

El discurso docente
sobre evaluación y la
Reforma Educativa de 2013

El discurso docente sobre evaluación y la Reforma Educativa de 2013

Nohemy García Duarte

El discurso docente sobre evaluación y la Reforma Educativa de 2013
Nohemy García Duarte

Primera edición, octubre de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-275-5

IB2822.75

G3.3

García Duarte, Nohemy

El discurso docente sobre evaluación
y la Reforma Educativa de 2013 / Nohemy García Duarte –
México : UPN 2017

212 p. – (Horizontes Educativos)

ISBN 978-607-413-275-5

1. Evaluación educativa – México 2. Educación y Estado
– México 3. Evaluación del docente 4. Cambio educativo –
México I. t. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

*A los profesores de México,
quienes desde el salón de clase
educan para un México mejor*

AGRADECIMIENTOS

Esta obra sale a la luz pública gracias al esfuerzo y apoyo de una serie de personas que, con su trabajo y participación en una o algunas de las etapas de investigación de este reporte final, hizo posible su conclusión en mejores términos. Por tal razón deseo dejar constancia de mi agradecimiento a: María Dolores Ulloa García, compañera de generación de la Escuela Nacional de Maestros, que con su recomendación entre sus compañeros de escuela, me abrió las puertas para vincularme con el personal docente que posteriormente se integró a mi *corpus* de trabajo de campo.

También mi reconocimiento a María de los Ángeles Pérez Vega, directora de la primaria Bruno Martínez, por su amabilidad y facilidades brindadas para el desarrollo de las entrevistas realizadas con los maestros de grupo del plantel a su cargo. En este mismo sentido deseo externar mi agradecimiento a la profesora Felipa Hernández Fuentes de la primaria Manuel Rivera Cambas, por su entusiasmo y apoyo para la grabación de las entrevistas de los profesores de este plantel.

Asimismo, mi agradecimiento a los profesores entrevistados, por su confianza y apoyo para la realización de esta investigación. Gracias a Adrián Cortez Ortega, Anita Rancho Marceliano, Laura Edith Gutiérrez Solís, Norma Alcántar Rosales, Pedro Flores

Morales y demás profesores que de manera anónima dieron su testimonio.

Por otra parte, quiero externar mi gratitud a Mauricio Guzmán Bracho, por su asesoría y el tiempo dedicado a esta exploración –desde la planeación, hasta el trabajo de campo y la interpretación final de los datos recabados–. Con él mantuve un diálogo constante durante todo el proceso de indagación, por lo que agradezco sus comentarios y orientaciones, las cuales fueron muy útiles para enriquecer mi perspectiva de cómo avanzar en el abordaje de las distintas etapas del trabajo, en la preparación de las entrevistas de los profesores, así como el análisis y redacción del reporte final.

Por último, mi reconocimiento a Antonio Contreras Martínez, por la lectura atenta del manuscrito de este texto y sus pertinentes observaciones.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
--------------------	----

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS

DE LA EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	23
China antigua y el examen como instrumento de selección	24
Surgimiento del concepto de evaluación	28
Dos conceptos contrapuestos de evaluación	30

CAPÍTULO 2

EL ESTADO MEXICANO Y SU POLÍTICA EDUCATIVA.

ANTECEDENTES Y CARACTERIZACIÓN ACTUAL	51
El Estado y su discurso educativo.....	52
Los organismos internacionales y su discurso educativo	56
El Estado mexicano y su asimilación al discurso educativo de los organismos globales	62
La reforma de 2013, parteaguas en la educación básica.....	67
Mexicanos Primero y su discurso educativo	79

Acciones y reacciones del magisterio ante el nuevo discurso educativo del Estado	82
---	----

CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN DE DOCENTES Y REFORMA EDUCATIVA

DE 2013	95
Evaluación formativa del desempeño docente	96
Evaluación tecnicista del desempeño docente.....	105
El INEE y la evaluación docente	107

CAPÍTULO 4

LA LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE Y SU IMPACTO EN LOS ÁMBITOS EDUCATIVO Y LABORAL

DEL MAGISTERIO NACIONAL	117
Propósitos y responsabilidades de las instancias participativas.....	118
La educación de calidad como referencia del desempeño docente	119
Las nuevas reglas de ingreso, permanencia y promoción al servicio docente.....	121
Tres oportunidades, tres, para obtener un resultado de suficiencia docente	125
Abrogación de reglamentos y leyes laborales por la del Servicio Profesional Docente.....	127
El concepto de evaluación en la Ley del Servicio Profesional Docente....	130
Una propuesta alternativa de Desarrollo Profesional Docente con fines de mejora educativa	133

CAPÍTULO 5

TESTIMONIOS DE PROFESORES DE GRUPO Y DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS. UNA REFLEXIÓN SOBRE SU LABOR DOCENTE EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013.....

¿Puede hablar el magisterio?.....	138
-----------------------------------	-----

Evaluación sí, pero de manera interna y entre pares.....	139
Sí a la evaluación de pares, no a la medición de la memoria.....	143
El compromiso del docente, motor de la mejoría educativa	146
Calidad educativa sí, pero con humanismo.....	149
Las cabezas bien llenas o las cabezas bien hechas, esa es la cuestión	153
Retroalimentación y socialización de la experiencia docente, el desafío de la evaluación	155
El reto mayor, que todos los niños de mi escuela sepan resolver problemas	158
Hueco histórico de experiencia docente a consecuencia de la Reforma Educativa.....	161

CAPÍTULO 6

POSICIONES DISCURSIVAS DOCENTES

DERIVADAS DE LOS TESTIMONIOS PRESENTADOS

EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN Y LA REFORMA

EDUCATIVA DE 2013.....

Los docentes y su concepto de evaluación educativa 166

Los profesores y la reforma educativa. ¿Cuál es su propósito?

 ¿Mejora la forma de evaluar el desempeño docente?

 ¿Qué aporta? ¿Qué le falta?..... 168

El magisterio y la evaluación de su desempeño. ¿Se debe

 evaluar a profesores y directores? ¿Por qué? ¿Quiénes

 y cómo se debe hacer?..... 170

REFLEXIONES FINALES..... 177

PROFESORES ENTREVISTADOS Y ESCUELAS

PARTICIPANTES..... 183

REFERENCIAS..... 185

ANEXOS	193
Anexo 1	
Cuestionario para profesores y directores de primaria sobre su perfil profesional	193
Anexo 2	
Cuestionario de profesores y directores de primaria sobre su experiencia laboral y mecanismos de información en relación con la Reforma Educativa de 2013.....	199
Anexo 3	
Guía de entrevista para profesores y directores de primaria. Levantamiento de testimonios.....	204

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas más recurrentes en la opinión pública nacional de nuestro tiempo es el de la educación de nivel básico que se imparte en el país, pues se tiene la percepción generalizada de que los niños y jóvenes mexicanos reciben un servicio educativo de baja calidad, de acuerdo con estándares nacionales e internacionales. Esta consideración se ha hecho evidente en las últimas tres décadas debido, entre otros factores, a la política educativa de las autoridades federales de evaluar no sólo la educación, sino también al profesor de grupo, quien se ha convertido en el actor más evaluado del ámbito educativo mediante diversas acciones y programas creados en especial para tal propósito.

Por otro lado, una parte importante de la sociedad civil, a través de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y de investigadores educativos de universidades e institutos especializados, coincide en la valoración de que la educación básica que se imparte hoy en México es de mala calidad, y que ello constituye un problema nacional que es urgente atender si queremos que el país supere su condición educativa deficitaria, con apenas 8.7% de escolaridad promedio, y si queremos que el factor educativo se convierta en una palanca de desarrollo económico y social para todos los mexicanos.

En el sexenio de 2012-2018, se acentuó la tendencia del Estado mexicano de evaluar a los profesores con la aprobación de una Reforma Educativa y sus tres leyes reglamentarias –la Ley de Educación; la Ley del Servicio Profesional Docente; y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)– que le dan cuerpo y que cierran el círculo jurídico que en la materia se inició con las modificaciones constitucionales a los artículos 3º y 73, aprobada en el Congreso de la Unión, en 2013. En conjunto, estas medidas representan un parteaguas en la historia de la educación básica contemporánea, por las transformaciones a que da lugar en el desempeño profesional de los docentes de educación básica de nuestro país.

Como esta política educativa tiene su eje rector de acción en la evaluación de los docentes, ha provocado una importante reacción de inconformidad por parte de los integrantes del magisterio, quienes no se sienten tomados en cuenta ni escuchados en sus demandas y consideraciones de esta problemática educativa, en la cual ellos son, precisamente, los primeros involucrados.

En este sentido, cobra relevancia la presente investigación que centró su interés en recuperar los puntos de vista y consideraciones de los docentes, respecto a la problemática evaluativa, pues como parte constitutiva del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), resulta indispensable la inclusión de sus percepciones en cualquier acción pública que pretenda mejorar el sistema educativo nacional. Sin embargo, este parece ser una de las mayores carencias de las políticas educativas implementadas por los gobiernos de los últimos sexenios, las cuales se diseñan e introducen sin escuchar a los profesores de grupo, quienes por su experiencia laboral tienen mucho que decir sobre su materia de trabajo: la educación básica.

Por otra parte, y no obstante la multiplicidad de trabajos publicados recientemente en torno a la educación básica, a la evaluación educativa, al impacto de las políticas públicas en la materia y a la variedad de enfoques y aristas abordadas por los investigadores e interesados en la materia, persiste una falta de investigaciones que

centren su análisis en la recuperación del discurso docente, en el estudio del mismo como una forma de acercamiento a la realidad que se pretende conocer.

En esa línea es en la que se inserta nuestro trabajo, en la presentación y análisis del habla de los profesores de grupo, de sus representaciones sociales sobre la evaluación como eje central de la problemática educativa y de sus percepciones en torno a la política pública implementada en la materia durante los últimos años, pero en particular, a partir de la Reforma Educativa de 2013.

En esta lógica, nuestra investigación buscó aportar elementos para la discusión de cómo mejorar la educación básica, a partir de los planteamientos discursivos de uno de los actores fundamentales del proceso E-A: los profesores frente a grupo y los directores de primaria. Por ello, en esta investigación se considera el discurso docente como el elemento de análisis que hace viable nuestra propuesta de acercarnos al mundo de los maestros desde su propia perspectiva discursiva, pero en un marco de contextualización histórica y conceptual que señale, por un lado, el origen de la política pública de evaluación docente y, por el otro, el surgimiento y desarrollo del concepto de evaluación y su inserción en el ámbito pedagógico.

El hilo discursivo de esta investigación está sustentado con la información recabada mediante entrevistas a 27 maestros de grupo y 3 directores, quienes laboran en tres primarias públicas –dos del turno matutino y una del vespertino– de la delegación Iztapalapa en la Ciudad de México.

Para acercarnos empíricamente al gremio magisterial y recolectar los datos requeridos, nos valimos de la combinación de técnicas y herramientas propias tanto de metodologías cuantitativas como de las cualitativas. En un primer momento se aplicaron dos cuestionarios a los docentes seleccionados, después se redujo el universo de trabajo a ocho profesores de las mismas tres escuelas, a quienes se les realizaron igual número de entrevistas individuales a profundidad con preguntas de respuestas cerradas y abiertas, en las que los profesores tuvieron la libertad de ponderar sus percepciones sobre los

aspectos señalados a través de escalas estimativas, con lo que considero se pudo lograr una mejor comprensión de los datos obtenidos.¹

La ubicación temporal del trabajo de campo corresponde a las últimas semanas –mayo a julio– del ciclo escolar 2012-2013, y el espacio físico al de los propios planteles y dentro del horario de trabajo de los docentes. Vale aclarar que en ningún momento se afectó el tiempo de clase de los alumnos, ya que tanto las entrevistas como los cuestionarios se llevaron a cabo durante el recreo o la clase de educación física, a cargo de un maestro especializado.

En cuanto al contexto físico del *corpus* de trabajo, hemos de señalar que la delegación política de Iztapalapa, a la cual pertenecen las tres primarias participantes, está catalogada como una de las zonas de la Ciudad de México con el Índice de Desarrollo Humano (IDH) más bajo, de acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Este instrumento tiene el propósito de comparar los niveles de bienestar social de la gente y, con ello, estar en condiciones de proponer lineamientos de política pública para el mejoramiento de su población.²

¹ En cuanto a género, el universo lo conforman 21 mujeres y nueve hombres con experiencia laboral de entre dos y 35 años, lo que da un promedio de 16 años como docentes frente a grupo. Para una caracterización más detallada del perfil profesional de los docentes se pueden consultar los anexos 1 y 2, que presenta en gráficas los resultados arrojados en cuanto a trayectoria laboral, vínculos familiares con la profesión, participación en programas institucionales de actualización como Carrera magisterial, entre otros aspectos. También se registran datos de los medios a través de los cuales los entrevistados dicen que tuvieron información sobre la Reforma Educativa.

² Los datos del PNUD 2014, se basan en el Censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2010, el cual informa que Iztapalapa es una de las delegaciones de la capital del país con menor IDH (0.783), junto con Tláhuac (0.780) y Milpa Alta (0.742), pero a diferencia de éstas, con baja densidad demográfica, en las últimas décadas Iztapalapa ha registrado el mayor crecimiento poblacional de la Ciudad de México. En años recientes esta demarcación ha alojado 83% del crecimiento de la capital del país, con familias procedentes de otras zonas de la Ciudad de México y del interior del país, que se han asentado principalmente en las faldas de la Sierra de Santa Catarina, ocupando terrenos sin vocación urbana. Según datos del INEGI, la delegación Iztapalapa contaba en 2010 con una población de más de un millón 800 mil habitantes.

Nosotros tomamos como referencia este indicador para ilustrar las condiciones contextuales de las zonas escolares en las que hicimos nuestro levantamiento de información, pues entrevistamos a los maestros en sus lugares de trabajo, por lo que al considerar el IDH de las Naciones Unidas nos da claridad sobre el nivel socioeconómico de la comunidad educativa –alumnos y padres de familia– y del entorno en el que nuestros sujetos de estudio desarrollan sus actividades profesionales. Más aún porque, de acuerdo con el PNUD, el IDH se entiende como “la expresión de la libertad de las personas para vivir una vida prolongada, saludable y creativa; perseguir objetivos que ellos mismos consideran valorables; y participar activamente en el desarrollo sostenible y equitativo del planeta que comparten” (PNUD, 2010, p. 3).

La materia prima con que trabajan los maestros, esto es, sus alumnos, vive, crece y se desenvuelve en un entorno sociocultural y económico marcado por carencias materiales que inevitablemente afectan las condiciones en que se lleva a cabo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje y también sus resultados.

El IDH de Naciones Unidas considera a la educación como una de las tres dimensiones básicas de desarrollo de la población, junto con la de salud y la del ingreso. Con ello, se reconoce que la posibilidad que tengan los individuos de adquirir conocimientos representa una opción de mejoría de vida y, por lo tanto, se subraya la relevancia de atender el aspecto educativo como una vía para alcanzar mejores estándares de bienestar. Sin embargo, como ya hemos señalado, Iztapalapa también es una de las demarcaciones de la Ciudad de México con menor Índice de educación y, consecuentemente, la que registra la mayor brecha de desigualdad entre las delegaciones políticas de la capital. Esto significa que mientras Iztapalapa concentra el mayor índice de densidad demográfica y de crecimiento poblacional de las últimas décadas, sus habitantes son los que menos ofertas educativas tienen para satisfacer su demanda de formación.

En el capítulo 1, Antecedentes y perspectivas de la evaluación en el ámbito educativo, se presenta el estado del arte sobre el concepto

de evaluación educativa a nuestros días. Se rastrea el origen del término evaluación, sus antecedentes y las condicionantes históricas y sociales que dieron lugar a su aplicación en ámbitos ajenos a la educación, así como su traslado y adaptación al entorno escolar. También se analizan las corrientes teóricas que privan en relación con el concepto de evaluación, las diferencias entre ellas, sus características y sus ventajas en relación con el proceso de E-A. Asimismo, se abordan las diferencias entre evaluar, medir, acreditar o calificar, los momentos de la evaluación formativa y su evolución al presente. Se ven las finalidades y propósitos de la evaluación educativa, así como los indicadores e instrumentos propios de cada tendencia evaluativa y sus efectos en el proceso de E-A.

En el capítulo 2, El Estado mexicano y su política educativa. Antecedentes y caracterización actual, se presenta cómo el Estado mexicano ha conformado su política educativa retomando determinados parámetros surgidos en el contexto económico mundial, y la forma en que esos lineamientos de origen externo se materializaron en políticas públicas y programas educativos nacionales a partir de la década de los ochenta del siglo XX.

En particular, se analiza el papel jugado por instancias internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), en la concepción y directrices de las políticas implementadas por los gobiernos mexicanos, así como su influencia en la orientación de las acciones públicas en materia educativa.

En un segundo plano, en el ámbito nacional, se examinan los programas educativos en los que se concretaron las políticas públicas del Estado mexicano, a saber, el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el surgimiento de nuevos organismos educativos como el INEE, y las dos reformas al artículo 3º constitucional –en 1992 y en 2013– que los gobiernos federales impulsaron en materia educativa. De igual manera se analiza, por un lado, el

papel que representa la organización civil Mexicanos Primero, que siendo ajena al ámbito educativo, surgió con el propósito de incidir en la conformación de la política educativa del Estado mexicano. Y, por otro lado, se estudian las propuestas educativas, acciones y reacciones asumidas por los propios docentes de educación básica, ellos sí parte constitutiva de la comunidad educativa, ya sea a través de su representación oficial –el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)–, como también recuperando la voz de los profesores del ala sindical disidente, esto es, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

El capítulo 3, Evaluación de docentes y Reforma Educativa 2013, convergen las perspectivas teóricas planteadas en los capítulos I y II para conceptualizar dos maneras antagónicas de entender la evaluación del desempeño docente: una desde la evaluación formativa y otra desde la evaluación tecnicista.

Asimismo, en este apartado se examina el papel protagónico asignado al INEE en la evaluación del desempeño de los profesores de grupo, a partir de la Reforma Educativa de 2013.

En el capítulo 4, La Ley del Servicio Profesional Docente y su impacto en los ámbitos educativo y laboral del magisterio nacional, se realiza un análisis de sus propósitos, instancias participantes y responsabilidades respectivas, y la definición de un marco de calidad educativa como referente del desempeño docente. Asimismo, se examinan las nuevas reglas de ingreso, permanencia y promoción a las que los profesores están sujetos a partir de su entrada en vigor; las implicaciones para el magisterio en los ámbitos educativos y laborales; y, finalmente, se identifica con qué tradición pedagógica de evaluación se identifica esta normatividad.

El capítulo 5, Testimonios de profesores de grupo y directores de escuelas primarias. Una reflexión sobre su labor docente en el marco de la Reforma Educativa de 2013, es un acercamiento a las perspectivas y puntos de vista de los propios profesores sobre esta reforma en educación, cómo la viven y qué dudas y expectativas les genera. Se conforma de ocho testimonios, seis de profesores de grupo y dos

de directores de escuela, los cuales se acompañan, en paralelo, de un comentario analítico nuestro que ofrece una de las muchas posibles lecturas que se pueden realizar de cada testimonio, y que en nuestro caso tiene el propósito de destacar los aspectos más relevantes de cada discurso en relación con la temática específica de este trabajo, la evaluación y la Reforma Educativa de 2013.

Cabe señalar que cada testimonio también brinda la posibilidad de, en un primer momento, acceder directamente al discurso de los profesores entrevistados, si así se desea, y en un segundo momento optar por la lectura de los comentarios analíticos, o viceversa, según sea el interés del lector. Estas variantes buscan potenciar el discurso de los profesores, a la vez que ofrecen una interpretación sobre el valor de su contenido en el contexto del marco conceptual y teórico en que se inscribe esta investigación. Con ello intento, en términos de la crítica india Gayatri Spivack (2003), que la palabra del profesor de grupo sea escuchada, y que en tanto social y políticamente se constituye como la voz de un actor subalterno, su discurso pueda entrar en diálogo con la del discurso hegemónico del Estado, así como con la de los demás actores sociales interesados en la temática educativa.

En el capítulo 6, Posiciones discursivas docentes derivadas de los testimonios presentados en relación con la evaluación y la Reforma Educativa de 2013, también se da respuesta a las interrogantes centrales que motivaron esta investigación: qué concepto de evaluación educativa tienen los docentes y cómo lo expresan; cómo entienden la Reforma Educativa en relación con su desempeño docente, con su propósito fundamental dentro de la política pública del Estado, qué aportes le ven y qué deficiencias perciben en ella. También se exponen las percepciones de los docentes en función de la evaluación de su desempeño docente, señalando su posición a favor o en contra de que se les evalúe, y en caso afirmativo ¿quiénes la deberían de hacer? y ¿cómo se debería de realizar?

A manera de conclusiones se presenta un apartado titulado Reflexiones finales, en el que se realiza una recapitulación de los

contenidos abordados en todo el libro, se puntualizan los aspectos más relevantes expuestos y se concluye sobre la pertinencia, desde el punto de vista del diálogo político y de la vigencia de la democracia en las sociedades modernas, de considerar los puntos de vista de los docentes en un tema que es de su incumbencia, como es el de la valoración de su práctica docente.

Por último, el lector puede consultar la sección de anexos si le interesa conocer en detalle los instrumentos metodológicos empleados en esta investigación para el trabajo de campo, así como la organización gráfica de los resultados obtenidos del cuestionario para profesores y directores de primaria sobre su perfil profesional (anexo 1), que permite diseñar una caracterización del perfil docente participante respecto a su formación profesional, vínculos familiares con la profesión y su percepción sobre la valoración social de su trabajo, entre otros aspectos. Estos resultados se presentan organizados en gráficas.

Del cuestionario de profesores y directores de primaria sobre su experiencia laboral y mecanismos de información en relación con la Reforma Educativa de 2013 (anexo 2) también se ofrece la organización gráfica de los datos recabados sobre experiencia laboral, participación en programas de actualización de la SEP como Carrera magisterial, condiciones laborales y medios a través de los cuales los docentes reconocen haber accedido a información sobre la Reforma Educativa. Del instrumento que sirvió de base para realizar las entrevistas individuales, denominado Guía de entrevista para profesores y directores de primaria para el levantamiento de testimonios (anexo 3), sólo se reproduce el formato, puesto que los resultados son los que dan cuerpo al capítulo 5.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS DE LA EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En este apartado se desarrolla el origen del término evaluación, las condiciones histórico-sociales que dieron lugar a su aplicación en ámbitos ajenos a la educación, así como su traslado y adaptación al entorno escolar en sustitución de otras formas de identificación del aprovechamiento en el aula.

Asimismo, se realiza un recorrido cronológico para detectar la aparición de las primeras acciones de tipo evaluativo en el ámbito pedagógico, que guardan diferencias importantes en su naturaleza y propósitos con los espacios extraescolares. Como veremos más adelante, el concepto evaluación es de nuevo cuño, tanto en el plano educativo como en las ciencias sociales-administrativas de donde proviene. De esa forma veremos cómo, en el terreno educativo, el término evaluación viene a sustituir al de examen, que si bien tampoco surge como una actividad propia de la pedagogía, su uso y aplicación en el medio educativo datan de mucho tiempo atrás, y se mantiene hasta nuestros días con diferentes sentidos y finalidades, mismas que no siempre respondieron a intereses o necesidades de índole pedagógico.

También abordamos las perspectivas actuales del concepto de evaluación, en particular sus efectos en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) dentro de las aulas y entre sus protagonistas directos: el docente y el alumno. De igual manera, se analizan las diferencias que dicho concepto guarda con las nociones que las antecedieron en relación con sus propósitos y finalidades: evaluar ¿para qué? ¿Es lo mismo evaluar que calificar o acreditar? ¿Qué se evalúa y qué no? ¿Evaluar es medir? ¿Qué se entiende por evaluar y qué no? ¿Quiénes deben evaluar y por qué? Contestar estas interrogantes nos llevará a analizar los usos de la evaluación socialmente inculcados en los centros escolares, así como sus limitaciones pedagógicas.

Finalmente, se presenta el desarrollo que el término evaluación ha tenido hasta nuestros días para llegar a una caracterización que en la práctica pueda contribuir a comprender el proceso de E-A y, con ello, brindar elementos para mejorar, por un lado, el aprovechamiento de los alumnos y, por el otro, la enseñanza de los docentes. Por ello, se examinan los conceptos de evaluación formativa y evaluación para el aprendizaje que hoy en día se presentan como opciones para alcanzar dichos propósitos.

CHINA ANTIGUA Y EL EXAMEN COMO INSTRUMENTO DE SELECCIÓN

La acción evaluativa ha estado presente en la historia de la humanidad desde tiempos remotos bajo la forma de exámenes. Los registros más antiguos datan del año 1200 antes de nuestra era, como la respuesta a un problema de la burocracia china para seleccionar personas al servicio de las castas en el poder, según refiere Max Weber en su texto *Economía y sociedad*.

Para eludir la constante amenaza de apropiación de cargos, impedir la formación de clientelas y monopolios de notables, el poder patrimonial de la China

imperial tomó estas medidas: vigilancia de espías, agregando por primera vez en la historia la exigencia de examen (Díaz Barriga, 2005, p. 128).

En la China antigua se detectan las acciones más remotas de un ejemplo de “técnicas claramente institucionalizadas” de exámenes de competencia para seleccionar al personal que ingresaría a las oficinas públicas del Estado (Judges, 2001, pp. 32-33). Con este antecedente es importante resaltar que la práctica del examen, como una actividad de reconocimiento social, no surge en el ámbito educativo, sino en la esfera del poder político.

Ya en el campo educativo, las pesquisas más remotas de la existencia del examen datan del siglo XII, con las primeras universidades de la Edad Media y las siete ciencias liberales, cuando se encuentran evidencias de “algo que tenía cierto parecido con las condiciones de los exámenes modernos” (Judges, 2001, p. 35), referidos a un proceso de investigación que los responsables de la institución educativa realizaban con el propósito de valorar la idoneidad de aquellos alumnos señalados como candidatos para ser promovidos dentro de la jerarquía escolástica.

En este sentido, el examen –centrado generalmente en la exposición oral y argumentativa del sustentante– aparece vinculado con una práctica escolar propia de la universidad medieval, pero sólo aplicable como un sistema específico para otorgar títulos y grados académicos con tres tipos de exámenes: el de bachiller, el de la licenciatura y el de doctor, según refiere Emile Durkheim (1934, p. 129). A su vez, este otorgamiento de grados tenía la intención de “certificar o acreditar al personal entrenado en la profesión de la enseñanza” (Judges, 2001, p. 37), es decir, validar lo aprendido para ser reproducido ya fuera en la propia universidad o en otras partes.

Es importante señalar que en el periodo de la Edad Media, el examen aparece como parte de la tradición pedagógica, y según Díaz Barriga (2001, pp. 7-8), los exámenes medievales no tuvieron la connotación de ser “reducidos a calificaciones”, sino que en el mejor de los casos otorgaban una promoción de grado como

acreditación de lo aprendido, y en esta lógica se puede entender que el examen formaba parte –la última– del método de enseñanza. Este mismo sentido es el que recupera Comenio en su *Didáctica magna* del siglo XVII, al afirmar que el examen cumple un papel metodológico porque es parte de la forma cotidiana en que el docente enseña, puesto que cuando los alumnos presentaban un examen se desafiaban entre ellos dando la respuesta que consideraban correcta y, al mismo tiempo, el maestro constataba que los alumnos corrigieran en sus cuadernos para que todos tuvieran las respuestas correctas. En el proceso de E-A así efectuado, se da una especie de verificación y, quizá, de retroalimentación de lo aprendido.

En las primeras décadas del siglo XVIII, según la perspectiva analítica de Michel Foucault, el examen se convierte en el instrumento por excelencia de “encauzamiento de la conducta” en el ámbito escolar con fines pedagógicos, del mismo modo en que se lleva a cabo en otras instituciones sociales, como son los hospitales, donde, al igual que en la escuela, el interés social que prevalece es el de “normalizar a los sujetos” mediante relaciones de saber entre el que enseña y el que aprende, pero que en los hechos, dice Foucault, se trastocan y convierten al examen en el instrumento privilegiado para evidenciar ya no relaciones de conocimiento, sino relaciones de poder sustentadas en el saber.

Es en el siglo XVIII, cuando las sociedades más desarrolladas establecen el poder de la norma –o regla social del deber ser– como un principio disciplinario útil y necesario para la enseñanza de la cada vez más numerosa población que debía ser educada. Es justo en este siglo cuando surgen las primeras instituciones encargadas de reproducir una educación estandarizada, esto es, las llamadas Escuelas Normales (Foucault, 2009, p. 214). De igual manera, es en esta época cuando el examen se constituye en el instrumento idóneo para la acción educativa y, por tanto, disciplinaria, ya que su aplicación social cumple con los fines de vigilar y a la vez sancionar la actuación de los sujetos a los que se somete a un proceso de encauzamiento o normalización.

Desde esta perspectiva foucaultiana, la aplicación periódica de exámenes en los hospitales de la época, como prácticas de revisiones médicas, son también espacios de poder disciplinario, donde los nosocomios dejan de ser lugares solamente de asistencia social para convertirse en espacios de “formación y confrontación de los conocimientos”, de competencia, por lo que, como consecuencia de esta nueva atribución social, lo relevante son las relaciones de poder que se constituyen y sobreponen a partir de un saber. Así lo expresa:

De la misma manera [que el hospital *disciplina*], la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de la enseñanza. Se tratará en ella cada vez esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más en una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar (Foucault, 2009, p. 217).

En el análisis que Foucault realiza de las escuelas cristianas del siglo XVIII, subraya el hecho de que el examen no se limite a sancionar un aprendizaje, sino que se instituya como un factor permanente para disciplinar, en una “escuela examinadora” que utiliza al examen como instrumento fundamental para ejercer poder mediante la vigilancia permanente y sistematizada del docente, y de todo el ritual de registro documental del que en adelante se vale la escuela para ejercer su labor educativa. Por ello, agrega, se puede afirmar que el siglo XVIII marca el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia en cuanto a su sistematicidad y rigor.

De acuerdo con este recuento histórico constatamos, primero, que el examen como antecedente de lo que ahora se entiende por evaluación no se origina en el campo pedagógico; y segundo, que su incursión en el ámbito educativo tuvo una motivación más apegada a los fines de aprendizaje de lo que a partir del siglo XIX se vive con el desarrollo de la teoría del test y de la medición del aprendizaje en las sociedades industrializadas. De manera específica, es en Estados Unidos donde se vive un vertiginoso impulso a la teoría del

test y de medición educativa, como enseguida analizaremos hasta llegar a la época contemporánea.

SURGIMIENTO DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

El desarrollo de la industrialización económica que caracterizó al siglo XIX, tuvo sus efectos en las instituciones escolares que buscaron adaptarse a las nuevas exigencias históricas. Marcó también el inicio del concepto moderno de evaluación, como lo entendemos hoy en día, y que de acuerdo con la visión de ciertos especialistas del tema –que compartimos–, desplaza al concepto de examen de vínculo con una metodología de enseñanza y con una didáctica de aprendizaje, por otra idea mucho más ligada a una noción individualizada de medición del aprendizaje.

El paso de la pedagogía humanista a la pragmática significó el tránsito de una noción amplia de formación hacia otra de aprendizaje como cambio de conducta, susceptible de ser medible y verificable. El aprendizaje dejó de ser una cualidad y se convirtió en una cosa cuantificable que puede ser medible (Díaz Barriga, 2005, pp. 131-132).

La industrialización de la economía mundial, que tuvo en Estados Unidos al país con mayor desarrollo y crecimiento, es el contexto que hace posible la modificación de las prácticas educativas y propicia el desarrollo de una tendencia de la evaluación de corte tecnicista y científicista apegada al trabajo industrial. Ello da lugar al surgimiento y consolidación del concepto de evaluación, del cual se deriva una amplia gama de estrategias surgidas como instrumentos de medición de conductas consideradas como indicadores de aprendizaje, y que retoman ideas y principios de teóricos ajenos al ámbito educativo y a las ciencias sociales en general.

En particular, estamos hablando del surgimiento de la industrialización económica en Estados Unidos a finales del siglo XIX y

principios del XX, cuando en el ámbito de la producción mercantil surgen propuestas para incrementar la productividad bajo una teoría de la administración de carácter científico. Este enfoque que se aplica al trabajo fabril se sustenta en cinco elementos a considerar: previsión, organización, mando, coordinación y control (Taylor y Fayol, 1979, p. 152).

De estos principios, el último es del cual parece desprenderse el nuevo vocablo de evaluación, que en su concepción guarda una semejanza interesante en tanto que, si en una empresa el control consiste en “verificar si todo se realiza conforme al programa adoptado, a las órdenes impartidas y a los principios admitidos”; y además tiene “la finalidad de señalar las faltas y los errores, a fin de que se pueda repararlos y evitar su repetición”; con la ventaja de que el control entendido como un elemento gerencial es factible de aplicarse a “todo, a las cosas, a las personas y a los actos”. Y finalmente, para que el control sea eficaz, se recomienda que éste sea realizado en tiempo oportuno y seguido de sanciones (Taylor y Fayol, 1979, pp. 231-232).

En esta lógica de extrapolación, el principio de control de la producción transita hacia los espacios escolares de Estados Unidos, da origen al término de evaluación y al desarrollo de una serie de variantes técnicas y modelos de aplicación vigentes a nuestros días, cuya esencia es medir –o controlar– el aprendizaje a través de indicadores conductuales concretos. Esta tendencia entiende a la evaluación básicamente como un “estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 67).

Esta interpretación se fundamenta en una teoría de la medición que se opone a otra forma de concebir la evaluación, a la tendencia didáctica-constructivista que aboga por ver a la evaluación como una actividad fundamentalmente social, propia de las disciplinas humanísticas y, por tanto, difícil de cuantificar; mientras que la tendencia tecnicista –inherente a la teoría de la medición– minimiza

o rechaza la importancia del contexto social con enfoque teórico para centrarse en el problema de diseñar instrumentos de medición observables del aprendizaje.

La evaluación tecnicista es la que tiene mayor presencia en todos los ámbitos del saber humano, y no obstante su origen remoto, o quizá por ello, hoy en día ostenta una apariencia de evaluación “científica”, con una refinada especialización y tecnificación en la elaboración de instrumentos usados como exámenes o pruebas de medición, pero sin el marco teórico-metodológico ni el rigor propio de toda ciencia, de acuerdo con sus críticos. En todo caso, en este tipo de evaluación el rigor metodológico es entendido como una exhaustiva sistematización, jerarquización y diversificación en la presentación de resultados empíricos, que poco o nada tienen que ver con evidencias de aprendizaje. En estas formas de evaluación se “descuida la construcción del objeto y [se] magnifica el valor de la técnica” (Díaz Barriga, 2007, p. 4).

DOS CONCEPTOS CONTRAPUESTOS DE EVALUACIÓN

Siguiendo la idea que desarrolla Díaz Barriga en varios de sus textos (1988, 1993, 1995, 2001, 2003, entre otros) nos parece que, en efecto, en los tiempos actuales prevalecen dos conceptos contrapuestos de evaluación que es necesario desmenuzar para entender su trasfondo epistemológico y su pertinencia en las aulas escolares, así como ubicar el sentido al que estos conceptos responden y que está presente en la propuesta evaluativa del gobierno federal a través de la Reforma Educativa aprobada en 2013.

De igual forma, resulta relevante realizar esta diferenciación conceptual de la evaluación en relación con las ideas o acercamientos que tienen los docentes en su ejercicio laboral frente a grupo, así como conocer las percepciones de los profesores acerca de la iniciativa gubernamental de evaluar su desempeño profesional y, al

mismo tiempo, ubicar las concepciones de evaluación de los grupos sociales interesados en el tema.

Todo ello a fin de tener una comprensión más amplia de los propósitos—sean de índole académico o político—y los fines de los actores involucrados dentro y fuera del ámbito educativo, y con ello estar en condiciones de analizar la validez o no de sus iniciativas para mejorar la educación básica que reciben millones de estudiantes mexicanos.

En la actualidad la noción de evaluación mantiene su esencia de origen de ser un elemento de control y acreditación, que puede ser aplicado en el ámbito educativo y en otros campos del quehacer humano, debido a su utilidad para satisfacer demandas sociales que en las últimas décadas del siglo XX y lo que llevamos del XXI, en el marco de una economía globalizada, estimulan los países más desarrollados a través de organismos internacionales como el FMI o la OCDE, entre otros, y que son adoptados por las naciones en desarrollo por la vía de las políticas educativas aplicadas internamente.

El surgimiento del concepto evaluación obedece a una segmentación técnica del trabajo industrial trasladado al ámbito escolar, en donde la actividad docente, a semejanza de la mecánica fabril, es dividida en etapas para optimar sus resultados, mediante exámenes escritos estandarizados—como producción en serie—y aplicados a gran escala—o masivamente— en las escuelas. Este tipo de evaluación se aplica entonces en la fase final del proceso E-A, cuando, según lo establece una visión institucional del sistema educativo, se considera necesario apreciar, en lapsos relativamente cortos, el aprendizaje alcanzado por los alumnos.

Para las primeras décadas del siglo XX, en Estados Unidos se establece un movimiento de acreditación de instituciones y programas educativos, a partir de exámenes escritos o tests estandarizados que se aplican masivamente con el propósito de que la educación fuera más eficiente y que los recursos disponibles se utilizaran de mejor manera.

Asimismo, los expertos de la evaluación de 1923, en voz de Wood, confiaban en que las pruebas estandarizadas podían ayudar

a los docentes a tomar decisiones más precisas y oportunas sobre los resultados del aprendizaje. En esta tarea, la prueba estandarizada, como medición objetiva, resultaba “sumamente exacta” por sus características de ofrecer opciones de respuestas específicas, “da suficientes muestras del desempeño” del examinado en cuanto a la posibilidad de cuantificar respuestas, “es flexible” en cuanto permite examinar información, juicio y relaciones de causas-consecuencias y, por todo ello, las pruebas estandarizadas eran el instrumento idóneo para detectar la inteligencia o la capacidad de pensar de los examinados (Shepard, 2006, p. 10).

Derivado de esta creencia, en 1930 surge el término evaluación educacional en voz de Ralph W. Taylor, considerado el padre de la evaluación educativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, pp. 34-35) de tendencia tecnicista, por ser quien más impulsa el desarrollo de las pruebas a gran escala aplicadas masivamente en el sistema educativo estadounidense desde esta época.

A la par de la expansión de estas prácticas de medición, en Estados Unidos también se consolida una floreciente industria de elaboración, impresión y venta de pruebas estandarizadas que satisfacen la demanda del mercado en función de las políticas educativas de ese país que colocan a la evaluación –entendida en términos de medición de resultados de aprendizaje– como su eje rector.

Con estos antecedentes, la época dorada de la evaluación a gran escala se alcanza en la segunda mitad del siglo XX, cuando se consolida como una industria y una profesión. Surgen asociaciones y publicaciones especializadas en la evaluación, se imparten cursos universitarios sobre evaluación educativa y se crean centros de investigación específicos para esta temática. Es la época de la profesionalización de la actividad evaluativa diferenciada de la pedagogía y de la formación del profesionista educativo, esto es, el profesor normalista (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Shepard, 2006, entre otros).

En las últimas décadas del siglo XX, las pruebas a gran escala cobran mayor importancia fuera de Estados Unidos, y su uso y

aplicación se exporta a países del propio continente y al resto del mundo mediante la firma de convenios y proyectos de investigación internacionales con organismos globales como la UNESCO y la OCDE. Entre los programas pioneros en la materia se encuentran la aplicación de pruebas del proyecto para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), y otras derivadas del Primer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) (Shepard, 2006, p. 6).

Cuadro 1. Antecedentes de la evaluación en el ámbito educativo

Lugar de origen	Nombre	Ámbito	Finalidad
China (1200 a.C.)	Examen	Burocracia	Selección de personal para servicio de las castas en el poder.
Europa (siglo XII)	Examen	Universidades medievales	Promover a los alumnos dentro de la jerarquía escolástica.
Francia (siglo XVIII)	Examen	Escuela y otras instituciones sociales	Fines disciplinarios (normalizar a los sujetos).
Estados Unidos (siglo XIX)	Evaluación	Industria (fábricas)	Incrementar la productividad.
Estados Unidos (Ralph W. Taylor, 1930)	Evaluación educacional	Escuela	Aplicación del concepto en el ámbito escolar.
Estados Unidos (Michael Scriven, 1967)	Evaluación formativa	Escuela	Desglosamiento del concepto en etapas (diagnóstica, formativa y sumativa).
Estados Unidos, Europa y resto del mundo (segunda mitad del siglo XX)	Evaluación educativa	Universidades y centros de investigación especializados	Profesionalización de la actividad evaluativa y diferenciada de la pedagogía.
Estados Unidos (OCDE, FMI, BM, UNESCO)	Evaluación educativa	Sistemas educativos nacionales de diversos continentes	Medir la calidad educativa para mejorar la productividad del trabajo.

Fuente: elaboración propia con base en Díaz Barriga, Stufflebeam y Shinkfield y Shepard.

En México esta práctica también tuvo eco durante la segunda mitad del siglo XX. Los antecedentes se remontan al año 1972, con la aplicación de evaluaciones a los aspirantes a ingresar a las escuelas secundarias, como un filtro de admisión. Años después, en 1991, esta acción se reitera cuando el gobierno mexicano recibe apoyos económicos del Banco Mundial con el compromiso de incluir un componente de evaluación en sus políticas educativas, en particular, con la aplicación de pruebas a gran escala a los alumnos beneficiados con estos recursos.

Al año siguiente, en 1992, con la promulgación del ANMEB, la SEP instituye como política de Estado, la práctica de aplicar cada año pruebas a gran escala a los alumnos de educación básica, con el fin de vincular los resultados con el otorgamiento de estímulos económicos a los docentes del mismo nivel, ello como una de las acciones principales del programa de estímulos docentes de Carrera magisterial.

No obstante, la mayor penetración de estas prácticas de evaluación –de carácter estandarizada y de aplicación masiva–, se da en 1994, como consecuencia del ingreso de México a la OCDE, cuando el gobierno mexicano asume las recomendaciones de este organismo y las convierte en políticas públicas nacionales en materia educativa, con el objetivo de “definir estándares curriculares” y diseñar evaluaciones a gran escala vinculados con estos estándares. Por ello, en 1998 se aplican, por vez primera en las escuelas mexicanas, las pruebas de estándares nacionales concebidas en la lógica de la evaluación a gran escala (Martínez Rizo, 2009, pp. 6-7).

En contraste con este modelo técnico de evaluación, y a la par de su penetración en el aula con la aplicación de pruebas a gran escala, se va gestando un punto de vista diferente de entender a la evaluación y de valorar el aprendizaje escolar, que cobra relevancia con los avances alcanzados en la investigación psicológica constructivista, cognitiva y motivacional respecto al conocimiento del pensamiento y la inteligencia humana, y a las posibilidades de detectarlo mediante instrumentos cualitativos.

Los aportes de la psicología de la inteligencia de Jean Piaget, de la teoría de la forma de la Gestalt y de la ciencia cognitiva, que se desarrollan principalmente en Estados Unidos, cuestionan la idea hasta entonces vigente en el campo educativo de concebir el aprendizaje como el mejoramiento de una capacidad memorística, medible a partir de herramientas de registro conductuales superficiales y cuantificables a través de tests específicos.

En contraposición a esta idea de aprendizaje, la teoría psicológica de la forma, el aprendizaje es resultado de conformaciones asociativas de sentido, por lo que la postulación pedagógica de esta escuela es que el proceso de enseñanza debe fortalecer la configuración de estas asociaciones en los estudiantes. Por su parte, Piaget y sus estudios de la inteligencia³ revelan el papel activo del sujeto con su entorno social en la construcción de esas estructuras de conocimiento a través de un proceso continuo de momentos de asimilación y acomodación.

En esta misma tendencia, investigadores como Ausbel y Bruner hablan de aprendizaje significativo y de puentes cognitivos como mecanismos de estimulación de la inteligencia; mientras que la teoría psicoanalítica se interesa en estudiar los vínculos del aprendizaje a nivel del inconsciente y el papel que juega la afectividad para potenciar o bloquear los procesos de aprendizaje.

