



Docencia y evaluación

en la Reforma Educativa 2013

Ángel Díaz-Barriga, coordinador



Las recientes reformas educativas que han tenido lugar en México generaron aceptación en un sector de la sociedad. Las leyes aprobadas por el Congreso de la Unión establecieron mecanismos claros para el proceso de ingreso, permanencia y promoción docente, y a la vez desconocieron de facto derechos laborales adquiridos por quienes ya están en esa función, lo que orilló al INEE a desarrollar un proceso precipitado con importantes inconsistencias para la evaluación del desempeño docente. Esta obra presenta investigaciones para contar con información sobre la forma como los docentes han recibido las nuevas regulaciones sobre su práctica y, en particular, las perspectivas que tienen sobre los mecanismos de evaluación. La evaluación del desempeño docente es una tarea compleja, porque la práctica docente sólo se puede valorar en contextos situacionales. La aplicación de un examen permite medir el manejo de los conocimientos sobre una materia determinada, pero no ofrece información sobre el desempeño docente, el cual sólo puede ser conocido a partir de una evaluación de pares académicos.

Docencia y evaluación

en la Reforma Educativa 2013

educación

issue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Colección Educación

Docencia y evaluación

en la Reforma Educativa 2013

Ángel Díaz-Barriga, coordinador



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2017

Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013 / Ángel Díaz-Barriga
(coordinador). -- Primera edición.

páginas. -- (IISUE educación).

ISBN 978-607-02-9093-0.

1. Maestros -- Evaluación -- México. 2. Cambio educativo -- México. 3. Educación
-- México -- Evaluación. I. Díaz Barriga, Ángel, editor. II. Serie.

LB2838.D63 2017.

LIBRUNAM 1941693.

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición
Dolores Latapí Ortega

Diseño de cubierta
Diana López Font

Traducción a PDF
Jonathan Girón Palau

Primera edición: 2017

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86

ISBN (PDF): 978-607-02-9094-7



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

- 9 **Introducción**
- 25 Retos del INEE ante la evaluación docente
Laura Cedillo-Arias
- 91 Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones para valorar su desempeño
Laura Mercado Marín
- 127 El proceso de homologación de leyes en Baja California y el profesor como centro de la Reforma Educativa. Leyes para la calidad educativa y la expiación académica
Lilia Martínez Lobatos
- 157 El docente de Educación Básica: entre la evaluación a su desempeño y su ejercicio profesional
Carolina Domínguez Castillo
- 189 Los maestros de secundaria y su representación social de la Reforma Educativa 2013: la pérdida del trabajo
Yazmín Cuevas
- 225 Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales. Un estudio de trayectorias profesionales
Mariela Sonia Jiménez Vásquez, Manuel Camacho Higareda

- 283 Los estándares de evaluación docente y la eficacia escolar:
desarrollo, tendencias
José María García Garduño
- 327 De la evaluación individual a una evaluación social-integrada:
La institución educativa, su unidad
Ángel Díaz-Barriga
- 365 Ausencia de un enfoque didáctico de los exámenes a gran escala
para el ingreso al servicio profesional docente de Educación Básica
Rosa Aurora Padilla
- 395 La formación inicial y continua de profesores de primaria
en el contexto indígena tseltal. Retos para la evaluación
del servicio profesional docente
Nancy Leticia Hernández Reyes, Rigoberto Martínez Sánchez

La llamada Reforma Educativa 2012 constituyó la primera reforma que propuso el Ejecutivo ante el Congreso como una marca distintiva del periodo sexenal que se iniciaba. Esta reforma recogía varias demandas sociales para el sector educativo, aunque no todas provenían del mismo interés político social, las reformas respondían también a recomendaciones que diversos organismos –en un momento el visitador de las Naciones Unidas, en otro la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)– hacían al gobierno mexicano para mejorar la educación.

En 2010 el relator de las Naciones Unidas, Vernon Muñoz, calificó como una “simbiosis atípica [la relación entre] el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la Secretaría de Educación Pública [en la que] la mixtura Sindicato-Secretaría revela una subordinación recíproca atípica en cada una de las partes, que agrega una gran complejidad al panorama educativo” (Muñoz, 2010). En los hechos reconocía una sustancial injerencia del sindicato en el conjunto de decisiones educativas que le corresponden al Estado, tanto en la asignación de plazas y determinación de mecanismos de promoción docente, como en la aprobación de proyectos pedagógicos de índole diversa, tales como: planes de trabajo, planes de estudio, programas de superación académica para docentes, entre muchos más.

