar. (pp.117-137) México: UAM.

Santamaria José (2011) Tradiciones epistemológicas en investigación educativa: paradigmas clásicos. De las leyes subyacentes a la modernidad reflexivas. En revista digital Sociedad de la Información. España: Cefalea

Santibañez Lucrecia y Martínez José Felipe (2010) “Políticas de incentivos para maestros: Carrera Magisterial y opciones de reforma” En: Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords) Los grandes problemas de México. VII Educación. (pp.125-158) El Colegio de México.

Santos Guerra (2007) La evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana. Argentina: Narcea

Secretaria de Educación Básica (SEP) Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica 1992

Secretaría de Educación Pública, (SEP). Comunicado 010/12 Secretaría de Educación Pública. México, D. F., 31 de enero del 2012

Secretaría de Educación Pública, “Alianza por la calidad de la educación”. ([http://alianza.sep.gob.mx/index\\_001.php](http://alianza.sep.gob.mx/index_001.php)).

Serrano Castañeda, José Antonio (2007) “Agentes y actores. El escenario de la formación de docentes” en Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México. (pp. 220-285) UPN, México.

Shon, Donald, (1998) “De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción” (pp. 31-73), Modelos y límites de la reflexión desde la acción (pp.237-249) a través de las profesiones En: El profesional reflexivo. Paidós.

Silas Casillas, Juan (2014) “La reforma educativa: ideas, realidades y posibles consecuencias” en ITESO Revista Análisis Plural. Segundo semestre.

Stenhouse, Lawrence (1981) “Definición del problema” (pp.25-30), “El profesor como investigador”, (pp.194-220), En Investigación y desarrollo del currículum, Morata. Madrid.

Taylor, S. J. – Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Título original: Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for meanings. Ed. Paidós. Barcelona, 1994. Traducción: Jorge Piatigorsky.

Taylor S. R. y R. Bogdan (1992), “La entrevista a profundidad” En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. (pp. 100-132). Barcelona Paidós.

Thompson, J.B. (1998) “La metodología de la interpretación” En Ideología y cultura moderna (pp.395-473). México: UAM Xochimilco.

Tyler, Ralph (1982) Principios básicos del Currículum, Troquel, Buenos Aires

Vasilachis de Gialdino, (2016) “La investigación cualitativa” 23-64 En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord) Estrategias de investigación cualitativa España: Gedisa

Woods, Peter (1993) “Análisis” 135-160 y “Teoría” 161-182. En Peter Woods (1993) La escuela por dentro. Barcelona: Paidós.

Yurén, T. (2005) “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes”. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, Ethos y autoformación del docente. Y Análisis de dispositivos de formación de profesores (pp. 19-45). Barcelona-México: Pomares

Zeichner, Kennet M. (1993) El maestro como profesional reflexivo. En La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza, Madrid, Morata.

Zemelman, Hugo (1987). “Introducción” y “El análisis de lo social como análisis del presente. El problema de la conciencia histórica” En Uso crítico de la teoría. (pp. 15-43) México: ONU/El Colegio de México.