Con todos estos nuevos postulados, la manera de concebir el proceso de E-A y su evaluación se modifican sustancialmente, puesto que, a la luz de los hallazgos de la psicología constructivista y psicoanalítica, se asume que “el aprendizaje implica la movilización no sólo de aspectos racionales (secundarios), sino de un

³ Para este autor, la inteligencia puede ser entendida como una “adaptación intelectual” en base a una relación que los seres humanos establecen “construyendo mentalmente unas estructuras susceptibles de aplicarse a las del medio” (Piaget, 2006, p. 15). En consecuencia, la formación de la inteligencia conlleva una organización de funciones cognitivas de diferentes tipos: primero conductas reflejas o instintivas, luego la formación de lo propiamente llamado inteligencia sensorio-motriz y finalmente, con la aparición del lenguaje, la formación del pensamiento o inteligencia representativa (Piaget, 2004, pp. 4-5).

conjunto de estructuras afectivas (primarios)” (Díaz Barriga, 2003, p. 72). Por lo tanto, cada sujeto adquiere significaciones de la información que recibe del exterior a partir de sus vínculos específicos que previamente haya establecido, y, por tanto, no es posible esperar respuestas homogéneas a estímulos procesados e interiorizados de manera tan distinta como distintos sean los sujetos participantes en el proceso.

En este viraje contra la estandarización y homogeneización de las prácticas de medición del aprendizaje en Estados Unidos, también cobra relevancia la recuperación de los postulados de Vygotski y otros psicólogos rusos que sostienen la importancia del contexto cultural, de la colaboración entre pares y del papel de los adultos para impulsar el desarrollo de los niños en el aula. Con ello, se revaloriza el papel del maestro y de la enseñanza “adecuadamente organizada” como elementos del entorno social que potencian el desarrollo intelectual de los alumnos (Moll, 1993, p. 404).

Según Vygotski, y otros psicólogos de la época y posteriores que con sus investigaciones ratifican estas ideas, la formación del pensamiento conlleva el desarrollo del significado de palabras y conceptos y, a la vez, de la evolución de muchas funciones intelectuales como la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad para comparar y diferenciar, entre otros. Todos estos son procesos psicológicos complejos que, si bien se dan en la mente del niño, no pueden generarse en aislamiento, sino que son procesos de naturaleza social y cultural. Para demostrarlo, Vygotski explica uno de sus experimentos: a dos niños con un desarrollo mental igual, les dieron a resolver problemas más difíciles que aquellos correspondientes a su edad, pero mientras a uno se le dejó solo en esta tarea, al otro se le brindó una pequeña ayuda, como decirle el primer paso para la solución del problema.

Descubrimos que un niño, en cooperación, podía resolver problemas destinados para los niños de 12 años, mientras que el otro no podía pasar de los asignados a los de nueve años. [...] ¿Podemos decir realmente que su desarrollo

mental era el mismo? La experiencia ha demostrado que el niño con una zona más amplia que la de su desarrollo próximo tendrá un mejor rendimiento escolar. [...] Con ayuda, todo niño puede hacer más de lo que puede hacer por sí solo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su estado de desarrollo. [...] Lo que un niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo (Vygotski, S/A, p. 142).

La incorporación de los hallazgos de las teorías de la psicología al ámbito educativo, trajo consigo el interés por modificar sustancialmente las prácticas evaluativas que se venían haciendo, tecnicistas, estandarizadas y centradas sólo en medir el resultado del aprendizaje para, en su lugar, ocuparse por estimular acciones de evaluación que respalden el proceso de aprendizaje en sí mismo, con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Surge así un justificado interés por la evaluación formativa.

Esta nueva tendencia evaluativa, en los hechos, busca recuperar la tradición pedagógica en la cual el examen formaba parte misma de la metodología de enseñanza y, por otro lado, responde a nuevas concepciones teóricas y psicológicas que señalan que el aprendizaje debe ser entendido en su naturaleza cualitativa y formativa, que se da en el interior de los sujetos, que es un proceso y no un resultado o producto final.

Mientras para algunos autores la evaluación es una medida que se interpreta en relación con una norma establecida, es decir, es el hecho de comparar una medida con un estándar para luego estar en condiciones de emitir un juicio basado en esta comparación; para otros autores no basta con esta acción, sino que además es imprescindible una contextualización y teorización mucho mayor, que responda a una visión más amplia del proceso educativo en el cual se inserta. En otras palabras:

Es necesario [...] [hacer] una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírico-analíticas e inserte el estudio de la problemática de la comprensión y explicación de las causas del aprendizaje, de las

condiciones internas y externas que lo posibilitan y del proceso grupal en el que tiene lugar (Díaz Barriga, 1988, pp. 118-119).

Esta segunda tendencia de interpretación del concepto de evaluación surge en el ámbito de la pedagogía, y si bien también emplean exámenes, sus fines y usos son más acotados que la anterior, pues el interés está puesto en obtener información útil para introducir en el desarrollo del proceso mismo y mejorar sus etapas de enseñanza y/o aprendizaje. En este caso, el test es considerado un instrumento didáctico con alcances limitados y útiles sólo como parte de un método pedagógico con fines de aprendizaje (Díaz Barriga, 2001, p. 8).

Ya desde 1967, Michael Scriven señaló que en todo proceso de E-A es posible establecer tres momentos o etapas de evaluación –diagnóstica, formativa y sumativa–, con sus respectivos propósitos diferenciados, de los cuales corresponde a la evaluación formativa detectar las dificultades que se presentan en el proceso E-A, y que dada la naturaleza psicosocial y compleja de la tarea evaluativa, no es fácil realizarla ni cuenta con instrumentos específicos. Por tal razón, se aconseja que su práctica debe estar a cargo del profesor de grupo, y sus resultados dependerán de los recursos teóricos y de la experiencia que cada docente experimente e innove permanentemente en su aula. La evaluación formativa tiene entonces un carácter de retroalimentación entre lo que enseña el docente y cómo lo enseña, por un lado, y lo que aprenden sus alumnos y cómo lo hacen, por el otro.

Mientras la evaluación diagnóstica tiene el propósito de conocer el nivel de aprendizaje de un sujeto en una etapa inicial, por ejemplo, en el inicio de un ciclo escolar, la evaluación formativa se interesa por detectar obstáculos que impiden el aprendizaje; y la evaluación sumativa, como su nombre lo advierte, sólo refiere la suma o acumulación de mediciones hechas frecuentemente al final de un periodo determinado –unidad de enseñanza o curso de estudio– con el propósito de otorgar calificaciones o certificar el aprovechamiento del estudiante.

Entonces, debe quedar claro que cada tipo de evaluación responde a una finalidad particular y diferenciada de las otras, y que, en todo caso, tanto la diagnóstica como la sumativa y la formativa pueden ser complementarias y necesarias en el desarrollo del proceso E-A, pero ninguna puede ser sustitutiva de las otras, y que, además, la única que contribuye de manera directa a la mejoría del aprendizaje es la evaluación formativa, por ser su propósito central.

En este sentido, desde la perspectiva de la evaluación formativa, el uso y aplicación de un examen es pertinente y útil, aunque nunca para seleccionar, jerarquizar, excluir, medir o calificar al sujeto evaluado, sino que siempre tendrá el propósito de entender, explicar y comprender las causas y condicionantes que entorpecen o potencian el aprendizaje, para luego actuar en consecuencia, esto es, mejorar el proceso educativo.

Paradójicamente, y a pesar de su importancia por su naturaleza propiamente educativa e innovadora, la evaluación formativa es la que menos presencia y desarrollo tiene en los centros escolares. En contraparte, la sumativa es la que más se aplica, entre otras razones, por los fines que la sociedad le da a la institución escolar: acreditar los estudios realizados como credenciales formales para insertarse en el mundo laboral.

Muchas veces se confunde la evaluación sumativa con la formativa, cuando en la práctica tienen funciones y finalidades distintas. Si bien la evaluación sumativa resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones concretas, con ello no se busca mejorar nada, sino sólo medir, comparar, valorar o calificar aprendizajes detectados definitivamente. En esta lógica, la evaluación sumativa suele aplicarse en un momento concreto, al final de una etapa o de un proceso, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido. Y de ahí su pertinencia para valorar resultados finales (Casanova, 1998, pp. 80-81).

Por su parte, la evaluación formativa es útil para valorar procesos, y en el caso de E-A, su finalidad es mejorar la forma en que se

enseña en relación directa con la manera en que el destinatario de esta acción aprende. Por ello, se realiza de forma paralela y simultánea a la propia actividad educativa para que, en específico, se obtengan datos y valoraciones acerca del aprendizaje de los alumnos y de su modo particular de hacerlo. Esto es, el ritmo y el estilo con que aprende, a qué recursos didácticos responde de mejor manera, cuáles resultan inconvenientes por su baja efectividad en el alumno, y así, estar en constante dinamismo para variar las estrategias y tácticas de enseñanza.

La evaluación formativa es en sí misma de naturaleza cualitativa, obedece a contextos sociales particulares, por lo que requiere por parte de los docentes el desarrollo de habilidades de observación específicas de cada alumno y cada entorno educativo. En este sentido, el profesor asume el papel de investigador que evalúa y decide el camino que debe seguir en su proceso de enseñanza, de acuerdo con los datos recabados en interrelación permanente con sus alumnos, quienes tienen un papel activo en su proceso de aprendizaje (Casanova, 1998, p. 77).

Como vemos, y desde un enfoque de la teoría del aprendizaje, la evaluación formativa se entiende como una construcción social e histórica a la que explícitamente se le atribuye un fundamento científico y, en consecuencia, su estudio, desarrollo y aplicación debe asemejarse al de una tarea de investigación en la cual, digamos el docente, en el papel de actor protagónico del proceso educativo, reconoce en su quehacer profesional una interrelación “con un objeto de estudio [y] con una estructura conceptual que permita una articulación metodológica” (Díaz Barriga, 2008, p. 29).

Si bien el término original de evaluación formativa es creación de Scriven y data de la década de los sesenta del siglo XX, a la fecha el concepto se ha desarrollado de acuerdo con los aportes de distintos teóricos interesados en mejorar los procesos utilizados en las escuelas. El sentido que se le da a la evaluación formativa también ha cambiado y se ha refinado, sobre todo a raíz de la expansión del uso de pruebas estandarizadas, en gran escala, para evaluar el

aprendizaje ya no sólo de alumnos de una escuela o zona, sino de estados e incluso países completos.

La idea básica de Scriven, pensada originalmente para la evaluación de procesos o programas de cualquier tipo, consiste en señalar que, si a éstos se le introducen cambios antes de su versión final, con propósitos de mejoría, esta acción es nombrada como evaluación formativa; pero si se evalúa la versión final, entonces estamos ante una evaluación sumativa (Martínez Rizo, 2012, p. 852).

Ya en el ámbito de la educación este matiz resulta fundamental, en cuanto que significa la oportunidad de que el docente comprenda lo que pasa en su aula y de que el alumno “no se juegue toda la cuestión de la calificación en el último día de clases”, sino de que a lo largo del curso se establezcan estrategias de aprendizaje que contribuyan a mejorar la calificación final, pero no al revés, como sucede en muchas escuelas hoy en día, que toman en cuenta muchos factores incluso ajenos al aprendizaje –como la conducta– que en lugar de mejorar los resultados del examen, logran el efecto contrario, es decir, la acreditación final es menor por el promedio de factores extraescolares (Díaz Barriga, 2005, p. 139).

Esta tergiversación del concepto de evaluación formativa, quizá se deba a la responsabilidad institucional que la sociedad le asigna a la escuela y a los docentes de acreditar los conocimientos adquiridos con la expedición de un certificado escolar. Pero también obedece a una práctica disciplinaria en el aula, a la imposibilidad del docente de mantener quietos a sus alumnos, en la idea que comúnmente se tiene de orden como premisa de autoridad, para establecer condiciones propicias para la enseñanza. Así las cosas, en estos casos la evaluación no cumple una función pedagógica, sino responde a una necesidad institucional de certificación o de control, orientaciones que muy poco tienen que ver con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Por su relevancia para el proceso educativo, debemos detenernos a explicar estas diferencias a fin de evitar confusiones conceptuales.

Para todos es claro que el papel principal del profesor es el de tutelar el proceso de E-A de sus alumnos, y que, por ello, la sociedad le ha otorgado la autoridad y la responsabilidad institucional para evaluar el proceso formativo y de aprendizaje de cada uno de sus alumnos en el grupo escolar. Con este propósito, la escuela ha establecido un sistema de exámenes de acreditación que consiste en la aplicación de instrumentos que, por las características con que están diseñados y por los fines que persigue, se constituyen en formas de medición del desempeño de sus alumnos, lo cual se traduce en calificaciones asignadas de acuerdo con ciertas escalas de valoración y, por tanto, de juicio.

Es importante insistir que, si bien la acreditación es una necesidad de la escuela como institución social, y que para ello se vale de una serie de técnicas y exámenes que respaldan la calificación otorgada a cada estudiante, ello no se considera una evaluación en el sentido pedagógico del término, sino el reporte de una medición del aprendizaje alcanzado por el examinado de acuerdo con los instrumentos aplicados, reporte generalmente traducido en un resultado cuantitativo.

Estas escalas suelen ser jerarquías numéricas –de seis al diez como aprobatorio y de cinco o menos como no aprobatorio–, con lo que la acción evaluativa, vista sólo desde este ángulo, se minimiza y reduce a una actividad de medición conocida en el ámbito escolar como de referencia a la norma.

Otro ejemplo de este tipo de evaluación-medición es la muy frecuente práctica en las escuelas de diferenciar y seleccionar a sus alumnos con la asignación de primeros lugares en un grupo, el otorgamiento de diplomas, el tener cuadro de honor con los alumnos que obtuvieron las mejores calificaciones, el elegir a los estudiantes que estarán en la escolta de la escuela y, en fin, todas aquellas formas de premiación o reconocimiento que establezcan una escala diferenciada entre los estudiantes de un mismo salón o centro escolar con base en las calificaciones obtenidas en sus exámenes (Morán Oviedo, 2012, p. 61).

De igual manera, cuando un docente califica el logro académico de sus alumnos en relación con los objetivos de aprendizaje del plan de estudios correspondiente, y para hacerlo emplea sistemas de acreditación binominal, esto es, aprobado/no aprobado; acreditado/no acreditado; promovido/no promovido; aquí también el profesor, que cree que está evaluando, en realidad lo que está haciendo es reducir la acción evaluativa a sólo una medición, puesto que, en sentido estricto, se limita a comparar el logro de cada alumno con los objetivos de aprendizaje que, en teoría y de acuerdo con ciertos estándares, debería haber alcanzado para obtener un criterio de aprobación determinado.

Es decir, si el estudiante cumple ese criterio, aprueba o es promovido; si no lo cumple, no aprueba o no acredita. Por tanto, podemos afirmar que la evaluación con referencia al criterio es “la comparación entre el desempeño del estudiante y los objetivos de aprendizaje (dominios) de la materia o plan de estudio de que se trate” (Morán Oviedo, 2012, p. 70). Lo que no podemos afirmar es que este procedimiento se asemeje a una evaluación formativa en los términos conceptuales señalados, puesto que con su aplicación no se han detectado las causas que posibilitaron tal o cual aprendizaje de los alumnos, ni tampoco los obstáculos que imposibilitaron un aprendizaje mayor y, en consecuencia, esta acción no ofrece información para mejorar el proceso de E-A.

En resumidas cuentas, ninguna de las dos situaciones expuestas—evaluación con referencia a la norma y evaluación con referencia al criterio—constituyen una verdadera evaluación del aprendizaje desde el punto de vista pedagógico y educativo; sino que, por el contrario, ambos ejemplos constituyen variaciones de medición formuladas con base en diferentes sistemas para asignar calificaciones, puesto que en los dos procedimientos se obvia analizar el objetivo implícito de la evaluación, esto es, conocer e investigar en torno a los factores que afectaron el proceso de E-A y puntualizar las características de éste para, entonces sí, estar en posibilidad de actuar en consecuencia (Díaz Barriga, 1988, p. 133).

Cuadro 2. Dos concepciones de evaluación que se aplican en el ámbito educativo

Evaluación formativa	Evaluación tecnicista
Fundamento teórico: didáctico-constructivista	Fundamento teórico: no tiene. En su lugar, ha sistematizado una Teoría de la medición
Actividad con enfoque social	Actividad con enfoque técnico. Desarrolla técnicas y modelos de aplicación basados en indicadores conductuales
Se aplica a lo largo del proceso E-A	Se aplica en la parte final del proceso E-A
No tiene una prueba representativa. Usa al examen como parte del método de enseñanza	Instrumento representativo: test o pruebas estandarizadas
Aspiración científica eminentemente subjetivista, afín a las ciencias sociales	Aspiración científica centrada en la objetividad propia de las ciencias duras
Carácter predominantemente cualitativo	Carácter cuantitativo
Finalidad: comprender el proceso E-A con propósitos de aprendizaje	Finalidad: medición de resultados de aprendizaje con propósitos comparativos
Evaluación entendida en contexto educativo amplio, con la intención de incluir las condiciones internas y externas que posibilitan el aprendizaje	Evaluación sin contexto, ya que se entiende como una medida que se interpreta en relación con una norma para emitir un juicio de acreditación o calificación

Fuente: cuadro comparativo de elaboración propia.

Hasta aquí nos hemos ocupado de explicar las diferentes interpretaciones que se le dan a la evaluación del aprendizaje en el entorno escolar. Hemos visto cómo en realidad el sistema educativo se dedica a aplicar exámenes –como mediciones de algunos aspectos psicométricos– para calificar y acreditar a sus estudiantes, y no tanto a elaborar instrumentos que realmente posibiliten evaluar el proceso E-A, es decir, que nos arroje información para conocer las circunstancias en que se produce el aprendizaje de los estudiantes con el propósito de mejorar su formación.

En la década de los setenta del siglo XX, al concepto de evaluación formativa de Scriven se le añade la idea de que ésta debía servirle a los maestros para mejorar su forma de enseñar, por lo que el docente debía modificar su práctica mediante “una instrucción correctiva de alta calidad”, lo cual no se refería a que el docente volviera a enseñar los contenidos no comprendidos por sus alumnos, sino a que lo hiciera de mejor manera, valiéndose de “enfoques que adapten la enseñanza a las diferencias de estilos de aprendizaje, modalidades y formas de inteligencia de los alumnos”, de acuerdo con Bloom. Es decir, de lo que ahora se hablaba era de que el profesor debía adaptar su estrategia de enseñanza a las características de sus aprendices.

Para los ochenta, el concepto de lo que debía ser la evaluación formativa se enriquece un poco más con la propuesta de Sandler de considerar a los alumnos en el proceso evaluativo con fines de mejoría. En esta perspectiva, la evaluación formativa debe tomar en cuenta tres elementos básicos en un contexto educativo concreto: el aprendizaje esperado, la situación de los alumnos según la evaluación diagnóstica –esto es, el punto de partida para el nuevo esfuerzo de aprendizaje– y las indicaciones precisas que orientarán al alumno para alcanzar el aprendizaje esperado (Martínez Rizo, 2012, p. 854).

Para la década de los noventa, el impacto de las teorías psicológico-cognitivas en el ámbito educativo provocaron una verdadera transformación en los procesos de exploración del pensamiento y las formas de valorar la inteligencia humana. En el terreno de la investigación educativa, se consolida la idea de que las pruebas a gran escala tienen serias limitaciones para medir procesos complejos del pensamiento, e incluso se considera que son los propios estudiantes los que están en las mejores condiciones para monitorear, reflexionar y dirigir sus capacidades de aprendizaje.

La evaluación formativa se vincula ahora con una “comprensión profunda” o meta-cognición, entendida como auto-regulación de los propios estudiantes involucrados activamente en su propio proceso de aprendizaje. En este enfoque, el papel del

docente se concentra en retroalimentar el proceso de aprendizaje, pero sólo a solicitud de los alumnos, quienes en este modelo ven incrementada su participación para establecer sus propias estrategias de aprendizaje. “Ellos son los que aprenden cómo y cuándo solicitar retroalimentación y tienden a detectar errores y a tener habilidades correctivas”, con la finalidad de mejorar su aprendizaje. De esta forma, la evaluación formativa se pone al servicio de los estudiantes en un proceso de autodirección (Martínez Rizo, 2012, p. 859).

En igual perspectiva de centrar la evaluación formativa en el alumno, pero a partir de valorar los aspectos afectivos en las acciones de retroalimentación, se encuentra la propuesta de autores como Stiggins, quien señala la relevancia de estimular la autoestima de los estudiantes respecto a los resultados de las evaluaciones. La falta de confianza en sí mismos suele ser un factor que juega en contra de aquellos estudiantes que obtienen bajos rendimientos, y les resta motivación para correr el riesgo adicional que representa seguir intentando mejorar en su aprendizaje.

En los albores del siglo XXI, la noción de evaluación formativa sigue vigente como la herramienta pedagógica idónea para retroalimentar el proceso de E-A y lograr mejores resultados escolares, sin embargo, reconoce Martínez Rizo, en el recuento bibliográfico que realiza sobre la materia en el ámbito de la literatura especializada en inglés y francés, existen cuestionamientos severos a su aplicación en el salón de clases.

La noción de evaluación formativa se ha desvirtuado, es ambigua, y ha llegado a referirse a cualquier forma de utilizar datos sobre el rendimiento de los alumnos para tomar decisiones sobre la enseñanza. Esto es resultado de una estrategia de mercado, de las compañías que desarrollan pruebas de medición y que promueven evaluaciones que llaman ‘formativas’, pero que en realidad son mediciones periódicas [...], pruebas sumativas frecuentes (2012, p. 863).

Ante esta distorsión del concepto de evaluación formativa, los especialistas del tema, reunidos en el Third International Conference on Assessment for Learning, celebrado en 2009 en Nueva Zelanda, optan por una nueva definición que acentúe y vuelva más transparente el propósito de este instrumento pedagógico. De lo que se trata es no tanto de generar información de un cierto tipo o en una determinada circunstancia, sino de esforzarse porque esa información tenga un efecto positivo en el aprendizaje. Por ello, ahora se habla de la necesidad de promover una Evaluación Para el Aprendizaje (EPA) definida como “la parte de la práctica cotidiana de estudiantes, maestros y pares, que busca, reflexiona y responde a información que proviene del diálogo, la demostración y la observación, en formas que mejoran el aprendizaje que está en proceso” (Martínez Rizo, 2012, p. 864).

La definición de EPA, así de abierta, destaca la importancia del proceso educativo que se establece en el aula como espacio pedagógico, así como la relevancia de la interrelación comunicativa que debe existir entre los participantes (maestro-alumnos) para, de común acuerdo, comprometerse en la realización de actividades educativas destinadas a mejorar el proceso de aprendizaje del que forman parte dichas acciones educativas. Los resultados alcanzados deben ser permanentemente monitoreados por ambos protagonistas a través de la demostración y la observación, con lo que se busca subrayar el carácter científico de la evaluación formativa, ahora entendida como evaluación para el aprendizaje.

Por otra parte, el mundo francófono se pronuncia a favor de un abordaje multidisciplinario de la evaluación formativa, donde los aspectos cognitivos, comunicativos y didácticos sean el marco general que regule el proceso de E-A. El docente y sus alumnos tendrían que establecer relaciones de comunicación claras sobre los objetivos, los criterios y las dificultades del aprendizaje, así como sobre la necesidad de abordar la complejidad del concepto evaluativo desde una perspectiva más amplia que el referente inmediato del entorno escolar.

En consonancia con los postulados de Sandler, Stiggins y demás autores que recuperan una visión más sociocultural y de inclusión de los intereses personales del alumno, la tendencia francófona de la evaluación formativa resalta la importancia de instituir mecanismos de compromiso del alumno con su propio aprendizaje. En este sentido, entienden a la evaluación formativa como una práctica dada con tres modalidades: autoevaluación, el alumno se evalúa a sí mismo en el sentido estricto de su realización; la evaluación mutua entre pares (alumno-alumno), y la coevaluación entre docente y alumno (Martínez Rizo, 2012, p. 868).

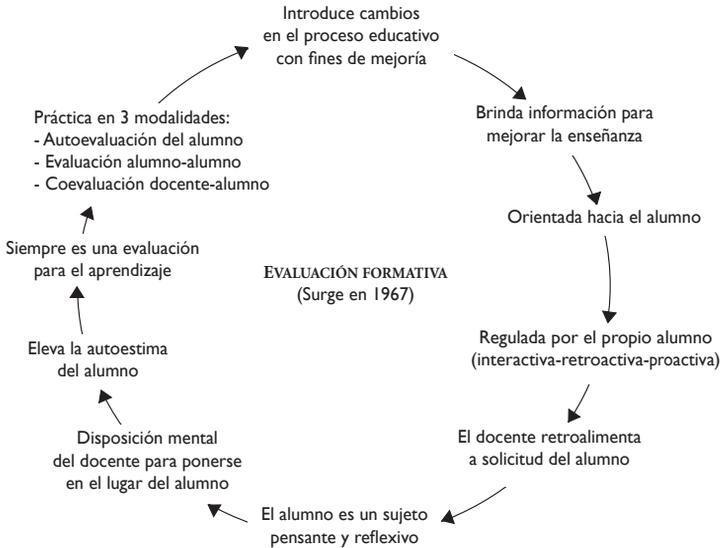
En cuanto a la noción de regulación como estrategia de evaluación formativa que en 1977 propuso Cardinet, y que tiempo después, en el 2005, amplió Allal, cuando habla de regulación interactiva/retroactiva/proactiva/, coincidimos con Martínez Rizo en que su aplicación en el aula se asemeja a la idea clásica de incluir a la retroalimentación como parte fundamental de la evaluación formativa, pero con el agregado de corregir en el momento mismo en que se detectan las dificultades de aprendizaje en el proceso. Por lo que tanto alumnos como el docente deben mantener una actitud permanente de alerta, a fin de realmente estar en condiciones de poder regular el aprendizaje.

Evidentemente esta tendencia de la evaluación formativa como acción continua de moderación del proceso de E-A, implica un alto grado de conocimiento y comprensión de lo que sucede en el aula cotidianamente. Por ello, pone en juego una serie de habilidades comunicativas y de empatía entre el docente y sus alumnos, con base en el establecimiento de relaciones de respeto mutuo, de un manejo sutil –pero firme– de la autoridad disciplinaria por parte del profesor.

La aplicación de una evaluación formativa implica, para el docente, reconocer al alumno como un sujeto pensante y reflexivo, pero que, como dice Laveault, muchas veces no sabe, no entiende y no ve una solución a la problemática educativa que el maestro le expone, por lo que éste debe tener la disposición mental de “descentrarse” para ponerse en el lugar de sus alumnos, y desde ahí replantear su

acción de enseñanza. Y, por el lado del alumno, significa tener la confianza en sí mismo y en el entorno escolar en que se encuentra, para darse la oportunidad de actuar y participar en el reto de aprender y resolver situaciones problemáticas a partir de su propia motivación.

Figura 1. Evaluación formativa: desarrollo conceptual



Fuente: elaboración propia con base en Sandler, Stiggins, Cardinet, Allal, Laveault.

Finalmente, parece ser que las tendencias que en la actualidad se manejan respecto a la evaluación formativa, y que fueron expuestas en este apartado, coinciden en la necesidad de recuperar los aspectos cualitativos y contextuales del proceso educativo, así como valorar las distintas esferas de la personalidad de los actores directos de la actividad educativa con fines de aprendizaje, a saber: en los alumnos, los aspectos cognitivos y racionales de desarrollo de su pensamiento, pero también el estímulo al progreso de sus habilidades psicomotrices y afectivas. Y en el docente, igualmente poner

en juego su inteligencia y formación profesional, así como su sensibilidad para establecer vínculos de afectividad y confianza con sus alumnos, como condición propicia para hacer del aula escolar un espacio de construcción del conocimiento.

CAPÍTULO 2

EL ESTADO MEXICANO Y SU POLÍTICA EDUCATIVA. ANTECEDENTES Y CARACTERIZACIÓN ACTUAL

En este apartado se analiza cómo el Estado mexicano ha conformado su política educativa retomando determinados parámetros surgidos en el contexto económico mundial, y la forma en que esos lineamientos de origen externo se materializaron en políticas públicas y programas educativos nacionales a partir de la década de los ochenta del siglo XX.

En particular, se estudia el papel de instancias internacionales como la OCDE, el FMI y la UNESCO en la concepción y directrices de las políticas educativas del gobierno mexicano, y su influencia para la realización de las dos reformas constitucionales del Estado en materia de educación básica.

En el ámbito interno, se examinan los programas educativos en los que se materializaron estas políticas públicas, a saber, el ANMEB, el surgimiento de nuevos organismos, como el INEE y las dos reformas al artículo 3º constitucional –en 1992 y en 2013– que los gobiernos federales impulsaron como parte de su proyecto político.

Un tercer nivel de análisis que se presenta en este capítulo es el del papel jugado por Mexicanos Primero, organismo civil de origen empresarial, ajeno al ámbito educativo, pero creado con el propósito

de incidir en la conformación de la política educativa del Estado mexicano. En este sentido, examinamos la perspectiva educativa de Mexicanos Primero como el ejemplo más representativo de la postura de aquellos grupos sociales identificados con una visión de mercado de la educación.

Y por el otro lado, en un cuarto nivel, estudiamos las perspectivas, acciones y reacciones de los profesores y directivos de primaria, que simpatizan con el SNTE, institución que ostenta la representación hegemónica del magisterio, o con el ala sindical disidente, esto es, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Creemos que, con estos cuatro planos de análisis de la política educativa del Estado mexicano –la internacional, la nacional, la de la sociedad civil y la de los profesores de grupo y directores de primaria como integrantes de la comunidad educativa–, tenemos elementos suficientes para comprender la cuestión educativa con una perspectiva integral.

EL ESTADO Y SU DISCURSO EDUCATIVO

Desde su surgimiento, las sociedades se han organizado con el fin de preservar la existencia humana en un marco de mejoría individual y comunitaria. Ello, bajo una organización colectiva fruto de la conformación de una conciencia social –de un nosotros– (Guzmán, 2014, p. 1) en la que confluyen una diversidad de intereses comunes que se organizan, crean cohesión y se instituyen como Estados para alcanzar el bien común.

Históricamente, los Estados han desarrollado distintas formas de atender las necesidades de sus sociedades, en las cuales su acción política concretada en política pública se reconoce como la decisión colectiva que, a través de los instrumentos de gobierno, da respuesta a las necesidades de interés meta-individual de las sociedades a las que representa. Es decir, las políticas públicas son la materialización de los acuerdos de la sociedad sobre el destino común que tendrá la

riqueza generada por los miembros de cada sociedad, ponderando los intereses sociales que los beneficien y que permita mantener la cohesión social.

Toda política social forma parte de la política pública de cada Estado y tiene el propósito de solucionar un problema específico o satisfacer una necesidad concreta manifestada socialmente. La educación es uno de los ámbitos que conforman la estructura de la política social de los Estados modernos, y que, como concepto, alcanza su mayor relevancia a partir de la década de los cuarenta del XX con el denominado Estado de bienestar.

Esta idea hace referencia al énfasis social de la acción política de un gobierno para dotar de forma pública e igualitaria, a todas las personas que representa, de los servicios sociales considerados como universales: salud, alimentación, educación y seguridad, etcétera. El Estado de bienestar –a diferencia de los modelos políticos que lo antecedieron y a los cuales supera por las garantías que brinda a las personas–⁴ es “aquel que tiene establecido como derecho social ciudadano y como política social la garantía de otorgar a todos los miembros de la sociedad un estándar mínimo de ingreso, educación, salud, alimentación y vivienda” (Guzmán, 2010, p. 13).

Hoy en día, y desde la década de los ochenta del siglo XX, el Estado de bienestar ha perdido presencia en el mundo con la elección de gobiernos conservadores en países del primer mundo como Estados Unidos y Gran Bretaña, como consecuencia de las crisis sociales y del decaimiento económico sufrido en esas naciones. En aras de la llamada economía globalizada, y no obstante la crisis interna que dichas potencias padecen, aún tienen el poder para que sus iniciativas económico-políticas influyan en el resto del mundo e incluso se importen de manera acrítica, casi siempre, como nuevas directrices a seguir en los ámbitos locales de los Estados. Es el caso de México y de la mayoría de los países latinoamericanos.

⁴ A saber: el modelo de Ideología liberal, el de Ideología social y el de Estado Social (Picó, 1996, p. 37; Montoro, 1997, p. 35; Palacios, 2005, p. 136).

La vertiente económica que empuja la transformación de las políticas públicas de índole social es un factor a considerar por las repercusiones que tienen para el caso de México en el ámbito educativo, como enseguida analizaremos.

Las transformaciones sufridas en el modelo de producción de la economía capitalista mundial son profundas y de índole cualitativo, puesto que obligan a los grandes empresarios a renunciar al modelo fordista-taylorista de producción masiva, en serie con tiempos y movimientos controlados, para optar por un modelo de producción flexible, que hace posible la fragmentación del proceso productivo en diversas plantas que, aunque físicamente distantes unas de otras, minimizan los costos de producción, pero a cambio demandan mayor participación de los trabajadores en la toma de decisiones y en la elaboración de propuestas innovadoras que optimicen el proceso productivo de los bienes producidos (Anzaldúa, 2012, p. 73).

Así aparece la idea de “fábricas flexibles” que producen no uno sino múltiples productos con presentaciones y cualidades diferenciadas, según las demandas cambiantes del mercado, tanto en cantidades como en especificaciones de diseño, calidad y uso. En términos propios del ámbito económico-empresarial, estas transformaciones son conocidas como reingeniería industrial, lo cual hizo posible una nueva organización de la producción que se expresa en los conceptos de polivalencia, conformación de equipos multipropósito y plantas multiproductos, entre otros.

En el aspecto de los recursos humanos, el concepto de fábrica flexible exige trabajadores educados para actuar ya no mecánicamente, como se daba en el modelo de producción en serie, sino que ahora las condiciones del mercado demandan que en todas las etapas de la cadena productiva, los empleados actúen de forma creativa y autogestiva, con capacidad para trabajar en equipos y adaptarse con facilidad a condiciones y exigencias cambiantes (Tedesco, 1995, pp. 18-19). Por lo tanto, el nuevo modelo de producción económica también implica, de modo imperante, un nuevo modelo de formación educativa de los sujetos y de la distribución de la inteligencia.

El taylorismo y el fordismo de la producción en masa requerían una organización del trabajo jerarquizada en forma piramidal, donde la creatividad y la inteligencia se concentraban en la cúpula, mientras que el resto del personal debía ejecutar mecánicamente las instrucciones recibidas. Las nuevas formas de organización productiva necesitan, al contrario, una organización más plana y abierta, con amplios poderes de decisión en las unidades locales y con una inteligencia distribuida más homogéneamente. El concepto de ‘calidad total’, vulgarizado por las teorías modernas de gestión empresarial, expresa esta necesidad de introducir inteligencia en todas las fases del proceso productivo (Tedesco, 1995, p. 19).

De esta forma, las profundas transformaciones en el modelo de producción económico que impulsan los organismos globalizados, se apropian de un discurso educativo en apariencia con fines humanistas, al demandar cambios en las políticas educativas vigentes. Ahora se busca formar “hombres completos más que especialistas”, poniendo énfasis en las capacidades y competencias de las personas y no sólo en la cantidad de estudios realizados (Tedesco, 1996, pp. 64-65). En otras palabras, el motor que impulsa los cambios en el enfoque educativo es el de adecuar los fines de la educación a las necesidades del mercado.

De acuerdo con otros autores, desde los años sesenta del siglo XX y hasta la primera década del XXI en el mundo, pero en particular en América Latina, ha proliferado una serie de reformas administrativas que en el ámbito educativo ha dado lugar a igual número de tipos u olas. La primera categoría de reformas “conceptualizaba al aula [...] como unidad de cambio de la educación y definía como su agente principal al profesor” (Del Castillo y Azuma, 2014, p. 16).

La segunda ola tuvo su apogeo en los noventa y centró su interés en la escuela, entendida como “unidad de cambio del sistema”, por lo que impulsaron medidas de autonomía al equipo docente y de fomento a su profesionalización. La tercera ola, registrada ya en el siglo XXI, también acentúa la profesionalización de los actores

educativos, pero ahora con énfasis en el logro de un aprendizaje con calidad y con la participación social “con el fin de generar consensos y, sobre todo, corresponsabilidad en el logro de servicios públicos de calidad que den paso a otras formas de gobierno como sería la gobernanza” (Del Castillo y Azuma, 2014, p. 58). Ésta se entiende como “el proceso mediante el cual los actores de una sociedad deciden sus objetivos de convivencia –fundamentales y coyunturales– y las formas de coordinarse para realizarlos: su sentido de dirección y su capacidad de dirección” (Aguilar, 2006, p. 90). De los resultados alcanzados en México, tras la aplicación de las tres olas reformistas, hablaremos más adelante.

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y SU DISCURSO EDUCATIVO

Organismos de amplio reconocimiento internacional como la UNESCO hacen suyas estas preocupaciones del mercado desde la década de los ochenta, de tal forma que en la década siguiente promueven y organizan múltiples evaluaciones y diagnósticos de los sistemas educativos de sus países miembros. Uno de los reportes de la UNESCO que da cuenta de esta situación es el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XX, presidida por Jacques Delors y titulado *La educación encierra un tesoro* (1996).

Este documento se convierte en referencia obligada y punta de lanza para el diseño de nuevas políticas educativas nacionales que enfrenten los “desafíos del porvenir” que, como hemos expuesto, surgen en el ámbito del mercado, y que ubican en la vía de la educación, la salida para que dichos desafíos de orden fundamentalmente económico se puedan superar. De paso, también enarbolan cierta preocupación presente en las sociedades de todos los tiempos, esto es, la de alcanzar un “desarrollo humano más armonioso [...] para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, [...] las opresiones, las guerras, etcétera” (UNESCO, 1996, p. 9).

El documento de la UNESCO plantea que la existencia de un escenario mundial de “interdependencia planetaria”, ha dado lugar a una conciencia colectiva de “globalización” y a la necesidad de ofrecer soluciones con “un enfoque realmente planetario de los problemas” (1996, p. 33). En el ámbito educativo, estas soluciones se presentan como “pistas y recomendaciones” a seguir en cada país, y en los hechos son los postulados que dan forma y contenido a las políticas educativas de los gobiernos locales.

Entre los principios que la UNESCO impulsa como ejes rectores para la estructuración de la formación de los individuos del siglo XXI están los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En esta lógica, dice el Informe, es necesario asignar nuevos objetivos a la educación, con una concepción más amplia que lleve a cada persona a “descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros” (UNESCO, 1996, pp. 91-92).

Estos cuatro pilares son vistos como indicadores de calidad desde el enfoque de la nueva gestión pública impulsada por organismos como el Banco Mundial y la OCDE. Desde esta perspectiva, es importante enfatizar la evaluación de resultados, la definición de metas, el uso de indicadores de desempeño y, en especial, la obtención de resultados. Es decir, que la evaluación de la calidad del aprendizaje se centra fundamentalmente en indicadores cuantitativos como los resultados de rendimiento académico de los alumnos obtenidos mediante la aplicación de pruebas estandarizadas con cobertura nacional e internacional (Del Castillo y Azuma, 2014, pp. 69-71).

Por otra parte, dichos organismos de corte fundamentalmente financiero, que agrupan a los países desarrollados y a las economías más poderosas del orbe, también se empiezan a ocupar de lo educativo como tema de su interés, con la intención de influir en la conformación de las políticas educativas no sólo de sus países miembros, sino también de aquellas naciones con las que

mantienen intercambios económicos. El caso más significativo es el de la OCDE, institución que en las últimas décadas ha impulsado estudios, diagnósticos y propuestas en materia educativa, cuyos alcances y repercusiones han tenido repercusión nacional⁵ e internacional, no obstante que la cuestión educativa haya estado alejada de su propósito original.

Así es como en la época contemporánea se llega a la configuración de un proyecto educativo mundial único, que abiertamente se asume como la opción que responde a las necesidades de recursos humanos, con un nuevo perfil formativo, que demanda la economía global de nuestros tiempos. Con ello, las fuerzas del mercado, dominado por las grandes empresas y los capitales globales, están en mejores condiciones de competir e incrementar su productividad y ganancias, más allá de los intereses y de las fronteras territoriales de los Estados-nación.

Desde el punto de vista socio-político, esta visión representó un debilitamiento de los Estados-nación y la paulatina disminución de la cobertura de sus políticas públicas, en particular de aquellas de beneficio social como la seguridad social, la asistencia social, la salud y la educación. El gasto público destinado a estas áreas sufre una reducción sostenida y prolongada hasta nuestros días. En términos conceptuales esta estrategia es conocida con la frase de “matar de hambre a la bestia”⁶ (Bartlett, 2007), y para algunas perspectivas teóricas tiene

⁵ México ingresó como miembro número 25 de esta organización el 18 de mayo de 1994. Desde entonces, se incrementó la influencia de la OCDE en la conformación de la política educativa nacional.

⁶ Esta frase data de 1907 y se le atribuye al periodista estadounidense Charles Edward Barnes, quien en un artículo publicado en el *Washington Post* la emplea como una metáfora para explicar cómo con una política de reducción de impuestos se puede reducir el gasto del Estado (la bestia) y con ello, matarlo(a) de hambre. Esta estrategia la pusieron en boga, en los ochenta, gobiernos conservadores de Estados Unidos (Ronald Reagan y George Bush, padre e hijo, los tres del partido Republicano) y Gran Bretaña (Margaret Thatcher, del partido Conservador), quienes aplicaron un severo programa de reducción de apoyos sociales y laborales con el objetivo de eliminar el déficit económico de sus respectivos Estados y así contrarrestar la crisis económica vivida en esa época.

el objetivo de que el Estado deje de ser un administrador activo de bienes colectivos para limitarse a ser sólo regulador pasivo, y dejar esa tarea a las fuerzas del libre mercado.

Esta forma de entender la organización de las sociedades y de impulsar su desarrollo es la que caracteriza al pensamiento neoliberal, cuya tesis fundamental afirma que la libertad económica es el eje rector que debe regir no sólo las actividades económicas de una nación, sino también debe servir de orientación para las demás instituciones, entre ellas las de educación en sus diversos niveles.

Por ello, el neoliberalismo cuestiona severamente el papel protagónico del Estado para atender los servicios educativos que las sociedades demandan, puesto que, dicen los teóricos neoliberales Milton y Rose Friedman, se provocan “efectos negativos en la dinamización del proceso formativo de los ciudadanos, haciendo que las instituciones generen inercias que menguan la calidad de sus servicios” (citados por Villaseñor, 2002, p. 117). Por lo tanto, aseguran, se hace necesario acabar con el monopolio del Estado en educación y abrir a la competencia del mercado la oferta de los servicios educativos.

Otro de los organismos internacionales que también ha tenido un papel protagónico en la instauración de la doctrina económica expuesta es, sin duda, el FMI, cuyo dogma de austeridad se funda en el “principio sagrado de base según el cual los países deben vivir en función de sus medios” (Noriega, 1996, p. 26); con lo que sale a flote nuevamente la metáfora de “matar de hambre a la bestia”, y, según esta teoría, combatir al “peor de los males” de las economías nacionales: la inflación.

Esta política económica impuesta al mundo en los años ochenta, trajo como consecuencia que, en América Latina, la actividad económica se redujera drásticamente y que a este periodo se le recuerde como la “década perdida” en cuanto a desarrollo y bienestar para la mayoría de su población. En estos años, los ingresos salariales de los trabajadores sufrieron fuertes recortes y estancamiento, la pobreza se agudizó y se incrementó la exclusión social de manera generalizada.

Los programas de ajustes del FMI que en los ochenta se aplicaron en nuestro país y el resto del mundo, impactaron al sector educativo en cuatro aspectos mutuamente relacionados: la salud de la población estudiantil, el incremento del costo de la educación para la sociedad, el estancamiento salarial del profesorado y la desvalorización de la profesión docente (Noriega, 1996, p. 27).