Ante ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el periodo 2006-2012 impulsó algunas estrategias para minimizar el papel que el sindicato ha ocupado en la definición de políticas y acciones educativas. Dos de ellas fueron muy relevantes: la convocatoria a

la sociedad civil para ocupar lo que denominó una tercera silla en la mesa de negociación sindical, pues el Consejo Consultivo para la Educación Básica de la SEP no lograba realizar tal contención; y establecer de manera más acotada una especie de consultoría informal de la OCDE, por medio de la cual se buscaba el aval de este organismo a las acciones de política emprendidas por la Secretaría.

En el primer caso, la tercera silla a la que se convocaba a la sociedad civil para ocuparla, dio paso a que diversas organizaciones impulsadas por el mundo empresarial se convirtieran en interlocutores de la autoridad educativa; surgieron muchas, algunas sobrevivieron y adquirieron notable influencia tanto frente a la autoridad educativa como en algunos sectores de la sociedad. Tal es el caso de Mexicanos Primero, aunque también figuraron otras como Suma por la educación, México Evalúa y el Instituto Mexicano de la Competitividad. Con ello, el mundo empresarial de manera orgánica comenzó a impulsar su visión del cambio y de las transformaciones educativas que requería el país.

Por otra parte, la OCDE, paulatinamente, se ha erigido en una especie de supraministerio internacional de educación, esto es, una agencia que establece metas e indicadores para el desarrollo educativo global, regional y local, entendido esto último como una acción directa con las autoridades educativas de diversos países. La prueba del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) se ha convertido en los últimos 15 años en un instrumento de referencia internacional sobre el logro educativo que tienen los sistemas locales en el mundo; en un sistema comparativo, que funciona como un nuevo tipo de *ranking* de los logros que los estudiantes de 15 años obtienen en sus conocimientos, habilidades y destrezas, a partir del informe 2001 y, desde el informe 2004, también de competencias para la vida.

La OCDE emitió su opinión sobre la Reforma Integral para la Educación Básica de 2009 y de 2011: en cierto sentido mostró su beneplácito e incidió en que la reforma integral postulada en 2009 se materializara en una serie de estándares de desempeño que quedaron formalizados en el acuerdo 592 de 2011, conocido también como la reforma de la reforma. Pero sin lugar a dudas el documento

“Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” (OCDE, 2010), jugó un papel sin precedentes en la definición de las políticas educativas de años recientes. Entre sus principales recomendaciones está “Definir la docencia eficaz” por medio de la precisión de estándares de desempeño; “Mejorar la evaluación inicial docente” a través de un concurso nacional de asignación de plazas docentes; “Abrir todas las plazas a concurso”; “Crear periodos de inducción y de prueba”, esto es, dar apoyo a los docentes principiantes esperando que en este periodo de prueba los docentes demuestren que tienen las capacidades para su desempeño en el aula; “Hacer coherente los procesos de mejoramiento profesional”; y “Evaluar para mejorar” manifestando que “México necesita urgentemente un sistema de evaluación docente con referencia a estándares [...] recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo” (OCDE, 2010: 6). Resulta interesante que la recomendación referida a fortalecer la formación inicial de docentes mejorando sustancialmente a las escuelas normales sea a la que hayan dedicado menor atención y esfuerzo las autoridades educativas.

En 2011 se estableció el acuerdo para realizar la evaluación universal de docentes (SEP-SNTE, 2011) por medio del cual se estableció la obligatoriedad de que todos los docentes se presentaran a evaluación en función de tres aspectos: aprovechamiento escolar (resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, Enlace) al que se le asignó 50 puntos; competencias profesionales, subdividido en preparación profesional (5 puntos), desempeño profesional (25 puntos) y formación continua (20 puntos). Queda muy claro el peso que en esta ponderación se le dio al resultado que los alumnos obtuvieran en un examen a gran escala, que posteriormente fue suspendido por considerar que tenía deficiencias.

En agosto de 2012 el presidente Felipe Calderón emitió un decreto por medio del cual se otorgó autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Calderón, 2012); una

autonomía diferente a la actual y en realidad de corta duración, pues fue concedida por el Poder Ejecutivo Federal.

Con el comienzo del nuevo periodo presidencial 2012-2018, se firmó entre el Poder Ejecutivo y los partidos políticos el llamado Pacto por México, un acuerdo de más de noventa acciones para transformar a México. Una de las primeras acciones del Pacto se concretó cuando el Ejecutivo envió al Congreso una propuesta para modificar el artículo 3° de la Constitución, en la que se plantea el derecho a una educación de calidad y el establecimiento de un sistema de evaluación.

El proyecto satisfacía ampliamente la demanda de los grupos empresariales que operan tras los intereses de organizaciones civiles interesadas en la educación, al mismo tiempo que respondía, casi de manera puntual, al acuerdo establecido con la OCDE. Ciertamente había un elemento importante en el mismo, que el Estado asumiera la rectoría de la educación, cuya conducción había compartido con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), para lo cual se requería establecer regulaciones claras sobre los mecanismos de ingreso, permanencia y promoción de los docentes.

Esta idea central, por medio de la cual el Estado recuperaba la conducción del sistema educativo, tuvo una gran aceptación por la sociedad, máxime cuando como consecuencia de una de estas acciones se quitó, por medios jurídicamente no claros, a quien en ese momento era la lideresa del sindicato. Sin embargo, esta intención y la necesidad de regular la carrera docente se acompañó de otras acciones que no generaron consenso entre diversos sectores de la sociedad y algunos sectores del magisterio: la evaluación como un mecanismo restrictivo del trabajo educativo, al mismo tiempo que se le otorgó nuevamente autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, ahora concedida por parte del Congreso de la Unión.

La necesidad de legislar sobre la carrera docente llevó a la aprobación, el 1 de septiembre de 2013, de la Ley General del Servicio Profesional Docente, durante una sesión del Congreso inédita en el país, tanto por la fecha en que se realizaba, como por las condiciones en las que se aprobó dicha ley. Mientras unos diputados argu-

mentaban no conocerla, el coordinador de la cámara indicaba que se les acababa de enviar a sus tabletas digitales.

Esta ley establecía mecanismos claros para la carrera docente, pero para el cumplimiento de una cierta cantidad de tareas se determinaron tiempos que colocaron al INEE contra la pared, desde el punto de vista técnico por lo corto de los plazos establecidos. Tenía que construir un sistema de evaluación para alumnos y docentes. Ante la cantidad de tareas designadas se tuvo que limitar a reformular todos los exámenes que se venían aplicando a los alumnos en la educación básica, así como generar los lineamientos para la evaluación de ingreso y de desempeño docente para docentes de Educación Básica y Media Superior. Contrató a diversas instituciones, entre ellas a un grupo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes para evaluar la prueba Enlace que aplicaba la SEP y el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (Excale) que aplicaba el INEE.

Por su parte, la Coordinación del Servicio Profesional Docente contrató al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) para elaborar diversos exámenes sobre desempeño docente. Las guías para preparar cada una de las versiones de estos exámenes sólo se pueden consultar en Internet mediante una clave que se obtiene si la persona está inscrita en un proceso de examen/evaluación. Lo poco que se conoce de ellas permite afirmar que tienen una visión didáctica pobre de los contenidos que se exploran en el trabajo docente; es decir, parece que parten de considerar que basta con el dominio de conocimientos para resolver procesos complejos, como los que acontecen en un salón de clases o en la conducción de una escuela.

La evaluación docente no puede ser reducida a una medición de conocimientos. La evaluación del desempeño docente es una tarea compleja, porque la práctica docente sólo se puede valorar en contextos situacionales. La aplicación de un examen permite comprender un cierto grado de manejo de la información, y la que se desprende de las guías de examen es realmente pobre. El manejo de esta información es importante, pero no suficiente. Dar a conocer una guía de examen no significa presentar una tabla de especificaciones sobre cómo se construyó dicho instrumento. Por todo ello,

la evaluación no puede restringirse sólo a un acto de medición de conocimientos.

La evaluación provocó el rechazo abierto de un buen número de docentes y en otros causó miedo el saber que de no presentarse a esta medición/evaluación serían despedidos, ya que la Ley General del Servicio Profesional Docente así lo determinaba en un juego por demás complejo pues la ley dispone que la SEP es responsable de establecer el perfil, parámetros e indicadores de desempeño docente, mientras que al INEE le corresponde aprobarlos. Por su parte, el INEE inicialmente publicó un documento titulado “Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente” (INEE, 2014), en el que además de comparar los instrumentos de medición a través de un examen, abría una gama de opciones para “evaluar situaciones reales”, tales como la observación directa del trabajo de los docentes en el aula, como se realiza en otros países.

La propuesta fue defendida argumentando que la evaluación del desempeño docente no se podía medir sólo a través de un examen; la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente consideró que esta estrategia era inviable y muy costosa, así que se optó por una estrategia intermedia.