Este proceso de desatención social se da en un marco de globalización económica, como consecuencia de los avances acelerados dados en el campo del conocimiento y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como de su incorporación a los procesos productivos, con lo que se viven cambios de índole estructural que rebasan el ámbito de la producción económica para imponerse en todos los campos de la sociedad con severas consecuencias, especialmente en el aspecto de la cobertura de servicios sociales.

Como señala Margarita Noriega, estos elementos “constituyen los ejes transformadores y desencadenadores de diversos procesos en las sociedades que han ido generando tendencias sociales, económicas, políticas y culturales que caracterizan la época presente de la modernidad, la globalización” (1996, p. 8).

Si bien el propósito último de los discursos economicistas fue, es y será el de incrementar su productividad, ello no impidió que estos mismos discursos se incorporaran al ámbito educativo sin mayores esfuerzos, no obstante tratarse de áreas de trabajo de naturaleza muy distintas. Mientras que en el campo empresarial se hablaba de una reconversión industrial, en el educativo se introdujo como una política de modernización educativa preocupada por la calidad y la excelencia, acompañada de un tipo de evaluación entendida en términos de rendición de cuentas sobre los recursos públicos empleados (Anzaldúa, 2012, p. 74).

Otra de las influencias que asimilaron las reformas educativas en México viene de la teoría del capital humano desarrollada por Schultz y Becker desde la década de los sesenta, quienes afirman que el concepto de capital humano es aplicable a cualquier

actividad que aumente la “calidad” y la “productividad” del trabajo, sin importar que se trate de actividades desarrolladas en esferas sociales o de humanidades, aunque la naturaleza laboral de éstos sea muy distinta a la del campo empresarial.

Junto con las ideas economicistas de Schultz y Becker, también cobró auge la creencia de que existe un mercado de la educación, en el cual ésta es entendida como una mercancía que puede ser producida, vendida, comprada y consumida como si fuera un producto cualquiera. Por lo tanto, este producto (educativo) puede igualmente ser evaluado y medido en su rendimiento y resultados, con los mismos parámetros, metodologías e instrumentos que las mercancías de producción industrial.

Esta lógica economicista implícitamente desplaza una forma de comprender la naturaleza del trabajo docente, históricamente reconocido como una “labor cultural e intersubjetiva”, por el trabajo que se desempeña en otros sectores, como el industrial o el de servicios (Rockwell, 2013, p. 81).

Crear que la acción de enseñar tiene en el alumno una respuesta inmediata y medible del aprendizaje logrado en términos de productividad, en forma análoga al esquema de valor agregado que una mercancía adquiere por la acción directa del obrero en un proceso industrial, es ignorar, por un lado, el valor de las múltiples influencias del contexto educativo en el proceso de E-A. Y por el otro, es desconocer que este proceso siempre implica una relación dialógica y dinámica entre sujetos pensantes, actuantes y con voluntad propia. Además de ser individuos receptivos a los estímulos del entorno socioeconómico, afectivo y cultural, tanto dentro como fuera del aula escolar.

“Lo que los alumnos aprenden responde a efectos acumulados durante los años en sus trayectorias personales y escolares. Esto no significa que los maestros no aporten nada, pero no son ellos los únicos responsables de los resultados” (Rockwell, 2013, p. 81).

EL ESTADO MEXICANO Y SU ASIMILACIÓN AL DISCURSO EDUCATIVO DE LOS ORGANISMOS GLOBALES

Las teorías, conceptos y contextos expuestos son los que dieron forma y contenido a las políticas educativas que el Estado mexicano impulsó a partir de la década de los noventa del siglo XX. En particular, en educación básica dan sustancia al ANMEB, firmado en mayo de 1992 por las autoridades educativas y la representación oficial del SNTE.

Los propósitos de esta Reforma Educativa explicitada en dicho Acuerdo se encaminaban en cinco direcciones: transformar el sistema educativo de nivel básico; transformar el sistema educativo de las escuelas normales, que son las instituciones formadoras de docentes; mejorar la calidad de la educación; alcanzar una cobertura suficiente del sistema educativo nacional; y elevar la productividad nacional. En palabras del entonces presidente de la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro, Olac Fuentes Molinar, quien además se dedica a la investigación educativa y participó en la elaboración del ANMEB, resaltaba a la calidad como uno de los objetivos prioritarios de esta iniciativa y lo explicaba en los términos siguientes:

Calidad es un término aproximativo que depende de los referentes de cada persona, yo creo que con el sentido común más simple y las exigencias más sencillas, uno puede saber que no hay calidad en la educación cuando los chicos no aprenden a leer inteligentemente, no aprenden a manejar las herramientas básicas de comunicación; cuando no aprenden a usar como recurso propio la matemática elemental y cuando no tienen un esquema sencillo de la historia de su país (Gaceta de Solidaridad, 1992, p. 22).

En ese tiempo, tal como se haría más de 20 años después con la Reforma Educativa de 2013, la divulgación del Acuerdo fue precedida de un diagnóstico que sacaba a la luz pública el rezago que el sistema educativo nacional registraba en la atención a la demanda en educación básica en cuanto a: cobertura del servicio en educación

preescolar, primaria y secundaria; dotación de escuelas de organización completa en las áreas rurales e incluso en las urbanas de alta marginación social; incremento de los índices de deserción escolar en zonas indígenas y urbanas de alta marginación (Gordillo, 1992, p. 12).

En torno a las condiciones laborales de los docentes, el diagnóstico de la época era igual de desalentador, pues se decía que a finales de los ochenta el salario de un profesor de educación primaria había perdido tanto su poder adquisitivo que apenas equivalía a 1.5 salarios mínimos, lo que aunado a una desgastada política sindical antidemocrática dio pie, en 1989, a un fuerte movimiento de protesta magisterial encabezado por el ala disidente del sindicato agrupada en la CNTE.

En respuesta a este movimiento social, el Acuerdo de modernización educativa planteaba la revaloración de la función magisterial con base en cinco aspectos: la formación y actualización del maestro, el establecimiento de un salario profesional, un nuevo programa de vivienda, creación de un nuevo sistema escalafonario de promoción horizontal denominado Carrera magisterial, y un programa de reconocimiento laboral mediante diversas acciones que contribuyeran a recuperar el aprecio social hacia el docente.

El programa que quizás produjo mayor expectativa entre el magisterio fue el de Carrera magisterial, debido a que es el que podría haber significado una efectiva valoración económica de la profesión frente al aula, que es donde se ubica la mayoría de los maestros de nivel básico. Diseñado en 1993, este programa instituía por primera vez un mecanismo de promoción horizontal para los profesores que, sin dejar su trabajo en el salón de clases, podían aspirar a una mejoría económica superando el criterio de antigüedad como el más importante para ascender en el escalafón laboral. En su lugar, Carrera magisterial evaluaba al docente en función de dos tipos de factores, en primer lugar, los factores inherentes a la superación académica –cursos de formación y actualización–; y en segundo, factores vinculados directamente a la

reorganización y valoración de la calidad, desempeño y dedicación de la práctica docente.

Antes de Carrera magisterial, el único elemento de promoción que tomaba en cuenta el escalafón de los profesores era el de la antigüedad, y de manera complementaria la escolaridad formal de los maestros. Esto trajo varias consecuencias indeseables, explicaba Olac Fuentes Molinar: “un buen maestro, deseoso de progresar, tenía que dejar de ser maestro y convertirse en director o inspector. Esta situación no estimulaba la dedicación ni los buenos resultados de trabajo, ya que se consideraba por igual a quienes cumplían regular, bien o mal” (*Gaceta de Solidaridad*, 1992, p. 22).

Derogado con la entrada en vigor del nuevo esquema de incentivos previsto en el artículo 37 de la Ley de Servicio Profesional Docente, Carrera magisterial se integraba por cinco niveles de estímulos y era de participación individual y voluntaria, y representaba un incremento salarial que iba de casi una cuarta parte del salario nominal para los que accedían a la primera categoría, hasta un máximo de casi el triple del salario base para los que alcanzaban el quinto nivel. A pesar de las buenas intenciones de este programa de promoción horizontal, en los hechos los problemas de operación y formulación del mismo limitó sus alcances reales entre el magisterio. Según estimaciones oficiales, para el ciclo escolar 1999-2000 se habían incorporado a Carrera magisterial alrededor de 650 mil plazas docentes, y se habían logrado promover de nivel poco más de 109 mil maestros del Sistema Educativo Nacional, lo cual representaba, aproximadamente, beneficios para un 65% de la base magisterial.

En el análisis de diversos investigadores educativos se destaca como crítica recurrente al programa su “carácter de mediatización ideológica, que ha vulnerado seriamente la lucha nacional por un salario magisterial digno”, además de plantear “hipótesis relacionadas con la alteración o ruptura del ambiente académico y de trabajo” en la vida de las escuelas. En cuanto a su contribución para elevar la calidad de la educación, al menos respecto al nivel de aprovechamiento, las investigaciones de campo tampoco arrojan

resultados positivos, pues su aplicación propició que la actualización de los docentes “fuera más una motivación extrínseca por obtener mejores percepciones salariales, en vez de ser vista como una necesidad intrínseca encaminada a mejorar la práctica docente (Martínez y Vega, 2007, pp. 96, 108 y 109).

Habría que recordar que cuando el gobierno federal anuncia la creación del ANMEB también se tenía la expectativa de cubrir una serie de deficiencias que iban más allá del campo propiamente educativo-pedagógico, para abarcar dimensiones de orden político y económico que, en la mira del proyecto modernizador del Estado mexicano resultaban imprescindibles para impulsar el desarrollo nacional.

En esta lógica se inserta también la firma, en 1994, del Tratado de Libre Comercio de los tres países que conforman América del Norte –México, Estados Unidos y Canadá– y en ese mismo año, el ingreso de México a la OCDE, organismo financiero conocido hasta entonces como el “club de los países ricos”, pero que en adelante, debido a su apertura a economías menos desarrolladas –como la de nuestro país– se convertiría en un “club de la globalización” que da asesoría de políticas públicas a los países miembros.

Como hemos visto, el ANMEB es el documento que establece la política educativa del Estado mexicano de las últimas décadas, y tiene su fin en el año 2013, con la Reforma Educativa impulsada por el gobierno federal, que marca el inicio de una nueva etapa, pero en el mismo sentido y trayectoria de consolidar un proyecto educativo acorde con los estándares y lineamientos dictados por los organismos internacionales desde la década de los ochenta, y asumidos por los gobiernos nacionales en los noventa.

Si bien en ambos periodos sexenales se impulsaron reformas educativas que incluyeron modificaciones al Artículo 3º constitucional, creemos necesario analizar las propuestas por separado y en orden cronológico, a fin de aclarar los aspectos más relevantes que identifican a las dos reformas como parte de un mismo proyecto educativo de naturaleza neoliberal.

La modificación jurídica del Artículo 3º constitucional emana del Acuerdo Nacional de 1992, y tuvo como propósito quitar responsabilidad al Estado mexicano en cuanto a la obligación de impartir educación pública, obligatoria y gratuita en todos los niveles del sistema educativo. Con la reforma de 1992, el Estado mexicano mantiene esta garantía social sólo en el nivel de educación básica, y en los demás niveles se limita a promover, atender, apoyar y alentar “los tipos y modalidades educativas –incluyendo la educación inicial y la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2003).

Mientras que el Estado mantiene su responsabilidad de impartir educación en el nivel básico, para los demás niveles educativos apenas se compromete a promover y alentar su desarrollo, con lo que, apuntan algunos críticos, se incita implícitamente a la iniciativa privada a incursionar en la educación media superior y superior del país. Esta focalización del Estado para atender preferentemente a la educación básica, bien se puede entender como una evidencia explícita que limita el alcance de un derecho social ganado desde principios del siglo XX con la Revolución mexicana.

En tanto, la modificación del Artículo 3º constitucional aprobada en 2013 tiene como propósito introducir a la Carta Magna, dos conceptos clave que guiarán la política educativa del Estado: la calidad y la evaluación, por lo que queda establecido que en adelante el Estado “garantizará la calidad en la educación obligatoria”; pero además, “la idoneidad de los docentes y los directivos”, por lo cual le otorga autonomía jurídica al INEE, instancia a la que le corresponderá, según se lee en la máxima norma jurídica: “evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013).

Más de veinte años después de la Reforma Educativa impulsada por el ANMEB en 1992, los rezagos educativos que en ese tiempo se pretendían combatir se mantienen, mientras que los propósitos de calidad y equidad siguen siendo ideales que distan mucho

de convertirse en una realidad para la mayoría de los estudiantes mexicanos que integran el sistema educativo nacional. Ahora estos objetivos se han convertido en los retos y desafíos que debe enfrentar la Reforma Educativa del 2013, y quizá, en los “desafíos sustantivos” del sistema educativo mexicano (Zorrilla, 2007, p. 10).

LA REFORMA DE 2013, PARTEAGUAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

La trascendencia de la reglamentación que en materia educativa aprobó el Congreso de la Unión en septiembre del 2013, esto es, las leyes denominadas Ley de Educación, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y Ley del Servicio Profesional Docente, constituyen un parteaguas en la historia de la educación básica contemporánea por las repercusiones que su aplicación tendrán en la vida profesional de casi un millón 500 mil profesores que laboran en preescolar, primaria y secundaria. Y también porque con estas medidas se cierra el círculo jurídico a que dio lugar la reforma constitucional de los Artículos 3º y 73, cuyas transformaciones alcanzan el ámbito del magisterio en formación, que comprende a los futuros profesores que se forman en las 466 escuelas normales del país, de las cuales 283 son públicas (Ángeles, 2015, p. 313).⁷

En cuanto a la Ley de Educación, las modificaciones, adiciones y derogaciones de artículos alcanzaron un número importante, todo con el propósito de hacerla compatible con las dos nuevas leyes reglamentarias, la del INEE y la del Servicio Profesional Docente, las que en conjunto delimitan la política actual del Estado mexicano en materia educativa en el nivel básico y medio superior.⁸

⁷ En el ciclo escolar 2013-2014, la matrícula de estudiantes de las 466 escuelas normales fue de 128 mil 891 estudiantes (Ángeles, 2015, p. 313).

⁸ Para mayor detalle se puede consultar la pág. 21 de *Reforma Educativa. Marco normativo*. 2015. Edición conmemorativa. México: INEE/LXII Legislatura de la Cámara de Diputados.

De manera global se puede señalar que fueron seis los aspectos relevantes que en conjunto sufrieron cambios en la nueva Ley de Educación, y son: primero, la introducción del concepto de calidad como derecho de los mexicanos (Artículo 2º), su definición entendida como “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (Artículo 8º). Segundo, el reconocimiento de los padres de familia como un nuevo actor y de la nueva estructura educativa compuesta por el Servicio Profesional Docente y el Sistema de Información y Gestión Educativa, entre otras instancias.

El tercer aspecto de la Ley de Educación que se modifica es el concerniente al nuevo aparato técnico, humano y de infraestructura que se crea alrededor del concepto de evaluación; el cuarto se refiere a los contenidos educativos y prácticas escolares vinculados con la formación de maestros y el establecimiento de la “obligación de revisar y actualizar los planes y programas de formación de maestros de educación básica cada cuatro años” (Artículo 48).

El quinto aspecto tiene que ver con la gestión escolar y los recursos de las escuelas. En este sentido, la normatividad se refiere a las “cuotas voluntarias” y a la disposición de que las autoridades educativas definan las modalidades de éstas, sin que lleguen a ser consideradas como una contraprestación ni pueda ser un condicionamiento para la prestación de los servicios educativos de las escuelas públicas (Artículos 6º y 67). El sexto y último punto modificado es el que se vincula con las facultades de la SEP en materia de expendio y distribución de alimentos y bebidas dentro de las escuelas (Artículo 24 bis), y la obligación de esta secretaría de “procurar” realizar revisiones periódicas, al menos una vez al año, a los establecimientos con autorizaciones de estudios de validez oficial (Artículo 58).

En cuanto al INEE, que se crea en 2002 con el propósito central de “desarrollar y mantener un sistema de indicadores que permita valorar en forma objetiva la calidad del Sistema Educativo Nacional” en lo concerniente a la educación básica y media superior

(Decreto de creación, Artículo 3º; DOF, 8/08/2002), es hasta la reforma del 2013 cuando se le otorga autonomía jurídica.

En un breve recuento de los tres lustros de existencia del INEE, se percibe que su desarrollo al menos ha pasado por tres etapas en su proceso de acomodación a la realidad educativa nacional: la inicial, en la que busca instaurar un nuevo modelo de evaluación de cobertura federal, al “dar continuidad, en una escala nacional”, a un proyecto de diagnóstico educativo impulsado por vez primera en los ochenta en el estado de Aguascalientes (Martínez Rizo, 2012, p. 17), el cual fue replicado para diseñar un sistema de indicadores homogéneos pero para todos los estados.

La segunda etapa del INEE se puede ubicar a partir del funcionamiento propiamente dicho de este sistema de indicadores educativos, el cual se concretó en 2005 con la aplicación masiva, por vez primera en las escuelas del país, de pruebas estandarizadas para los estudiantes de educación básica, la denominada Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), elaborada por este Instituto. En esta segunda etapa también se ubica el surgimiento y aplicación de la controversial prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE), creada en 2005 por la SEP y avalada por el INEE, que de 2006 a 2012 se aplicó cada año de manera censal en las escuelas primarias del país, con la finalidad de evaluar los contenidos de las áreas de matemáticas y lectoescritura, además de otras áreas curriculares.

La tercera etapa del INEE es la que vive hoy en día, con las nuevas responsabilidades que le asigna la Reforma Educativa de 2013 a partir del otorgamiento de su autonomía jurídica, técnica y de gestión. Las nuevas tareas del INEE son diseñar y realizar las mediciones que correspondan a los componentes, procesos o resultados del sistema educativo nacional; “expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan”; y “generar y difundir información” para, con base en ello, “emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a

mejorar la calidad de la educación y su equidad” (Artículo 3º, fracción IX, DOF, 26/02/2013).

El alto impacto político y público alcanzado por la prueba ENLACE en apenas un sexenio de existencia, hace necesario que nos detengamos a analizar con más detalle su origen, desarrollo y suspensión, en 2013, pues con ello tendremos más elementos para comprender las implicaciones derivadas de una política educativa de naturaleza neoliberal y que desde la década de los ochenta ha impulsado el Estado mexicano.

En 2006, la prueba ENLACE se aplicó por primera vez con fines exclusivos de evaluación del logro académico, tal como su nombre lo indica. Sin embargo, al siguiente, en 2007, los resultados de esta prueba también fueron empleados por el gobierno federal para premiar a los mejores alumnos por grado y asignatura de cada entidad federativa. Dos años después, en 2009, la prueba ENLACE es utilizada como instrumento base para premiar a los docentes según los resultados obtenidos por sus alumnos en el periodo escolar respectivo. Esta acción se instituyó con la creación del Programa de Estímulos a la Calidad Docente. Para el 2012, los resultados de la prueba fueron utilizados nuevamente con fines extraescolares por parte de las autoridades educativas, al ser incorporados como un factor para que los docentes pudieran recibir estímulos económicos adicionales a su sueldo base. Esas acciones fueron el resultado de los acuerdos impulsados en el sexenio 2006-2012 entre las autoridades educativas y la cúpula del SNTE, enmarcados en el programa Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), el cual definió los lineamientos de la política educativa aplicada por el gobierno federal.

Entre los puntos más sobresalientes de esta política estuvo la creación, en 2011, del programa de Evaluación Universal, con lo cual se establecía que en adelante todos los maestros de grupo, directivos y docentes de apoyo con funciones técnico-pedagógicas de educación básica deberían someterse, periódicamente y de manera obligatoria, a un examen estandarizado –semejante a la prueba ENLACE de sus alumnos– con el objetivo de:

Obtener un diagnóstico con fines formativos, generar las estrategias pertinentes y oportunas que mejoren sus competencias profesionales, así como su desempeño y, consecuentemente, mejorar la calidad de la educación en las escuelas públicas y privadas (Artículo 1º del Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. SEP-SNTE).

De igual manera, el ACE señalaba que los resultados de la Evaluación Universal fueran empleados para otorgar incentivos económicos diferenciados a los docentes con base en el escalafón laboral de Carrera magisterial. Se llegó a establecer que, por ejemplo, de un total de 100 puntos alcanzables, 50 corresponderían al factor de “aprovechamiento escolar” –medido y contabilizado con la prueba ENLACE–. Los otros 50 puntos corresponderían al factor de “competencias profesionales”, que se evaluarían con tres elementos: 1) los resultados obtenidos por los propios docentes en los exámenes estandarizados; 2) el desempeño profesional medido con base en otros instrumentos específicos, y 3) la formación continua acreditada en trayectos formativos focalizados según las áreas de oportunidad detectadas. Es decir, mediante la asistencia y, en su caso, aprobación, a cursos vinculados con aspectos académicos en que los docentes hayan obtenido niveles de insuficiencia, según los resultados de la prueba escrita presentada como Evaluación Universal (Artículo 2º del Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. SEP-SNTE).

Por otra parte, es importante señalar el fuerte impacto social alcanzado por la prueba ENLACE en el sexenio 2006-2012, como consecuencia de la divulgación masiva y abierta al público de sus resultados. A partir de 2008, cualquier persona podía consultar en internet un listado de escuelas primarias de todo el país, agrupadas y jerarquizadas en un orden de puntajes globales de “calificación” de mayor a menor.

Si bien el acceso a este listado daba la imagen entre la opinión pública de una mayor transparencia en el manejo de los resultados del aprovechamiento educativo de las escuelas de nivel básico, en

realidad esos listados reflejaban una falsa idea de dicho aprovechamiento, puesto que los datos publicados aparecían descontextualizados de las metodologías y las diferentes escalas empleadas para obtener esos puntajes.

A decir del entonces secretario de Educación, Emilio Chuayffet, quien aseguraba que más que informar sobre un punto de vista formativo de los resultados de la prueba ENLACE, lo que en verdad significaba era una “carrera de, ciertamente, errores en el manejo y aplicación de la prueba” (*Reforma*, 04/02/2014). De esta manera, y no obstante haber sido creada como un instrumento con fines de mejoría del proceso educativo, las políticas educativas del gobierno federal hicieron que ENLACE se desviara de sus propósitos iniciales y se transformara en un instrumento de alto impacto social cuyas implicaciones, tanto para los actores educativos intramuros como para los grupos sociales extramuros, se extendieran a toda la sociedad mexicana. En particular, a los círculos económicos, políticos y de prestigio social, según lo reconoce el propio INEE en voz de Eduardo Backhoff, integrante de la junta de gobierno y actual presidente de este instituto.

Se hizo una prueba formativa de bajo impacto y se transformó en una prueba sumativa. Es decir, para propósitos de rendición de cuentas, y de altísimo impacto, y lo que sucedió es que se corrompió (*Reforma*, 2014).

En 2013, la SEP anuncia la suspensión de la prueba ENLACE, y en el mismo año, a través del INEE, ratifica su interrupción e informa que este instrumento se someterá a revisión por parte de un equipo de expertos⁹ a fin de analizar los aspectos técnicos, pedagógicos, de resultados e impacto, y estar en condiciones de determinar su permanencia (*Reforma*, 2013). Sin embargo, las reacciones de

⁹ Bajo la coordinación de Felipe Martínez Rizo, investigador educativo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, exdirector del INEE y especialista en pruebas estandarizadas.

inconformidad de la sociedad civil y algunos grupos de poder, obligaron al gobierno a dar la cara con una explicación más acabada de las razones por las que se tomaba esta medida.

A principios del 2014, una veintena de organismos civiles encabezados por Mexicanos Primero –del cual hablaremos con más detalle páginas adelante–, impulsaron una campaña que desaprobó la eliminación de ENLACE, “sin tener un mejor sustituto”, y exigieron su reposición con el argumento de que sin este instrumento de rendición de cuentas y transparencia, el sistema educativo, aseguró David Calderón, director de Mexicanos Primero, “volverá a caer en un enfoque complaciente” y los padres de familia y los ciudadanos ya no podrán saber “qué pasa en las escuelas” (*Reforma*, 2014).

Al respecto, el entonces secretario de Educación, Emilio Chuayffet, reconoció los principales daños causados a la educación por la prueba ENLACE: 1) No se cumple con los contenidos curriculares a cabalidad; se enseña sólo lo que se cree que esta prueba va a traer como contenido y se deja de lado lo demás; 2) Se estimula el ausentismo escolar al procurar que los alumnos de bajo rendimiento no asistan a la escuela para que no presenten esta prueba; 3) Se tolera e incluso promueve el copiado de respuestas entre alumnos durante la resolución de este instrumento, y 4) Se corrigen las respuestas de los estudiantes una vez entregado el examen, con el propósito de elevar los resultados obtenidos por el grupo/escuela/zona escolar/entidad (SEP, 03/02/2014).

En este contexto es que el INEE vive su tercera etapa de desarrollo, en un clima de efervescencia y reacomodos políticos sexenales. Uno de los retos de esta institución parece ser el avanzar en un modelo pedagógico que vaya más allá de la aplicación de pruebas estandarizadas –cuya cantidad en 2012 supera la cifra de 100 millones– (Aboites, 2012, p. 13), y la generación de indicadores educativos, para delinear acciones efectivas de mejora educativa con base en los datos obtenidos.

Por su parte, especialistas del tema educativo en universidades y centros de investigación también reaccionan públicamente

ante la suspensión de la prueba ENLACE, pero en sentido contrario al de las ONG. Un ejemplo es el de Hugo Aboites, académico del departamento de educación de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco y rector de la Universidad de la Ciudad de México, quien de manera crítica afirma sobre los seis años de aplicación consecutiva de esta prueba censal: “los medidores ya tienen la posibilidad de construir una visión panorámica –aunque también equivocada– de la medida de la nación en términos de ‘inteligencia’ y de información, pero no saben qué hacer para mejorar los procesos educativos” (Aboites, 2012, p. 15).

Desde esta misma perspectiva, Manuel Gil Antón, investigador del Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México, cuestiona que la política educativa del Estado haya transitado de una ausencia “quizá no de evaluación, sino de publicidad sobre la misma, al polo contrario: (al) atiborramiento de procesos de evaluación y reportes al por mayor [...]”; y como consecuencia de ello, a una sobreevaluación del sistema educativo. En sus propias palabras: “Si bien es cierto que sólo lo que se evalúa se puede mejorar” también lo es que “lo que se evalúa mal no tiene más remedio que empeorar” (Gil Antón, 2012, p. 141).

Para César Navarro Gallegos, investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a lo largo de los seis años en que la prueba ENLACE se aplicó, las evidencias acumuladas sobre los resultados alcanzados se inclinan al lado negativo de la balanza. En su calidad de instrumento multifuncional, ENLACE se convirtió en el parámetro universal que igual determinaba los niveles de desempeño del trabajo docente, que el aprovechamiento escolar y hasta el rendimiento de los centros escolares, con lo cual llegó a ser “la medida de equivalencia de la calidad educativa” (2012, p. 71).

Sin embargo, esa calidad educativa no se reflejó en los resultados de las pruebas censales a las que se sometía a la población escolar, ya que después de un sexenio de su aplicación, México seguía en los últimos lugares de la lista de los 34 países miembros de la OCDE, según los resultados de la prueba PISA del 2012, y con

puntajes promedio de matemáticas, lectura y ciencia de 413, 424 y 415, respectivamente, todos ellos por debajo de la media que es de 500 puntos (*Reforma*, 2013).

La secuela dejada por la prueba ENLACE y la política pública que en materia educativa han impulsado los gobiernos federales durante los últimos sexenios, ha sido contraproducente y de consecuencias funestas para el sistema educativo nacional debido a la alteración del currículum oficial y de los contenidos impartidos en la práctica docente cotidiana.

La inducción del proceso educativo para el dominio de conocimientos “objetivos”, memorísticos y mecanizados, así como las supuestas competencias que valida ENLACE, ha significado dejar de lado saberes, conocimientos, habilidades, valores esenciales y una formación integral y social de otra dimensión y trascendencia para alumnos y profesores (Navarro, 2012, p. 73).

Finalmente, desde la perspectiva de Eduardo Andere, analista de políticas públicas, política educativa y educación comparada del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), el impacto y los resultados de la prueba ENLACE tienen altibajos importantes de puntualizar a fin de que este instrumento pudiera ser utilizado “más como evaluación formativa y menos como palanca de promoción política” (*Reforma*, 2012).

Entre los aspectos negativos de ENLACE, Andere destaca cuestiones técnicas del instrumento, de la estandarización y comparabilidad de la prueba y su aplicación, ya que en los primeros años empezó aplicándose en abril y en los últimos terminó en junio. En cuanto a contenidos, esta prueba se enfrentó a cambios curriculares, pues inició el sexenio con un currículum y terminó con otro. Y en cuanto a los resultados obtenidos, en algunos casos éstos no fueron creíbles al mostrar logros impresionantes en, por ejemplo, estados como Chiapas y Tabasco durante los años de 2011 y 2012 (*Reforma*, 2012).

Ante esta serie de irregularidades técnicas con repercusiones educativas, que de entrada pone en tela de juicio la validez del

instrumento, Eduardo Andere resalta que lo positivo de ENLACE está dado en que, por un lado, “ha despertado conciencia sobre la importancia de la evaluación” y, por el otro, aporta datos para la construcción de la historiografía de la evaluación en México. Sin embargo, lo relevante es que esta prueba no cubrió las expectativas originales con las que fue diseñada, las de ser un instrumento que contribuyera a afianzar una cultura de mejora educativa.

Por otro lado, y tras la suspensión de la prueba ENLACE, en 2013, nos parece que la Reforma Educativa del gobierno federal, así como del paquete reglamentario respectivo, dan constancia de que este gobierno mantiene la misma línea política de los últimos sexenios e, incluso, la profundiza. Es más, con la nueva reglamentación que da vida orgánica al Servicio Profesional Docente, a la total autonomía del INEE y a la creación de un Sistema Nacional de Evaluación, se consolida en la sociedad mexicana la Era de la evaluación que inició en la década de los noventa –con la reforma de 1992–, y que ahora, de la mano con la reforma de 2013, se institucionaliza como una política que rige para todo el sistema de educación básica y media superior del país.

La permanencia de esta línea política en educación trajo una transformación de fondo en el campo meramente pedagógico al suplantarse el enfoque pedagógico de la evaluación –entendida ésta como un proceso fundamentalmente formativo y de mejoría del proceso de E-A– por el de una orientación tecnicista desde la cual la evaluación es concebida primordialmente como una práctica de medición, fiscalización y rendición de cuentas.

La interpretación de considerar un examen escrito no sólo como una evaluación con fines educativos, sino además como un mecanismo de fiscalización y rendición de cuentas, se vincula directamente con un propósito de índole político de escrutinio público contra la corrupción gubernamental, pues se parte del supuesto de que en las estructuras gubernamentales con demasiada frecuencia se presentan casos de malos manejos de los recursos públicos. De ahí que en los últimos años, las sociedades

con gobiernos democráticos consolidados o no, como el de México, y desde diversas instancias sociales se impulsen acciones para “desarrollar una cultura de transparencia en el manejo de los recursos públicos y de las responsabilidades políticas, y mejorar la rendición de cuentas ante la ciudadanía en ambos aspectos” (Emmerich, 2004, p. 68).

Sin embargo, habría que hacer una diferenciación conceptual de los términos, de acuerdo con el mismo Gustavo Emmerich. Mientras el de la transparencia conduce al ámbito de la corrupción, su combate y sus efectos; el de la rendición de cuentas se asocia con una actividad propia de los gobiernos democráticos (2004, p. 69). Desde esta perspectiva, un enfoque tecnicista de la evaluación resulta totalmente pertinente, pues se corresponde con el nuevo marco teórico de la administración pública y las reformas educativas que de él se desprenden. No es el caso del enfoque formativo de la evaluación, cuyos fines tienen que ver solamente con la mejoría de los procesos educativos.

Por otro lado, el enfoque tecnicista de la evaluación se respalda en las directrices establecidas por la OCDE, la cual propone, como parte constitutiva de su modelo de medición, el aprovechamiento escolar de los alumnos, por lo que sugiere que en los sistemas educativos de sus países miembros, como es el caso de México, se impulse un sistema de Evaluación Educativa más Eficaz, lo que la OCDE sintetiza en las “tres E” (Evaluación Educativa más Eficaz), es decir, una estrategia gubernamental que mida el éxito de su política educativa con base en la medición de los resultados de aprendizaje de los alumnos (OCDE, 2011, p. 3).

Este modelo educativo es el que los gobiernos mexicanos de las últimas décadas han impulsado, y es el que se ha divulgado profusamente y de manera sistemática en la opinión pública mediante campañas oficiales y de las ONG afines a esa propuesta. De hecho en el sexenio 2006-2012, el gobierno mexicano estableció con la OCDE un acuerdo “para mejorar la calidad de la educación en las escuelas en México”, siendo uno de los propósitos centrales desarrollar

“políticas y prácticas adecuadas para evaluar la calidad de las escuelas y los maestros y para vincular los resultados con los incentivos para procesos de mejora” (OCDE, 2009, p. 3).

Luego de un trabajo de análisis del contexto mexicano, en 2010 la OCDE emitió una serie de recomendaciones para que fueran incorporadas a la política pública educativa, entre las que destacan básicamente dos rubros generales: 1) reforzar o rediseñar “todo lo que tiene que ver con (la) práctica, formación inicial, selección, contratación, evaluación y desarrollo profesional” de los docentes, y 2) “redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia [...] con estructuras de apoyo [...] y financiamiento estable que responda a sus necesidades” (OCDE, 2010, p. 11).

Según la OCDE, para que México eleve sus indicadores de calidad educativa necesita centrar sus esfuerzos en mejorar su planta docente, impulsar un paquete completo de reformas y nuevas reglas que abarquen cada una de las etapas del proceso formativo del docente, desde su formación hasta su ingreso al campo laboral.

La propuesta de la OCDE diseñada expresamente para México en 2011, afirma que si el sistema educativo mexicano quiere que su desempeño educativo progrese de “adecuado” a “bueno” y después a “excelente”, la única alternativa es que el gobierno impulse “un paquete completo de reformas [...] para convertir a los docentes en instructores eficaces”, así como también una serie de acciones encaminadas a “mejorar prácticas de capacitación y contratación, mediante la reforma del sistema de compensaciones y salarios, poniendo en marcha incentivos adecuados y diferenciados” (OCDE, 2011, p. 3).

Antes de cerrar este apartado debo señalar que el análisis correspondiente a la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) se realiza en un capítulo aparte, el 4, debido a la extensión de su contenido y a la relevancia de su impacto en la trayectoria del magisterio de educación básica y media superior con funciones docentes.

MEXICANOS PRIMERO Y SU DISCURSO EDUCATIVO

La propuesta educativa de este organismo es la que retoman otras agrupaciones civiles afines, surgidas con el interés de impulsar una política pública similar a los criterios dictados por organismos como la OCDE. El ejemplo más significativo, por su poder de penetración en la opinión pública, sin duda es el de Mexicanos Primero, fundado en 2005 como una asociación civil sin fines de lucro, pero con un enorme poder económico que representa los intereses y puntos de vista sobre el tema educativo de los hombres más ricos de México, según se evidencia en el directorio del patronato que los apoya: Emilio Azcárraga Jean, Alejandro Baillères Gual, Agustín Coppel Luken y Daniel Servitje Montull; así como en el consejo directivo presidido por Claudio X. González Guajardo (<http://www.mexicanosprimero.org>).

Para Mexicanos Primero, el gobierno federal debería impulsar en el país una política educativa que responda a los parámetros internacionales emanados de la OCDE, redefinir los enfoques de la educación pública, tal como lo demandan las nuevas condiciones del mercado laboral y, en este sentido, formar individuos –entendidos éstos en función de su fuerza de trabajo– mejor preparados para enfrentar los retos de la nueva estructura de producción industrial del siglo XXI, donde la educación tiene un papel relevante para la formación de los recursos humanos requeridos.

Los cambios vividos en el mundo de la producción de bienes, en el campo de las tecnologías de la comunicación y en las formas de organización política de las sociedades contemporáneas, son circunstancias que han hecho que la educación –pública y del nivel básico– se convierta en un factor de interés primordial para el empresariado mexicano.

La educación es algo sumamente importante como para desatendernos y dejarla a la deriva de las intenciones y capacidades de la autoridad educativa o los sindicatos magisteriales [...]. Ha llegado la hora de tener el atrevimiento

de entrometernos en lo que siempre ha sido nuestro, de todos (Calderón, 2009, tomado de: http://www.slideshare.net/carlos_lozano/el-estado-de-la-educacion-en-mxico-2009) (Consultado 10/01/14).

Ello explica que a la fecha, Mexicanos Primero mantenga una campaña permanente en la opinión pública y utilice los medios masivos de comunicación para difundir sus puntos de vista sobre el sistema educativo nacional, pero además, para impulsar “una agenda ciudadana de conciencia sobre la mediocre calidad del sistema educativo del país”. Estas acciones tienen el propósito de imponer su ideario educativo como política de Estado, “independientemente de si llega (a la Presidencia) rojo, amarillo, verde o azul”, según palabras del empresario Claudio X. González durante el estreno comercial, en salas de cine de todo el país, del documental *¡De panzazo!* producido por Mexicanos Primero, y en el cual se da un panorama desalentador y sesgado del estado que guarda la educación pública de nivel básico en nuestro país (*El Universal*, 2011).

¡De panzazo! se convirtió en la punta de lanza de Mexicanos Primero para posicionar su agenda educativa durante la campaña presidencial del 2012, pues además de proyectarse en cines, también tuvo una intensa promoción en los canales de televisión abierta de Televisa. “En distintos días, en horario estelar, el Canal 2 lo proyectó como muestra del cine mexicano contemporáneo” (Hernández, 2010, p. 36).

Según Mexicanos Primero, las metas que la sociedad mexicana debe fijarse en educación básica para el año 2024, deben estar acorde con los estándares de los países de la OCDE, esto es, proponerse una escolaridad promedio de 13 años; que la jornada escolar sea de 6.5 horas con 200 días efectivos de clase al año, y que el índice de calidad educativa sea equivalente al del promedio de los países de la OCDE cuando se mida el aprendizaje de los alumnos en matemáticas, comprensión lectora y ciencias (Calderón, 2011).

En cuanto a la evaluación del profesorado de educación básica, Mexicanos Primero se pronuncia a favor de la evaluación universal

de los docentes, y de que los resultados de ésta incidan en el otorgamiento de estímulos económicos diferenciados para los profesores que obtengan niveles valorados de positivos; y para los que no, esta ONG se pronuncia por su remoción laboral.

El logro de las metas educativas para el 2024, subraya Mexicanos Primero, dependerá en buena medida de la atención que se le brinde al magisterio, al cual es imprescindible recuperar y lograr que la profesión docente sea vista de nueva cuenta como una “profesión de primera opción”, y ello requiere “tanto elevar el *status* de la profesión como de los salarios y otros beneficios para los docentes” (Calderón, 2011, p. 29). Hoy en día, se afirma en el diagnóstico de esta ONG, los maestros de educación básica “experimentan el maltrato institucional cotidiano (pues), no se trata con aprecio y consideración sus quejas, propuestas e inquietudes” (Calderón, 2011, p. 31).

Como es evidente en esta exposición, desde diferentes frentes el tema de la educación básica se ha hecho presente en la vida pública del país en las últimas décadas, ante lo cual el Estado mexicano ha respondido con el impulso de reformas educativas que privilegian las exigencias y propuestas de estos grupos sociales, pero no así con las demandas de los docentes que laboran en las escuelas, y ni siquiera con las consideraciones formuladas por los especialistas en el tema educativo. Así lo subraya el investigador de la UNAM, Ángel Díaz Barriga, en referencia a la promulgación de la Reforma Educativa del 2013:

Hoy tenemos una norma jurídica, pero parece que, en su omnipotencia, el Congreso de la Unión aprobó sin preguntarse si tenía que escuchar a los expertos. En el Consejo Mexicano de Investigación Educativa hay más de 450 investigadores, y de ellos más de 40 son expertos en evaluación ¿No merecimos ser consultados? Por el contrario, sólo se atendieron las demandas de un grupo de empresarios y personas conservadoras que durante mucho tiempo han puesto en duda la enseñanza pública (*La Jornada*, 2012).

El paquete de reformas educativas que comprendió la modificación de los artículos 3º y 73 de la Carta Magna, y que como hemos venido analizando le otorgó rango constitucional a la evaluación obligatoria de los docentes para el ingreso y permanencia en el ejercicio profesional, que otorgó plena autonomía al INEE y que crea el Servicio Profesional Docente como nuevo escalafón de ascenso laboral, no fueron resultado de una consulta a la comunidad educativa –personal docente y directivo de las escuelas, alumnos y los padres de familia–. Tampoco fue acordado entre los partidos políticos representados en el Congreso de la Unión, sino que fue el resultado de acuerdos cupulares con los tres partidos políticos con mayor presencia en las Cámaras parlamentarias.

A esta estrategia política se le denominó Pacto por México, en el que participaron los partidos Acción Nacional (PAN), de la Revolución Democrática (PRD) y el partido en el poder, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), que de manera conjunta avalaron la Reforma Educativa del 2013 como la primera reforma estructural del gobierno federal. Con lo que se consumó una reforma sin consenso y sin participación de la comunidad educativa.

ACCIONES Y REACCIONES DEL MAGISTERIO ANTE EL NUEVO DISCURSO EDUCATIVO DEL ESTADO

Si bien una parte minoritaria de la sociedad mexicana –pero con el poder económico y político para hacerse visible en el espacio público– aplaudió dicha Reforma Educativa, otra parte –mayoritaria, pero sin poder para hacerse escuchar, como es el magisterio– la rechazó abiertamente, incluso por encima de la aceptación impuesta a la dirigencia sindical del SNTE tras la detención de su “líderesa vitalicia”, Elba Esther Gordillo Morales, acusada por la Procuraduría General de la República (PGR) de “supuesto lavado de mil 978 millones de pesos procedentes de las cuentas del gremio” educativo (*Reforma*, 2013).

La inconformidad de los maestros con la Reforma Educativa del 2013 fue inmediata luego de su aprobación en el Congreso, por lo que en poco tiempo las muestras de rechazo rebasaron las representaciones oficiales del SNTE y de su ala disidente representada por la CNTE, la cual se fortaleció al abanderar las demandas de los docentes que buscaban organizarse y presentar un frente común contra la nueva normatividad educativa.

Las primeras manifestaciones de rechazo a la política educativa del gobierno federal datan de mayo de 2008, en reacción a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que, entre otras acciones, obligaba a los maestros en servicio a presentar una prueba estandarizada llamada Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes. Es hasta el 2013 cuando la inconformidad magisterial logra uno de los momentos de mayor visualización. Ahora ya no se trataba de manifestaciones focalizadas en unos cuantos estados del sur y centro del país –Oaxaca, Michoacán, Guerrero y Distrito Federal–, sino que el rechazo se extendía prácticamente a todo el territorio nacional.

Los docentes inconformes con la Reforma Educativa cerraron escuelas y realizaron paros laborales en 31 estados; movilizaciones en 23 ciudades capitales; bloqueos en 13 carreteras y tomas de casetas de cuota en diferentes entidades; cercaron siete oficinas gubernamentales –la mayoría sedes de la SEP en igual número de entidades–; protestaron frente a cuatro sedes estatales del poder Legislativo; obstruyeron puentes internacionales, puertos y terminales de autobuses en diversos estados (*Reforma*, 2013). Esto además del plantón indefinido que maestros de la CNTE iniciaron el 1º de mayo de 2013 en la plaza Tolsá de la Ciudad de México, luego trasladaron al zócalo de la misma Ciudad de México y posteriormente al Monumento a la Revolución, donde se mantuvieron en pie de lucha desde septiembre del 2013 y hasta febrero del 2016 (*La Jornada*, 2016).

De esta forma, los profesores de prácticamente todo el país tomaron las calles para hacerse presentes en la esfera pública. Sus

principales demandas contra la Reforma Educativa se pueden sintetizar en cuatro puntos básicos: 1) ser escuchados y atendidos en sus necesidades profesionales; 2) que sus opiniones como actores principales de la acción educativa sean incorporados en la conformación de una nueva Reforma Educativa; 3) que su desempeño docente se evalúe en relación con los diversos factores contextuales que, como es sabido, impactan los resultados de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, y 4) que la Reforma Educativa propuesta se fundamente en un nuevo modelo pedagógico.

El testimonio del profesor Azael Santiago Chepi, integrante de la sección de Oaxaca, así lo confirma: “estamos a favor de una Reforma Educativa, no estamos en contra de la evaluación y lo único que planteamos es ser tomados en cuenta” (*El Universal*, 2012). Y más recientemente, el testimonio del profesor Toribio, quien en un acto oficial del gobierno federal en la cabecera municipal de Cochoapa, en la región de La Montaña, en Guerrero, se hace escuchar.

“La OCDE, con usted y los empresarios de Mexicanos Primero vendieron la educación”, le dice el profesor guerrerense al titular del Ejecutivo federal para luego agregar: “Mire cómo estamos aquí nosotros, en qué condiciones y nos quieren evaluar con una perspectiva sancionadora”. A lo que el mandatario contestó: “Ya lo escuché, y quiero decirles que no los confundan, que la reforma que hemos hecho es para mejorar la educación, y cada lugar será evaluado conforme a las condiciones y particularidades de cada lugar, [...] por lo que es necesario que los profesores estén informados”. Ante esta respuesta, el docente indígena reitera: “Soy maestro, y jamás me consultaron” (*Reforma*, enero, 2014).

Por su parte, el SNTE adopta una estrategia cambiante ante la Reforma Educativa del 2013, según varían las condiciones políticas para la cúpula sindical. La estrategia inicial tenía como foco de inconformidad el que este organismo hubiera sido ignorado o descalificado como actor social organizado en la agenda educativa del gobierno federal.

Reivindicamos el legítimo derecho del gremio magisterial a participar de manera responsable en relación con su materia de trabajo. La consulta a los maestros y su organización es indispensable para el éxito de cualquier reforma (SNTE: *¿Por qué luchamos hoy?*, 2013, p. 6).

La dirigencia sindical de Elba Esther Gordillo emprende acciones de “resistencia pacífica y civilizada” en las plazas públicas del país, pero sin afectar los horarios laborales de los docentes, en defensa de la educación y del “empleo y la dignidad de los maestros” (*El Universal*, 2012). Con esta estrategia, el SNTE convoca a sus más de 1.5 millones de afiliados a participar en un amparo colectivo contra la, aseguran, nueva ley laboral implícita en la Reforma Educativa del 2013.

De igual manera, en esta estrategia inicial, el SNTE, encabezado por Elba Esther Gordillo, centró sus esfuerzos en aparecer en los medios masivos de comunicación, ya fuera a través de mensajes pagados o con entrevistas personales a modo, como la acordada con la periodista de Televisa, Adela Micha, en la cual la lideresa sindical reitera su postura de rechazo a la Reforma Educativa aprobada por ser “un acuerdo bastante limitado porque el cambio que se requiere en el sector educativo es estructural”. Asimismo, en esta ocasión hace evidente una actitud de confrontación política ante el nuevo gobierno federal: “No busco puestos, que nadie se preocupe, nunca he pensado ser secretaria de Educación ni sirvienta de nadie, salvo del SNTE” (*Proceso*, 2013).

Con hechos como los descritos, el SNTE intenta impulsar la discusión ante dos aspectos principales que le preocupan de la Reforma Educativa, los cuales califica de “riesgos y limitaciones”. Uno, de tipo presupuestal, se relaciona con que la nueva autonomía de gestión otorgada a las escuelas, en la realidad se traduzca en que el Estado mexicano delegue en los padres de familia su responsabilidad de sostenimiento económico de los planteles; y dos, de orden sindical, que la alteración del régimen laboral que implica la nueva normatividad, en la práctica pueda desembocar en el surgimiento

de directores de escuela con estatus de personal de confianza –en vez de trabajador de base como hasta ahora–, de docentes con contrataciones a prueba, de despidos realizados sin apoyo sindical, de la pulverización de la jornada laboral y del *outsourcing* desde cada escuela, entendida ésta como entidad contratante de personal (SNTE, 2013, pp. 8-9).

Desde esta perspectiva de vulnerabilidad de los derechos laborales docentes, el SNTE considera que la evaluación que plantea la Reforma Educativa del gobierno federal “no es integral ni garantiza que los diagnósticos hechos por el INEE tengan carácter vinculatorio”, por lo tanto, reitera, el peso y las consecuencias de la normatividad aprobada son más de carácter laboral y contractual, y por ello trasgreden la estabilidad de los trabajadores de la educación.

La evaluación articulada a la permanencia en el servicio, presenta riesgos de que, a través de un examen estandarizado, se rescinda la relación laboral del docente, sin responsabilidad para quien lo contrate. La evaluación del desempeño docente se pretende medir a través del logro educativo del alumno, sin considerar que no es atribuible al maestro la totalidad de los aprendizajes de los alumnos, sino que una gran parte de éstos se explican con el Índice de Desarrollo Humano (SNTE, 2013, p. 11).

El activismo del SNTE contra que la Reforma Educativa llevó a que las oficinas de las 59 secciones sindicales de esta organización se convirtieran en centros de orientación, que en el periodo que impulsaban un amparo colectivo estuvieron abiertos hasta en domingo. También a pronunciamientos públicos de Elba Esther Gordillo, en congresos nacionales de educación y de consejos nacionales organizados por el propio sindicato, espacios en los que incluso ya se hablaba de llegar a un paro nacional.

Somos una organización sindical respetuosa de nuestro marco constitucional, pero nos reservamos el derecho a ejercer todos los recursos legales, sociales, políticos y pacíficos a nuestro alcance con el propósito de garantizar

el pleno respeto al empleo y a la dignidad de los trabajadores de la educación (*El Universal*, 2012).

La estrategia del SNTE buscó deslindarse de la asumida por la CNTE, al realizar acciones de resistencia –como brigadas de volanteos para informar a los padres de familia y a la población en general, así como la recopilación de firmas de apoyo– sin interrumpir clases ni cerrar escuelas, por lo que las acciones “pacíficas y civilizadas” se llevaron a cabo preferentemente en días no laborales, esto es, los sábados y domingos, y en horarios extraclases.

Sin embargo, esta postura del SNTE, de abierta oposición a la Reforma Educativa, se modificó radicalmente en febrero del 2013 a raíz de la detención y encarcelamiento de su presidenta vitalicia, Elba Esther Gordillo Morales. Como reacción inmediata a este descabezamiento político, el Comité Ejecutivo del SNTE elige a su secretario general en funciones, Juan Díaz de la Torre, también como el nuevo presidente de este organismo sindical, en sustitución de Gordillo (*El Universal*, 2013).

Quince días después, el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje entrega al sindicato la toma de nota, con lo cual el Estado avala y respalda esta medida política y queda “legitimada y legalmente constituida la dirigencia sindical que encabeza Juan Díaz de la Torre”, quien en adelante funge con la doble cartera sindical de presidente y, al mismo tiempo, de secretario general del SNTE (*Reforma*, 2013).

A partir de entonces, el discurso beligerante del SNTE y de rechazo a la Reforma Educativa que mantuvo durante 55 días, se modifica radicalmente y se repliega a los intereses del gobierno federal al aceptar la iniciativa aprobada. El enfrentamiento político-educativo entre el Estado y el sindicato magisterial se resuelve en favor del Estado con la recuperación de la rectoría de la política educativa.

Para el nuevo dirigente del SNTE, “siempre será mejor que exista una comunicación y una interlocución sólida” con el gobierno, por

lo que durante su gestión el sindicato de los maestros no invadirá la esfera de competencia de la SEP, “porque un sindicato fuerte [...] le sirve mucho más al gobierno en el sentido de sacar adelante las políticas públicas” (*Reforma*, 2013).

En contraparte, la reacción de la CNTE es de inconformidad por la acción que calificaron de “imposición” de la nueva dirigencia sindical e incrementan las movilizaciones para abrir espacios de diálogo con el gobierno federal, al margen de la representación sindical oficial ahora presidida por Díaz de la Torre.

En consecuencia, la movilización de profesores aumentó a niveles no vistos desde la década de los ochenta, y cuya intensidad se prolongó por meses, tiempo en que los docentes tomaron reiteradamente las calles y, como ya se dijo, cerraron escuelas y realizaron tomas de edificios públicos y carreteras federales, entre otras múltiples acciones. Con ello, por un lado, mantenían su rechazo a la Reforma Educativa; y por el otro, manifestaban su inconformidad ante la imposición de la nueva representación sindical, designada sin haber mediado un proceso de elección abierta a todos los docentes afiliados al SNTE.

Esta resistencia dio como uno de los primeros frutos que miembros de algunos de los partidos políticos representados en el Pacto por México, en la Comisión Permanente del Congreso de la Unión, así como el gobierno federal, a través de la Secretaría de Gobernación, reconocieran a la CNTE y a otras agrupaciones sindicales de reciente formación¹⁰ o formadas luego del desconocimiento de la representatividad de la cúpula sindical oficial, como interlocutores válidos para dialogar respecto a los alcances de la Reforma Educativa.

¹⁰ Hoy en día, además de la agrupación a la que también pertenece existen: el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de México (SITEM), que cuenta con el aval de la Secretaría del Trabajo; el Sindicato de Trabajadores para la Educación (STE), que está en proceso de obtener la toma de nota; una Federación Nacional de Sindicatos Independientes de Trabajadores de la Educación (FNSITE), que está en espera de la toma de nota; y 29 nuevos gremios independientes más en 14 estados (*Reforma*, 2013).

En un esfuerzo por neutralizar la inconformidad magisterial, el gobierno federal reconoce a la CNTE como interlocutor válido en por lo menos 22 estados del país, y conforma una Comisión Única Negociadora en aquellas entidades donde no tenga una representación formal, pero cuente con adherentes. La Secretaría de Gobernación se ofrece como mediadora con los gobiernos estatales para establecer mesas locales con los maestros inconformes que resuelvan demandas laborales, administrativas y de infraestructura escolar (*Reforma*, 2013).

Otro resultado favorable de la movilización docente fue que el gobierno federal se mostrara flexible para que los profesores tuvieran cierta participación en el diseño de sus propias evaluaciones, así como sobre los criterios para recibir reconocimientos, ingresar al servicio docente, obtener promociones y seguir dando clases. Desde la perspectiva de los profesores de la CNTE y demás agrupaciones docentes afines, la Reforma Educativa del gobierno federal “no tiene ninguna concepción educativa, pues revisándola a conciencia nos damos cuenta que nos quita todas las conquistas laborales”, asegura Artemio Ortiz, líder de la CNTE en Oaxaca. En este sentido, puntualizan en el documento Razones para detener la Reforma Educativa, lo que en realidad hace la iniciativa aprobada es que:

Cancela la gratuidad de la educación, [...] desconoce los derechos laborales, prescinde de la representación sindical, anula la bilateralidad de las relaciones laborales y violenta por lo menos cinco tratados internacionales en materia laboral y de derechos humanos firmados por el gobierno mexicano” (*Proceso*, 2013).

La resistencia magisterial no se limitó a manifestar su rechazo a la Reforma Educativa en las calles, sino que también logró sistematizar y concretar sus propuestas en la materia con la elaboración de documentos de carácter pedagógico como el Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura 2013, resultado de muchos foros, encuentros, talleres y congresos en los que participaron maestros que

trabajan frente a grupo, y que desde sus comunidades conformaron colectivos pedagógicos para ofrecer su experiencia en el diseño de una nueva política educativa, de carácter integral e incluyente.

En el Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura 2013 colaboraron profesores de Baja California Sur, Campeche, Coahuila, Distrito Federal; Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tamaulipas, Tlaxcala y Veracruz, entidades que pertenecen a contextos socioeconómicos y culturales diversos.

El Programa Nacional Alternativo de la CNTE parte de un diagnóstico de la situación de la educación en sus comunidades y, con base en ello, hace un análisis crítico de las consecuencias que tendrían las medidas propuestas en la Reforma Educativa aprobada. Entre los hechos más destacados señalan la sustitución del “maestro de Estado” por un “maestro de mercado”, cuyas visiones y sentido de su trabajo es muy contrastante, ya que mientras el primero responde a una orientación más social y humanista frente a la realidad que viven en su ámbito laboral, el segundo privilegia los intereses económicos del mercado por encima de las necesidades sociales de su entorno laboral. Otro cuestionamiento que se resalta en el documento de la CNTE es la destrucción de la plaza de base, lo que significa “un verdadero despojo a los pueblos en su derecho de contar con una escuela pública y una plantilla docente con seguridad en el empleo” (SNTE/CEND, 2013, p. 8).

En este sentido, la alternativa de la CNTE a la Reforma Educativa del gobierno enfatiza la importancia de ver a las comunidades educativas con un enfoque preferentemente humanista, dado que México es un país en el que conviven realidades con grandes desigualdades culturales y económicas. En este entorno múltiple, los maestros laboran con grupos sociales extraordinariamente diversos, por lo que pretender evaluar el desempeño docente con una prueba estandarizada provocaría que unos profesores quedaran en completa desventaja frente a otros, ya que con esta medida no se consideran otros rasgos fundamentales de apropiación cultural que

intervienen en su práctica laboral.

Por ello, en el Programa Alternativo de Educación, los docentes proponen que en su desempeño laboral se evalúen los procesos y no sólo los resultados, y que se establezca un método evaluador del trabajo docente que vaya “más allá de la evaluación del alumno y tener presente los contextos socioeconómicos y los desarrollos histórico-culturales”. En esta lógica, también consideran que:

Es necesario evaluar los efectos observables como los no observables o implícitos, la evaluación debe ser cuantitativa y cualitativa, debe ser compatible con el proceso de enseñanza-aprendizaje. [...] La evaluación debe considerarse como un seguimiento-acompañamiento permanente que contribuya a ajustar en el propio proceso educativo los planes y estrategias y no como el instrumento que sanciona a los docentes, quienes no son los responsables de las condiciones socioeconómicas, de los planes de formación docente ni de los planes de estudio de la educación (SNTE-CEND, 2013, pp. 72-73).

De acuerdo con este documento, la postura docente no es de rechazo a la evaluación en sí misma, sino a un tipo de evaluación que tiene el propósito de convertirla en una medida sancionadora, es decir, que responsabiliza a uno de los actores del proceso educativo –el docente– por los niveles de aprendizaje –de sus estudiantes–, cuando aquellos no están a la altura de los estándares internacionales. Y por el contrario, premia a los profesores si el desempeño de sus alumnos sí se corresponde con dichos parámetros.

En diciembre de 2016 la CNTE presenta a la opinión pública los documentos *Bases para una propuesta de educación democrática en México* e *Iniciativa ciudadana que reforma los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ambos son resultado de una serie de encuentros, foros y seminarios realizados de 2013 a 2016 con el propósito de ofrecer una formulación pedagógica en la que se refleje su visión y experiencias educativas.

La idea de evaluación con la que los docentes congenian es la que atiende las diferentes etapas del proceso E-A, y no solamente

la etapa final de medición de resultados, que no da información de los factores que en diferentes momentos del proceso educativo posibilitaron esos resultados, o que por el contrario, fueron un obstáculo para que dichos resultados no mejoraran.

Después de la exposición de las diferentes interpretaciones y posturas que se manifiestan entre los grupos sociales interesados en la problemática educativa, parece evidente que no se está entendiendo a la evaluación educativa de la misma manera, por lo que podemos identificar dos tendencias: una, la concepción de grupos sociales externos al ámbito educativo pero interesados en influir en las directrices de la política pública asumida por el Estado en la materia.

Esta visión, se viene consolidando desde la década de los noventa, privilegia una perspectiva de evaluación de tipo cuantitativa y estandarizada, útil para establecer indicadores y parámetros comparativos de calidad educativa. El interés de promover una evaluación entendida en esos términos obedece a un propósito alineado a la rendición de cuentas y la transparencia de los recursos públicos destinados a la educación.

La otra tendencia de evaluación educativa es la que, desde dentro del contexto educativo, impulsan los actores directos del proceso educativo, esto es, la visión interna al ámbito escolar que surge de los profesores de grupo. Éstos se muestran interesados en un tipo de evaluación que se ocupe del proceso E-A, no solamente de la etapa final, y que por lo tanto, brinde información para identificar los puntos y aspectos que favorecen o entorpecen el aprendizaje de sus alumnos.

Esta caracterización de evaluación puede ser cuantitativa o cualitativa, y si bien también tiene el propósito de mejorar los resultados de aprendizaje, su cobertura es más amplia en tanto que atiende el proceso educativo y pondera los fines de mejoría educativa por encima de la rendición de cuentas.

Evidentemente ambas tendencias responden a fundamentos teórico-conceptuales distintos de cómo entender a la evaluación

educativa y de cuáles son sus sentidos últimos. Asimismo, ambas representan la disputa social entre dos formas de atender las necesidades de la población, en este caso del sector educativo, mediante políticas públicas mantengan o no la cohesión social.

CAPÍTULO 3
EVALUACIÓN DE DOCENTES Y REFORMA
EDUCATIVA DE 2013

En este apartado haremos un ejercicio de aplicación del concepto de Evaluación Para el Aprendizaje (EPA), en relación con la evaluación del desempeño docente, tratando de recuperar los puntos de vista y aportes de los especialistas tanto del ámbito académico como de la reforma en educación de 2013, con la finalidad de analizar si el tipo de evaluación incluida en la última, se apega a los principios pedagógicos que caracterizan a una evaluación centrada en la mejoría del proceso educativo y, en este caso, con énfasis en el docente.

Creemos que cualquier iniciativa de evaluación del trabajo de los profesores, si tiene el propósito de mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos, debería considerar los postulados y principios de evaluación formativa analizados en relación con el proceso de E-A, puesto que la actividad de enseñar del docente forma parte indisoluble del binomio educativo. Y si, como hemos visto en la revisión histórica del concepto, se reconoce a la evaluación formativa como la forma que otorga mayores elementos para la comprensión de lo que sucede en el salón de clases, entonces resulta pertinente aplicar esta misma visión para valorar el desempeño docente y, por

extensión, la escuela como parte constitutiva del espacio social creado con la finalidad expresa de educar. En este sentido también se pronuncia Martínez Rizo, al asegurar que los propósitos de una evaluación con enfoque formativo, son pertinentes tanto para el proceso de aprendizaje escolar como para la evaluación de los docentes.

La distinción entre la evaluación de enfoque formativo y la de enfoque sumativo, vale tanto para el aprendizaje como para la evaluación de los maestros, cuyo propósito puede ser sólo identificar a los que alcanzan ciertos estándares de calidad y a los que no logran hacerlo, pero también puede servir para ayudar a los que aún no lo hacen a orientar mejor sus esfuerzos para conseguirlo (Martínez Rizo, 2016, p. 55).

EVALUACIÓN FORMATIVA DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Ahora bien, ¿cómo debería llevarse a cabo una evaluación de índole formativa del trabajo docente? Investigadores como Hugo Aboites aseguran que toda evaluación que se pretenda realizar ya no sólo de los procesos educativos, sino de los actores y las escuelas en su conjunto, muy poco podrán hacer para mejorarlas si las medidas emprendidas en tal sentido no surgen de las necesidades manifiestas de las propias escuelas.

Cualquier iniciativa en sentido contrario, como impulsar una evaluación con base en criterios ajenos al entorno inmediato del núcleo escolar, en los hechos se convierte en una “verificación externa” que sólo detecta si tal o cual docente o plantel educativo “pasa determinado estándar”, no las causas o problemas de que ello suceda. En consecuencia, agrega Hugo Aboites, “la evaluación externa no es ni puede ser objetiva, precisamente debido a que es rígida, distante y ajena, y por ello no puede captar su objeto de estudio en su complejidad y movimiento”, por lo que tampoco puede considerársele como una evaluación con carácter científico y, en este sentido, pertinente para formar parte de una política educativa institucional (Aboites, 2012, p. 194).

También existe la idea de que directores y supervisores puedan ser responsables de evaluar el desempeño de los profesores a su cargo en sus planteles o zonas escolares, puesto que la cercanía física permitiría pensar en la posibilidad de realizar visitas de observación al trabajo en el aula, además de que siendo parte del contexto del docente, estaría en mejores condiciones de entender y apoyar las problemáticas de esa comunidad educativa. En contra de estas opciones se suele argumentar que “en la realidad en muchos casos la formación de directores y supervisores y la de los maestros tienen debilidades similares, y las tareas administrativas dejan poco tiempo para atender la función de apoyo que esos puestos deberían implicar” (Martínez Rizo, 2016, p. 22).

Por nuestra parte, creemos que la alternativa de involucrar a los directores y supervisores en tareas de evaluación del desempeño docente con fines formativos, puede ser válida si introducimos ciertos cambios estructurales a la organización del trabajo de estos dos actores educativos. Por un lado, podría ser beneficioso descargar de tareas administrativas a los directores y supervisores dotándoles de personal que hiciera esas funciones –no sustantivas– para así liberarlos de tiempo y, por el otro, brindarles una capacitación en base a las necesidades manifestadas por ellos mismos.

En esta perspectiva de la evaluación formativa, también para el caso de los docentes el factor a destacar sería la conveniencia de partir de las necesidades e intereses de los profesores, con lo que se recupera la utilidad de la autoevaluación como estrategia de conocimiento de la realidad educativa. Son ellos, como actores directos del proceso educativo, quienes pueden aportar elementos para detectar problemáticas a partir de su experiencia, ya sean de su práctica profesional o del contexto en que ésta se realiza. La perspectiva docente resulta insustituible para una real comprensión del proceso educativo en su entorno escolar.

En este sentido, la autoevaluación como estrategia de conocimiento de lo que pasa en el salón de clases es una herramienta útil para detectar problemáticas específicas y ofrecer opciones

de mejoría del desempeño docente que incidan en el aprovechamiento académico de sus alumnos. Para ello, resulta indispensable que las autoridades educativas tengan confianza en el docente y en su palabra, que crean y apoyen sus iniciativas para mejorar su desempeño laboral. Sólo así el magisterio podrá hacer suya una reforma constitucional que se interese por atender la problemática educativa a partir de las necesidades manifiestas de los actores del proceso.

En relación con el uso de exámenes aplicados a los alumnos para evaluar resultados de aprendizaje y, con ello, el desempeño docente, Ángel Díaz Barriga considera que si bien las pruebas masivas –o a gran escala– ayudan a realizar comparaciones de mejoras de aprendizaje que se expresan numéricamente, “no permiten realizar cabalmente la tarea formativa y de retroalimentación” que se requiere para mejorar el aprendizaje escolar. Esto es así, entre otras cosas, porque hasta ahora, quienes elaboran estas pruebas –por parte de las autoridades educativas–, han visualizado al profesor de grupo como un consumidor tangencial de los resultados obtenidos por sus alumnos, cuando es a ellos a quienes, en primera instancia, se les debería brindar la información generada para analizarla, valorarla y con ello tener más elementos para mejorar su desempeño profesional (Díaz Barriga, 2006, pp. 589-590).

En un plano teórico y pedagógico el uso de pruebas estandarizadas podrían funcionar como una evaluación de carácter diagnóstica o sumativa, que aportara datos al docente para conocer el estado de aprendizaje en que se encuentran sus alumnos, y en función de ello estar en condiciones de desarrollar estrategias de retroalimentación con fines de mejoría de aprendizaje. En la realidad esta práctica de medición se ha reducido a evidenciar una situación de deterioro educativo que no sólo no mejora, sino que la acentúa.

De acuerdo con el informe de resultados de la prueba PISA 2012, México tiene un atraso de dos años con respecto al resto de los países de la OCDE, y de manera reiterada se vuelve a ubicar en los últimos lugares de las 34 naciones integrantes de la OCDE, en matemáticas,

lectura y ciencias, que son las tres áreas que evalúa este organismo económico (*Reforma*, 2013).

Entre los resultados arrojados en nuestro país por la prueba PISA en 2012, destaca que el porcentaje de jóvenes escolarizados es menor al 70%, cuando entre los países de la OCDE el promedio es de más del 90%. En cuanto a competencias, en la asignatura de matemáticas 55% de los alumnos no alcanzan el nivel de competencias básico en matemáticas. En relación con el puntaje, el promedio de la OCDE fue de 494, mientras que en México fue de 413. Para lectura, el porcentaje de alumnos que no alcanzó el nivel de competencias básico fue de 41, con un puntaje promedio de los mexicanos de 424, mientras que el de la OCDE fue de 496. En ciencias 47% de los alumnos no alcanzaron el nivel de competencias básico, mientras que el promedio fue de 415 puntos, en la OCDE fue de 501 (<http://www.educacionfutura.org/>).

La evaluación entendida en su vertiente sumativa, que de manera periódica se aplican a alumnos y docentes como pruebas estandarizadas, con fines de medición de los aprendizajes alcanzados o del dominio de conocimientos adquiridos, según sea el caso, pero sin acompañarse de ningún tipo de retroalimentación, responde más a una lógica de control institucional sobre la profesión educativa, y menos a una estrategia eficaz que aporte información para mejorar el proceso de E-A y los índices de aprovechamiento escolar.

Para que la evaluación del docente tenga un efecto positivo en la mejoría del aprendizaje de sus alumnos, y en este sentido sea una evaluación de carácter formativo, debe considerar el contexto inmediato del maestro más allá del salón de clases, pues ningún profesor ejerce su trabajo “en el vacío social ni en un sistema escolar neutro”, sino que los alcances de sus esfuerzos por enseñar “están mediados por las dificultades o los apoyos del entorno social y cultural [...], así como por las normas de operación y organización que el aparato escolar les impone” (Fuentes Molinar, 2013, p. 21), y que en la mayoría de las veces se circunscriben a lineamientos de control administrativo.

La práctica docente está mediada por diversos factores del entorno inmediato que es necesario ponderar en cualquier estrategia de evaluación del trabajo docente. Se debe partir de reconocer que los docentes mexicanos desempeñan sus funciones en contextos socio-culturales no homogéneos, sino de enormes contrastes y precariedad tanto del plantel escolar como del espacio geográfico en que éste se ubica. La falta de servicios básicos en las colonias y áreas rurales o marginadas en donde se encuentran miles de escuelas, o el deterioro físico y la falta de infraestructura educativa de los centros escolares, son factores que limitan y condicionan el desarrollo de una práctica docente idónea.

De acuerdo con el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos que realizaron la SEP y el INEGI, apenas la mitad de las escuelas (51%) del país cuentan con servicio de drenaje; sólo 7 de cada 10 (69%) disponen de agua potable; 9 de cada 10 (87%) tiene sanitarios y 88% cuenta con energía eléctrica (*Reforma*, 2014). Es decir, en cuanto a infraestructura básica escolar, el Estado no ha logrado garantizar las condiciones mínimas para ofrecer a los mexicanos un servicio educativo digno.

Y qué decir del equipamiento de los planteles en cuanto a, por ejemplo, mobiliario escolar, materiales didácticos, conexión a internet y dotación de equipo de cómputo. En este rubro las diferencias entre escuelas de estados ricos y pobres son mayores, incluso contrastantes, pues según esta misma fuente, mientras en el Distrito Federal 95% de los planteles públicos tiene internet, en Oaxaca y Chiapas apenas es 6% de sus escuelas, y Michoacán y Tabasco registran una cobertura de 12%.

En síntesis, la brecha entre entidades ricas y pobres es enorme, y representa un imperativo para el Estado mexicano implementar una política pública encaminada a mejorar esta deficiencia en infraestructura escolar con la misma energía con que se pretende impulsar la evaluación de los profesores que ejercen su función docente en esos planteles.

Por otra parte, para que la evaluación de los maestros redunde en mejores niveles de aprendizaje de sus alumnos, también debe privilegiar acciones de profesionalización y, con ello, otorgar un grado mayor de autonomía al profesorado durante el ejercicio de su trabajo en el aula. Esto implica, por ejemplo, “la acción constructiva, libre y creativa” de los docentes para planear contenidos a impartir y las formas de constatar sus resultados (Guevara Niebla, 2013, p. 40), ya sea de manera inmediata, como retroalimentación del proceso de E-A llevado a cabo en la práctica diaria; o de forma mediata a través de la planeación técnico-pedagógica que el profesor realiza al inicio del ciclo escolar y/o en la preparación de clases de los contenidos curriculares a enseñar en cada unidad temática.

La libertad profesional no parece existir para los maestros de educación básica en nuestro país, y ello se evidencia en que de ser actores intelectuales de la acción docente pasan a ser considerados por el Estado sólo como ejecutores físicos de propuestas ajenas, con lo que se demerita el estatus profesional de esta actividad y de quienes lo realizan. El tipo de práctica docente que estimula la política educativa vigente es la de un profesor de grupo que se preocupa por acatar y reproducir los lineamientos que le dictan las autoridades educativas. Cualquier iniciativa de modificar sustancialmente los contenidos, las estrategias de aplicación o los métodos sugeridos en los planes y programas de estudio oficiales, tendría que enfrentar resistencias burocráticas y desconfianzas de las autoridades educativas inmediatas: director y supervisor.

Desde el punto de vista de una evaluación formativa, es decir, con fines de mejoría del aprendizaje, la opinión de los maestros debería ser fundamental para el desarrollo de las propuestas técnico-pedagógicas. Son ellos los que, con su práctica docente, operan y cristalizan cualquier reforma o propuesta educativa, subrayan autores como Rueda Beltrán y Nava Maya. En consecuencia, agregan, “la evaluación de sus prácticas, su formación pedagógica y profesional, son asuntos que los incluyen” (2013, p. 45) y que, en este sentido, sus necesidades manifiestas también deberían ser consideradas y

valoradas al momento de establecer las acciones a seguir para diseñar cualquier política de mejoría educativa.

Una visión más es la de Sylvia Schmelkes, la entonces presidenta del INEE, para quien la evaluación docente tiene sentido sólo si contribuye a mejorar su práctica cotidiana en el aula y, en coincidencia con los autores citados, los profesores deberían tener una participación relevante en la definición de cómo ser evaluados, y también en indicar “lo que significa ser un maestro profesional”. La funcionaria descalifica el tipo de evaluación educativa que se ha aplicado en el país durante los últimos años, ya que “ésta se ha realizado mucho más con el propósito de exigir cuentas [...] que para mejorar” (Schmelkes, 2013, p. 111).

Al reconocer que los propósitos de la evaluación docente impulsada hasta ahora por el Estado no obedecen a propósitos formativos, la expresidenta del INEE afirma que “si se ha de evaluar el desempeño profesional de los docentes”, se haga con énfasis en la capacidad de los mismos para mejorar su propio desempeño. Por lo tanto, la propuesta del INEE, afirma, es que el primer paso que en este sentido se tendría que dar es definir lo que se entiende por un buen docente a partir de los dichos de los mismos profesores “Centrarse en lo que es común a todo docente”, distinguir las diferentes áreas de conocimiento según sus didácticas específicas y delimitar los contextos socioculturales, por lo que más que hablar de un perfil único del “buen docente”, Schmelkes se pronuncia por la constitución de diversos estándares o modelos ideales de buenos docentes, diseñados de acuerdo con el entorno escolar en que se ubique la acción del profesor y según la disciplina académica de que se trate (Schmelkes, 2013, p. 111).

En esta misma línea se inclinan diversos investigadores educativos especializados en la evaluación docente con fines formativos o de aprendizaje, para quienes sólo desde una perspectiva contextual es viable que la evaluación deje de lado su propósito muchas veces implícito de control, o claramente explícito de medición, selección o verificación. Es menester que se convierta en una herramienta de

comprensión de lo que pasa en el salón de clases, que contribuya a mejorar las estrategias de enseñanza y el aprovechamiento de los alumnos. Sólo así la evaluación que se aplique a los docentes tendrá una función didáctica, de apoyo y mejoría pedagógicos. Se requiere que desde su origen y durante el proceso evaluativo tenga una perspectiva integral y esté encaminada a recuperar los factores del entorno que de una u otra manera inciden en el proceso de E-A.

En otras palabras, centrándonos en un contexto educativo, sea desde la dimensión del espacio físico –aula, escuela, edificios burocráticos–; de los actores del proceso y de la comunidad educativa –alumnos, docentes, padres de familia o autoridades–; la acción evaluativa tendrá fines formativos y pedagógicos sólo si en su diseño y procedimiento de aplicación se atiende, de manera integral, los tres aspectos siguientes: 1) factores internos y externos al contexto educativo o escolar, 2) elementos del entorno inmediato y mediato que interactúan con los actores principales del objeto de estudio en cuestión, para, en consecuencia, 3) impulsar una intervención exitosa que contribuya a superar la problemática detectada y mejorar el sistema educativo en alguna de sus particularidades.

Esta forma de concebir a la actividad evaluativa como un proceso social, formativo e integral, no es fácil de llevar a cabo y, por ende, constituye un reto tanto para las autoridades como para el profesor de grupo y la comunidad educativa en la que se inserta el plantel, puesto que para su implementación se requiere de la conjugación de múltiples factores técnicos y de formación profesional, así como de un ejercicio docente mucho más reflexivo en su desempeño cotidiano. Ello también requiere una actitud de trabajo en todo momento atenta a lo que sucede dentro del aula y en las distintas etapas del proceso de E-A, por lo que se entiende que ser un docente con estas cualidades demanda una entrega profesional de altos vuelos.

Las dificultades aumentan si además consideramos que tradicionalmente el profesor de grupo ha sido visto por el Estado mexicano más como un instructor o técnico educativo que como un

profesionista de la educación con autonomía suficiente para organizar sus actividades escolares. En realidad, las autoridades educativas lo que siempre parecen esperar de ellos es que “se amolden a las decisiones de otros con respecto al contenido de su trabajo y a la manera en que éste es emprendido”. La expectativa es que los profesores frente a grupo “se ajusten a las demandas de una burocracia educativa sobre la cual tienen poco control”, y que por lo regular se encuentra por arriba de ellos en la escala de la burocracia educativa (Rockwell, 1985, pp. 72-73).

En el salón de clases y en la práctica misma de su labor docente, esta lógica de técnico educativo generalmente se reproduce cuando el profesor se dedica a impartir un currículum que se le asigna como el que deben aprender sus alumnos. Se le da ya estructurado en forma de paquetes didácticos, listos para ser aplicados en el salón de clases con unas guías curriculares y libros de textos que le dicen los pasos a seguir, e incluso las dosificaciones de contenidos por lecciones planificadas que desglosan las actividades de sus alumnos (Rockwell, 1985, pp. 74-75). Si bien todo ello seguramente ha sido cuidadosamente planeado por un equipo de profesionistas especializados en la materia, el hecho de que así esté planteada la enseñanza, deja muy poco margen para la intervención directa y activa del profesor en la planeación del currículum oficial.

Esta dedicación y preparación docente son necesarias para interactuar con las limitantes que se presentan fuera de los muros escolares, en donde, con demasiada frecuencia, el peso y la afectación de los factores socioeconómicos y culturales externos tienen mayor peso que los internos en los procesos de aprendizaje y en la mejoría de la educación. De ahí que, en la mayoría de las veces, mejorar el aprendizaje de los niños e incrementar la calidad de la educación son metas difíciles y hasta imposibles de alcanzar en un contexto de precariedad tan generalizado como el que caracteriza a la sociedad mexicana.

EVALUACIÓN TECNICISTA DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Martínez Rizo reflexiona sobre la falsa creencia difundida entre muchos grupos de la sociedad que se mantienen alejados de la práctica docente en la educación pública, o que tienen una mirada distante de cómo ésta podría mejorar, aseguran, con evaluaciones entendidas desde el concepto tradicional de aplicación de exámenes y pruebas a gran escala, y sin considerar otro tipo de estrategias.

Muchas personas no tienen conciencia de la dificultad que implica obtener buenos resultados educativos con grupos de alumnos que provienen de un medio social desfavorable. En México es frecuente que dirigentes del sector empresarial vean con simpatía las estrategias simplistas [de aplicar pruebas estandarizadas de rendimiento asociadas a consecuencias fuertes] pensando que las fallas de la escuela pública se podrían corregir fácilmente con escuelas privadas como las que atienden a sus hijos; pero ignoran que menos del 10% de los niños mexicanos, de condiciones privilegiadas, asisten a ellas (Martínez Rizo, 2009, p. 9).

En esta forma de pensamiento lo que subyace es una concepción de la evaluación de índole tecnicista, que fundamenta su acción en la medición de aprendizajes con instrumentos cuantitativos, diseñados para detectar sólo aquellas evidencias conductuales y observables del proceso de E-A. Esta visión deja fuera de su alcance todos aquellos otros factores psíquicos, emotivos y contextuales que no son posibles de detectar empíricamente, pero que son los que permiten explicar y comprender las causas del aprendizaje de una manera integral y, en consecuencia, son los que aportan opciones de mejoría efectiva del proceso educativo.

Desde nuestra percepción, entender a la evaluación en función de un uso privilegiado de pruebas de corte cuantitativo y de medición de resultados, en realidad es una negación del concepto de evaluación en sí mismo. Una evaluación de corte tecnicista, más que una evaluación es, en realidad, sólo un acto de medición

sistematizada de datos recogidos en un tiempo determinado y en un momento particular del proceso en cuestión. Es una especie de evaluación sumativa, que en el caso de los procesos de E-A por lo regular corresponden a la etapa final. La evaluación así concebida es lo que históricamente ha dado lugar a una “acelerada tecnificación” de esta actividad, así como a la creación de una “estructura básicamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico” (Morán Oviedo, 2012, p. 59).

La proyección internacional alcanzada por las evaluaciones cuantitativas y estandarizadas que integran lo que llamamos tendencia tecnicista de la evaluación moderna, también responde a la creencia generalizada en un sector de investigadores del ámbito pedagógico, respecto al “potencial positivo de la evaluación a gran escala”, como una opción técnica que pudiera hacer factible “apreciar el nivel de aprendizaje” que obtiene el sistema educativo de todo un país, región o continente, y hasta realizar comparaciones y proyecciones de planeación educativa de alcance internacional. Lo cual sería prácticamente imposible, reconocen ellos mismos, si se intentara “agregar las evaluaciones que hacen los maestros, siempre ligadas al contexto en que trabaja cada uno” (Martínez Rizo, 2008, pp. 5-6).

Las pruebas a gran escala pueden ser una “herramienta valiosa” para apoyar los esfuerzos instituciones de mejora educativa, siempre y cuando se les emplee como un “complemento de las evaluaciones a cargo de los maestros”. De lo contrario, si se les comprende y utiliza mal, acota Martínez Rizo, pueden ser un “peligro” con consecuencias negativas para la educación, como ha sucedido en nuestro país con los programas que la SEP ha emprendido durante los últimos sexenios para mejorar la educación sin resultados favorables. Para muestra, un ejemplo: el programa de escuelas de tiempo completo que inició en el sexenio 2006-2012.

De acuerdo con la revisión de la cuenta pública 2012 de la Auditoría Superior de la Federación, de los casi 6 mil 500 planteles públicos de educación básica que participaron en este programa, la SEP no tenía información de los profesores a cargo de los turnos

extendidos, del equipamiento adicional, de la alimentación de los alumnos, del seguimiento y ni de la evaluación del programa (*La Jornada en línea*, 2014).

Si el Estado mexicano no puede dar cuenta de cómo se emplean los recursos presupuestales destinados a uno de sus programas emblemáticos, menos aún podemos esperar que tenga alguna valoración de otra índole, por decir más educativa, del impacto de este programa en la población beneficiada.

En primera instancia, la propuesta gubernamental centra la problemática educativa en el desempeño del docente como el “factor más relevante de los aprendizajes”, luego de reconocer que muchos de los problemas y desafíos están vinculados con las limitaciones del sistema educativo nacional y con factores sociales, culturales y económicos, pero que no obstante ello, hoy se cuenta con información para mejorar la realidad educativa del país.

EL INEE Y LA EVALUACIÓN DOCENTE

El gobierno federal opta por constituir un sistema nacional de evaluación a cargo de una instancia experta, el INEE, que “asuma un papel claro y pertinente sobre la medición y evaluación de alumnos, maestros, escuelas, directores y servicios educativos”. Esta evaluación debe “reconocer las dificultades del entorno, en especial de las escuelas ubicadas en zonas marginadas”, y debe responder a una “valoración integral del desempeño docente” que considere las circunstancias complejas en las que se ejerce dicha labor docente (Ramírez, 2013, p. 126).

De igual forma, la iniciativa de decreto presentada por el gobierno federal en 2012 argumenta la necesidad de promover una evaluación centrada en el desempeño docente, más que en el proceso E-A, como el camino para alcanzar la mejoría en los resultados de las evaluaciones internacionales –pruebas a gran escala– en las que participa el país. Para armonizar esta encomienda el contenido

de la reforma constitucional aterriza su propuesta en dos grandes líneas de acción que dan lugar a sendas leyes reglamentarias:¹¹ 1) la creación de un detallado programa que norma y regula el ingreso y la permanencia del magisterio en activo, llamado Servicio Profesional Docente, y 2) la consolidación, mediante el otorgamiento de su autonomía jurídica con patrimonio propio, del INEE, como la instancia pública encargada de evaluar el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Es en estas leyes reglamentarias en las que se materializa el espíritu de la propuesta de Reforma Educativa de 2013, y es en el contenido de sus artículos en los que se puede analizar el sentido y los significados de una política educativa que enarbola el imperativo de la calidad educativa como su finalidad primordial, y derivado de ello, la esperada mejoría de la educación básica.

No obstante, cabría una aclaración conceptual sobre lo que se entiende por calidad educativa, puesto que aquí nuevamente existe una polémica entre los especialistas de la materia. Por un lado, están quienes conciben a la calidad como el conjunto de elementos que le son inherentes a la cosa educativa y que permiten apreciarla como un mejoramiento a partir de una serie de indicadores cuantitativos y de fácil medición y detección. Por ejemplo, el incremento en la tasa de aprobación del alumnado o los resultados obtenidos por una escuela en los exámenes estandarizados tipo ENLACE.

Por otro lado, se encuentran aquellos especialistas educativos que entienden a la calidad educativa según indicios recabados directamente del proceso educativo, que expresan cambios profundos e internos de largo alcance y que, por ello, no son fáciles de detectar, pero no obstante su índole cualitativa, son más representativos de la naturaleza simbólica de los procesos educativos y de aprendizaje.

¹¹ Ambas publicadas en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de septiembre de 2013, como decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Un ejemplo de esta concepción podría ser la detección de cambios de actitud de los alumnos para resolver un tipo de ejercicio que al principio les resultaba difícil, y que luego logran hacer porque han comprendido su procedimiento. O el de un determinado alumno que en la interrelación con sus pares aprendió un contenido que le era difícil de comprender de manera individual. Es decir, se trata de una calidad educativa que valora los procesos de aprendizaje que se dan en el interior de los sujetos de manera individual y diferenciadamente, por lo que resulta difícil establecer indicadores cuantitativos y estandarizados para un proceso, como el educativo, que no tiene estas características.

Para Díaz Barriga, el término de calidad asociado a la educación en realidad califica un síntoma o problema en el trabajo pedagógico. Al mismo tiempo, “ejerce una función de ocultamiento de los elementos que subyacen en el síntoma que señala, porque no devela las causas que determinan e influyen en el mismo” (Díaz Barriga, 1995, p. 53). Es decir, tratar de responder a las interrogantes de ¿por qué una práctica educativa no es de calidad? o ¿por qué es de mala calidad? con argumentos utilitaristas y productivistas que focalizan la respuesta en un actor individual o circunstancia particular, oculta la perspectiva social con la que, por su naturaleza, se debería ver toda cuestión educativa. También, y simultáneamente, desplaza un enfoque cualitativo por otro de cosificación netamente fabril de hacer más con menos recursos.

La calidad de la educación es una expresión que cubre dos finalidades dentro de la política educativa actual: por una parte oculta y desplaza los problemas centrales de la educación y, por otra, hace culpables del fracaso educativo a determinados sujetos: en particular al maestro —del que se expresa que es impreparado, flojo e incumplido— y al alumno —de quien se dice que no sabe, no cuenta con la preparación adecuada, no desea estudiar—. Esta individualización propia del pensamiento neoconservador, elimina la posibilidad de ver la compleja articulación social que subyace detrás de los problemas llamados de fracaso escolar (Díaz Barriga, 1995, p. 55).