Finalmente, el INEE propuso que para el año 2015 el desempeño docente se mediría/evaluaría por medio de cuatro instrumentos: a) una opinión argumentada del director de la escuela del docente en cuestión; b) la revisión en línea de evidencias que los docentes elegirían referidas al trabajo de un “buen” y “mal” alumno, en donde documentaran y argumentaran cómo adecúan su intervención en cada caso; c) la resolución de un examen de conocimientos en línea (sobre temas psicopedagógicos, conocimiento curricular, liderazgo escolar y conocimiento de las normas aplicables a la escuela, tales como leyes y acuerdos específicos emitidos por la SEP), y d) una planeación argumentada elaborada en línea y sin que los docentes pudieran consultar documento alguno en ese momento (tendría que ser elaborada de memoria). Vale la pena señalar que la opinión del director no se tomó en cuenta para la calificación asignada a cada docente.

Para asignar la calificación se utilizó un modelo complejo que combina modelos de estadística paramétrica y no-paramétrica, la

primera se usó para calificar el examen y la segunda para convertir a números las valoraciones efectuadas por los calificadores a las evidencias y planeación argumentada de los docentes mediante una técnica de jueceo a partir de unas rúbricas. Finalmente, el documento “Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación” (INEE, 2015a) presenta un modelo estadístico que emplea tanto la estrategia para medición por criterios (esto es, basada en desempeños), como en la curva normal (es decir, basada en las referencias de quienes obtuvieron la mejor respuesta).

Esto constituyó un complejo proceso de calificación, como atinadamente lo describe Margarita Zorrila (2016), quien explica que se construyeron “58 exámenes y 16 rúbricas para calificar los instrumentos de respuesta construida”. De acuerdo con la autora, cada instrumento se calificó en una escala de 60 a 170. Aunque para la entrega del resultado final esta escala se convirtió en otra que va de 800 a 1600 puntos. El punto ciego en esta explicación es cuál fue y cómo se construyó el factor de ponderación para que de tres o cuatro calificaciones (los profesores de inglés tuvieron que presentar también un examen sobre ese idioma) los 170 puntos se traduzcan en 510 puntos y por qué factor deben ser multiplicados en lo individual o en la suma total para lograr los 1600 puntos de la calificación global. La operación aquí no es sencilla y ciertamente se basa en lo que en 1982 denominé “un arbitrario” en la evaluación (Díaz Barriga, 1982). Una decisión que se justifica técnicamente pero que resulta “arbitraria” en tanto que con otro presupuesto técnico se podría haber tomado otra decisión. Para el caso que nos ocupa esto es un secreto del que no se da cuenta.

La convocatoria a los docentes que debían ser evaluados y el llenado de instrumentos estuvieron cargados de deficiencias. La Coordinación del Servicio Profesional Docente acordó que en cada entidad federativa se seleccionaran “al azar” docentes para presentar la evaluación entre octubre y noviembre de 2013. Estos docentes tendrían que contar con una antigüedad de 5 a 15 años de servicio y evidentemente estar frente a grupo. La ley establece que los docentes que serán evaluados deben ser notificados con tres meses de anticipación, cuestión que no se cumplió; a varios se les informó

durante la misma semana cuando debían subir sus evidencias a la plataforma, a otros se les entregó la contraseña 48 o 24 horas antes de que se cerrara la plataforma. Se convocó a docentes que no estaban en funciones frente a grupo, a profesores de educación física, a quienes se les hizo resolver el examen de primaria, mientras que a otros docentes de secundaria se les requería resolver un examen diferente a la materia por la que estaban contratados. Se habilitaron espacios para aplicar el examen a más de 200 o 300 docentes a la vez, en condiciones totalmente incómodas, con servicio de Internet discontinuo, con personas contratadas por el Ceneval que no tenían la preparación adecuada para tratar con profesionistas de la educación. Se llegó a prohibir el ingreso de botellas de agua, aunque la sesión llegara a durar ocho horas. En ocasiones los docentes necesitaban cubrir un trayecto de 6 a 8 horas para trasladarse desde su domicilio hasta los lugares a donde se debían presentar.

Estos errores en general fueron reconocidos por el INEE en varios momentos, tanto en el último boletín que emitió en 2015 denominado “Balance de la evaluación”, como en la presentación de resultados de evaluación cuando en marzo de 2016 se publicó un reportaje titulado “El INEE reprueba evaluación docente; exigirá cambios” (Hernández, 2016), mientras que la consejera presidente del INEE declaraba que a pesar de los errores cometidos los resultados eran válidos (Poy, 2016).