En este sentido se pronuncia Hugo Aboites, al destacar la idea de calidad que promueve el Banco Mundial y que desde la década de los ochenta se generaliza en el ámbito educativo nacional. Se trata de entender la calidad “como la búsqueda de mayor eficiencia en la aplicación de recursos escasos” (2012, p. 47), algo que no necesariamente tiene que ver con la búsqueda de una mejor educación ni mucho menos con la posibilidad de aumentar la oferta educativa o mejorar las condiciones materiales de la infraestructura escolar existente.

El INEE afirma que el concepto de calidad que le interesa destacar es aquel que tenga un sentido amplio, integrador y explicativo de la diversidad y riqueza de significados que encierra. Un sistema educativo puede considerarse de buena calidad si establece un currículo pertinente a las circunstancias de vida de los alumnos; si logra eficacia interna y externa para que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela; si tiene impacto al conseguir que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y se traduzcan en comportamientos sustentados en valores; si es eficiente y cuenta con recursos humanos y materiales suficientes, y los usa de la mejor manera posible; y si es equitativo al tomar en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, comunidades y escuelas (INEE, S/A, p. 10).

Esta concepción de calidad educativa del INEE, da la impresión de ser un ideal que no se vincula con la realidad nacional, pues al intentar abarcar todos los sentidos posibles del término, unos y otros se desdibujan cuando se les compara con la política educativa vigente. Ésta, según hemos venido analizando, se decanta por impulsar la evaluación del desempeño docente como la estrategia fundamental de mejoría de la educación básica y subordina los demás componentes educativos –currículum, planes y programas, infraestructura escolar, etcétera– al imperativo de dos conceptos: una noción de calidad y otra de cultura de la evaluación, ambas entendidas como mecanismos de control y rendición de cuentas.

La calidad educativa a que hacen referencia tanto el INEE como la política gubernamental, se acerca a un discurso de naturaleza

empresarial y gerencista, que fundamenta su trabajo y valoración de resultados en los principios de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia como cualidades que definen la calidad de un sistema educativo.

En su Artículo 6° del decreto de creación, la ley reglamentaria del INEE señala que la evaluación que realizará como política pública consistirá en “emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido”. En el Artículo 7 acota que tendrá como fines, entre otros, mejorar la calidad de la educación, ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos planteados por las autoridades educativas y fomentar la transparencia y la rendición de cuentas.

El acento del trabajo que desarrollará el Instituto de Evaluación está puesto en medir resultados para comparar, y en vigilar el desempeño docente para sancionar –o estimular, según sea el caso–, los avances educativos de acuerdo con los parámetros fijados como indicadores de calidad, más que de mejoría educativa. En otras palabras, el concepto de calidad se sobrepone al de mejoría educativa.

El decreto de creación del INEE soslaya la importancia de mejorar la educación en el sentido pedagógico del término, esto es, de acompañamiento a los actores básicos del proceso educativo. De igual manera, minimiza la iniciativa de centrar los esfuerzos gubernamentales en desarrollar una estrategia que dimensione suficientemente las limitantes o problemáticas contextuales del sistema educativo nacional, a pesar de que desde la perspectiva pedagógica esas condicionantes son relevantes para lograr una mejoría significativa en los aprendizajes esperados. Es decir, la evaluación que orientará el INEE no se distingue por su carácter humanista o de interés social, sino por la cosificación de un proceso eminentemente social, y por su tecnificación al ocuparse prioritariamente de la medición de resultados como indicadores de éxito y de metas cumplidas.

En el mejor de los casos, el INEE acepta el impacto de los contextos socio-económicos y culturales en la obtención de buenos resultados al sugerir que sean las autoridades educativas quienes propongan “criterios de contextualización que orienten el diseño y la interpretación de las evaluaciones” (Artículo 15). Esta deferencia no altera el sentido de la política educativa impulsada por el Estado en los últimos sexenios.

Con la Reforma Educativa de 2013, el INEE se consolida como el máximo órgano público, autónomo, con personalidad jurídica, con patrimonio propio y con mayor poder que la misma SEP en cuanto a las atribuciones para coordinar un sistema nacional de evaluación educativa y evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del mismo (Artículo 25). Con esta normatividad de alcance constitucional, el Estado da todas las garantías para consolidar la presencia del Instituto de Evaluación en el ámbito nacional, al grado de favorecer una estructura burocrática paralela a la de la SEP.

En su arranque como organismo con plena autonomía, en el 2014, el INEE recibió recursos presupuestales por un monto de 613 millones de pesos, lo que representa más del doble de lo que ejerció el año anterior, pero sólo el 70% de lo solicitado por su presidenta, Sylvia Schmelkes, quien precisó que las metas de crecimiento para el 2015 son crear seis unidades administrativas y 19 direcciones generales, además de pasar de una plantilla de 190 personas a 900, con presencia en todas las entidades federativas. Esto sin contar los cinco mil evaluadores que el INEE estima se requerirán durante la semana en que, cada cuatro años, se realizará la evaluación nacional de los docentes, en un cálculo de dos evaluadores certificados por escuela (*Reforma*, 2013).

La estructura orgánica del Instituto se integra por una Junta de Gobierno –cinco consejeros nombrados por el Senado de la República–, seis unidades administrativas equivalentes a subsecretarías, y 19 direcciones generales de las cuales se desprenden direcciones de áreas, subdirecciones y jefaturas de departamento. Por su parte,

la SEP cuenta con siete subsecretarías o unidades administrativas y 30 direcciones generales (*Reforma*, 2013).

El estatuto del INEE señala que este organismo contará con cuatro órganos colegiados: Consejo social consultivo de evaluación de la educación; Consejo de vinculación con las entidades federativas; Consejo pedagógico de evaluación educativa, y los Consejos técnicos especializados. Además, tendrá una conferencia en la que obligatoriamente deberán participar todos los titulares de las secretarías de educación estatales, así como seis consejos técnicos especializados: de Evaluación de la oferta educativa; de Evaluación de resultados educacionales; de Evaluación del desempeño de docentes y directivos escolares; de Evaluación de política y programas educativos; de Diseño de indicadores, y de Fomento de la cultura de la evaluación.

Asimismo, el INEE tendrá proyección internacional en cuanto que será la instancia responsable de “diseñar, implementar y mantener actualizado un sistema de indicadores educativos y de información de resultados de las evaluaciones” (Artículo 28) realizadas con fines de comparación y diagnóstico no sólo para consumo interno, sino con otros países, principalmente miembros de la OCDE o en proyectos multinacionales auspiciados por este organismo económico.

En relación con la evaluación de los docentes de educación básica y media superior, el papel del INEE será fundamental, pues es la instancia designada por el Estado para autorizar los parámetros e indicadores para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia (Artículo 28, fracción IV); validar la idoneidad de los parámetros e indicadores (Artículo 28, fracción VII), y aprobar los elementos, métodos, etapas y los instrumentos para llevar a cabo la evaluación (artículo 28, fracción VIII) que de manera obligatoria se sujetará al magisterio nacional, tanto de nuevo ingreso como en servicio. Con todo ello, se confirma que el INEE es la autoridad técnica en materia de evaluación, y de que el gobierno federal reviste su política pública en la materia con una orientación tecnicista de la evaluación semejante al modelo estadounidense.

Esta tendencia de evaluación que parece consolidarse en nuestro país con la Reforma Educativa de 2013, en realidad responde más a propósitos de control social y de rendición de cuentas, pues recupera prácticamente la agenda educativa propuesta por organismos internacionales como la OCDE y por asociaciones civiles ajenas a la comunidad educativa, pero con amplio respaldo de grupos empresariales nacionales, como es el caso de Mexicanos Primero.

Con esta reforma el Estado mexicano pretende legitimar su política educativa ante otros grupos sociales, como el de los especialistas e investigadores educativos, o el de los profesores de educación básica, destinatarios de la reforma, quienes en su momento dejaron las aulas y salieron a las calles para que su voz fuera escuchada. Sin embargo, ni unos ni otros se sienten satisfechos con la Reforma Educativa aprobada, ni reconocen que ésta sea la opción para mejorar la educación pública.

En respaldo a esta afirmación resulta pertinente citar el pronunciamiento público “Por una Reforma Educativa necesaria y respetuosa del magisterio” firmado por 120 expertos educativos participantes en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en noviembre de 2015 (*La Jornada*, 2015). En este documento, los participantes en el Congreso expresaron cinco puntos a destacar de la reforma:

- 1) Que si bien “México necesita de manera urgente una profunda transformación de su sistema educativo” [...].
- 2) “La reforma emprendida por la actual administración carece de un proyecto educativo que la guíe y le de sustento. [...] Se limita a regular las condiciones laborales del magisterio, a través de procedimientos de evaluación que, lejos de contribuir a la mejora docente, conforman un aparato abigarrado de control y vigilancia al que son sometidos [...] las y los profesores de nuestro país.”
- 3) Que los cambios realizados en materia educativa “se han realizado sin la participación ni la consulta debida a los maestros.

- [A éstos] Se les concibe como objetos y no como sujetos, ni como actores imprescindibles en la transformación requerida”.
- 4) Que esta reforma tiene “un carácter punitivo [...] [y que] en suma, no se garantiza una evaluación confiable y en cambio se ponen en juego las condiciones de vida de cientos de miles de maestros y maestras”. Y
 - 5) Que, por lo tanto, “Consideramos que ni la violencia ni la administración selectiva de la justicia con fines políticos son formas adecuadas de resolver la gran polarización que ha provocado la reforma gubernamental” (<http://www.change.org/p/sep-mexico-por-una-reforma-educativa-necesaria-y-respetuosa-del-magisterio>).

En síntesis, parece ser que dentro del campo de la investigación educativa también priva –mayoritariamente– un clima de inconformidad ante la Reforma Educativa de 2013, a la cual le niegan su naturaleza educativa y, por el contrario, le reconocen un carácter punitivo aplicado mediante procedimientos de evaluación con fines de control y vigilancia.¹² Estas características se evidencian en el documento rector de esta reforma, la Ley de Servicio Profesional Docente que en el capítulo siguiente abordaremos con detalle.

¹² En respuesta al documento de los investigadores del COMIE, el gobierno federal, a través del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, sólo respondió: “respetamos esos puntos de vista, no los compartimos, desde nuestro punto de vista, la Reforma Educativa es robusta y está generando un cambio importante estructural y en la dirección correcta del sistema educativo” (<http://www.educacionfutura.org/category/innovacion/aula/> Los que estén en contra de la reforma, que mejor se pongan a trabajar: Aurelio Nuño).

CAPÍTULO 4

LA LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE Y SU IMPACTO EN LOS ÁMBITOS EDUCATIVO Y LABORAL DEL MAGISTERIO NACIONAL

Desde muchas perspectivas, la Ley de Servicio Profesional Docente puede ser considerada como la columna vertebral de la Reforma Educativa del 2013. Ello debido a las profundas implicaciones que su aplicación tiene para el profesorado de educación básica y media superior, que labora para el gobierno federal y los estados. En su implementación participan los tres niveles de gobierno –municipal, estatal y federal– con distintas responsabilidades, además del INEE que tiene un papel central, así como otras dependencias no especificadas con carácter descentralizado. Las atribuciones específicas que cada instancia tiene asignadas en la Ley del Servicio Profesional Docente y sus repercusiones para el magisterio en los ámbitos pedagógico y laboral será lo que abordaremos en este capítulo.

PROPÓSITOS Y RESPONSABILIDADES DE LAS INSTANCIAS PARTICIPATIVAS

En primer lugar, esta normatividad le confiere al INEE la tarea de “definir los procesos, programas y fechas en que se llevarán a cabo las evaluaciones; evaluar a los aspirantes a ingresar al servicio docente, y a los profesores ya en servicio frente a grupo, con funciones directivas o de supervisión; así como emitir los requisitos y procedimientos para la certificación de evaluadores; de docentes con funciones temporales de carácter técnico-pedagógico; de observadores de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil” (Artículo 7°).

También le corresponde “emitir los resultados individualizados de los procesos de evaluación, acompañados de un dictamen con las recomendaciones que deberán atender los evaluados para regularizarse o cumplir con las acciones de mejora continua sugeridas; autorizar y validar la idoneidad de los parámetros e indicadores de ingreso, promoción, reconocimiento, permanencia; así como las etapas, aspectos y métodos de evaluación obligatorios” (Artículo 7°).

En tanto, a la SEP le otorga las atribuciones de “participar con el INEE en la elaboración de la programación anual de los procesos de evaluación, tomando en cuenta las propuestas que en su caso reciba de las autoridades educativas locales”; determinar los perfiles y requisitos mínimos solicitados para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio, según el cargo de que se trate, y tomando en cuenta las propuestas que en su caso reciba de las autoridades locales”; y proponer al INEE las etapas, aspectos y métodos que comprenderán los procesos de evaluación obligatorios para educación básica y media superior (Artículo 10).

De igual manera, es responsabilidad de la SEP “emitir lineamientos para la prestación del servicio de asistencia técnica a la escuela en el nivel básico, y de los programas de regularización del mismo nivel”; determinar qué puestos del personal técnico-docente

formarán parte del Servicio Profesional Docente, además de establecer o convenir los mecanismos mediante los cuales los representantes de ONG y padres de familia participarán como observadores en los procesos de evaluación que el INEE determine (Artículo 10).

A las autoridades educativas locales les corresponde, según la Ley del Servicio Profesional Docente,

operar la selección y capacitación de los evaluadores, aplicadores, concursos de oposición conforme a los lineamientos del INEE; ofrecer programas y cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar para la formación continua, actualización de conocimientos y desarrollo profesional de todo el personal docente en servicio, ya sea con funciones frente a grupo, de dirección y/o de supervisión; ofrecer programas de regularización, y de desarrollo de liderazgo y gestión pertinentes para el ejercicio docente frente a grupo, de dirección y/o de supervisión”; así como “administrar la asignación de plazas con estricto apego al orden establecido con base en los puntajes obtenidos de mayor a menor, de los sustentantes que resultaron idóneos en el concurso en cuestión” (artículos 8º y 9º).

LA EDUCACIÓN DE CALIDAD COMO REFERENCIA DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Esta Ley destaca la necesidad de contar con un Marco General de una Educación de Calidad cuyo cumplimiento sea obligatorio para las autoridades educativas, organismos descentralizados y miembros del Servicio Profesional Docente. Define como aspectos principales de la práctica docente: la planeación, el dominio de los contenidos de enseñanza, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación de los alumnos, el logro de aprendizaje de los mismos, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores (Artículo 14). Alude también a la pertinencia de identificar las características básicas de desempeño del personal del Servicio Profesional Docente en contextos sociales y

culturales diversos, a fin de lograr resultados adecuados de aprendizaje en un marco de inclusión.

El Marco General de Educación de Calidad requerido, de acuerdo con el mismo Artículo 14, deberá considerar la observancia de los calendarios escolares oficiales y el debido aprovechamiento del tiempo escolar definido para las jornadas diarias. Finalmente, este Marco deberá fundamentarse en perfiles, parámetros e indicadores que sirvan de referente para la buena práctica docente profesional; así como establecer niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión.

En cuanto a la mejora de la práctica profesional y de la evaluación formativa, la Ley del Servicio Profesional Docente se refiere a esta mejora como la evaluación interna que deberán de llevar a cabo los profesores de cada escuela “bajo la coordinación y liderazgo del director”. Afirmar que es una evaluación permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional del magisterio (Artículo 15). Para su impulso, las autoridades educativas y organismos descentralizados deberán “ofrecer al personal docente, el que labora frente a grupo y el que ejerce funciones de dirección y supervisión, programas de desarrollo de capacidades para la evaluación. Esto a fin de generar el buen ejercicio de la función evaluadora y estar en condiciones de incluir una revisión periódica de los avances que las escuelas y las zonas escolares alcancen en dichas competencias” (Artículo 16).

También habla de “organizar en cada plantel los espacios físicos y de tiempo para que los docentes y directivos intercambien experiencias, compartan proyectos, problemas y soluciones. Ello de acuerdo con la disponibilidad presupuestal de las autoridades educativas para proporcionar los apoyos necesarios para dichas actividades (Artículo 16), además de ofrecer un servicio de asistencia técnica a la escuela que apoyará al profesorado 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 las

autoridades educativas o el organismo descentralizado determinen que una escuela requiere de algún apoyo específico (Artículo 17). No obstante que se trata de una evaluación interna de carácter formativo, la ley establece que los resultados de la misma deberán dar lugar a “compromisos verificables de mejora”, aunque también aclara que en ningún caso podrán ser causal de procedimientos de sanción ni tener consecuencias administrativas o laborales (Artículo 20).

LAS NUEVAS REGLAS DE INGRESO, PERMANENCIA Y PROMOCIÓN AL SERVICIO DOCENTE

De manera pormenorizada, la Ley del Servicio Profesional Docente establece las nuevas reglas a que deberán ajustarse quienes deseen ingresar a laborar en los niveles de educación básica y media superior, entre las que destaca el hecho de que en adelante sólo se podrá acceder por concursos abiertos de oposición y “mediante una convocatoria que señale el perfil que deberán cubrir los aspirantes, las plazas sujetas a concurso, los requisitos solicitados, las fechas de registro y los criterios para la asignación de plazas” (Artículo 21).

De entrada, la Ley instituye la obligatoriedad del concurso de oposición y que podrán participar no sólo los egresados de las escuelas normales del país, como hasta ahora sucedía, sino que lo abre a “todas las personas que cumplan con el perfil”, pues en el apartado de requisitos incluye a profesionistas de “áreas afines” y de “disciplinas especializadas de la enseñanza” (Artículo 24), esto es, egresados de universidades e instituciones de educación superior que impartan licenciaturas vinculadas con educación.

Uno de los aspectos más relevantes de esta Ley señala que el ingreso a una plaza docente dará lugar a un nombramiento definitivo de base “después de seis meses de servicios sin nota desfavorable en su expediente”. También que durante dos años, el personal de nuevo ingreso tendrá acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa o el organismo descentralizado correspondiente,

con el propósito de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias (Artículo 22). Al término de esos dos años, el desempeño del docente de recién ingreso será evaluado con la finalidad de “determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente” (Artículo 22).

Este artículo señala también que el nombramiento definitivo de base se podrá dar por terminado, sin responsabilidad para la autoridad educativa o para el organismo descentralizado, en caso de que el personal no atienda los apoyos y programas previstos, incumpla con la obligación de la evaluación señalada, o cuando al término del periodo de acompañamiento “se identifique su insuficiencia en el nivel de desempeño de la función docente”.

En cuanto a la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión escolares, los docentes en servicio podrán participar vía un concurso de oposición abierto y público. El profesor que gane la plaza directiva obtendrá un nombramiento provisional y estará sujeto a un “periodo de inducción” de dos años; tiempo en el que cursará programas de desarrollo de liderazgo y gestión escolar, determinados por la autoridad escolar. Al término de este lapso, el profesor nuevamente será sometido a examen de desempeño, y si cumple con las “exigencias propias de la función directiva”, se le otorgará un nombramiento definitivo (Artículo 27).

Las reglas para la promoción horizontal –es decir, dentro de la misma función como docente frente a grupo– que esta normatividad establece, y por la cual deja sin efecto al programa de Carrera magisterial señala que la participación será voluntaria e individual (Artículo 37), y que serán beneficiarios quienes destaquen en los procesos de evaluación de desempeño; se sometan a los procesos de evaluación adicionales que en su caso se indiquen; y que reúnan las demás condiciones que se establezcan en el nuevo programa en cuestión (Artículo 38).

Si bien en algunos casos la nueva Ley establece criterios claros y específicos para la promoción horizontal, en otros los deja ambiguos

y al criterio de las autoridades competentes. Por ejemplo, se habla de “diversos aspectos que motiven al personal”, sin señalar a cuáles en particular se refiere; o de considerar incentivos temporales o permanentes, sin precisar montos. Igualmente, incluye la pertinencia de “fomentar el mejoramiento en el desempeño para lograr el máximo logro de aprendizaje en los educandos” como un criterio a considerar en la promoción, y de “generar incentivos” para lograr que los buenos maestros se interesen en laborar en escuelas marginales y de entornos socioeconómicos pobres (Artículo 36).

La redacción del Artículo 36 da margen a cierta opacidad en el manejo de las reglas de operación de las promociones horizontales, además de que no fija compromisos permanentes del monto destinado a este efecto, por lo que los alcances del beneficio siempre estarán supeditados a la “disponibilidad presupuestal” de cada año fiscal (Artículo 37) y no sólo al cumplimiento del perfil requerido.

Lo que sí está definido son las variantes evaluativas a las que se deberá sujetar el personal docente de acuerdo con un nuevo programa de incentivos adicionales, permanentes o temporales; así como a vigencia de los estímulos económicos recibidos, que será de hasta cuatro años en unos casos, o permanentes en otros. No obstante, queda sujeto a la disponibilidad presupuestal el acceso al primer nivel y el avance de niveles (Artículo 39), con lo que aquí también se abre una línea de indefinición y discrecionalidad para las decisiones de las autoridades educativas y hacendarias del Estado mexicano, pues a igual esfuerzo y desempeño docente no siempre habrá la misma compensación.

La Ley del Servicio Profesional Docente igualmente fija reglas de permanencia en el servicio, siendo una de ellas la obligatoriedad de, “cuando menos cada cuatro años”, someterse a evaluación para quienes ejercen funciones de dirección o de supervisión en los niveles de educación básica y de media superior (Artículo 52), así como los pasos a seguir, los tiempos de que dispone el profesor para revertir ese resultado y la alternativa en caso de no lograrlo. Esta obligatoriedad incorpora al sistema educativo nacional una

nueva burocracia de evaluadores –que a su vez deberán ser evaluados y certificados por el INEE–, así como de manuales o escalafones laborales que fijen los niveles de desempeño mínimos, perfiles, parámetros e indicadores a los que deberá responder la práctica profesional de los profesores en servicio (Artículo 55).

Con esta reglamentación, también se establecen nuevas condiciones institucionales para la formación continua, actualización y desarrollo profesional de los maestros en servicio, como la oferta de programas y cursos académicos que se presume sustituirán a los existentes; o la incorporación de nuevos programas de asistencia técnica en las escuelas en combinación con investigaciones aplicadas y estudios de posgrado por parte de los profesores (Artículo 59).

No quedan claros los mecanismos ni estrategias con que estas opciones académicas se podrán hacer efectivas dentro de los tiempos laborales del ciclo escolar, si los docentes están obligados a cumplir con sus cargas de tiempo/horas frente a grupo, y con los días de clase que señala el calendario escolar establecido por la SEP. O si estas actividades de actualización se tendrán que realizar en horario extraescolar, en el tiempo libre –no remunerado– de los docentes, sea fines de semana, periodos vacacionales o fuera de los turnos diarios de actividades docentes.

Hasta ahora, la única liberación de tiempo frente a grupo autorizada por las autoridades educativas es el último viernes de cada mes del ciclo escolar, día en que los maestros y directivos se reúnen en Consejo técnico escolar para abordar las problemáticas –de diversa índole– surgidas en los planteles mes tras mes, y que la experiencia señala que este tiempo resulta insuficiente para analizar todos los asuntos que cotidianamente se acumulan en los centros educativos. Por ello, cualquiera de las opciones se antoja difícil de llevar a la práctica. La experiencia en este sentido indica que dejar la posibilidad de formación y actualización a la voluntad del docente, sin favorecer condiciones institucionales para dedicarle tiempo dentro del ciclo escolar y el horario laboral respectivos, condena al fracaso a este tipo de iniciativas.

TRES OPORTUNIDADES, TRES, PARA OBTENER UN RESULTADO DE SUFICIENCIA DOCENTE

En cuanto a aquellos docentes que en su evaluación obtengan un resultado de insuficiencia en el nivel de desempeño requerido, el profesor tendrá las oportunidades siguientes:

- 1^a oportunidad. Los docentes, directores o supervisores que en su evaluación obtengan como resultado la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, deberán incorporarse a los programas de regularización que la autoridad educativa o el organismo descentralizado determine. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente (Artículo 53).
- 2^a oportunidad. Los docentes, directores o supervisores que hayan obtenido insuficiencia en el nivel de desempeño, tendrán una segunda oportunidad en un plazo no mayor de doce meses, después de la evaluación a que se refiere el artículo 52, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo. Los docentes, directores o supervisores que en esta segunda evaluación obtengan otra vez insuficiencia en el nivel de desempeño, deberán reincorporarse a los programas de regularización (Artículo 53).
- 3^a oportunidad. Los docentes, directores o supervisores que por segunda ocasión hayan obtenido insuficiencia en el nivel de desempeño, y que se hayan incorporado a los programas de regularización, tendrán “un plazo de no mayor de 12 meses” para sujetarse a una tercera evaluación. En caso de que en ésta no alcancen un resultado de suficiencia, se darán por terminado los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la autoridad educativa o el organismo descentralizado, según sea el caso (Artículo 53).

Es importante considerar estos artículos en vinculación con el 8° transitorio de la misma ley, que dice que aquel profesor en servicio

y con nombramiento definitivo que no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación a que se refiere el Artículo 53, no será separado de la función pública, sino que “será readscrito para continuar en otras tareas dentro de dicho servicio público”, conforme a lo que determine la autoridad educativa o el organismo descentralizado correspondiente. O bien, se le ofrecerá incorporarse a los programas de retiro que se autoricen (Artículo 8 transitorio).

En cambio, los profesores que obtengan una plaza docente de nuevo ingreso tendrán nombramiento definitivo después de seis meses, pero deberán someterse a evaluación al término del primer año y al término del segundo, y si sus resultados son de suficiencia, seguirá en la plaza por cuatro años más, hasta que de nueva cuenta se deba evaluar. En caso de obtener resultado de insuficiencia en su segunda evaluación anual de su periodo de prueba, se darán por terminado los efectos del nombramiento sin responsabilidad para la autoridad educativa, es decir, serán separados de la función pública y perderán su plaza de manera definitiva.

La Ley del Servicio Profesional Docente contiene un apartado sobre los derechos, obligaciones y sanciones de los profesores en servicio, en donde se incluyen algunos atenuantes o especificaciones que matizan la rigidez del proceso evaluativo al que en adelante se someterá al magisterio nacional. Por ejemplo, que durante el proceso de evaluación sea considerado el contexto regional y socio-cultural (Artículo 68, fracción VI), o ejercer el derecho de interponer su defensa (Artículo 68, fracción VII).

Para los maestros que, a la entrada en vigor de esta ley se encuentren en servicio y cuenten con nombramiento definitivo, pero que en su tercera evaluación no alcancen un resultado suficiente, la ley garantiza que no serán separados de la función pública, pero sí reubicados en otras áreas –sin especificar si en ellas esos profesores realizarán actividades de naturaleza equiparable a la que venían realizando– o, de negarse a ello, tendrán la opción de incorporarse a los programas de retiro que se autoricen (Artículo 8 transitorio).

Al respecto, existen estimaciones de que en doce años la renovación generacional del magisterio nacional de educación básica podría llegar al 60%, de acuerdo con declaraciones del extitular de la SEP, Chuayffet Chemor, quien en entrevista con el periodista de Televisa, Carlos Loret de Mola, expuso que cada año se renueva 4.5% la planta de maestros. Y agregó: “en diez años estaríamos con 45%, y si aceleramos el procedimiento estaremos a la mitad. Y en doce años en 60%” (*La Jornada*, 2013). Esta declaración evidencia, entre otras cosas, que el gobierno apuesta por el cambio generacional del magisterio como una alternativa para consolidar la Reforma Educativa y que ésta penetre en el ámbito escolar de la mano de los docentes contratados bajo el nuevo esquema laboral de la Reforma Educativa.

Ésta parece ser la propuesta del gobierno federal en torno a la cuestión laboral que desde diversas aristas aborda la Ley del Servicio Profesional Docente. En adelante, los profesores de educación básica, en su calidad de trabajadores del Estado, inevitablemente sujetarán su régimen laboral al nuevo estatuto jurídico.

ABROGACIÓN DE REGLAMENTOS Y LEYES LABORALES POR LA DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Por su naturaleza y magnitud de los cambios que la Ley del Servicio Profesional Docente establece en el proceso de la carrera del magisterio, desde su ingreso, permanencia, promoción y retiro, parece pertinente afirmar que esta normatividad contiene diversas variantes de índole laboral. Abroga, en lo que le contraviene, al Reglamento General de Condiciones de Trabajo de la SEP, aunque no elimina las prestaciones y derechos laborales de los trabajadores del sector educativo, como son el aguinaldo, la prima vacacional, los días económicos, permisos, etcétera.

La Ley del Servicio Profesional Docente también sustituye el procedimiento para sancionar el ejercicio del profesorado contenido en

la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, en cuanto a la facultad para determinar el cese de los efectos del nombramiento. Ahora, es la autoridad educativa la que determina este cese sin necesidad de acudir previamente al Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje.

El artículo octavo transitorio, que habla del personal docente con nombramiento definitivo y de la posibilidad de ser readscrito si no aprueba las tres oportunidades que éste tiene de evaluarse para alcanzar un resultando de suficiencia. La Ley no señala que esa readscripción necesariamente cambiaría la naturaleza del nombramiento, sino únicamente sus funciones, pudiendo desempeñarse en el mismo horario y con el mismo salario. La Ley no dice que se cambie de plaza a una administrativa.

El cariz laboral de esta normatividad ha sido reconocido por el mismo ex secretario de Educación, Emilio Chuayffet, quien admitió que sí, efectivamente, la Reforma Educativa es una reforma laboral, aunque sea parcialmente (*La Jornada*, 2013, p. 9). O incluso por analistas políticos como Jesús Silva-Herzog Márquez, quien se rehúsa a llamarla Reforma Educativa, pues en realidad, afirma, se trata de una “reforma al régimen laboral de los maestros” (*Reforma*, 2013).

Por otra parte, pero también dentro del ámbito laboral, esta normatividad, a través de diversos artículos neutraliza la injerencia que en el pasado tenía el SNTE para el ingreso, la promoción y el otorgamiento de plazas de profesores frente a grupo, directores o incluso supervisores. Con ello, le quita poder a este gremio en materia educativa y gremial y se la asigna a la SEP y al INEE principalmente.

En torno al impacto laboral, podemos concluir que la reforma a los Artículos 3º y 73 de la Constitución mexicana, así como la Ley del Servicio Profesional Docente, tienen como una de sus consecuencias más evidentes que perturba el espíritu y la naturaleza eminentemente filosófica del Artículo Tercero Constitucional. Mientras este artículo establece el derecho humano a la educación, la Ley de Servicio Profesional incorpora disposiciones concernientes al derecho del trabajo que son normadas en otros capítulos de

la Carta Magna –en particular en el Artículo 123 constitucional–. Desde la perspectiva jurídico-laboral, pareciera que se trastocan los principios de estabilidad en el empleo, certeza jurídica y “progresividad” que los trabajadores de la educación del nivel básico y media superior habían alcanzado como logros gremiales a lo largo de décadas de lucha sindical.

La Ley del Servicio Profesional Docente se aboca a fungir como una normatividad de índole administrativa-laboral más que pedagógica, puesto que se centra en establecer las nuevas condiciones en que el trabajador de la educación –de los niveles básico y media superior– deberá prestar su servicio docente. Y si bien la Ley hace mención de propósitos de mejora profesional, también advierte que ésta será posible “mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios” (Artículo 13), pero sin detallar ni especificar el programa institucional que concrete y dé certeza a estas acciones. Es decir, la propuesta pedagógica no está presente; lo que ya está aquí es una Reforma Educativa centrada en los aspectos técnicos, administrativos y laborales del trabajo docente. Es en julio de 2016 cuando finalmente la SEP presenta el modelo educativo que acompañará a la Reforma Educativa de 2013.

Esta Ley no tiene ningún apartado dedicado al desarrollo de una propuesta de evaluación formativa o de evaluación para el aprendizaje, en la que se señalen condiciones específicas para que los docentes y las escuelas erigidas como comunidades educativas, discutan y analicen acciones pedagógicas que contribuyan a mejorar su desempeño y práctica docentes. Como hemos visto en este capítulo, el planear y organizar estrategias de mejoría educativa requiere del intercambio de experiencias entre los actores directos del proceso de E-A, demanda también de tiempo para la sistematización de experiencias valoradas como positivas por ellos mismos.

El trabajo colegiado de docentes y directivos conlleva la necesidad de contar con tiempo y autonomía profesional, para adecuar los contenidos curriculares y los programas educativos a los

contextos específicos de las zonas escolares donde se lleva a cabo la práctica docente. Nada o muy poco de esto se dice en la Ley del Servicio Profesional Docente, ni de cómo se hará posible, en realidad, acceder a una evaluación interna de las propias escuelas. Por el contrario, se deja a la interpretación de las autoridades educativas sin facilitarles una guía de apoyo para la toma de decisiones, por un lado, y a la disponibilidad de recursos presupuestales que la SEP determine en cada ciclo escolar, por el otro.

Ante esta ambigüedad, la discrecionalidad institucional priva y el cumplimiento de los propósitos de mejoría educativa queda a merced de los vaivenes políticos de las administraciones federales y a los arreglos políticos con el sindicalismo magisterial.

Lo más evidente en esta Ley del Servicio Profesional Docente es el carácter punitivo de la evaluación a la que se somete al docente de manera obligatoria, así como las consecuencias laborales si los resultados de sus exámenes no cumplen con los parámetros establecidos por las autoridades. No se enfatiza en analizar los factores contextuales y extraescolares que influyen no sólo en los resultados de las evaluaciones de profesores, ni tampoco en las acciones pedagógicas que hagan posible su mejoría profesional –más allá de ofrecer programas y cursos de corte académico–.

EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN LA LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

De acuerdo con lo expuesto sobre los fundamentos teóricos de las dos tradiciones de evaluación que se dan en el campo educativo, la Ley del Servicio Profesional Docente parece responder más al espíritu y a los principios de la tradición tecnicista de evaluación, y escasamente a los de evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje. Desde esta segunda perspectiva, una evaluación formativa del desempeño docente y de su práctica profesional debería partir de las necesidades manifiestas de los propios profesores y

escuelas, a fin de evitar convertirse en una “verificación externa” o evaluación sumativa que sólo detecta si tal docente o plantel educativo acredita un “determinado estándar”, sin arrojar información sobre las causas de por qué sucede ello ni los problemas que lo originan.

En el concepto de la evaluación formativa o para el aprendizaje, el factor a destacar es a partir de las necesidades e intereses de los docentes, con lo que se recupera la utilidad de la autoevaluación como estrategia de conocimiento de la realidad educativa. Son ellos, como actores directos del proceso educativo quienes pueden, a partir de su experiencia, aportar elementos para detectar problemáticas, sean de su práctica profesional o del contexto en que ésta se realiza.

En relación con el uso de evaluaciones estandarizadas aplicadas a los alumnos para medir resultados de aprendizaje y, con ello, evaluar el desempeño docente, se considera que si bien las pruebas masivas permiten realizar comparaciones de mejoras de aprendizaje que se expresan numéricamente, no ayudan a realizar cabalmente la tarea formativa y de retroalimentación que se requiere para mejorar el aprendizaje escolar. Eso es así, dicen expertos como Ángel Díaz Barriga, quienes elaboran estas pruebas han visualizado al profesor de grupo como un consumidor tangencial de los resultados obtenidos por sus alumnos, cuando es a ellos a quienes, en primera instancia, se les debería brindar la información generada para analizarla, valorarla y con ello tener más elementos para mejorar su práctica profesional.

Cabe insistir en el hecho de que toda práctica docente está mediada por diversos factores del entorno inmediato en que se realiza, por lo que es necesario ponderar suficientemente esta situación en cualquier estrategia de evaluación del trabajo docente, puesto que su impacto en el proceso de E-A siempre resulta significativo. Tratar de evaluar el desempeño docente preferentemente con base en indicadores cuantitativos, como las pruebas estandarizadas, limita la pertinencia de sus resultados, puesto que el trabajo docente es –por

naturaleza— una labor cultural e intersubjetiva, no equiparable a los trabajos propios de otros sectores como el industrial o el de servicios, advierte la especialista Elsie Rockwell.

Autores como Mario Rueda Beltrán y Minerva Nava Amaya, aseguran que en una perspectiva de evaluación formativa, la opinión de los maestros es fundamental para el desarrollo de las propuestas técnico-pedagógicas, puesto que son ellos los que, con su práctica docente, operan y cristalizan cualquier reforma o propuesta educativa. “La evaluación de sus prácticas, su formación pedagógica y profesional, son asuntos que los incluyen” y, por tanto, sus necesidades manifiestas deberían ser consideradas y valoradas al momento de establecer las acciones a seguir para diseñar cualquier política de mejoría educativa.

Podemos concluir que el concepto de evaluación docente que se desprende del análisis de esta Ley obedece más a una evaluación tecnicista con propósitos de control y de rendición de cuentas por parte de la autoridad federal. Interesa más explicitar ante la sociedad —en particular, los grupos empresariales que respaldan a ONG como Mexicanos Primero— una política educativa centrada en ejercer el presupuesto público con criterios de eficiencia y eficacia, puesto que tanto los recursos con que se pagan los salarios del profesorado de educación pública como la creación de infraestructura escolar, equipamiento y prestación de este servicio público emanan del Estado.

Esta reforma y sus leyes reglamentarias tiene muchas limitaciones si la analizamos bajo el concepto de evaluación formativa, que propone acciones centradas en el proceso E-A con fines de mejoría del aprendizaje, y que valora, desde una perspectiva integral, todos los elementos contextuales —intra y extramuros— que intervienen en la práctica educativa. De lo que se trata, según la noción formativa, es de comprender el fenómeno educativo en su naturaleza social y humana, para luego estar en condiciones de ofrecer acciones de retroalimentación que mejoren el aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los docentes y, finalmente, conjuntar

estrategias diferenciadas, pero complementarias que contribuyan a satisfacer los postulados de mejoría a que toda sociedad debe aspirar.

UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE CON FINES DE MEJORA EDUCATIVA

Una perspectiva diferente sobre las propuestas de políticas públicas que se podrían impulsar para mejorar la educación pública de nivel básico en México y contextos latinoamericanos es la que presentan investigadores del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) de la UNESCO, como Flavia Terigi, quien se pronuncia a favor de medidas federales que impulsen un desarrollo profesional docente como “un proceso continuo y no como una colección de eventos de formación”, esto último también conocido como credencialismo (2010, p. 5).

Según Terigi, la experiencia acumulada en América Latina durante la década de los noventa permite afirmar que, en materia de reformas educativas, los países de la región transitaron a través de medidas de capacitación docente de tipo remedial, es decir, con base en el formato de cursos, mismos que se organizaron como dispositivos masivos de capacitación en cascada y distantes de las necesidades prácticas del magisterio, lo que llevó a procesos de formación continua no exitosa (2010, pp. 10-12). Ante este diagnóstico, el foco de atención de las tendencias actuales se modifica hacia la atención de necesidades prácticas de los docentes.

Esta tendencia emerge en respuesta a dos constataciones: que los esfuerzos de capacitación han tenido poca recuperación efectiva en el trabajo de los docentes, y que maestros y profesores se muestran disconformes con la desconexión de las propuestas en que participan, con los problemas que detectan y enfrentan en la escuela (Terigi, 2010, p. 14).

La propuesta de Terigi va en el sentido de establecer políticas públicas que fortalezcan una modalidad de desarrollo profesional docente, que separe la capacitación de la remuneración adicional que podrían recibir los profesores, en razón de ciertas evidencias que señalan dos hechos negativos: el primero, que recibir un pago extra por acreditar una capacitación desvirtúa el propósito de ésta, “que pasa a ser una estrategia de incremento salarial y se aleja del derecho y deber de los docentes”. Esta autora refiere que hay evidencia investigativa de que “los profesores que participan en actividades de formación como condición para recibir una remuneración, no ponían en práctica lo que se les había enseñado y tampoco estaban motivados para buscar otras oportunidades de formación relevantes” (Terigi, 2010, p. 20).

El segundo hecho negativo es que al vincular la capacitación generalizada con un estímulo económico “promueve rendimientos masivos de capacitación que exceden las posibilidades concretas de los gobiernos de someterlas a procesos de regulación y evaluación; en consecuencia, se hace difícil, si no imposible, garantizar calidad e inscripción de la formación en el marco de las políticas públicas de mejora del sistema educativo” (Terigi, 2010, p. 20).

Ante esta experiencia común en los países de América Latina, el cambio de enfoque para la profesionalización del magisterio parece más que necesario. Las perspectivas que se vislumbran más prometedoras son las que articulan la carrera docente con el desarrollo profesional como un proceso continuo que abarque tanto la formación inicial de los aspirantes a ser docentes —en las escuelas normales, para el caso de México—, como la formación continua para los profesores que ya laboran en el sistema escolar.

A manera de conclusión, podemos puntualizar que la propuesta de evaluación docente que impulsa la Reforma Educativa de 2013, se distancia significativamente de una perspectiva de desarrollo profesional docente con fines de mejora educativa. De igual manera, se aleja de una concepción de evaluación formativa, ya que no responde a un enfoque social de esta actividad, no se vincula con

el proceso de E-A, ni retroalimenta la práctica docente y tampoco tiene la finalidad de comprender el proceso educativo para detectar problemáticas de aprendizaje.

Se confirma que la Reforma Educativa de 2013 y sus leyes reglamentarias, así como sus lineamientos de evaluación del desempeño docente, se identifican abiertamente con el perfil de una evaluación de corte tecnócrata. Más que una evaluación científica y pedagógica, la reforma en cuestión responde a los criterios de una teoría de la medición y, en esa lógica, la actual política educativa del gobierno se interesa por desarrollar técnicas y modelos de aplicación basados en indicadores conductuales y en pruebas estandarizadas.

CAPÍTULO 5
**TESTIMONIOS DE PROFESORES DE GRUPO
Y DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS.
UNA REFLEXIÓN SOBRE SU LABOR DOCENTE
EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013**

Se presentan ocho testimonios seleccionados entre 30 profesores de tres planteles de primaria. De ese universo se conformó un *corpus* discursivo integrado con base en los criterios siguientes: disposición y facilidad para expresar sus ideas y puntos de vista sobre la temática abordada; pertenencia a un determinado plantel, a fin de incluir informantes de las tres escuelas participantes; y la antigüedad laboral, con el propósito de contar con una variedad de visiones tanto de docentes con una sólida experiencia por los años laborados, como con perspectivas de profesores jóvenes con menos años de trabajo.

El grupo de docentes quedó integrado por cinco mujeres y tres hombres, con experiencias laborales que van de un rango mínimo de siete años a uno máximo de 34 años. De ellos, seis se desempeñan como profesores de grupo y dos son directores —una mujer y un hombre—. A los ocho docentes les apliqué una entrevista a profundidad con base en una guía de entrevista estructurada en tres secciones: la primera, tuvo el objetivo de introducir a los profesores

al tema y relajar el ambiente de la entrevista; la segunda el de conocer la opinión del acerca de la evaluación educativa en general, la evaluación de su desempeño como profesor de grupo o como directivo, en particular, así como qué ideas tenían a la forma en que consideraban que ésta se debería de realizar. La tercera parte buscó indagar sobre los puntos de vista de los maestros en relación con la Reforma Educativa en general, qué propósitos consideraban que perseguía, qué elementos favorables tenía, si era el caso, y cuáles le faltaban (ver anexo 3).

El material obtenido se presenta enseguida como testimonios acompañados de un comentario analítico.

¿PUEDE HABLAR EL MAGISTERIO?

Con este apartado intento fortalecer una línea teórica de interpretación y conceptualización del quehacer investigativo en el área de ciencias sociales, con la que se busca visualizar a los sujetos de investigación en una relación de mayor horizontalidad con el autor-investigador que sale a campo en busca de informantes para sus proyectos de indagación científica. Es una perspectiva de investigación dialógica y horizontal que concibe a la investigación social como un acto de traducción y no de descubrimiento, como un acto “de comprensión de los sentidos que los propios sujetos investigados dan al mundo y a sus vidas” (De la Peza, 2012, p. 206). El saber académico “construye” la realidad como un modo de ver –el de uno de los sujetos sociales–, y no como el “saber verdadero” de la realidad social.

Para mí es importante estudiar la problemática de la Reforma Educativa de 2013 tomando como base el discurso docente, pero no sólo como materia de nuestro *corpus*, sino como una perspectiva situacional en la que se legitime la voz del subalterno, como dice la crítica india Gayatri Spivack (*¿Puede hablar el subalterno?*, 2003). En este caso, la palabra del profesor de grupo es la voz del

subalterno que me interesó analizar. Y también entro en comunión con las ideas de Walter Benjamin (1934), quien afirma que el lugar del investigador social o intelectual, en su papel de autor-productor de conocimiento, “sólo puede ser establecido –o mejor: elegido– con base en su posición dentro del proceso de producción”. El escritor-investigador que aspire a tener un papel solidario con las clases dominadas, deberá asumir una posición como productor para que su obra tenga un impacto de transformación social.

Con este sentido de posicionalidad teórica se presentan los siguientes testimonios, que en algunos casos aparecen identificados con el nombre del profesor, pero en otros se respetó el anonimato solicitado, y en todos se especifica la antigüedad laboral frente a grupo y si al momento de la entrevista participaba o no en el programa de Carrera magisterial, en ese entonces aún vigente.

EVALUACIÓN SÍ, PERO DE MANERA INTERNA Y ENTRE PARES*

La experiencia acumulada en más de dos décadas de ser profesora de grupo le permiten a Felipa Hernández Fuentes tener muy claros los retos y desafíos que hoy en día enfrentan los maestros de primaria en nuestro país. “Son muchos, entre ellos la cuestión económica, la social, de los padres de familia que ya no ven a la educación como un medio para escalar en la sociedad y, además, la Reforma Educativa,” medida que a los maestros “nos produce una doble presión: el trabajar y al mismo tiempo estar pensando que se puede perder el empleo, porque su orientación nos impacta laboralmente. Entonces, eso sí nos resta un poco de fuerza, de ánimo, pues el tiempo que se debería emplear solo en planear, en organizar las clases, en evaluar, también lo tenemos que ocupar en luchar contra de esa reforma”.

Respecto a los libros de texto oficiales, que son los materiales básicos con los cuales los docentes desarrollan su labor educativa, Felipa se confiesa escéptica sobre sus contenidos y bondades. “La verdad es que el modelo pedagógico que escogieron quienes los hicieron, a mí no me convence, no me gusta. En muchas ocasiones los contenidos que se nos marca que debemos trabajar con nuestros niños es muy complejo para que ellos lo entiendan. Este es el caso de, por ejemplo, el libro de Formación cívica y ética, la información que maneja suele ser muy compleja y extensa para el tiempo que se nos marca que se debe trabajar. La verdad es que no da tiempo de verlo como debe ser; y bueno, con las otras materias pasa más o menos lo mismo;

los programas están saturados de contenidos y eso provoca que a veces los vemos así como de pasadita”.

El aspecto del contexto social de los alumnos también es un factor que interviene en el proceso de aprendizaje de los chicos, porque “aquí nuestros niños viven situaciones muy complejas. Tenemos muchos alumnos que son abandonados por sus padres, abandonados en la cuestión de que sí viven con los papás, pero ellos nunca vienen a la escuela a ver qué pasa con sus hijos; los inscriben y no se vuelven a parecer por la escuela; se les manda llamar y nunca tienen tiempo de venir; y si se presentan y se les dice que su hijo requiere de algún servicio especial, dicen que los van a atender; pero en casa ya no hacen nada. O el caso de los niños que son literalmente abandonados por sus padres, que viven con sus abuelos y que éstos son los responsables de sus nietos; o chicos que están en procesos legales de custodia porque sus padres se están divorciando, en las que uno de los papás vienen a decirnos que no entreguemos el niño a nadie más que él o ella, y nosotros sin un documento legal no nos podemos meter en ese tipo de situaciones”.

La cuestión económica es otro factor importante a considerar en el aprendizaje de los niños, considera la profesora Felipa, sobre todo en zonas marginales de Iztapalapa como en la que desde hace muchos años ella trabaja. “Nuestros niños vienen a veces con los uniformes rotos, sin el material necesario para trabajar, aunque solo sea una cartulina lo que se les pide. En ocasiones es más por descuido de los padres que por verdadera necesidad, pero hay chicos que van al día y aunque sus mamás hacen el esfuerzo por cumplir sus condiciones económicas no se los permite”.

A esa problemática, prosigue la profesora, se le suma el hecho de que en los tiempos actuales los padres ya no ven a la escuela como una forma de ascenso social. “Antes los papás le decían a sus hijos: lo único que te puedo dejar de herencia es una carrera, entonces estudia, yo te pago los gastos para que vayas a la escuela, te apoyo. Pero hoy en día ya no tienen esa visión económica, los mismos niños ya no piensan qué quieren ser de grandes. Algunos incluso hasta manifiestan que van a ser sicarios, hablan mucho de corridos, de bebidas, del narco y de drogas. Les cuesta más trabajo entender todo lo que es escolar, que lo ven en los medios de comunicación”.

En cuanto a la Reforma Educativa recién aprobada en el Congreso, la maestra Felipa señala que el principal problema de esta propuesta es que es una reforma de corte laboral. “Cualquiera que se tome el tiempo de leer los documentos de la reforma podrá ver que va más sobre los derechos laborales de los profesores que sobre cuestiones didácticas o pedagógicas”. Asimismo, considera la docente, la Reforma Educativa de 2013 se enmarca en un proyecto político que tiene más de 15 años de instaurado en el país, “entró cuando el presidente Vicente Fox planteó la cuestión del bono educativo. Como nosotros lo hemos planteado en distintos foros, el propósito de esta reforma es la privatización de la educación. El hecho de que cada vez más las escuelas estén asumiendo el costo de su funcionamiento hace que las cuotas de los padres de familia, que aunque no son obligatorias, de facto sí lo son, porque si no hay cuotas las escuelas no funcionan”.

La cooperativa escolar es otra fuente de financiamiento de las escuelas, explica la maestra Felipa, pues en muchos casos es con lo que se cubre la mayoría de los gastos de los planteles, como por ejemplo “la reparación de la bomba de agua, de la fotocopidora, materiales escolares, pintura y material deportivo. Mucho de lo que la escuela consume, pues lo pagan los niños a través de su cooperativa escolar, por eso procuramos que ésta esté funcionando correctamente, para tener de donde sacar recursos suficientes”.

En cuanto al aspecto de la evaluación del desempeño docente, la profesora Felipa –de figura menuda y sonrisa franca, que se describe a sí misma como una persona responsable y comprometida– está de acuerdo en que su trabajo sea evaluado, aunque decir quiénes y cómo se debería de realizar esta tarea es algo complejo de definir. De cualquier forma, asegura, “creo que debería hacerse de manera interna, entre pares, porque nuestro trabajo está en el aula, en el día a día, en conocer a nuestros alumnos y aprender a diferenciar el trabajo de cada uno de nuestros chicos y el nivel de desarrollo que pueden alcanzar, de lo que pueden ser capaces”.

Plantear una evaluación de forma externa –considera la maestra Felipa–, sería difícil de llevar a cabo y no arrojaría información que nos ayudara a mejorar nuestro trabajo con los alumnos “Sería complejo que alguien que viene de fuera, y sobre todo alguien que no conoce el trabajo dentro de la escuela, y que pudiera entender a lo mejor este tipo de situaciones, porque muchas veces las autoridades lo único que quieren son cuestiones muy palpables, y el desarrollo de un niño muchas veces no se puede palpar. Sí lo podemos medir, pero no lo podemos palpar como tal”. No de forma cuantitativa ni estandarizada, pareciera querer decir la maestra con el ejemplo que enseguida ofrece para hacer más explícita su forma de pensar: “A lo largo del ciclo escolar que estamos trabajando con nuestros alumnos, nosotros logramos conocerlos, y sabemos de lo que cada uno es capaz. Entonces, si uno de mis niños es de diez, porque yo sé que lo puede lograr, pero no se esforzó lo suficiente, sé que puede dar más, pero dio el mínimo, le pongo un ocho o un nueve de calificación. Y si otro que sacó seis o siete haciendo su máximo esfuerzo, porque sé que es un niño al que le cuesta mucho hablar cuando expone su trabajo porque es callado, tímido o introvertido, y lograr que un niño haga eso, que se enfrente al grupo, en las condiciones que sea, pues para el niño es una victoria y para nosotros los maestros también. Entonces la evaluación, aunque sea dentro del salón de clases, y aunque uno trate de que sea parejita, pues no lo va a ser, nunca lo va a ser”, por la sencilla razón de que cada niño tiene su propio ritmo de apropiación del conocimiento.

A la pregunta de por qué eligió ser maestra de primaria, Felipa responde con una amplia sonrisa antes de afirmar: “Yo no creo en la cuestión de que nace uno sabiendo qué quiere ser. Sin embargo, cuando conocí la Escuela Nacional de Maestros, me gustó tanto que decidí que sí quería ser maestra, y me dije: quiero ser como mi maestra de primero y segundo, a la que yo recordaba como una maestra muy jovencita, recién egresada y con muchos ánimos y quien quise mucho. Pero también me dije: no quiero ser como la pésima maestra que tuve en quinto y sexto, que la recordaba como una muy

mala docente. Y aquí estoy, ya con 26 años de ser profesora de primaria. A veces, como en este ciclo escolar, me siento un poco desencantada, un poco decepcionada y, por qué no decirlo, un poco cansada, pero es lo que me gusta hacer y no me veo haciendo otra cosa”.

** Testimonio de la profra. Felipa Hernández Fuentes.
26 años como profesora, todos frente a grupo.
No participaba en Carrera magisterial.*

En el testimonio de esta maestra encontramos cinco factores de análisis: dos se refieren a la dimensión social de la acción educativa, otro con la política pública del Estado en materia educativa y dos más con aspectos de carácter técnico-pedagógico, esto es, la estructura de los programas oficiales y la naturaleza cualitativa de la evaluación formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El que ahora la sociedad –padres de familia– ya no vea a la educación como un medio de ascenso constituye un desafío para el docente en cuanto merma el interés y apoyo de la comunidad para mejorar el aprendizaje de sus hijos. La colaboración social hacia la escuela disminuye mientras que se incrementa la presión social por cuantificar los buenos resultados educativos, y sin que las políticas educativas del Estado impulsen nuevas medidas que busquen restituir el equilibrio perdido entre los componentes educativos. Por el contrario, la tendencia mundial de los Estados-nación se caracteriza por la reducción paulatina de la cobertura de sus políticas públicas, sobre todo las referidas al rubro social –salud y educación–, mientras que deja a las fuerzas del libre mercado la apropiación de los bienes colectivos.

En los aspectos técnico-pedagógicos, en este testimonio se destaca la percepción que tienen los maestros sobre los libros de texto oficiales y la imposibilidad de desarrollar satisfactoriamente sus contenidos en los tiempos marcados por los programas de la SEP.

Para entender mejor estos puntos de vista de la maestra, es conveniente recordar los postulados de autores como Vygotsky, entre otros, que sostienen la importancia del contexto cultural, de la colaboración entre pares y del papel de los adultos para impulsar el desarrollo de los niños en el aula. Es decir, que una enseñanza adecuadamente organizada, tanto en sus espacios internos y recursos de orden técnico-pedagógico, como en relación con su entorno social extramuros, potencian el desarrollo intelectual de los alumnos y, por ende, mejoran sus posibilidades de aprendizaje. Por el contrario, un contexto social sin la inclusión de los elementos señalados tiene un efecto desfavorecedor de la acción educativa del docente.

En cuanto al aspecto de la evaluación de los aprendizajes, en este testimonio se subraya su naturaleza cualitativa y formativa, que se da al interior de los sujetos, que es un proceso y no un resultado o producto final. La evaluación dentro del salón de clases tiene más que ver con un proceso individual de interacción maestro-alumno, en un ambiente de confianza y

de reconocimiento de las potenciales que cada sujeto puede desplegar para lograr las metas de aprendizaje propuestas. La acción de otorgar una calificación o acreditación, en cambio, se vincula más con una función institucional que la sociedad le otorga a la escuela –a través del profesor de grupo– para certificar la adquisición de ciertos conocimientos de acuerdo con una escala numérica. Esta última acción se equipara más a los propósitos de una evaluación sumativa, encargada de medir resultados en lapsos de tiempo previamente determinados, como pueden ser la calificación obtenida al concluir un año escolar, un semestre, o una unidad programática.

SÍ A LA EVALUACIÓN DE PARES, NO A LA MEDICIÓN DE LA MEMORIA*

Norma Alcántar Rosales es una maestra menudita, con un timbre de voz suave, pero firme, que al hablar se le nota la convicción de las ideas con las que se expresa. Tiene veinte años de servicio docente, todos ellos frente a grupo “porque sí, definitivamente me gusta ser maestra. Creo que el trabajo de uno se ve reflejado en el salón de clases, trabajando con los niños, en sus cuadernos y en lo que llegan a platicar en sus casas”.

Para la maestra Norma, que sus alumnos evalúen su desempeño docente lo cree conveniente, e incluso ella lo practica a diario con su grupo, “porque nosotros los maestros estamos bajo la mira de los pequeños, y ellos son muy abiertos, muy expresivos y sinceros. Cuando algo no les parece me dicen: maestra esto no nos está gustando, está aburrido, y entonces yo reacciono y cambiamos la actividad”. También al final de cada ciclo escolar, puntualiza la docente, les pido que me hagan su evaluación del curso, que me digan qué les gustó, qué no les gustó, en la medida de sus posibilidades y de acuerdo con su grado escolar. En eso estamos todos los años”.

Hija de un maestro normalista y nieta de un docente del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Alcántar Rosales trae en la sangre la vocación magisterial, aunque también tenía la opción de estudiar medicina, por parte de su madre, “pero me gustó más la docencia” por varias razones, entre ellas, la vivencia del movimiento magisterial de 1989, “cuando los maestros salieron a las calles a manifestarse, y eso como que fue, en lo personal, lo que me terminó por impulsar para continuar con la carrera de profesora, al ver la situación de los docentes y en sí la carrera, el estar con los niños y el poder un poquito de nosotros hacia los demás fue lo que a mí me motivó”.

A la distancia, con dos décadas de experiencia laboral, Norma se considera una maestra responsable, que trata de estar “a la vanguardia” de las estrategias pedagógicas para beneficio de sus alumnos, por lo tanto, afirma, “no me considero estar estancada en la mediocridad, por el contrario, soy una maestra dinámica, que siempre ha tratado de buscar alternativas, de probar cosas nuevas, de absorberlo y aplicarlo en mi grupo”. Y los resultados

parecen ser favorables, pues a la fecha “no ha habido quejas por parte de los papás, o por parte de los compañeros de trabajo, y en los puntajes de Carrera magisterial, hablando de números, pues siempre han sido los máximos. Hasta ahorita no ha habido ningún problema con eso”.

En cuanto a la Reforma Educativa aprobada en 2013, que subraya la obligatoriedad de que los maestros de educación básica sean evaluados en su desempeño docente, la profesora Norma considera pertinente que ella y sus compañeros de gremio sean evaluados, pero por sus autoridades inmediatas –director y supervisor–, e incluso entre compañeros de escuela –en la modalidad de coevaluación–, “porque son los más cercanos a nuestro trabajo, pueden venir a ver lo que estamos haciendo y lo que no”. Incluso, agrega, “desde hace ya varios años se ha dado la coevaluación entre los docentes que participamos en Carrera Magisterial, emitimos nuestro juicio, y nos guste o no se ha hecho desde hace varios años. Yo creo que la coevaluación entre docentes sí es algo bueno, porque en algún momento los compañeros nos marcan nuestros aciertos y nuestros errores, y eso sí es algo sano, nos ayuda y por eso estoy de acuerdo con ello”.

En cambio, Alcántar Rosales rechaza rotundamente el que con un examen escrito las autoridades educativas quieran evaluar su desempeño docente, puesto que, argumenta, a través de un examen “ellos no pueden ver nuestros logros y alcances con los niños. Entonces, lo que sí pueden es medir mi memoria, mi capacidad de memorización de los contenidos de los Planes y Programas, pero no más, porque no están cerca de nosotros viendo nuestras necesidades cotidianas, ni viendo nuestro avance con el grupo real”.

Por ello, la profesora Norma, que por razones de mejoría económica participa en el programa de Carrera Magisterial con muy buenos resultados, admite que, no obstante, esa experiencia no ha contribuido a mejorar su práctica docente. “Yo creo que eso no me ha ayudado a mejorar como maestra, aunque he participado en todas las evaluaciones que nos mandan las autoridades. En mi caso, lo que sí me ha ayudado es mi actitud de autogestión, de investigar por sí misma y ver la manera de resolver todas las dudas que nos surgen en nuestro desempeño. Porque así es, a mí no me arroja nada que me estén midiendo mi capacidad de memorización, porque así es, nos están etiquetando y no nos están dejando nada positivo.”

**Testimonio de la profra. Norma Alcántar Rosales.
20 años como profesora, todos frente a grupo.
Sí participaba en Carrera magisterial.*

Es este testimonio se pueden apreciar dos aspectos importantes de la problemática educativa que hemos estado analizado. Uno es el de la ineficacia de Carrera magisterial como programa de mejoría para la actualización docente, y otro, el de evaluar el desempeño de los profesores de grupo a partir de su contexto inmediato para realmente recabar datos que aporten información útil para la mejoría del proceso educativo.

En cuanto al primer punto, este testimonio ilustra cómo a pesar de participar en Carrera magisterial y de obtener los mejores puntajes, pues ha participado en todas las evaluaciones de las autoridades, esta maestra afirma que ello no ha contribuido para mejorar su práctica docente. En su caso, como en la de la mayoría que participa en este programa de compensación económica diferenciada, si recordamos las estadísticas que así lo confirman, su interés es de índole económico, para mejorar sus ingresos, ya que los cursos y estrategias pedagógicas que sí le han ayudado “a mejorar como maestra” son los que ella misma ha encontrado, por autogestión, fuera del ámbito oficial de la SEP. El espíritu de profesionalismo de esta docente ha servido de aliciente para mantenerse al día en el manejo de teorías pedagógicas y estrategias didácticas que aplica en su grupo para probar su efectividad.

En relación con la Reforma Educativa de 2013 y la política de evaluación docente que conlleva, en este testimonio se reitera la aprobación de la maestra para que su trabajo sea evaluado, pero con instrumentos que realmente capten sus “logros y alcances con los niños”, y que contribuyan a mejorar su desempeño en el aula, no con exámenes que “miden mi capacidad de memorización [...] pero no más”. La alternativa de esta maestra es la misma que proponen los expertos en evaluación formativa que hemos expuesto en capítulos anteriores, esto es, de estimular una EPA centrada en la práctica cotidiana de estudiantes, maestros y pares que, a través del diálogo, la observación y la reflexión, buscan y encuentran estrategias que mejoran el aprendizaje que está en proceso. Se trata entonces de abordajes diversos en donde los aspectos cognitivos, comunicativos y didácticos entran en acción de manera simultánea y en un marco de regulación del proceso de E-A intraescolar, por un lado, y en un entorno extraescolar cercano, por el otro, en el que se valoren las perspectivas de actores de la comunidad educativa, como son los padres de familia, el director y los profesores que comparten el mismo contexto socio-educativo. Con estas dos dimensiones espaciales, se estaría en condiciones de poner en juego acciones de evaluación formativa en diferentes modalidades: autoevaluación (el docente evalúa su propio trabajo); coevaluación (concebida en dos niveles, el docente que evalúa el trabajo de otro docente; o el alumno que evalúa a su docente, ambos entendidos como el par o binomio que integra el proceso de E-A), y la evaluación externa al aula, pero con los actores que forman parte del contexto educativo inmediato: docente-director, y docente-padres de familia.

La evaluación entendida como acto de supervisión externa no entra en el esquema anterior que es de naturaleza eminentemente cualitativa, pero sí en cambio está implícita en el espíritu y la letra de la Reforma Educativa, que especifica la obligatoriedad de los docentes de someterse a evaluaciones universales periódicas, y a aprobarlas de acuerdo con un ideal de “perfil idóneo” previamente diseñado en las esferas burocráticas de la SEP y del INEE, y medido a través de exámenes estandarizados.

EL COMPROMISO DEL DOCENTE, MOTOR DE LA MEJORÍA EDUCATIVA*

Para el maestro N, quien elige dar su testimonio en el anonimato, la elección de carrera fue por vocación, fue un proceso, podríamos decir que natural, según sus palabras. Siendo niño los vecinos me pedían que si les podía explicar la tarea a sus hijos. Ya estando en cuarto de primaria, dice, les explicaba a mis amigos y así conforme iba creciendo se iban dando las cosas. En la secundaria, me toca ser jefe de grupo, y una manera que tenía de controlar al grupo era explicándoles lo que no entendían. Y cuando surgió la oportunidad fue por invitación de un amigo, quien me dijo que estaba la convocatoria abierta para ingresar a la Nacional de Maestros, fue cuando decidí ser maestro.

Ahora, con 28 años a cuestas de experiencia docente, confirma su vocación y asegura que le “encanta” ser maestro de grupo, sobre todo por la satisfacción que le produce “cuando uno le explica a los chicos los temas y ve la expresión en sus caras, y cuando ellos cierran sus ojos uno se da cuenta que no están entendiendo, y entonces uno tiene que buscar la manera de que entiendan. Y cuando ellos abren sus ojos uno lee en ellos ¡es cierto! ¡Ya entendí! Esa expresión es uno de los mayores regalos que podemos obtener, en este caso, yo como profesor. Cuando nos damos cuenta que nuestros alumnos han entendido, lo han asimilado y lo comprenden, cuando dicen: ¡es cierto, está bien fácil!”

Desde el punto de vista profesional y laboral, el profesor N se describe como “muy comprometido con su trabajo” y “bastante flexible” con sus alumnos. “Conociendo como está nuestra población, y como está en sí todo México”, sabiendo de sus carencias económicas y de todo tipo, dice ser un docente muy abierto al diálogo con sus pequeños, escuchar y entender lo que ellos quieren decir en ocasiones. “Las reglas en el salón son ellos quienes las proponen, y cuando cometen alguna infracción ya saben que hay consecuencias, entonces les pregunto ¿qué propones? Y ellos eligen –como luego dicen– sus premios.”

Hoy en día, considera este docente, “ya es poco el valor que la sociedad le da a un profesor. Ahora nos encontramos mucho con papás que les dicen a sus hijos que sólo ellos le pueden llamar la atención, y cuando un maestro lo hace vienen los papás a reclamar sin preguntar y sin saber qué ha hecho su hijo, o qué se le ha pedido a su hijo que deje de hacer para que no tenga problemas dentro de la escuela. Pero todo esto es más consecuencia del bombardeo de los medios de comunicación que sí nos han atacado”.

Ante esta situación, el profesor N considera que la única opción es “trabajar y seguir trabajando, lo cual se traduce en compromiso, tanto de parte de los padres como de nosotros los maestros. Regularmente el maestro es bien catalogado solamente cuando pone dieces, y es mal catalogado cuando exige y, que en consecuencia, las calificaciones que pone aparentemente no son tan buenas. Y ese maestro sólo es reconocido cuando sus alumnos pasan

a otro nivel, y los padres de familia se dan cuenta que precisamente ese maestro que les exigió es el que les dio las bases para que ellos, en secundaria, demuestren que tuvieron una buena primaria”.

Respecto a cómo ha sido la evaluación de su desempeño como docente por parte de las autoridades educativas, el maestro N es categórico al afirmar que “desconocen nuestro trabajo totalmente. El examen estandarizado que nos mandan para que nuestros chicos lo resuelvan pregunta de situaciones que son bastantes complejas. Nuestros alumnos no están preparados para ello, aunque los maestros trabajamos, nuestros alumnos no pueden con ese tipo de exámenes. Es como poner a competir un vocho con un Ferrari, los dos autos corren, los dos están preparados para andar en carretera, los dos tienen llantas, los dos tienen volante, los dos tienen piloto, pero no están preparados para lo mismo”. En consecuencia, los resultados no son los mismos.

En este mismo sentido el maestro N también se refiere al examen o prueba estandarizada que las autoridades han implementado para evaluar el desempeño docente. “Yo, además, estoy en Carrera magisterial y, sí, me preparo y estudio para esto. Ellos (las autoridades) dicen que no se debe memorizar, pero sus exámenes son de respuestas literales, con terminología específica, y si no la dominas, si no te la sabes, ahí es donde, según ellos, estás cometiendo el error”. Por eso, asevera el docente, “las evaluaciones de las autoridades no han contribuido en nada para mejorar mi desempeño en el aula, absolutamente en nada nos ayudan. La mejoría educativa tiene que ver más con nuestro compromiso como docentes, con el compromiso de los chicos, con lo que queremos lograr con ellos”.

Para el profesor N los padres de familia son uno de los actores principales que podrían evaluar su desempeño docente, que de hecho “en mi escuela sí lo hacen, de manera práctica, pues cada año la inscripción de sus hijos es libre, ellos pueden elegir entre los tres maestros que se ponen por grado. Así vemos que hay maestros que tienen una inscripción tan grande, que si no tuviéramos que respetar la estadística, nos podríamos quedar con 40 o 50 alumnos, y los demás profesores se quedarían con menos. Ahí nos damos cuenta cómo los padre de familia nos están evaluando”.

Los alumnos también serían actores pertinentes para la evaluación del desempeño docente, a decir del maestro N, lo mismo que sus propios colegas, siempre y cuando fuera “como crítica constructiva, pero en esto tendríamos que ser muy cuidadosos en los aspectos que se están queriendo evaluar. Difícilmente conocemos el trabajo de los compañeros hasta que entramos al salón de clases y les permitimos ver un cuaderno de nuestros alumnos, ahí nos damos cuenta si hay trabajo y qué tipo de trabajo estamos realizando”.

**Testimonio anónimo de un profesor.*

28 años como profesor, todos frente a grupo.

Sí participaba en Carrera magisterial.

En este testimonio anónimo podremos apreciar la percepción del docente en torno a cinco aspectos específicos: la concepción de la vocación docente como un proceso de vida, en el cual las interrelaciones del sujeto con su entorno social lo llevan a definirse por la profesión magisterial. El segundo tema es la forma en que se ejercita la profesión en el salón de clases, los contactos que se establecen con el alumnado y las concepciones intrínsecas de la profesión que se desprenden de estos comportamientos específicos. El tercer tema se refiere a la desvalorización social de la profesión; el cuarto al papel jugado por los medios masivos de comunicación en esta percepción social y, por último, destaca los puntos de vista que el profesor expone respecto a las pruebas estandarizadas que las autoridades educativas aplican a los alumnos y docentes como mecanismo de evaluación del logro académico y del desempeño, respectivamente.

La vocación magisterial es un proceso que, en el caso de este maestro, se inició desde pequeño y se consolidó a lo largo de sus 28 años de experiencia frente a grupo. En este testimonio sobresale la “satisfacción” que produce en el sujeto-docente realizar una actividad para la que se siente apto y en empatía con su alumnado, cuyas vivencias cotidianas lo sensibilizan al grado de fortalecer una actitud de compromiso con su trabajo. Esa empatía pareciera ser que le permite desarrollar mecanismos afectivos de comunicación con sus alumnos que resultan útiles para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje con mejores logros académicos. De forma contraria, en este testimonio se evidencia un cuestionamiento a la pertinencia de los exámenes estandarizados como alternativa para evaluar tanto el desempeño docente como el logro académico de sus alumnos. Este docente, al igual que los hallazgos más recientes en psicología constructivista y psicoanalítica, les niega valor a las pruebas estandarizadas para captar el avance y la mejoría de los procesos de aprendizaje alcanzados por sus alumnos. Puesto que dichas pruebas se limitan a medir aspectos racionales superficiales como la capacidad de memoria de los sujetos, y nada dicen sobre la capacidad del maestro para desarrollar estrategias efectivas de enseñanza en el salón de clases, ni de las formas en que el contexto social de la acción educativa puede minimizar o maximizar los logros de aprendizaje. Es decir, las pruebas masivas sirven para medir, comparar, calificar o valorar aprendizajes detectados, pero no aporta luz sobre las condicionantes que hicieron posible tal aprendizaje o que impidieron que éste no fuera mayor.

Por otro lado, este maestro identifica a los medios masivos de comunicación como uno de los principales agentes detractores de la actividad docente. Lo cual se constata con el papel activo que la televisión abierta —en particular Televisa y Televisión Azteca— han tenido para desprestigiar la posición de rechazo de los maestros ante la Reforma Educativa. Los medios masivos han tomado partido en el tema de la Reforma Educativa al privilegiar la difusión de los puntos de vista de las autoridades educativas y de actores de la sociedad civil ajenos a la comunidad educativa, como la ONG Mexicanos Primero, mientras que los argumentos de los sujetos

directamente afectados por esta política educativa, esto es, los profesores de grupo, han estado ausentes en la mayoría de los noticieros y programas televisivos y radiofónicos nacionales.

CALIDAD EDUCATIVA SÍ, PERO CON HUMANISMO*

El brillo de sus grandes ojos y el movimiento de sus manos que acompaña su hablar son los aspectos más expresivos de la profesora Anita Ranchero Marceliano, quien se describe como una persona “muy exigente, que a veces pido más de lo que las circunstancias puedan darme. Quizá por eso también espero mucho de mis alumnos, y elevo tanto mis expectativas que a veces los resultados esperados no se dan por el contexto donde estamos, por las circunstancias tan difíciles de la comunidad donde trabajo”. Sin embargo, “mis ganas de competir sanamente conmigo mismo, me ha servido para ayudar a mis niños”.

Con 11 años de experiencia laboral en escuelas de alta marginación de la delegación Iztapalapa, al oriente de la Ciudad de México, Anita reconoce que le gusta ser maestra de grupo, “en realidad no porque yo lo trajera de antes, sino por las circunstancias económicas en las que me desenvolví”, y se explica: “estudí en la Normal Rural de Tlaxcala, que tenía internado de puras señoritas, que éramos seleccionadas porque queríamos estudiar y procedíamos de familias de escasos recursos económicos. De ahí salí a hacer mis prácticas docentes a comunidades del Estado, donde vi muchas situaciones de maltrato infantil, de pobreza, de abandono de niños por parte de sus padres. Y esas vivencias incrementaron mi interés por el trabajo docente”.

Para la profesora Anita, la valoración social del trabajo docente “ha ido de más a menos. Hace años, los padres de familia eran amores, nos invitaban a los bautizos, a las bodas, nos dejaban entrar a sus hogares y socializar con ellos, integrarnos. Ahora la situación ha cambiado mucho, debido al desgaste de la imagen de los maestros que promueven los medios de comunicación, así como por la mala información de los padres que no leen, que sólo ven televisión, y también por las propias situaciones que nosotros hemos propiciado. Por todo ello, la aceptación de los padres de familia ha bajado muchísimo”.

La afectación ha sido tal, considera Ranchero Marceliano, que incluso “se ha perdido el control de lo que realmente debería ser la calidad educativa, que tendría que ser con humanismo. El humanismo se ha perdido, tanto de nosotros como docentes, como de los propios padres de familia hacia nosotros mismos, hacia sus hijos y hacia sí mismo”. Por ello, agrega, “yo trato de estar en mucha comunicación con los padres de familia, de que vean lo bueno y lo malo de todas estas reformas que se están implantando en la educación. Pero es una labor muy difícil, porque ellos ya tienen

la imagen de que nosotros no servimos, de que somos ignorantes, faltistas, que ya no tenemos las ganas que antes tenían los maestros de trabajar. Y yo creo que se generaliza; no todos somos iguales, todavía hay muchos maestros con ganas de trabajar y deseosos de un cambio”.

En torno a las medidas de evaluación docente impulsadas por las autoridades educativas en los últimos años, la maestra Anita afirma “a mí no me han servido para mejorar mi desempeño. Lo que sí me ha ayudado es la comunicación asertiva que mantengo con los padres de familia. Yo platico directamente con ellos, cada año les hago una serie de preguntas abiertas orientadas a mi trabajo, para que ellos califiquen qué tan bien hice mi trabajo. Inclusive me atrevo a presentarles una escala de valoración de cinco a diez, y a veces de cero a diez, para que ellos me otorguen una calificación”.

En el mismo sentido, también suele pedirles a sus alumnos una evaluación de su desempeño en clase. “Ellos son muy espontáneos, y cuando uno les pregunta qué te gusta de mi clase, qué te molestó de mí, qué materia de gusta más, qué contenidos recuerdas que hayas disfrutado, ellos lo dicen con mucha franqueza”.

En cuanto a las estrategias de evaluación, su experiencia frente a grupo le sirve a la profesora Anita para aseverar que “cada generación suele ser muy distinta a la anterior y a la que le sigue. Lo que me pudo servir en este momento, lo aplico en el grupo del ciclo escolar siguiente y ya no me funciona de igual manera porque las generaciones cambian, más aún cuando no son los mismos los contextos sociales, económicos, ideológicos y la disposición que haya en los padres de familia”.

Par ahondar en la relevancia de los entornos educativos y de la singularidad de la acción evaluativa, la maestra refiere su actual experiencia docente de trabajar con el mismo grado en dos grupos, puesto que labora con doble plaza. “Aterrizo mucho la experiencia del grupo de la mañana con el grupo de la tarde”, pues en ambos planteles se ubican en zonas socioeconómicas precarias de la delegación Iztapalapa. Sin embargo, asegura la profesora Anita, “los resultados educativos son completamente diferentes, a pesar de que trabajo los mismos contenidos y las mismas estrategias didácticas. Es ahí cuando me pregunto ¿qué me hizo falta?, ya que creí que trabajar de manera horizontal me podría dar mejores resultados con los niños, y me doy cuenta que en realidad debí haber modificado muchas situaciones en función de los propios niños y de su entorno”.

Para la maestra Anita, las evaluaciones que considera fundamentales para mejorar su trabajo son las de sus alumnos, la de los padres de familia y “después la de uno mismo. Desde el principio de mi trayectoria laboral pedí a mis alumnos que me evaluaran, lo que me ha permitido buscar nuevas estrategias y formas distintas de trabajar en el grupo. Y uno mismo se da cuenta qué hiciste bien y qué hiciste mal por la reacción de los niños, por el gusto con que trabajan matemáticas o español, aunque claro, su materia favorita es educación física”.

En cuanto al papel de su autoridad inmediata, el director de escuela, la profesora Ranchoero Marceliano considera que desafortunadamente su

función pedagógica “ha caído en lo administrativo; ahora sólo les interesan puntajes, llenar oficios o lo que le requieren sus jefes, pero no se han dado el tiempo de evaluar nuestras prácticas, de observar nuestras estrategias y ver nuestros avances con los pequeños. Eso les llevaría bastante tiempo para poderse involucrar en lo que hacemos”.

Respecto a la pertinencia de que sus propios colegas evalúen su desempeño docente, la maestra Anita ve difícil lograr cierta imparcialidad, “porque entran en juego las emociones y los valores; lo vemos en las reuniones de consejo técnico, donde peleamos mucho. A veces, cuando damos opiniones directas sobre algún trabajo, herimos susceptibilidades y pienso yo que es cuando la evaluación ya no se da. Creo que si todos tuviéramos la visión de evaluar con propósitos específicos, con orientación clara de lo que queremos, entonces sí serviría”.

La docente señala la necesidad que su gremio tiene de recibir una actualización profesional de calidad, que les ayude para mejorar su desempeño frente a grupo. “En la Normal nos enseñaron temas de gestión escolar de manera muy general, pero el ser docente lo aprendes en la práctica, con el ensayo y error, y con el tiempo uno va modificando sus prácticas pero sin que nadie nos ayude, y eso es lo que estamos deseando, que nos den cursos con especialistas que nos digan cómo hacer instrumentos de evaluación; o por ejemplo que nos den cursos de psicología que nos sirvan para orientar a nuestros alumnos en cómo enfrentar situaciones de agresión, violencia intrafamiliar y problemas fuertes de salud”.

Al referirse a esta problemática, a la maestra Anita se le quiebra la voz y los ojos se le llenan de lágrimas por el recuerdo que aflora de un alumno al que le “diagnosticaron cáncer, le amputaron una pierna y durante un tiempo dejó de ir a clases. Ahora viene con una prótesis y un bastón, tiene muchas ganas de estudiar y yo me pregunto cómo evaluar a ese niño, cómo decirle ‘no me interesa lo que hayas vivido, haz tu examen y si sacas cinco de calificación es que el maestro no sirve’. Por situaciones como estas, agrega, “es que nos oponemos a una evaluación que ve en los niños sólo un producto y deja de lado el aspecto humano”.

**Testimonio de la profra. Anita Ranchero Marceliano.*

11 años como profesora, todos frente a grupo.

No participaba en Carrera magisterial.

En este testimonio resulta importante centrarse en tres aspectos: uno, el papel que tiene el compromiso social de los profesores para ejercer una docencia responsable y sensible a las condiciones de marginación en que se encuentran sus alumnos y el contexto inmediato de su escuela. Otro, la percepción de ineficacia del tipo de evaluación docente impulsada por las autoridades para mejorar los resultados educativos; y tres, la pertinencia de apoyarse en una evaluación educativa preocupada por mejorar los procesos de E-A dentro del aula, con supervisión y apoyo de actores calificados para ello, como es el caso de la directora del plantel, de los padres de familia y

de los propios alumnos, es decir, de todos los miembros de la comunidad educativa cercana a su contexto laboral.

La condición eminentemente humana del trabajo docente, en cuyo desarrollo, durante cada ciclo escolar, se interrelacionan múltiples actores sociales y se entretiejen estrechos vínculos de comunicación entre los binomios maestro-alumno, maestro-director de escuela, maestro-padres de familia, parece ser un factor importante en la formación de una ética laboral en el magisterio nacional. Más aún cuando, tanto el origen social de los mismos docentes es semejante al de la población que atienden, y que, de acuerdo con el IDH de la ONU, que considera el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita como un buen indicador de la calidad de vida de las personas, el caso de México, en 2013, se sitúa en el puesto 63 del *ranking* mundial, es decir, que según este parámetro, los mexicanos tienen un bajo nivel de vida en relación con los 183 países agrupados en la ONU. Y en el ámbito nacional, la delegación Iztapalapa representa uno de los IDH más bajos de la ciudad de México, con 0.783, junto con Tláhuac (0.780) y Milpa Alta (0.742).

Esta situación de vulnerabilidad socioeconómica se ha mantenido en nuestro país desde la tristemente célebre “década perdida” de los ochenta, cuando como consecuencia de la aplicación de los programas de ajuste del FMI, los salarios de los trabajadores sufrieron fuertes recortes, se estancó la economía, la pobreza se agudizó y se incrementó la exclusión social de manera generalizada. Tres décadas después, el país no ha logrado mejorar significativamente la condición social de sus habitantes, el Estado mexicano mantiene las mismas políticas económicas de recorte de los beneficios sociales y de reducción de recursos a la educación pública en todos sus niveles.

En consecuencia, la pobreza y falta de alicientes para aspirar a mejores niveles de vida para la población en general han caracterizado al México contemporáneo, por lo que la educación ya no es vista como una vía o escalón de ascenso social para los padres de familia, ni para los jóvenes mexicanos en edad escolar. En este contexto, resulta fuera de lugar y demagógica, por decir lo menos, una política pública que intenta mejorar los logros educativos midiendo sus resultados y evaluando al magisterio en su desempeño docente sin antes haber impulsado un programa serio de apoyo a la formación educativa, de actualización profesional, de remuneración salarial justa, de dotación y mantenimiento de la infraestructura básica para los planteles escolares y, en fin, sin tener una política pública de largo alcance –dotado con el presupuesto económico necesario, no del que se disponga cada año, según los acuerdos cupulares del poder político– que en los hechos priorice a la educación y a su población meta como sus objetivos de mejoría para impulsar el desarrollo del país.

LAS CABEZAS BIEN LLENAS O LAS CABEZAS BIEN HECHAS, ESA ES LA CUESTIÓN*

Con una sonrisa a flor de boca durante toda la entrevista, la profesora Laura Edith Gutiérrez Solís mantiene su buen humor aun cuando se entristece al recordar cómo ha cambiado la educación pública en nuestro país, y no precisamente para bien. Ahora los libros de texto los niños son “casi casi de preguntas y respuestas; quienes los hicieron dan por hecho que los niños conocen todo y dejan de lado que debe ser un libro de consulta, como era antes.

Aquí en la colonia, y en muchas escuelas de la zona, los libros de la SEP son el único medio de cultural al que tienen acceso”, aparte del acervo de la biblioteca escolar, que afortunadamente, sí funciona en este plantel. Sin embargo, fuera del horario escolar, los niños “simplemente no tienen acceso a ninguna biblioteca”. Por si fuera poco, la ubicación de la colonia, al oriente de la Ciudad de México, en la parte alta de un área cerril, alejada de grandes avenidas y habitada por población urbana de escasos recursos económicos, el acceso de los alumnos y de sus familias a nuevas tecnologías, como el internet, resulta prácticamente inviable en términos reales.

“Yo le veo muchas deficiencias a los libros de la SEP, así como a los programas de estudio, pues no les encuentro ni pies ni cabeza. Ahora que me tocó revisar minuciosamente los contenidos de cuarto año, grado que nunca había tenido, me pregunto ¿cómo está planeado? Ah, el contenido está en este bloque, entonces voy y reviso el libro de los niños y resulta que está en otro bloque, no en el que debería estar. Después por ahí me sale el comentario de una compañera: No Laurita, tú vete con tu libro; están tan desfasados, me dicen, y me explican: es que hubo un grupo de investigadores, no sé, gente muy inteligente que hizo los programas. Pero luego hubo otro equipo de trabajo que hizo los libros de texto. Entonces, pues no le vas a encontrar nunca pies ni cabeza, aunque en algunas ocasiones sí checa. Y dije, bueno, está bien, a ver cómo le hago”.

Con esta experiencia, y los cambios emanados de la Reforma Educativa de 2013, la maestra Laura evidencia su sentimiento de exclusión al asegurar que “lo que a esta Reforma Educativa le hace falta es que la hagan los maestros, porque yo pienso que hay cosas importantes que están dejando de lado, contenidos que no están y una planeación con muchas deficiencias”.

En cuanto a la evaluación de los docentes que impulsa dicha Reforma Educativa, la docente que se dedicó a esta actividad por influencia familiar –“la única profesionista de mi casa era una maestra, mi prima”–, considera que debería ser de carácter “multifactorial”, que tomara en cuenta “muchas visiones”, no nada más un examen, sino también ver el punto de vista de “los padres de familia, lo que dicen los propios alumnos y las observaciones que nosotros hacemos de cómo recibimos el grupo al principio del ciclo escolar, y qué cuentas damos después”.

El cuanto a la función de los directores de escuela, la profesora Laura, que tiene siete años de experiencia laboral, todos ellos frente a grupo,

afirma que “su labor es muy bonita, lástima que no la desempeñen, lástima que nunca tengan tiempo de entrar a un salón de clases a ver qué es lo que estamos haciendo o dejando de hacer”. Y ello obedece a la “exagerada carga administrativa” que siempre tienen. “Ahorita simplemente mi directora está avasallada de tanto trabajo, porque es fin de ciclo escolar, y eso es lo que da pena, pues con tanta experiencia que tienen, pues por eso están ahí, hay cosas en las cuales nos podrían apoyar, pero no es hasta que uno les pregunta que te dan opciones de cómo trabajar mejor”.

La maestra Laura recuerda cuando de pequeña jugaba a la escuelita con los pizarrones y borradores de su prima, quien siempre le decía “lo primero es que los niños aprendan, algo, algo tienen que aprender. Y esa palabras a mí me llegaron mucho”. No obstante, se lamenta la docente, “los niños de ahora no saben ni resolver problemas, y no es que no les enseñemos, es que simplemente con nuestro nuevo plan de estudios esas cosas ya no tienen valor. ¿Cómo van a entender un problema si no tienen las bases, si no saben qué es una adición, si no entienden cuál es el planteamiento del problema? Y es que ahora queremos abarcar tanto que los niños ni lo básico están aprendiendo”.

En esta lógica, la profesora Laura no duda en afirmar que la política educativa actual enfatiza más lo cuantitativo, “que se vean todos los temas, que los niños saquen diez, que los libros estén llenos, que haya evidencia” de todo lo que se hace. En cambio, ejemplifica la maestra, cuando se emplean estrategias lúdicas de enseñanza, “jugando los niños aprenden, y qué evidencia hay, pues la que tienen en su cabecita que se está formando. Por eso digo, antes la educación se preocupaba más porque los alumnos tuvieran sus cabezas bien hechas, y ahora se trata de que las cabezas estén bien llenas”.

**Testimonio de la profra. Laura Edith Gutiérrez Solís.
Siete años como profesora, todos frente a grupo.
Si participaba en Carrera magisterial.*

Cuatro son los aspectos relevantes de este testimonio docente: Los libros de texto como libro de ejercicios; el que la Reforma Educativa vigente genera un sentimiento de exclusión en los docentes; la propuesta de que la evaluación docente sea multifactorial, y el carácter cuantitativo que esta maestra percibe en la política educativa de los gobiernos de los últimos sexenios.

El primer aspecto es de carácter técnico-pedagógico, resulta muy importante en cuanto a que es la percepción de la maestra de que los libros de textos oficiales han dejado de ser un libro de consulta para convertirse en un manual de ejercicios, con lo cual se le quita a los alumnos de contextos marginados, como en los que ella labora, casi la única oportunidad que tienen de acceder a una fuente informativa prioritaria para su formación. De acuerdo con el Censo de escuelas, maestros y alumnos de la SEP y el INEGI, el 95% de los planteles de primaria públicos tienen acceso a Internet, mientras que apenas el 6% de las escuelas de Oaxaca y Chiapas tienen este servicio. Sin embargo, el testimonio de esta docente evidencia que a pesar de vivir en

un área geográfica privilegiada en cuanto al acceso a fuentes de información con tecnologías digitales, ella percibe la necesidad de que el libro de texto se mantenga como un recurso de consulta para sus alumnos, y de apoyo didáctico para la maestra en su práctica frente a grupo.

Otro aspecto técnico-pedagógico a destacar es el de los planes y programas de estudio de la SEP, cuya metodología y relación curricular con los libros de texto del grado correspondiente resultan incomprensibles para esta profesora. Ello refleja –entre otras cosas– la necesidad de una mayor injerencia de los maestros en los procesos de planeación de los contenidos educativos, sus formas de vinculación horizontal entre las áreas programáticas y de autonomía profesional para diseñar sus propios programas curriculares.

Como hemos dicho en capítulos anteriores, los libros de texto y planes y programas oficiales de la SEP están diseñados por gente que imaginan el perfil docente de tipo técnico, esto es, de un “instructor” educativo que debe esforzarse por acatar las decisiones de otros –“gente muy inteligente que hizo los programas”–. Esta burocracia educativa vive en otro mundo, en las esferas del poder administrativo, desde donde imponen contenidos, formas y políticas de enseñanza sin trazar puentes de comunicación efectivos con los profesores de grupo.

RETROALIMENTACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE, EL DESAFÍO DE LA EVALUACIÓN*

El profesor Adrián Cortez Ortega se considera una persona inquieta, que busca actualizarse constantemente en relación con las innovaciones que se dan en diversos campos de la educación, aunque en ocasiones “tengo dificultades en aplicar muchas de las orientaciones teóricas que van surgiendo”, sin embargo, “trato de entenderlas y las aplico en mi grupo, no sé si de manera adecuada o inadecuada, pero siempre busco mejorar mi forma de trabajo con los niños porque me gusta estar en contacto con ellos”.

Con 14 años de experiencia laboral, diez de ellos frente a grupos de primaria y los demás en los niveles de Educación de Adultos y Preescolar, Adrián Cortez considera que la educación es un ámbito muy amplio que significa un reto para el docente y su necesidad de actualización permanente, y en los hechos “produce un desgaste para los maestros que tenemos los dos turnos frente a grupo”. Al respecto, el docente explica que además de la doble jornada laboral –que en el turno matutino comprende de las ocho de la mañana a las 12:30 y en vespertino de las 14:00 a las 18:30 horas–, se invierte tiempo de traslado de un plantel a otro y, luego, al final del día, el trayecto del centro de trabajo a la casa, también representa una inversión de tiempo importante, incluso de más de una hora, por lo que dedicar tiempo extra a la actualización entre semana es casi que imposible o muy desgastante.

La alternativa para optar por alguna actualización, afirma Cortez Ortega, “y que ya se ha hecho, es considerar un sábado, y a lo mejor semanalmente, o en algunos recesos escolares, dentro de la misma jornada laboral, pero en cualquiera de los casos las autoridades educativas tendrían que precisar bien cuáles son las carencias que quieren atender y los estándares que debemos cubrir, para que efectivamente los cursos nos ayuden a mejorar”, y para que el tiempo que se destine a la actualización sea realmente productivo. “Nosotros los maestros tenemos que saber sobre muchas cosas, no solamente de contenidos de historia o de geografía, sino también de modelos de enseñanza, sobre evaluación y cosas así. Y como todo cambia tenemos que estar actualizándonos constantemente, pues lo que dijimos hoy posiblemente ya se modificó, entonces hay muchas que debemos saber y eso de hecho nos satura”.

En este sentido, Adrián Cortez resalta la importancia de que en la práctica cotidiana los maestros docentes tuvieran la oportunidad de socializar su experiencia docente, pues a la fecha este ha sido “un error en el que hemos caído. O sea, sí platicamos entre nosotros y tenemos comunicación, pero muy pocas veces lo que comentamos tiene que ver con los alumnos, o si lo hacemos, ello no enriquece nuestra práctica porque no lo hacemos con esa intención de evaluarnos entre nosotros, de ayudarnos a mejorar con nuestro alumnos. Si entre nosotros mismos manejáramos esa visión de enriquecernos en cuanto a comentar las dificultades que cada quien tiene en su grupo, y de orientarnos de cómo podríamos superarlas, pues sería fabuloso”.

Para el profesor Adrián la evaluación de su desempeño como docente tendría que venir de diversas vías, y una de ellas serían los padres de familia, además de sus propios alumnos, de sus compañeros de escuela y de las autoridades educativas. Y además, dependiendo de “quien va a ser la evaluación, serían los criterios y el enfoque que ésta tendría”, pero en todos los casos la idea debería ser que contribuyera a mejorar la práctica del profesor en el aula y que éste tuviera claro cuáles son sus fortalezas y sus debilidades.

Sin embargo, a la fecha, y después de haberse sometido a diversas evaluaciones por parte de las autoridades, asegura Adrián Cortez, éstas no han redituado en mejorar su desempeño docente. “Esas evaluaciones de las autoridades no me han ayudado posiblemente porque no se han enfocado a retroalimentar algún aspecto en particular. Yo, desde mi perspectiva, he tratado de cambiar, de buscar cómo mejorar en todo lo que yo considero que estoy mal, pero ellos, las autoridades educativas, en ningún momento me han retroalimentado, no me han dicho, por ejemplo, mira, nosotros consideramos que estás mal en esto, y te podemos ayudar con esto. Por eso no creo que sus evaluaciones me hayan ayudado a mejorar”.

En cuanto a la valía social que hoy en día se le tiene a los profesores, Cortez Ortega cree que en provincia ha encontrado algunos sectores donde todavía valoran al docente de primaria, lo mismo que en la ciudad de México, pero para él está claro que “el papel del maestro tiene que cambiar con la sociedad que tiene enfrente, no con la sociedad en general”. Además, “no creo que nadie tenga que tener un status por arriba de los otros, y por eso, los

maestros siempre nos tenemos que manejar de manera adecuada. De hecho, a los papás de mis alumnos yo siempre les he dicho: ustedes tienen que exigirnos, sí, en la medida en que ustedes exijan el maestro responde. Si ustedes no se interesan por sus hijos, pues el maestro puede llevarse tranquila, actuando como él considere; pero en la medida en que ustedes exijan, el maestro se va a comprometer más y va a actuar en consecuencia con ello”.

**Testimonio del profr. Adrián Cortez Ortega.*

Catorce años de experiencia profesional, diez frente a grupo.

No participaba en Carrera magisterial.

En este testimonio podremos apreciar cuatro puntos importantes relacionados con el desempeño docente, sus condiciones reales de actuación y sus posibilidades de mejoría. En primer término se destaca la situación de doble jornada laboral como un factor que limita las aspiraciones de actualización docente. El desgaste físico que implica trabajar dos turnos frente a grupo, además del consumo de tiempo por traslados de un plantel a otro, consume prácticamente todo el tiempo que el docente podría dedicarle a su preparación profesional con asistencia a cursos o lecturas de textos especializados afines a su profesión.

En segundo término, en este testimonio destaca la idea de pensar a la escuela como un espacio de socialización e intercambio de experiencias docentes. Esta iniciativa, podría convertir a las aulas en verdaderos lugares de retroalimentación y experimentación de soluciones a problemáticas pedagógicas detectadas por los propios docentes. El propiciar un diálogo entre pares de un mismo contexto social, respondería a los propósitos de una evaluación formativa que entiende al docente como un investigador activo en su tarea de orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tercer aspecto a resaltar de este testimonio, se vincula con la idea de evaluar el desempeño docente con base en criterios diferenciados de los diversos agentes del entorno escolar; a saber, alumnos, padres de familia, compañeros de escuelas y autoridades educativas inmediatas. Sólo así se tendrían elementos para una evaluación formativa que mejorara las prácticas docentes y, por ende, impactara positivamente en el aprendizaje de los alumnos.

En este mismo sentido cobra importancia el cuarto elemento a destacar en este testimonio: la valoración social del maestro. Para mejorar esta percepción, el quehacer de docente tiene que centrarse en la sociedad de su entorno inmediato, más que en una sociedad en general amorfa y difusa.

EL RETO MAYOR, QUE TODOS LOS NIÑOS DE MI ESCUELA SEPAN RESOLVER PROBLEMAS*

Para María de los Ángeles Pérez Vega, directora de una primaria pública ubicada casi en la punta de un cerro en el oriente de la Ciudad de México, el mayor reto de su gestión es “concluir con éxito un proyecto que diseñamos aquí en la escuela: que todos los niños sepan resolver problemas con las cuatro operaciones básicas. Pareciera algo muy elemental, y a lo mejor hasta trillado, pero dado el proceso de descomposición educativa que se ha venido dando en los últimos tiempos, en realidad es una labor titánica”.

Este proyecto –relata la docente con más de 34 años de experiencia laboral, 24 de ellos frente a grupo– surgió a partir del diseño y la aplicación de un instrumento de diagnóstico educativo, “el cual planteamos como una alternativa que contrarrestara la prueba ENLACE, lo cual no fue fácil, al contrario, fue bastante complejo”, entre otras cosas, porque los maestros no son especialistas en estos aspectos, sin embargo, “decidimos no estar esperando a que nos llegaran las cosas de otro lado, sino nosotros mismos ir construyendo nuestras propias opciones”.

En cuanto a la evaluación educativa, la directora Pérez Vega considera que tradicionalmente esta actividad “se ha simplificado al hecho de poner un número en la boleta, pre-cartilla o como se llame, porque al documento que registra las calificaciones se le ha venido cambiando el nombre. Pero la evaluación es un proceso muy difícil. Nosotros lo vivimos con la aplicación de nuestro instrumento, que pretendíamos que fuera muy distinto a lo que es ENLACE, y nos enfrentamos a la cuestión de cómo evaluar habilidades, actitudes y cosas así en los niños”.

Otro aspecto que han considerado en la evaluación educativa, es la medición del impacto que ha tenido el impulso a la lectura en este plantel. “Y bueno –explica la profesora– hemos avanzado con pasos en apariencia muy pequeños, pero que han costado mucho, desde crear y mantener una biblioteca con un acervo de mil 800 libros. Ha sido un gran logro que los niños visiten la biblioteca con gusto, que tengan muy claro de qué se trata el libro que leen. Evaluar esta parte ha sido difícil. Lo hicimos con una encuesta a los niños, en la que les preguntamos qué les parecía este trabajo de la biblioteca, cómo veían el trabajo de la maestra encargada y cosas así”.

La indagación se extendió a los padres de familia con el propósito de conocer “el impacto de la biblioteca en el hogar, donde los niños hacen la tarea, pero tampoco fue fácil, puesto que la gran mayoría de los maestros seguimos inmersos en esto de poner una calificación”.

Para la profesora Ángeles, una de las grandes deficiencias de la Reforma Educativa aprobada en 2013 es “precisamente eso, lo educativo, que deje de ser laboral y que realmente sea una Reforma Educativa”, para lo cual necesariamente tendría que pasar por “revisar los planes y programas de estudio, los libros de texto oficiales, y algo básico: tendría que escuchar la voz de los maestros, conocer su experiencia, cómo vivimos las cosas a las

que nos tenemos que enfrentar día con día”. Además, dice, “tendría que venir acompañada de un programa de actualización serio, porque efectivamente hace falta”.

En sus más de tres décadas de servicio docente, afirma la directora, “podría contar con los dedos de una mano los cursos que he recibido por parte de la SEP que realmente han valido la pena. La mayoría son un requisito laboral, pues en realidad no aportan nada, y yo creo que eso ha contribuido a la desprofesionalización del magisterio”. Ello ocurre, en la experiencia de la profesora Ángeles, por la insuficiente cobertura de los cursos de actualización, que además no se imparten directamente a los profesores de grupo, sino “a personas que deben reproducir los contenidos con otras personas, y éstas a su vez con otros docentes que a veces ni idea tienen o están igual que nosotros”.

El esquema que suele repetirse inicia con la “justificación” del encargado de coordinar el curso, quien nos comenta: “yo estoy igual que ustedes, a mí me dieron el curso apenas antier, lo que era para equis horas se cubrió en menos y, bueno, vamos a ver lo que podemos hacer porque ya estamos aquí, vamos a compartir experiencias. Y uno piensa, pobrecito, tuvo la valentía de pararse ahí enfrente, pues vamos a colaborar con él. Luego cada quien empieza a dar sus puntos de vista sobre determinados temas, y a veces son visiones hasta contradictorias, pero todas están bien, ni quién ubique que se está hablando de cosas muy distintas sobre algo, pero todo está bien. Entonces todos salimos igual a como estábamos, y yo digo que eso no puede ser”.

Por otra parte, los cursos que sí le han ayudado a la maestra a mejorar su práctica profesional son los recibidos por “autogestión, por el esfuerzo de otros maestros con los que se tiene el mismo interés, pero ha sido una labor muy difícil, porque como trabajamos dos turnos nos reunimos en las noches, y ahí vemos qué es lo que necesitamos, buscamos quien nos pueda impartir un taller o un seminario sobre comprensión lectora, por ejemplo, pero lo gestionamos nosotros mismos, y a veces hasta a contracorriente de las autoridades, porque generalmente no lo autorizan. Si no viene de lo que la SEP determinó, no lo autorizan, así les parezca muy bueno. Pero, bueno, nosotros somos muy persistentes, por muy convencidos, por necios o por no sé qué cosa, y sí hemos logrado algunas cosas”.

Desde la perspectiva de esta directora, el desempeño de los profesores de grupo y de ella misma sí debería de evaluarse, pero por parte de personas que estén “empapadas” del tipo de trabajo que realizan, “no de gente que venga de un área administrativa, o de maestros a los que ya se les olvidó qué es estar frente a grupo o a cargo de una escuela”. En cuanto a su función como directora de primaria, Pérez Vega considera que la evaluación que se le hiciera a su trabajo debería empezar por evaluar su capacidad de liderazgo pedagógico en la escuela, “pues lo que yo he visto, y que de hecho me llevó a aceptar la dirección, fue mi desacuerdo al hecho de que se considerara como prioritario el trabajo administrativo, porque así estaba planteado desde la estructura central, y lo demás no importaba. Si acaso era que todo mundo estuviera dentro de su salón. Lo que pasaba dentro de las aulas no importaba

mientras no generara problemas, se daba por hecho que todo estaba bien. Y creo que lo que se tendría que ver es qué tanto se conduce o se dirige –como su nombre lo dice– una escuela en esos términos, pedagógicos, de buscar que las prácticas docentes se mejoren, que los niños estén a gusto en la escuela y que los problemas se atiendan como tienen que atenderse. Para mí, eso es lo prioritario”.

**Testimonio de la dira. María de los Ángeles Pérez Vega.
34 años de experiencia profesional, 24 frente a grupo.
No participaba en Carrera magisterial.*

Los aspectos relevantes en el testimonio de esta directora de primaria que considero importante subrayar son: la elaboración de proyectos educativos propios; el liderazgo pedagógico requerido para impulsar este tipo de acciones; la necesidad de actualizar los conocimientos técnico-pedagógicos de los docentes en servicio, y la percepción de que la Reforma Educativa vigente es más de carácter laboral y de que fue hecha sin tomar en cuenta la voz de los propios maestros.

La dedicación de esta directora para impulsar proyectos de mejoría educativa para su escuela a partir de información generada con un diagnóstico propio, lo que le da un sello de validez a su propuesta desde el punto de vista de la evaluación formativa. Se inscribe como una investigación-acción que realizan los propios maestros para mejorar las condiciones culturales del contexto en que realizan su práctica.

En este testimonio resalta la idea de la directora de valorar el contexto social como un elemento importante para impulsar proyectos escolares de mejoría educativa a partir del reconocimiento de las condiciones reales del entorno inmediato. Esta iniciativa se enmarca en el análisis desarrollado en capítulos anteriores, cuando explicamos cómo las políticas asumidas por el Estado mexicano en materia económica repercutieron negativamente en el bienestar de la población. Asimismo, es de destacarse la pertinencia de vincular el quehacer docente con el entorno específico en que se realiza la acción educativa como un paso necesario que los proyectos pedagógicos impulsados aspiren a ser exitosos.

Por otro lado, encontramos que esta docente percibe a la Reforma Educativa vigente más como una reforma laboral, en donde están ausentes las propuestas pedagógicas que su nombre permiten imaginar. En efecto, la propia iniciativa jurídica parece darle la razón a esta maestra en su apreciación, puesto que es la Ley de Servicio Profesional Docente, que define un nuevo marco normativo para regular las condiciones del ejercicio docente desde una perspectiva laboral, la que se presenta como parte medular de la Reforma Educativa. La caracterización pormenorizada de las nuevas condiciones que el maestro deberá cubrir desde su ingreso, su permanencia y su jubilación; la definición de los derechos y obligaciones que como empleado en activo tendrá en adelante, y hasta los motivos de recesión del contrato laboral firmado con el gobierno en su papel de empleador

o patrón, confirman el cariz eminentemente laboral de esta reforma cuyo nombre oficial oculta su contenido verdadero.

Otro aspecto a destacar es el papel de liderazgo pedagógico que debe asumir una directora de escuela y, finalmente, en este testimonio se rescata la idea de la autogestión como la única opción efectiva de actualización profesional que esta maestra ha encontrado durante sus muchos años de servicio. Una de las recomendaciones de los estudiosos en el tema educativo es el de privilegiar acciones de profesionalización y de mayor autonomía al profesorado durante su ejercicio en el aula como en la escuela.

HUECO HISTÓRICO DE EXPERIENCIA DOCENTE A CONSECUENCIA DE LA REFORMA EDUCATIVA*

Lograr un equilibrio entre lo que realmente ofrece el gobierno como educación pública y lo que uno como director puede ofrecer a la comunidad, con las carencias y necesidades propias de una escuela como la Miguel Lerdo de Tejada, ubicada en una de las colonias más populosas de la delegación Izta-palapa, en la Ciudad de México, es el mayor reto del profesor Pedro Flores Morales, en los últimos cuatro años como director de este plantel.

Así lo expresa después de reflexionar sobre los desafíos actuales de su función en entorno de alta marginación socioeconómica, donde el material humano con el que se trabaja —niños, maestros, personal de apoyo técnico y de intendencia, así como padres de familia—, aunado a la infraestructura de una escuela construida 20 años atrás, sin aula de medios ni biblioteca, vuelven compleja su tarea. Todo ello conforma una serie de elementos “que hace más difícil nuestra labor de lograr el equilibrio entre todos estos factores y que implica desde poner un tornillo hasta conseguir la instalación de un aula”, si de infraestructura se trata, o de “hacerle de secretario y maestro de grupo, además de director, porque en los cuatro años que llevo en esta escuela la plantilla nunca ha estado completa por una u otra circunstancia”.

Una de las acciones recientes más sobresalientes del profesor Flores Morales fue la gestión ante las autoridades locales para la construcción de un aula normal, que además fungiera como biblioteca. Para lograrlo fue necesario movilizar a la comunidad, lo que no fue fácil, dice, porque “una comunidad movilizadada es una comunidad que quiere tener injerencia absoluta en todos los ámbitos de la vida escolar, y ahí es donde debe entrar el factor equilibrio, para que se centren esos elementos”.

Lo mismo sucede con los maestros de grupo, prosigue el director sentado frente al escritorio de su oficina atiborrada de materiales escolares, acomodados en paredes y rincones para aprovechar al máximo el reducido espacio. “Pedagógicamente hablando, que es el factor que nos justifica como escuela, yo debo de incidir para que el acompañamiento técnico-pedagógico en las aulas sea efectivo, y los resultados también sean los

mejores, porque cada maestro, cada maestra, tiene un estilo diferente de enseñar, y si no hay unificación de estilos o de ritmos en la enseñanza, se disparan los resultados, unos son muy bajos y otros muy altos, y es muy poco aceptable el resultado general alcanzado”.

También como parte del ámbito pedagógico, el director Flores Morales, considera que la evaluación educativa “es un factor de crecimiento, tanto humano como técnico-pedagógico”. Al respecto, agrega, se tiene la necesidad de una actualización teórica constante, así como de estar “a diario innovando, con mis maestros, en mi caso como director; y en las aulas con los alumnos, porque si no tenemos bien claro esto, la evaluación se convierte en un factor de medición únicamente”.

Para el director de la primaria Miguel Lerdo de Tejada, turno matutino, es indispensable tener claridad en las metas escolares, que no son otras que las de “formar mexicanos integrales, en lo psicomotriz, en lo intelectual, en lo emocional. Si tenemos bien claro ese objetivo, entonces nuestros recursos evaluativos van a llevar un proceso de crecimiento, tanto del que quiere evaluar como del evaluado. Y desde mi punto de vista se establece una retroalimentación dialéctica: yo aprendo al enseñar –que ya no es enseñar, sino orientar y guiar el proceso–, pero el otro también aprende y me orientará. Entonces esto es un proceso de equidad”.

Añade que la evaluación conlleva una dimensión emocional que es importante tomar en cuenta en el proceso educativo de los alumnos, pero también de los docentes de grupo y los propios directores de escuela. ¿Por qué? “Porque en la evaluación –afirma– me va a subir o me va a bajar la autoestima, me va a decir quién soy en este mundo. Me va a justificar y va a justificar lo que yo he hecho como labor educativa, por lo tanto en la evaluación se debe considerar el proceso completo: lo que quiero lograr, lo que pienso que voy a lograr y el cómo lo voy a encaminar. En suma, es un proceso en el que debo tener claro, junto con mis alumnos y mis maestros, los resultados que quiero alcanzar, sin sorpresas, pues emocionalmente hablando, eso va a impulsar el trabajo o lo va a retrasar”.

En cuanto a la Reforma Educativa que entró en vigor en 2013, Pedro Flores es categórico al calificarla de “contrarreforma”, que no representa “más que el acomodo de la clase política en el ámbito educativo. Pero lo más grave de esta reforma, a diferencia de las anteriores, es que es una reforma laboral que está generando un hueco histórico de experiencia docente, la experiencia docente se está yendo, no hay un relevo generacional normal. Miles de maestros de grupo se están yendo aún con jubilación no completa al cien por ciento, y están dejando sus puestos a personas que vienen con una licenciatura, que no son maestros normalistas y que no tienen experiencia pedagógica. Sí tienen criterios pedagógicos, pero no experiencia pedagógica y menos aún didáctica”.

Y para fundamentar su punto de vista, el director Pedro asegura: “ahorita lo estamos viviendo en esta escuela. Yo como director me estoy volviendo el maestro normalista, docente y capacitador de maestros en servicio que no conocen el marco referencial completo de lo que es estar en grupo, de lo

que es un ambiente de grupo, de lo que se debe de entender por disciplina, contenidos, programación, evaluación. Llegan personas jóvenes que en metodología, en procesos educativos y en experiencia docente están aprendiendo, y en este oficio –o arte como yo le llamo–, echando a perder se aprende. Y ahí van caminando las generaciones y los rezagos. Esto está creando un hueco tremendo que, en lo personal, preveo que la calidad de la educación que se pretende lograr va a ir a la baja, al menos en las generaciones actuales”.

Otra consecuencia negativa de la “contrarreforma educativa” es que afecta la profesionalización docente, puesto que no hay cambios ni mejoras respecto a lo que la SEP venía realizando. Es decir, “no se reforman las maneras ni los tiempos, no hay un sistema ni una organización distintas para que los maestros accedamos a una profesionalización verdadera. Continúa la misma estructura: los Centros de Maestros con sus cursitos o diplomados, Carrera magisterial con sus cursos o mini cursos, que en muchos casos son una embarrada”.

Por todo esto, dice este director, con más de diez años de experiencia en la función directiva, “lo que a mí me importa es que me evalúe mi comunidad, los padres de familia, mis maestros y maestras y los trabajadores de mi escuela. No tengo escalas estimativas que sustenten lo que voy a decir, pero hasta el día de hoy la mayoría de mi comunidad escolar le da un sí a mi gestión”.

**Testimonio del dir. Pedro Flores Morales.
Treinta años de experiencia profesional.
No participaba en Carrera magisterial.*

Este es otro de los dos testimonios de directores que en este trabajo se ofrecen como evidencia de las condiciones actuales en que laboran muchos escuelas y, en este caso, de su perspectiva ideológica y vivencial en relación a tres puntos importantes: uno, carencia endémica de recursos materiales y humanos para que los planteles educativos laboren en situaciones normales; dos, necesidad de vislumbrar a la evaluación educativa, y a la del docente, como un proceso formativo de carácter cualitativo, y por ende, de mejoría, además de incluir el impacto afectivo de la acción evaluativa en el profesor; y, tres, la concepción que se tiene de la Reforma Educativa como una contrarreforma de índole laboral con consecuencias negativas en el ámbito didáctico-pedagógico de la profesión.

Llama la atención en este testimonio la constatación de que en nuestro país de que muchos de los planteles educativos de educación básica no cuentan con los recursos materiales y de infraestructura mínima para laborar, así como tampoco con los recursos humanos mínimos para atender a los grupos ni las funciones administrativas de la escuela en general. Laborar sin las condiciones mínimas requeridas sin duda limita significativamente las posibilidades de mejorar los resultados de aprendizaje de esta comunidad educativa, y pone en desventaja a sus planteles en relación con otros, sean públicos o privados, que sí tienen cubiertas sus necesidades de

infraestructura material y de recursos humanos. Indudablemente, aquí estamos hablando de una falta de presupuesto público y de política educativa que ha desatendido reiteradamente las necesidades básicas de las escuelas. Como quedó evidenciado en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos que realizó la SEP y el INEGI recientemente, todavía es muy alto el porcentaje de planteles públicos del país que no cuentan con la infraestructura básica para ofrecer a los mexicanos un servicio educativo digno.

En cuanto a la propuesta de este director de incorporar la dimensión emocional a la práctica de la evaluación docente, resulta conveniente vincularlos con las propuestas de Díaz Barriga, Casanova y la escuela francesa, quienes señalan que todo proceso de E-A y de su evaluación moviliza aspectos no sólo racionales, sino también de un conjunto de estructuras afectivas diferenciadas que deben considerarse en función de los contextos y experiencias de los sujetos. Por lo tanto, no es válido aplicar metodologías cuantitativas y estandarizadas que suelen ignorar estas dimensiones y que, por ello, no estimulan respuestas de mejoría en la práctica docente ni, por lo tanto, en el aprendizaje de sus alumnos.

Este testimonio recuerda la necesidad de recuperar la tradición pedagógica de entender al aprendizaje y a su evaluación como un proceso en su naturaleza cualitativa y formativa, que recupere el contexto inmediato en que se realiza la acción docente y se valore en su dimensión histórica particular su importancia para el logro de mejores resultados. Stiggins señala la importancia de estimular la autoestima de los estudiantes respecto a los resultados de evaluación, y de la misma forma se requeriría actuar en relación con la autoestima de los docentes, en cuanto estos últimos y los alumnos forman parte del binomio E-A.

El tercer aspecto a destacar en este testimonio se refiere a ver a la Reforma Educativa como una contrarreforma que impacta los logros y beneficios laborales de los profesores en su calidad de trabajadores del Estado. Este maestro le niega un cariz educativo a la actual reforma y, por el contrario, le adjudica graves retrocesos como son, en primer término, la gestación de un “hueco histórico” en el relevo generacional de profesores y directivos que se jubilan de forma adelantada y sin dar tiempo a la formación de nuevos cuadros docentes que ocupen sus puestos en el aula y en la escuela. Por otro lado, este director aboga por la incorporación de un verdadero programa de actualización y profesionalización docente, demanda que siendo una necesidad generalizada no está incorporada en la Reforma Educativa, por lo que se mantiene la misma estructura y programas de actualización creados en décadas pasadas y que, a la fecha, los docentes consideran que no han contribuido a mejorar la práctica de los docentes ni cuentan con el perfil técnico ni con la calidad profesional requerida para ese propósito.

CAPÍTULO 6

POSICIONES DISCURSIVAS DOCENTES DERIVADAS DE LOS TESTIMONIOS PRESENTADOS EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN Y LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013

Presentamos las distintas formas en que los maestros de primaria perciben y conciben a la evaluación educativa y del concepto de evaluación en ellas implícitas, tomando como referencia las dos vertientes que se practican en el ámbito educativo: la formativa, por un lado, y la tecnicista por el otro.

En un segundo momento, mostramos los puntos de vista, percepciones e ideas de los docentes acerca de la Reforma Educativa en materia de evaluación, sus propósitos, contenidos y aportes en relación con el concepto de evaluación del que parten, pero igualmente tomando como referencia teórica las dos vertientes desarrolladas en este trabajo.

Finalmente, como tercer apartado de capítulo, presentamos la perspectiva de los maestros sobre su desempeño docente y la pertinencia o no de su evaluación, los argumentos que esgrimen al respecto, los actores que desde su visión tendrían que intervenir en ella, las herramientas metodológicas con las que se podría llevar a cabo, así como los propósitos que ellos señalan como adecuados o no para impulsar una estrategia evaluadora de su práctica frente a grupo.

LOS DOCENTES Y SU CONCEPTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Existe coincidencia entre los maestros de que la evaluación educativa es uno de los aspectos más complejos de la disciplina pedagógica, que abarca desde “factores de crecimiento humano y técnico-pedagógico” hasta “elementos afectivos” que, como señalan algunos teóricos educativos, son importantes de considerar debido a que la autoestima impacta el aprendizaje potencial al poner en movimiento estructuras primarias del pensamiento de los educandos.

Para los maestros, es en el aula y a lo largo del ciclo escolar, “en la convivencia diaria con los niños y al observarlos para darnos cuenta de sus cambios y progresos”, el lugar y las circunstancias en que ellos desarrollan la evaluación educativa y ésta se vincula con su práctica docente. De esta forma los maestros parecen enfatizar la naturaleza integral y cualitativa de la evaluación, entendida en términos de una interacción social en la cual el docente tiene la tarea de mantener una actitud atenta a los efectos de su práctica profesional, y debe procurar la verificación constante del aprendizaje de sus educandos.

En este mismo sentido de integralidad de la personalidad de los sujetos, los docentes consideran a la evaluación como un factor de “crecimiento”, tanto para el docente que evalúa como para sus alumnos que son evaluados, en cuanto es una forma de retroalimentación o constatación oportuna de las maneras en que se está llevando a cabo la acción educativa y el aprendizaje esperado. Sin embargo, los docentes reconocen sus limitaciones para diseñar instrumentos evaluativos que les ayuden a valorar habilidades y actitudes en sus alumnos. “Tradicionalmente a la evaluación se le asocia con la calificación, con poner un número en la boleta, pero es una simplificación verlo así”, afirma una maestra, porque también implica valorar “habilidades y actitudes, no sólo conocimientos. Y esto es muy difícil para nosotros”.

Otro aspecto en el que coinciden los profesores es concebir a la evaluación como un proceso de retroalimentación de la acción

educativa entendida en dos etapas, la enseñanza –tarea del maestro– y el aprendizaje –a cargo de cada uno de los alumnos del salón de clase destinatarios de la acción docente–. En este proceso que se vive cotidianamente en el aula y la escuela, el binomio profesor-alumno comparte por igual un papel activo y protagónico en el propósito de alcanzar el logro académico planeado.

El mismo Michael Scriven, creador del concepto de evaluación formativa, señala que evaluar no es tarea fácil de realizarse, por lo que recomienda que su práctica esté a cargo de los profesores de grupo, y que sus resultados serán mejores o peores de acuerdo con los recursos teóricos, la experiencia y las destrezas de cada docente para innovar permanentemente en su aula. En consecuencia, parecería pertinente que el Estado fortaleciera la actualización de los docentes en servicio en estos aspectos, más aún cuando ellos mismos manifiestan sus deficiencias en este sentido.

Resalta el hecho de que en el ámbito escolar se confunda de manera reiterada la evaluación educativa con el momento terminal de este proceso, y en el cual regularmente se opta por aplicar exámenes que tienen el propósito de medir, comparar, calificar o valorar aprendizajes aprendidos al concluir un ciclo escolar o una unidad programática o de contenido, pero no a un propósito de mejoría de nada.

Salta a la vista que la misma institución escolar, en su práctica cotidiana, tiende a ignorar o minimizar la pertinencia e importancia de la evaluación en sus etapas de diagnóstico y formativa, para centrar el proceso de evaluación educativa en su etapa final, cuando es necesario tomar una decisión en algún sentido –Aprobatorio/ No aprobatorio– respecto a resultados finales dados en un ciclo escolar. En esta etapa es que frecuentemente se recurren a pruebas estandarizadas, pues resultan útiles para medir aprendizajes de conocimientos alcanzados al momento de su aplicación, y en menor medida, contribuyen a valorar otro tipo de cambios actitudinales en los examinados, como por ejemplo desarrollo de habilidades de pensamiento abstracto profundo.

Un último punto a resaltar en torno a la concepción de los docentes sobre la evaluación educativa es el aspecto formativo de ser considerados seres humanos, y la responsabilidad que tienen en esta tarea social. Dice una maestra: “no debemos olvidar que somos formadores y transformadores de pequeñitos que se llevan mucho de nosotros”. Por lo cual es necesario enfatizar y estimular la práctica cotidiana de una evaluación formativa desde una visión científica y metodológica, apunta Díaz Barriga, en la que el proceso de E-A se analice más como una construcción social e histórica en el que el docente frente a grupo tiene un papel de investigador que decide cuál es el mejor camino para alcanzar los fines de aprendizaje esperados en sus alumnos.

LOS PROFESORES Y LA REFORMA EDUCATIVA.

¿CUÁL ES SU PROPÓSITO? ¿MEJORA LA FORMA DE EVALUAR EL DESEMPEÑO DOCENTE? ¿QUÉ APORTA? ¿QUÉ LE FALTA?

Existe unanimidad en la percepción de los docentes de que la Reforma Educativa actual no aborda contenidos curriculares, didácticos o pedagógicos, sino que propone un nuevo régimen laboral de ingreso, permanencia y egreso (retiro) de los profesores de educación básica a partir de procesos de evaluación del desempeño docente, diseñados y regulados por el INEE.

Para los profesores parece evidente que el propósito fundamental de esta reforma es modificar su estatus laboral en detrimento de sus derechos sindicales. “Se trata de una reforma que afecta nuestros derechos, no habla de cosas didácticas ni pedagógicas”; “esta reforma es una carga más de estrés, porque ahora también tengo que estar pensando si cumplo o no con los requisitos que me piden, o qué va a pasar conmigo”. La Reforma Educativa se centra en los maestros y su estatus laboral, y no en los procesos educativos ni en las teorías pedagógicas.

Desde una perspectiva política, los maestros consideran que esta reforma –o contrarreforma– educativa representa un reacomodo político del grupo en el poder, que en el fondo tiene el propósito de privatizar la educación pública por el modelo que impone de restricción económica al sector educativo. “Con esta reforma lo que (el Estado) busca es que la comunidad educativa asuma el costo económico de las escuelas. Inclusive en los estados ya se había dado que el agua, el teléfono y el predial de las escuelas lo tenían que pagar las propias escuelas con sus recursos, a través de las cuotas de padres de familia.”

En esta misma lógica, los docentes perciben que la iniciativa jurídica forma parte de un proyecto político de largo alcance que se viene imponiendo en el país desde tiempo atrás, pero que se hizo más evidente a partir del sexenio 2000-2006, cuando se implementa la cuestión del bono educativo y los *vauchers* como opciones de financiamiento educativo para los estudiantes de educación superior.

La Reforma Educativa de 2013 define lineamientos de evaluación del desempeño docente dentro de un marco general de mejora de la calidad educativa que el Estado se obliga a otorgar a los mexicanos. Sin embargo, los docentes no perciben este ideal como el propósito verdadero de la Reforma Educativa. El magisterio tiene la convicción de que las evaluaciones en las que han participado no han contribuido a mejorar su práctica en el grupo, ni han recibido retroalimentación alguna que los apoye para que su desempeño docente sea mejor.

“Los resultados de las pruebas que me hicieron muy pocas veces las conocí”, afirma una profesora; “mi trabajo no ha mejorado en nada por las evaluaciones que nos mandan hacer”; dice otro maestro; “las evaluaciones de las autoridades no me han ayudado porque no se han enfocado a retroalimentar en nada mi trabajo, no me han dicho en qué estoy mal”, argumenta un docente más.

La evaluación del desempeño docente parece ser el punto de mayor desencuentro entre lo que a la letra dice la Reforma Educativa y lo que perciben los profesores. Incluso éstos califican de

evaluación punitiva al tipo de pruebas y mediciones a las que ahora deben someterse por mandato constitucional. Los docentes no dudan en afirmar que esta medida “no es una evaluación que busque mejorar los procesos educativos,” sino que únicamente se limita a señalar el cumplimiento de ciertos estándares. “Y en el momento en que no se dan esos resultados que alguien determinó deben darse, se determina que no estamos aptos”, o no son idóneos –según el término de los expertos del INEE–, para ejercer la función docente.

Otra arista de la Reforma Educativa que provoca malestar en el magisterio es la falta de inclusión en su elaboración. Por ello, los maestros la llegan a considerar más como una “contrarreforma que se hizo a espaldas de toda la comunidad educativa y de la masa intelectual de expertos en educación”, o como una reforma a la que “le falta escuchar la voz de los maestros”.

Este discurso docente no debe entenderse como de negación a que su trabajo sea visto bajo la lupa de las autoridades, sino solamente como una actitud de rechazo a ciertas formas de evaluación que desde la posición de los maestros de grupo, no contribuyen a la mejoría de su práctica ni de su desempeño docente. En este sentido, enseguida presentamos las propuestas y posiciones argumentativas de los profesores en torno a la evaluación de su desempeño, en qué condiciones, qué actores deberían participar en esta actividad y cuál sería la mejor manera de hacerlo para obtener datos e información útiles para mejorar su práctica escolar y los procesos educativos.

EL MAGISTERIO Y LA EVALUACIÓN DE SU DESEMPEÑO

¿SE DEBE EVALUAR A PROFESORES Y DIRECTORES? ¿POR QUÉ?

¿QUIÉNES Y CÓMO SE DEBE HACER?

Los docentes sostienen una actitud favorable para que su práctica y desempeño –en las aulas, o dentro de las escuelas para el caso de los directores– sean evaluados por las autoridades educativas y por la

misma sociedad, pues afirman, ello no les es ajeno, ya que siempre se ha hecho. Las autoridades educativas –de manera formal– y los padres de familia y la sociedad en general –de manera informal–, permanentemente evalúan su trabajo.

No obstante, existe una visión opuesta al Estado en las finalidades, estrategias, tiempos e instrumentos en que tal evaluación se debe realizar. El Estado se valió de una reforma constitucional para legalizar un nuevo aparato burocrático denominado INEE, responsable de impulsar la nueva visión de evaluación docente, y más aún, pues en adelante, “prácticamente todo va a pasar por la evaluación: alumnos, políticas educativas, programas de formación y todo lo demás que el Instituto considere necesario”, asegura Francisco Miranda, titular de la Unidad de normatividad y política educativa del INEE.

Los profesores defienden un concepto de evaluación formativa de índole cualitativa, procesual e integral, por lo que consideran que su trabajo tendría que pasar por el tamiz de los diversos actores que forman la comunidad educativa de su entorno laboral.

Para los docentes, en la evaluación de su desempeño es pertinente contar con la información que generen las diversas visiones de los actores educativos. Se requiere el empleo de distintas estrategias y herramientas de recolección de datos, de acuerdo con el actor educativo de que se trate. Asimismo, la valoración de las opiniones y datos recopilados tendrían que ponderarse en función de los contextos educativos a los que respondan. “Se debe evaluar de manera multifactorial, con muchas visiones, no nada más con un examen escrito y de manera cuantitativa.”

Entre los profesores también hay consenso en la idea de que sus alumnos son uno de los sujetos mejor calificados para evaluar su práctica profesional. “Los primeros que deberían evaluar mi trabajo son mis alumnos”, por ser los sujetos en quienes de manera directa recae la acción educativa del profesor; aunque consideran que esta evaluación podría convertirse en “un arma de dos filos”, si se toman en cuenta más los aspectos afectivos –“si les caemos bien o mal” que los cognitivos– “cómo están aprendiendo con nosotros”.

Para otros maestros, es importante rescatar la “visión de los niños” porque “sus orientaciones nos ayudan a mejorar y buscar estrategias de enseñanza diferentes”. En este sentido, la incorporación de los puntos de vista de los alumnos es considerado por los maestros, sin decirlo así, como una evaluación de tipo formativo, en cuanto que están convencidos de que al contar con esa información, podrían mejorar su desempeño al identificar aquellos elementos de su práctica que tienen un impacto tanto positivo como negativo en sus educandos.

De igual manera existe coincidencia en que las autoridades inmediatas a su entorno escolar, esto es, el director o directora y la supervisión escolar son las instancias más competentes para evaluar su desempeño docente. “Si por lo menos tuvieran el tiempo de entrar al salón a observar cómo trabajo”, para valorar “qué estrategias uso” o si “aprovecho los recursos didácticos que están a mi alcance”. Los maestros conciben a la evaluación de su desempeño como una actividad de mejora educativa, y no tanto de control burocrático sobre su permanencia en el aula.

Un actor más que debería intervenir en la evaluación del trabajo docente son los padres de familia. Los profesores coinciden en la importancia de incluir el punto de vista de esta parte de la comunidad educativa, en su condición de representantes de la sociedad a la que los maestros le brindan un servicio que está garantizado por el Estado como derecho constitucional de beneficio público.

En la práctica los padres de familia siempre han evaluado el desempeño de los maestros, aseguran los docentes, ya sea de manera oral a través de “comentarios informales que con frecuencia hacen fuera de la escuela”, o con hechos ya normalizados en los planteles públicos como “la inscripción libre”. Los directores permiten que los padres de familia tengan la libertad de elegir –en base a una propuesta de asignación de grupos previamente diseñada por ellos– al docente que quieran para su hijo.

Algunos profesores consideran necesario que la evaluación de los padres hacia su práctica frente a grupo tenga claros sus propósitos

de mejoría del aprendizaje de los alumnos, y no más allá. “Porque darles la pauta para que nos evalúen con intención de incidir en la permanencia del docente, por ejemplo, estaría fuera de su esfera de competencia.” De lo que se trata, coinciden los maestros, es de “escuchar sus opiniones” para mejorar los procesos de E-A que se desarrollan en el aula y demás espacios escolares, pero no de darles poder para que decidan sobre la estabilidad laboral del docente. Esta opción la consideran fuera de lugar pues, argumentan los profesores, las autoridades son las únicas instancias que tienen y deben seguir teniendo ese poder de remoción de su puesto laboral.

En cuanto a la evaluación entre docentes, o coevaluación, se advierte cierta discrepancia entre el gremio docente sobre su pertinencia y forma de llevarla a cabo. Una modalidad semejante se realizaba entre los profesores que participaban en Carrera magisterial, con resultados no siempre positivos. Incluso se habla de “cannibalismo entre compañeros: si tú me calificaste mal esta vez, la próxima me desquito y yo también te califico mal”. Ello evidencia, a decir de los maestros, la “falta de objetividad en estos procesos”, y la necesidad de trabajar estrategias de “madurez” profesional en el gremio para no usar la coevaluación como un recurso de “chantaje, presión o venganza” entre los profesores o entre éstos y las autoridades inmediatas.

Para algunos docentes, en la evaluación entre pares entran en juego muchos factores: emocionales, de valores, de formaciones profesionales distintas” y, en fin, de subjetividades que pueden afectar negativamente el ambiente de trabajo y las interrelaciones sociales dentro de la escuela. “En los Consejos técnicos a veces peleamos mucho cuando damos opiniones directas sobre algún trabajo, herimos susceptibilidades, y pienso que es cuando la evaluación ya no se da, porque ya no se toma en cuenta la opinión como un aporte para mejorar”.

El testimonio de otro profesor refiere la posibilidad de una “evaluación entre colegas como una crítica constructiva”, siempre y cuando quede claro “lo que están viendo para evaluar”. Esta

práctica requiere “mucho cuidado, pues difícilmente otro compañero conoce nuestro trabajo, hasta que entra al salón de clases y le permitimos un cuaderno de alguno de nuestros alumnos. Ahí se dan cuenta si hay trabajo o no, y de qué tipo”. Desde esta perspectiva, la coevaluación docente tendría que circunscribirse al ámbito escolar, pero con la participación entre docentes “del mismo grado, porque son los que manejan la misma información, situaciones semejantes” de enseñanza-aprendizaje “y hasta problemáticas similares”.

Otra perspectiva sobre la coevaluación, considera la necesidad de establecer reglas claras y mecanismos transparentes que regulen el proceso evaluativo en torno a fines de mejora educativa, y sin intervención de factores de compensación económica que desvirtúen sus propósitos formativos. Valerse de una evaluación entre pares para otorgar premios económicos diferenciados, y que no benefician a la totalidad de los participantes en el proceso, parece ser una práctica que rechazan los docentes, ya que no contribuye a mejorar su desempeño ni fortalece su crecimiento profesional.

La autoevaluación es otra variante considerada pertinente por los educadores como mecanismo de reflexión sobre su trabajo frente a grupo. Estimular esta práctica como un ejercicio cotidiano de autopercepción de las condiciones en que se desarrolla el proceso de E-A, daría pie a que los docentes fortalecieran una actitud de alerta sobre los factores que afectan su enseñanza en el momento en que ésta se desarrolla. Por otra parte, las reflexiones generadas podrían servir como materia de reflexión entre sus colegas en otro momento evaluativo, con el ideal de detectar coincidencias y proponer soluciones colectivas a las problemáticas identificadas. La autoevaluación así concebida por los docentes está pensada con fines de mejoría del aprendizaje de sus alumnos.

Respecto a la evaluación del desempeño de los directores de escuelas, los testimonios recabados coinciden en destacar la importancia de favorecer “un ambiente de democracia, transparencia y

de comunicación directa” entre los integrantes de la comunidad educativa, a fin de que esta actividad arroje resultados positivos y de participación para el bien común. “Cuando la comunidad –mis maestros, los padres de familia y los trabajadores de apoyo administrativo– sienta que está evaluando a su director, en esa misma medida la comunidad se sentirá evaluada y colaborará con la escuela”.

Respecto a los rasgos que deberían evaluarse en el perfil idóneo de los directores de escuela, destaca su capacidad de “liderazgo pedagógico”; sus habilidades para establecer “redes de colaboración e impulsar proyectos educativos con otras escuelas de la zona”; el que estén en condiciones de dedicar tiempo para observar la práctica de sus docentes y ofrecerles estrategias de mejoría; y, por último, tener capacidad de gestión para atender las problemáticas propias de una escuela, con el objetivo primordial de que “los niños estén a gusto en ella”.

Los parámetros que los directores recuperan para la evaluación de su desempeño escolar discrepa de la idea de gestión implícita en la Reforma Educativa actual. Ésta refiere un proceso de ajuste paulatino de la administración de los planteles educativos con base en el fomento de la “corresponsabilidad de la comunidad escolar” para la “generación de condiciones que propicien la mejora del logro educativo”.

La nueva normatividad del Estado, a través del Acuerdo 716, que establece “los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de participación social en la educación”, y del Acuerdo 717, que emite “los lineamientos para formular programas de gestión escolar”, ambos de la SEP y publicados en el *Diario Oficial de la Federación* el 7 de marzo de 2014, conciben una autonomía de gestión que busca “delegar decisiones y responsabilidades relativas a la operación de las escuelas” que hasta ahora eran propias del Estado, para que en adelante sean la sociedad y la comunidad educativa quienes las asuman bajo una estrategia de corresponsabilidad social, a decir de Rivera Ferreiro (2014).

Para la investigadora de la UPN, se trata de un concepto de autonomía de gestión “constreñido a la obtención de recursos y al mejoramiento de espacios escolares”, a través del cual el Estado se desliga de su responsabilidad social de otorgar recursos presupuestales suficientes a la educación pública. Ello, mediante la implementación de esquemas de fondos concursables por los que las escuelas tienen que competir para estar en condiciones de renovar o reparar sus espacios de trabajo.

REFLEXIONES FINALES

En este último apartado puntualizamos las ideas principales que hemos desarrollado en los capítulos anteriores, en un esfuerzo de recapitulación de las perspectivas abordadas en torno a la problemática de la evaluación docente, la Reforma Educativa y el discurso de los profesores.

Partimos de rastrear el origen del concepto de evaluación y sus antecedentes más remotos con el propósito de conocer sus usos y propósitos sociales. Ello nos llevó a afirmar que la evaluación es un concepto de reciente creación, surgido apenas en el siglo XIX en un contexto alejado de la educación, pero que en poco tiempo se incorpora al ámbito pedagógico, desplaza al examen como instrumento de verificación de conocimientos ligado a la práctica docente, y se constituye como un instrumento técnico de medición de determinados desempeños cognitivos.

A nuestros días, se pueden establecer dos tendencias de evaluación claramente definidas y confrontadas, una de corte tecnicista, altamente sistematizada, descontextualizada y con propósitos de medición –de la adquisición de cierto tipo de conocimientos–, con propósitos de control y comparación de logros académicos, a través de pruebas estandarizadas de gran escala, o de otros instrumentos

afines. Este tipo es el que corresponde a una evaluación externa y distante de la comunidad escolar.

La otra tendencia es de índole social, contextualizada, directamente vinculada al desarrollo de los procesos de enseñanza y, por ende, en esta concepción los propósitos formativos –de evaluación para el aprendizaje– se priorizan por encima de otros tipos y finalidades. La evaluación así entendida es de carácter integral y recurre más a estrategias cualitativas para la retroalimentación de los procesos educativos. Sus propósitos están apegados a fines de mejoría de los aprendizajes, desempeños docentes o de los procesos educativos.

Una vez caracterizadas ambas tendencias evaluativas, las ubicamos en un contexto de política educativa del Estado mexicano, la conformación de sus políticas públicas a partir de la década de los ochenta y la asimilación de directrices de organismos transnacionales en el diseño de los programas educativos nacionales. En este sentido, caracterizamos al Estado mexicano como un Estado neoliberal.

Esta concepción neoliberal vigente en las últimas tres décadas de gobiernos nacionales, se engarza en un modelo de economía mundial que ve a la educación como una opción de formación de recursos humanos en un mercado laboral dominado por empresas y capitales transnacionales. El neoliberalismo combate el papel protagónico del Estado para atender los servicios educativos y, en consecuencia, el “monopolio” del Estado en educación, e impulsa la privatización o “liberalización” de los mercados educativos.

En este contexto de reconversión o modernización educativa, instancias como la OCDE, el FMI e incluso la UNESCO, en su calidad de organismos técnicos especializados en el diseño de políticas y proyectos educativos de aplicación multinacional, se identifican con una concepción de evaluación tecnicista, sistemática y con fines de supervisión y medición de rendimientos de aprendizaje. Se busca responder a las necesidades del mercado de controlar la calidad educativa y la productividad del trabajo docente en términos

economicistas. En esta lógica, la naturaleza cultural, histórica, contextual e intersubjetiva del trabajo docente se abandona para incorporar una visión empresarial centrada en la optimización de procesos con fines de incremento de la productividad.

Esta visión económico-político implícita en las políticas educativas del Estado mexicano de los últimos sexenios, tiene su punto de consolidación con la Reforma Educativa de 2013, con la modificación a los Artículos 3 y 73 constitucionales, la inclusión del INEE en la Carta Magna, el otorgamiento de su autonomía y de la obligatoriedad de “evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional”.

La trascendencia de la normatividad aprobada, que se materializa con las leyes del INEE y del Servicio Profesional Docente, así como las modificaciones introducidas a la Ley de Educación, constituyen un parteaguas en la historia de la educación básica por el impacto que se generan en los más de millón y medio de docentes del país que laboran en este nivel.

En el contexto nacional, Mexicanos Primero y las cúpulas sindicales del magisterio jugaron un papel relevante en la implementación de la política pública en materia educativa. El primero, con su empeño para que el Estado mexicano impulsara acciones acordes con las metas de la OCDE. Ello se materializa en un modelo concentrado en las “tres E”, es decir, un sistema de Evaluación Educativa más Eficaz que mida el éxito de los esfuerzos educativos a partir casi exclusivamente de resultados de aprendizaje de los alumnos.

Las cúpulas del SNTE, por su parte, en la defensa de canonjías y cotos de poder bajo el argumento de abogar por los derechos laborales docentes. Ello quedó evidenciado con el encarcelamiento de Elba Esther Gordillo Morales, y posteriormente, con el reconocimiento por parte del Estado de Juan Díaz de la Torre, como el nuevo líder sindical del magisterio.

Con esta estrategia política el gobierno federal desplaza de la mesa de negociación al SNTE, quien es sustituido por el INEE como contraparte de la SEP, “técnicamente calificada” para impulsar la

Reforma Educativa. Esta recomposición de fuerzas deja fuera al SNTE de la toma de decisiones en la conformación de las políticas públicas relativas a la educación.

Dicho reacomodo político también excluye a los maestros de base que manifiestan su inconformidad en la calle. Los principales desacuerdos se refieren a la obligatoriedad de someterse a exámenes estandarizados, como la forma de evaluar su desempeño profesional; así como el establecimiento de una normatividad que rige el acceso al servicio profesional docente, su promoción y permanencia. También la remoción o pérdida de su puesto laboral si el profesor no cumple con los parámetros idóneos para ejercer su función, según lo determinen las autoridades.

La Reforma Educativa y sus leyes reglamentarias plantean un nuevo escenario de actuación profesional para el magisterio, en cuyo diseño no participaron, y ya en marcha los nuevos lineamientos, el magisterio tampoco ha sido escuchado.

Impulsar una Reforma Educativa sin un sentido democrático en el ámbito de aplicación –que todos los actores del proceso E-A fueran objeto de evaluación–; de su finalidad –la mejora de la práctica y no sólo el control del docente y la medición de resultados–; y del modo de realizarla –“como un proceso respetuoso con las personas y con las reglas del ideal democrático”–, lleva a un fracaso anunciado. No son los actores del proceso educativo quienes tienen en sus manos esta reforma ni el concepto de evaluación que la acompaña. “Sólo la evaluación democrática puede propiciar un cambio en profundidad” (Santos Guerra, 1996, pp. 35-39).

Esta actuación del gobierno federal pone de manifiesto errores fundamentales en la implementación de la Reforma Educativa. Son la falta de diálogo político y la verticalidad de una norma jurídica impuesta desde arriba, sin los consensos necesarios para generar un ambiente favorable para su aplicación.

Actores importantes en el ámbito pedagógico son los investigadores educativos afiliados al COMIE, quienes se pronuncian por una Reforma Educativa “necesaria”, pero también “respetuosa” del

magisterio. Y qué decir de los protagonistas fundamentales, los maestros de grupo. Sin su participación no tendría que aprobarse ninguna reforma que tuviera propósitos verdaderamente formativos y de mejora educativa.

En las democracias modernas, la interrelación entre gobernantes y gobernados es un mecanismo que posibilita una forma de conducción política con paz social. En este sentido, el diálogo, en su dimensión política, permite que la parte gobernante tienda puentes de acercamiento con aquellos sectores sociales que gobierna, pero que en determinadas circunstancias históricas se in-conforman con los mandatos del poder institucional.

En esta perspectiva, uno de los retos del Estado mexicano parece ser la de gobernar con una verdadera vocación democrática. Para ello, será indispensable retomar el diálogo político como la mejor estrategia de gobernar escuchando las ideas de todos, incluso la de aquellos que, como en el caso del magisterio nacional de educación básica, no comparten los puntos de vista hegemónicos del grupo en el poder.

Podríamos entonces reiterar que “todo régimen democrático fundamenta su existencia en la revalorización de la política, entendida principalmente como un medio para el establecimiento de pactos y acuerdos” (Baca, 2000, pp. 188-189) entre la parte gobernante y la gobernada.

Y aquel gobierno que, a pesar de ser reconocido legalmente, no actúa en concordancia con esta teoría política, en realidad estaría negando su falta de vocación democrática y, con ello, carecería de legitimidad política para gobernar. Quizás este sea el reto mayor del Estado en su afán de imponer la Reforma Educativa de 2013.

PROFESORES ENTREVISTADOS Y ESCUELAS PARTICIPANTES

Adrián Cortez Ortega, 14 años de experiencia profesional, diez como profesor de primaria frente a grupo. Escuela pública Manuel Rivera Cambas. Turno vespertino. Delegación Iztapalapa. México, Ciudad de México. Mayo-23 de junio de 2014.

Anita Ranchero Marceliano, 11 años de experiencia como profesora de primaria frente a grupo. Escuela pública Profesor Bruno Martínez. Turno vespertino. Delegación Iztapalapa. México, Ciudad de México. 3 de julio de 2014.

Anónimo, 28 años de experiencia como profesor de primaria frente a grupo. Escuela pública de la Delegación Iztapalapa. México, Ciudad de México. Entre mayo y julio de 2014.

Felipa Hernández Fuentes, 26 años de experiencia como profesora de primaria frente a grupo. Escuela pública Manuel Rivera Cambas. Turno vespertino. Delegación Iztapalapa. México, Ciudad de México. 23 de junio de 2014.

Laura Edith Gutiérrez Solís, siete años de experiencia como profesora de primaria frente a grupo. Escuela pública Profesor Bruno Martínez. Turno vespertino. Delegación Iztapalapa. México, Ciudad de México. 3 de julio de 2014.

María de los Ángeles Pérez Vega, 34 años de experiencia profesional, 24 como profesora frente a grupo. Escuela pública Profesor Bruno Martínez. Turno vespertino. Delegación Iztapalapa. México, Ciudad de México. 21 de mayo de 2014.

Norma Alcántar Rosales, 20 años de experiencia como profesora de primaria frente a grupo. Escuela pública Miguel Lerdo de Tejada. Delegación Iztapalapa. México, Ciudad de México. 23 de junio de 2014.

Pedro Flores Morales, 30 años de experiencia como profesor de primaria frente a grupo. Escuela pública Miguel Lerdo de Tejada. Turno Matutino. Delegación Iztapalapa. México, Ciudad de México. 4 de junio de 2014.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México: UAM/CLACSO/Itaca.
- Aguilar Villanueva, L. F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: FCE.
- Allal, L. (1983). Évaluation formative: entre l'intuition et l'instrumentation, en *Mesure et évaluation en education*, 6(5), pp. 37-57, citado por F. Martínez Rizzo (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 17(54), pp. 849-875. México.
- Ángeles Gutiérrez, O. (2015). Presente y futuro de la formación de profesores: ¿hacia dónde van las escuelas normales? En G. Guevara y E. Backhoff, *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México: FCE.
- Anzaldúa Arce, R. E. (2012). La educación de nuestro tiempo. En García Vázquez y Purga Meler (coords.) (2012). *¿Qué educación para estos tiempos? Entrecruzamientos y Tensiones disciplinarias*. México: UPN.
- Baca Olamendi, L. (2000). Diálogo. *Léxico de la Política*. México: Flacso/SEP-Conacyt/Henrich Böll Stiftung/FCE.
- Bartlett, B. (2007). Starve the Beast' Origins and Development of a Budgetary Metaphor. En *The Independent Review*, XII(1), Summer, pp. 5-27. Consultado en http://www.independent.org/pdf/tir/tir_12_01_01_bartlett.pdf
- Benjamin, W. 1934 (1975). *El autor como productor*. España: Taurus Edición.
- Calderón Martín del Campo, D. (coord.) (2011). *Metas. Estado de la educación en México 2011*. México: Mexicanos Primero, A. C. en <http://www.mexicanosprimero.org/>
- Cardinet, J. (1983). Quelques directions de progres possibles pour l'appréciation du travail des élèves, en *Mesure et évaluation en education*, 6(5), pp. 5-35,

- citado por F. Martínez Rizzo (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), pp. 849-875. México.
- Casanova (1998). *La evaluación educativa*. México: Biblioteca para la actualización del maestro. SEP-Muralla.
- CNTE (2016). *Bases para una propuesta de educación democrática en México*. México.
- CNTE (2016). *Iniciativa ciudadana que reforma los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos* (2003). McGraw-Hill.
- Del Castillo, A. G. y Azuma, H. A. (2014) [2009]. *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: Flacso.
- De la Peza Casares, C. (2012). Consideraciones sobre la traducción en la investigación horizontal en Corona Berkin Sarah y Olaf Kaltmeier (2012). *El diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. México: Gedisa.
- Diario Oficial de la Federación* (2002). *Decreto de creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, 8, agosto.
- Diario Oficial de la Federación* (2013). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 11 de septiembre de 2013.
- Diario Oficial de la Federación* (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. 11 de septiembre de 2013.
- Diario Oficial de la Federación* (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. 26 de febrero de 2013.
- Diario Oficial de la Federación* (2014). Acuerdo número 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. 7 de marzo de 2014.
- Diario Oficial de la Federación* (2014). Acuerdo número 717 por el que se establecen los lineamientos para formular los programas de gestión escolar. 7 de marzo.
- Díaz Barriga, Á. (1988). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Ediciones Nuevomar.
- Díaz Barriga, Á. (1993). Evaluación universitaria en *Revista de la educación superior*. México. 22 (4). 88, pp. 81-102.
- Díaz Barriga, Á. (1995). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Argentina: Aique. Grupo Editor/IDEAS/Rei.
- Díaz Barriga, Á. (2001). El docente en las reformas educativas. Rodríguez, E. (coord.) (2001). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Madrid: Cuadernos de educación comparada (5), Organización de Estados Iberoamericanos.

- Díaz Barriga, Á. (2003). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Díaz Barriga, Á. (2006). Las pruebas masivas en *Revista mexicana de investigación educativa*. Abril-junio, 11(29), pp. 583-615. México.
- Díaz Barriga, Á. (2007). *Problemas y Retos del campo de la evaluación educativa*. *Revista Perfiles Educativos*, 37, pp. 3-15. México.
- Díaz Barriga, Á. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. México: UNAM-IISUyE/CCU/Plaza y Valdés.
- El Universal*, 2011, 23 de octubre. Documental posiciona agenda educativa, p. A-11.
- El Universal*, 2012, 16 de mayo. Plantea la CNTE paro indefinido, p. A-11.
- El Universal*, 2012, 21 de diciembre. Llama Elba Esther a resistencia pacífica, p. 2.
- El Universal*, 2013, 27 de febrero. Elba duerme en Santa Martha, p. 2-A.
- El Universal*, 2013, 1 de marzo. SNTE avalará Reforma Educativa: Juan Díaz, p. A-6.
- Emmerich, G.E (2004). Transparencia, rendición de cuentas, responsabilidad gubernamental y participación ciudadana en *Revista Polis 042*, pp. 67-90. México: IJ-UNAM.
- Foucault (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI.
- Fuentes Molinar, O. (1992). Entrevista. La Reforma Educativa requiere consecuencia en las acciones, en *Gaceta de Solidaridad*. Comunicación quincenal del Programa de Solidaridad del Gobierno Federal. Reforma Educativa. Número especial. 3 de junio, pp. 22 y 23. México.
- Fuentes Molinar, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente, en Ramírez Raymundo, R. (coord.) (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez.
- Gil Antón, M. (2012). “¡A Desevaluar!” en *INEE. Una década de evaluación. 2002-2012*. México.
- Gordillo, E. E (1992). El SNTE antes la modernización de la educación básica. *El cotidiano 51*. Revista de la UAM-I. México.
- Guevara Niebla, G. (2013). La agenda de la reforma de la educación básica, en R. Ramírez Raymundo (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 35-42). México: Instituto Belisario Domínguez.
- Guzmán Bracho, M. E. (2014). *El malestar social en la transmodernidad. Estructura y acción en la sociedad de la incertidumbre*. México: UIA. Tesis de doctorado.
- Hernández Navarro, L. (2010). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México: Para leer en libertad A. C.
- <http://www.change.org/p/sep-mexico-por-una-reforma-eduactiva-necesaria-y-respetuosa-del-magisterio>
- <http://www.educacionfutura.org/category/innovacion/aula> Los que estén en contra de la reforma, que mejor se pongan a trabajar: Aurelio Nuño

- INEE (2012). *Una década de evaluación. 2002-2012*. México.
- INEE y LXII Legislatura de la Cámara de Diputados (2015). *Reforma Educativa. Marco normativo. Edición conmemorativa*. México.
- Judges, V. A. (2001). La evolución de los exámenes, en Díaz Barriga Á. (coord.) (2001). *El Examen. Textos para su historia y debate*. México: UNAM-CESU/Plaza y Valdés.
- La Jornada*, 2013, 5 de septiembre. Es parcialmente laboral la Reforma Educativa: Chuayffet, p. 9.
- La Jornada*, 2014, 12 de febrero. Sólo atendieron a empresarios que critican la enseñanza pública, señalan especialistas”. <http://www.jornada.unam.mx>, p. 38.
- La Jornada*, 2014, 22 de abril. No han funcionado los programas para mejorar calidad educativa: ASF. *La Jornada en línea*.
- La Jornada*, 2015, 25 de febrero. La reforma se finca en la estigmatización de los maestros, p. 18.
- La Jornada*, 2016, 20 de febrero. Desalojan campamento de maestros en el Monumento a la Revolución, p. 13.
- Laveault, D. (2010). Formative assessment in policy context (Sub-Saharan Africa), en Peterson, Baker y McGraw, 3, pp. 449-456, citado por Martínez Rizzo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*. 17(54), pp. 849-875. México.
- Martínez Escárcega, R. y Vega Villareal, S. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera magisterial en la educación primaria, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXVII(1-2), 1ero-2do trimestres, pp. 91-114. México: Centro de Estudios Educativos, A. C. (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27037205>).
- Martínez Rizo, F. (2008). Evaluación en gran escala y evaluación en aula, en: <http://www.inee.edu.mx/explorador/propuesta2008/Textos/EvaluacionGranEscala.pdf> Consultado el 20 de mayo de 2016.
- Martínez Rizo, F. (2009). *Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2). México. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>, 30 de agosto de 2013.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(54), pp. 849-875. México.
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE.
- Moll, L.C. (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

- Montoro Romero, R. (1997). Fundamentos teóricos de la política social, en Bracho Alemán, C. y Garcés Ferré J. (coords.), *Política social*. Madrid: MacGraw-Hill, pp. 33-49.
- Morán Oviedo, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: IISUE/UNAM.
- Navarro Gallegos, C. (coord.) (2012). *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: Nuestro tiempo/La Jornada Ediciones/UPN.
- Noriega Chávez, M. (1996). *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*. México: UPN. Colección Educación 8.
- OCDE (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*. OECS Publishing. <http://dx.doi.org/10.178/9789264059986-es>
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. OECS Publishing. <http://dx.doi.org/10.178/9789264059986-es>
- OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. OECS Publishing. <http://dx.doi.org/10.178/9789264059986-es>
- Palacios Escobar, Á. (2005). “Las políticas de bienestar social en el capitalismo”, en Cordera, R. y Cabrera, C. J. (coords.) *La política social en México: Tendencias y perspectivas*. México: UNAM, pp. 133-178.
- Piaget, J. (2004) [1967]. *Psicología y conocimiento*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (2006) [1939]. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Picó, J. (1996). Modelos sobre el Estado de Bienestar. De la ideología a la práctica. Ramón Casilda Béjar y José María Tortosa (Eds.). *Pros y contras del Estado de Bienestar*. Madrid: Tecnos, pp. 119-145.
- PNUD (2014). *Índice de Desarrollo Humano municipal en México: nueva metodología*. <http://www.undp.org.mx/desarrollohumano>
- Proceso*, 2013, 14 de abril. Movimiento magisterial. (1902), pp. 8 y 13.
- Ramírez, R. R. (coord.) (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez.
- Reforma*, 2012, 31 de agosto. Lo bueno y lo malo de ENLACE, p. 16.
- Reforma*, 2013, 27 de febrero de 2013. Acusan a Gordillo de saquear cuentas, p. 5.
- Reforma*, 2013, 27 de abril. Ofrece Juan Díaz diálogo y apertura, p. 4.
- Reforma*, 2013, 14 de marzo. Dan al SNTE toma de nota, p. 5.
- Reforma*, 2013, 20 de mayo. Crece en estados escisión del SNTE, p. 16.
- Reforma*, 2013, 31 de agosto. Lo bueno y lo malo de ENLACE, p. 16.
- Reforma*, 2013, 12 de septiembre. Paralizan docentes vías, plazas y oficinas, p. 8.
- Reforma*, 2013, 4 de octubre de 2013. Crece SEGOB a CNTE, p. 1ª plana.
- Reforma*, 2013, 17 de octubre. No sabría qué hacer con Oaxaca. Sylvia Schmelkes: Presidenta del INEE, p. 9.

- Reforma*, 2013, 24 de octubre, Divulgan estructura del INEE, p. 18.
- Reforma*, 2013, 7 de noviembre. Ablanda CNTE a Gobernación, p. 1ª plana.
- Reforma*, 2013, 20 de noviembre. Evaluará a ENLACE su mayor crítico, p. 8.
- Reforma*, 2013, 2 de diciembre. El primer año. Opinión. Jesús Silva-Herzog, p. 18.
- Reforma*, 2013, 3 de diciembre. Urge formar docentes, p. 6.
- Reforma*, 2014, 9 de enero. Mire cómo estamos... y nos quiere evaluar, p. 7.
- Reforma*, 2014, 15 de enero. ENLACE se corrompió, p. 17.
- Reforma*, 2014, 21 de enero. Cuestionan fin de ENLACE, p. 12.
- Reforma*, 2014, 4 de febrero. Desligan salarios a logros escolares, p. 2.
- Reforma*, 2014, 1 de abril. Detectan en el censo 30 mil comisionados, p. 14.
- Rivera Ferreiro (2014). Autonomía de gestión de la escuela: ¿acierto o retroceso? Conferencia dictada el 22 de octubre de 2014. *Simposio políticas educativas, actores y cambio constitucional*. México: UPN-Ajusco.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Antología. México: Ediciones El Caballito/SEP-cultura.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de Reforma Educativa, en Ramírez R., R. (coord.) (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Rueda Beltrán y Nava Maya (2013). “El nuevo escenario para el desarrollo profesional de los docentes y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa” en Ramírez R., R. (coord.) (2013), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez.
- Sandler, D. R. (1989). “Formative assessment and the design of instructional systems”, en *Instructional Science*, 18, pp. 119-144, citado por Martínez Rizzo, F. (2012), La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(54), pp. 849-875. México.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación educativa. 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata. Colección Respuestas Educativas.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, en [http://www.com.dit.ie/gordon/Courses/ILT/ILT0005/The Methodology of Evaluation.pdf](http://www.com.dit.ie/gordon/Courses/ILT/ILT0005/The%20Methodology%20of%20Evaluation.pdf)
- SEP (2013). *Expansión del sistema educativo mexicano 1960-2013*. Documento interno. México.
- SEP (2014). Acuerdo 716, “Lineamientos para formular programas de gestión escolar”. México. 3 de febrero.
- SEP-SNTE (2011). Acuerdo para la reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial. 31 de mayo. México.

- SEP-SNTE (2011). Acuerdo para la evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica. México. 31 de mayo.
- SEP/SNTE (2011). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*, ENLACE. Septiembre de 2011. México.
- Shepard, Lorrie A. (2006). *La evaluación en el aula*. México: INEE. Capítulo 17 de la obra *Educational Measurement*. Editado por Robert L. Brennan. ACE/Praeger Westport, 2006, pp. 623-646.
- Shmelkes, S. (2013). La evaluación del desempeño profesional docente, en Ramírez R.R. (coord.) (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- SNTE (2013). *¿Por qué luchamos?* Febrero. Folleto de divulgación interna.
- SNTE-CEND (2013). *Programa nacional alternativo de educación y cultura*. México.
- Spivak Chakravorty G. (2003) [1988]. ¿Puede hablar en subalterno? *Revista colombiana de antropología*. 39(1).
- Stiggins, R. J. (2008). *Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems*. Portland: ETS-ATI citado por Martínez Rizzo, F. (2012). “La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(54), pp. 849-875. México.
- Stufflebeam y Shinkfield (1987). *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós.
- Taylor, F. W. (1979). *Principios de la administración científica*. Fayol, H. (1979). *Administración industrial y general*. Argentina: Librería “El Ateneo” Editorial.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. España: Anaya.
- Terigi, Flavia (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. OREAL/UNESCO. Documento No. 50 en <http://www.oreal.org/>
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. México: Correo de la UNESCO-Ediciones UNESCO.
- Vygotsky (S/A). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Editorial Alfa y Omega. Ediciones Quinto Sol.
- Zorrilla, M. (2007). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: retos, tensiones y perspectivas. *Revista electrónica de investigación educativa*. 4(2).

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO PARA PROFESORES Y DIRECTORES DE PRIMARIA SOBRE SU PERFIL PROFESIONAL

Profesor(a): Agradezco mucho su disposición y colaboración para la realización de mi investigación, que tiene como uno de sus objetivos centrales conocer los puntos de vista y opiniones de los profesores de grupo en relación con la Reforma Educativa impulsada por el gobierno federal. En este mismo sentido, le solicito contestar las preguntas siguientes:

Nombre: _____

Escuela: _____

¿En qué institución estudió para profesor? _____

¿Cuántos años tiene de ejercicio profesional? _____

De esos años ¿cuántos frente a grupo? _____

¿En su familia (madre/padre/tíos/hermanos) hay algún profesor de educación básica?

Sí *No*

¿Actualmente participa en el programa Carrera Magisterial?

Sí *No*

Si su respuesta fue *Sí*, ¿Cuál es su motivación principal para participar en este programa de evaluación docente? _____

Si su respuesta fue *No*, ¿Por qué no le interesa participar? _____

¿En alguna ocasión ha participado en este programa?

Sí *No*

En una escala del 0 al 10, en la que el 0 es el valor mínimo y 10 el máximo, ¿Qué tanto cree que la sociedad valora al profesor de primaria? _____. (Anote un número)

¿Le gustaría que algún hijo(a) optará por ser profesor?

Sí *No*

Anote una cruz en la opción con que esté de acuerdo para el uso de la información proporcionada por usted. TODAS LAS OPCIONES TIENEN FINES EXCLUSIVAMENTE ACADÉMICOS POR PARTE DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

Los datos, la voz y la imagen, con la identificación de mi nombre, para un libro y un video-documental.

Los datos, de forma anónima, con voz e imagen distorsionada para que no se reconozca, para la publicación de un libro y la producción de un video-documental.

Sólo los datos, de forma anónima, sin voz ni imagen, para la publicación de un libro y la producción de un video-documental.

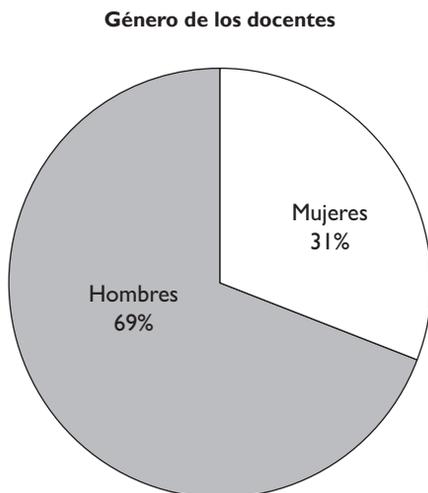
Otra

¿Cuál? _____

Muchas gracias por su colaboración.

Este primer cuestionario aplicado a los profesores de primaria (anexo 1) tuvo el propósito de delinear el perfil profesional de los participantes, sus vínculos familiares con la tarea educativa, su experiencia y trayectoria laborales; su interés por participar en programas institucionales de actualización y la motivación para ello, así como la percepción que tienen sobre la valoración social de su profesión y su propia valoración en este mismo sentido.

El primer dato visible es que 69% de los docentes participantes son mujeres, lo cual confirma el énfasis de género que históricamente ha tenido esta actividad en nuestro país.



Otro dato que se corrobora es el del papel de las instituciones públicas como formadoras de maestros, puesto que 65.4% son egresados de normales públicas y otro 19.2% de diversas unidades de la UPN. La suma de ambos porcentajes revela que 8.5 de cada diez maestros son egresados de escuelas públicas. Por otra parte, resalta el hecho de que a pesar de que las normales siguen siendo los principales centros formadores, en los últimos años se ha notado un incremento significativo de otras instituciones (UPN y privadas).

En cuanto a su experiencia laboral, el corpus docente analizado puede agruparse en tres bloques más o menos equivalentes: el primero, de maestros con hasta 10 años de ejercicio docente, representa el 26.9%; el segundo, con 11 a 20 años de experiencia, constituye el 38.5%, y el tercero, con 21 a 35 años de experiencia, suman 34.6%.

Por ello, podríamos afirmar que nuestro corpus docente cubre prácticamente todo el espectro de maestros en servicio en cuanto a su antigüedad laboral. Sobre los antecedentes familiares que los docentes en servicio tienen con la profesión, más de la mitad señala algún vínculo consanguíneo, ya sea directo (madre, padre o hermano) o indirecto (tío, primo u otro). Este dato subraya el peso que de alguna forma el núcleo familiar mantiene en la elección de profesión de sus sucesores.

En relación con el programa oficial de actualización de la SEP, denominado Carrera magisterial, 77% de los docentes entrevistados manifiesta que actualmente no participan en él, y sólo 54% participó en dicho programa en alguna ocasión.

Es decir, que el interés de los maestros por Carrera magisterial disminuyó 23 puntos porcentuales por las razones siguientes presentadas en orden descendente de frecuencia: exige mucho tiempo; no es motivante; es inequitativo e injusto, y hay mucha corrupción.

En tanto, 23% de docentes que actualmente participa en este programa señala que su motivación principal es obtener una mejora económica, aunque no se deja de mencionar la actualización como motivo central, pero en una relación de subordinación, pues de los siete maestros que contestaron que sí concursan en Carrera magisterial, sólo uno dijo hacerlo porque la actualización es su interés principal. En este sentido, llama la atención que el programa oficial de la SEP, creado en 1993 con el objetivo de actualizar al magisterio de educación básica y, al mismo tiempo, para premiar su participación mediante una fórmula de compensación económica diferenciada, en los hechos sea visto por sus destinatarios más como una oportunidad de mejora salarial que como una alternativa de mejora docente.

En cuanto a la valoración social de la profesión, 58% de los maestros otorga en promedio una calificación reprobatoria, mientras que 42% restante promedia una calificación aprobatoria de 7, en una escala del 0 al 10. En consonancia con esta percepción, el 38% de los maestros manifiesta su conformidad en que algún hijo optara por esta profesión. Una primera interpretación que se desprende de estos datos es que a pesar del contexto de baja estima social, se mantiene una identidad magisterial con cierta fortaleza.

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE PROFESORES Y DIRECTORES DE PRIMARIA SOBRE SU EXPERIENCIA LABORAL Y MECANISMOS DE INFORMACIÓN EN RELACIÓN CON LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013

Profesor(a): Agradezco mucho su colaboración para la realización de mi investigación que tiene como uno de sus objetivos centrales conocer los puntos de vista y opiniones de los profesores de grupo en relación con la Reforma Educativa impulsada por el presidente Enrique Peña Nieto.

A) En este mismo sentido, le solicito contestar las preguntas siguientes:

Cuántos años tiene de trabajar como profesor de grupo? _____

Cuenta con doble plaza? _____

En caso afirmativo, cuántos años tiene de laborar con doble plaza?

B). En una escala del 0 al 10, en donde el 0 es el mínimo valor y 10 el máximo ¿Qué tanto siente que las instituciones siguientes...

Difundieron entre los profesores la Reforma Educativa aprobada por el Congreso de la Unión	
SEP	
Congreso de la Unión	
Partidos políticos	
SNTE	
CNTE	
ONG's	

Invitaron a los profesores a participar en el proceso de la Reforma Educativa	
SEP	
Congreso de la Unión	
Partidos políticos	
SNTE	
CNTE	
ONG's	

¿Qué tan bien informado(a) se siente en relación con la Reforma Educativa? _____

B) En un orden jerárquico del 1 al 10, donde el 1 es el primer lugar y el 10 el último, ¿Cuáles fueron los medios por los que Ud. recibió mejor información respecto a la Reforma Educativa?

Autoridades educativas	
Compañeros de trabajo	
SNTE	
CNTE	
Partidos políticos	

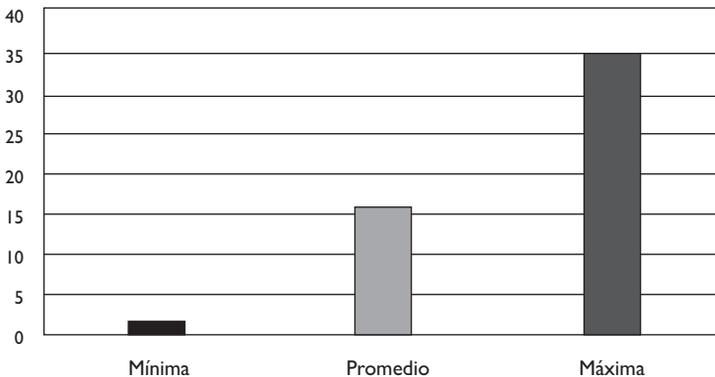
TV	
Radio	
Internet	
Prensa escrita	
ONG's	
Otro ¿cuál?	

Muchas gracias por su colaboración.

C) Este segundo cuestionario (anexo 2) tuvo la finalidad de conocer el perfil de experiencia laboral de los participantes, así como los medios de información a través de los cuales conocieron la Reforma Educativa, así como tener un acercamiento a sus puntos de vista sobre la eficacia de la difusión dada a la propuesta y tener una estimación de qué tanto los propios maestros se sintieron incluidos en el proceso de aprobación e instauración de la misma.

Lo primero que resalta en cuanto a su perfil de experiencia laboral, es que el promedio ejercicio docente es de 16 años, donde el extremo mínimo es de dos años y el máximo de 35 años frente a grupo. Los resultados indican que poco más de la tercera parte de los maestros reúne una antigüedad de dos y tres décadas. Es decir, que los docentes que están en las aulas mexicanas tienen una amplia experiencia.

Antigüedad laboral



En cuanto a su estatus laboral, dos terceras partes de los docentes dicen contar con doble plaza, lo cual indica que la experiencia frente a grupo es aún mayor, pero que el tiempo que ocupan en ello se incrementa, por lo que el desgaste físico es mayor. En este sentido, la doble jornada frente a grupo representa una limitante para alcanzar

buenos resultados educativos en contextos sociales precarios como los de estos docentes.

Por otra parte, los profesores con doble plaza de nuestro corpus tienen con ella 6.5 años en promedio, lo cual puede entenderse como la dificultad que implica obtenerla, puesto que sólo después de muchos años de trabajo –más de los 16 del promedio– logran obtener una mejoría económica significativa y estable que repercute en sus condiciones futuras de jubilación.

En un entorno social como el del país, donde en las últimas décadas los índices de bienestar económico y de generación de oportunidades laborales han ido a la baja, en donde la “década perdida” de los años ochenta se prolonga a los noventa y a la primera década del siglo XXI con el estancamiento salarial del profesorado y la desvalorización de la profesión docente, esforzarse en obtener mejores ingresos a través de la doble plaza es la única opción de los docentes a su alcance, aunque no sea la mejor para aumentar su calidad de vida ni los índices de mejoría de la educación mexicana.

Respecto al origen de la información recibida sobre la Reforma Educativa, los maestros calificaron negativamente la difusión de ésta por parte de todas las instancias, a la SEP en su calidad de patrón e instancia impulsora; al Congreso de la Unión y los partidos políticos que la aprobaron, e incluso al SNTE en su papel de representante sindical coadyuvante y las ONG interesadas en el tema. En una escala del 0 al 10, menos de la cuarta parte –el 23%– otorgaron una calificación de 6 o más. En los extremos se ubicaron los partidos políticos como la institución de la que menos información se recibió, mientras que la CNTE se percibe como la instancia que más difundió los contenidos de la Reforma Educativa y de la cual obtuvieron más información.

En cuanto a la ponderación de la calidad de la información recibida a través de los medios masivos de comunicación, por un lado, y de los organismos propios de su entorno laboral, por el otro, los maestros ubicaron en polos opuestos a la radio y a la televisión, pues perciben que la radio es el medio del cual recibieron la mejor información respecto a la Reforma Educativa, con una calificación de 5.4, en una escala del 0 al 10. A la televisión, por el contrario, la consideran el medio del cual obtuvieron menos información de calidad, con una calificación de 4.7. De cualquier modo, en ambos casos el promedio de calificación es reprobatorio (Gráfica).

Por lo anterior, es de destacarse que los docentes calificaron con números reprobatorios a la calidad de la información recibido por todos los medios propuestos, a saber, televisión, radio, internet y prensa escrita, pero también a la proporcionada a través de instituciones educativas, sindicales, políticas o por vías interpersonales, esto es, de sus propios compañeros de trabajo. Ello podría interpretarse como un indicador de insatisfacción del gremio magisterial en cuanto a la necesidad de contar con información respecto a la Reforma Educativa.

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA PARA PROFESORES Y DIRECTORES DE PRIMARIA. LEVANTAMIENTO DE TESTIMONIOS

Apartado A. Objetivo: introducir a los profesores al tema y relajar la entrevista.

1. Hoy en día ¿Cuáles son los retos y desafíos de ser profesor/director de primaria?

Apartado B. Objetivo: Conocer el discurso docente acerca de la evaluación.

2. ¿Qué es la evaluación educativa?
3. ¿Se debe evaluar a los profesores/directores?
¿Por qué?
¿Quiénes?
¿Cómo?

Apartado C. Objetivo: Conocer el discurso docente acerca de la Reforma Educativa en materia de evaluación.

4. ¿Cuál cree que es el propósito fundamental de la reciente Reforma Educativa?
5. ¿Cuáles son los contenidos de la Reforma Educativa en materia de evaluación?
6. ¿La Reforma Educativa mejora la manera de evaluar el desempeño de un profesor de grupo/director de primaria?

¿Qué elementos aporta y cuáles faltan?

¿Quiénes están considerados y quiénes faltan?

¿Está bien orientada? ¿Qué le falta?

7. ¿Le gustaría hacer un comentario final o agregar algo más sobre los temas tratados?

Muchas gracias por su colaboración.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Ejecutiva*
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

Vocales académicos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
Armando Solares Rojas
Rosalia Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*
Edición y corrección de estilo *Mariana Molina Jaimés*

Esta primera edición de *El discurso docente sobre evaluación y la Reforma Educativa de 2013*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 20 de octubre de 2017, en los talleres gráficos del Departamento de Reproducciones Gráficas de la Secretaría de Educación Pública, ubicado en Mariano Azuela núm. 197, col. Santa María la Ribera, CP 06400, Ciudad de México. El tiraje fue de 300 ejemplares.