La Coordinación del Servicio Profesional Docente de la SEP contrató al Ceneval para que elaborara los 58 exámenes, mismos que no pudieron ser calibrados con el rigor que este procedimiento demanda, pues no se conoce la tabla de especificaciones con las que se construyeron los mismos, aunque varios docentes que lo han presentado se refirieron a preguntas inconsistentes. Tampoco estas deficiencias fueron estimadas por el INEE como un elemento suficiente para considerar que los resultados obtenidos por los docentes no respondían a un criterio confiable.

En este contexto, el Seminario de Investigación Didáctica del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México se dio a la tarea de impulsar la realización de varias investigaciones que permitan con-

tar con información sobre la forma como los docentes han recibido las nuevas regulaciones sobre su práctica y, en particular, las perspectivas que tienen sobre los mecanismos de evaluación docente. Los integrantes del seminario realizaron estudios en sus lugares de residencia con la finalidad de ofrecer información que si bien no da cuenta de lo que acontece en todo el país, sí permite conocer diversas percepciones que tienen docentes en diferentes entidades federativas. A su vez, algunos miembros del seminario asumieron el reto de analizar cuál es la historia de la evaluación del desempeño docente, así como de ofrecer algunas alternativas para su ejecución.

En su texto Laura Cedillo Arias pondera los retos que el INEE debe asumir, como entidad encargada de instrumentar la Reforma de 2013, para hacer cumplir la Ley General del Servicio Profesional Docente y la evaluación del sistema educativo nacional, en el marco de su reciente autonomía. Se inicia con un recorrido desde el origen del INEE hasta el otorgamiento de la autonomía para de ahí analizar la perspectiva de evaluación que ha permeado en sus años de existencia y tratar de inferir el modelo de evaluación que instrumentará para traducir la Reforma Educativa de 2013.

La segunda sección está integrada por cinco capítulos en los que se presentan diversas perspectivas de los docentes en servicio frente a la Reforma de 2013. Se trata de estudios de caso con grupos específicos. Laura Mercado, en el capítulo 2, “Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones para valorar su desempeño”, estudia las perspectivas de docentes de educación primaria pública y de estudiantes normalistas sobre la Ley General del Servicio Profesional Docente. Es un estudio cualitativo, que recurre a entrevistas a informantes clave y al análisis interpretativo. Busca develar las representaciones sobre el ser docente y la evaluación construidas por actores centrales del proceso de regulación de la profesión docente en nuestro país. El capítulo incluye un acercamiento, a través de la sociología de las profesiones, al estatus profesional del docente, y hace mención de diferentes características que se han atribuido a las profesiones para ser socialmente aceptadas. Relata cómo la intervención de más actores en las decisiones respecto de la evaluación docente, como las sugerencias de la OCDE, se han reflejado en la

Ley General del Servicio Profesional Docente así como en su reglamentación, misma que se sostiene en el control y regulación para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio. La voz de los docentes expresa desánimo, falta de reconocimiento y excesiva vigilancia sobre su labor, refiriendo que el ser profesional no puede mostrarse sólo con las respuestas a un examen.

En el capítulo 3, “El proceso de homologación de leyes en Baja California y el profesor como centro de la Reforma Educativa. Leyes para la calidad educativa y la expiación académica” se investigan los procesos que se desarrollaron en Baja California para la homologación o armonización de leyes secundarias o estatales a las disposiciones de la Constitución y de las leyes reglamentarias, como la Ley General del Servicio Profesional Docente, bajo la responsabilidad legislativa del XXI Congreso del Estado. Lilia Martínez Lobatos presenta las discusiones previas manifiestas en las consultas ciudadanas que buscaron recoger propuestas de los diversos sectores sociales para argumentar la adecuación de leyes en torno a la Reforma Educativa. También en este capítulo se presentan los resultados de una investigación realizada con profesores; las opiniones de los profesores reflejan desánimo o decepción ante las nuevas regulaciones que ponen en duda su capacidad profesional como docentes, después de muchos años de trabajo en el aula.

Un estudio centrado en la persona del docente es realizado por Carolina Domínguez Castillo en el estado de Chihuahua; así, en el capítulo 4 la autora presenta los resultados del impacto que la Reforma Educativa de 2013 ha tenido en la vida personal y profesional de los docentes. Domínguez concibe al docente como persona y asume que su vida y profesión están entreveradas, y que las emociones están comprometidas en su actuación profesional. Los docentes de educación básica frente a grupo entrevistados por la autora comparten, a través de sus narrativas, sus preocupaciones y perspectivas sobre su enseñanza, sus alumnos y los padres de familia, lo que está en juego para desarrollar óptimamente su labor frente a grupo y cómo ese malestar docente puede ser un factor en el aprovechamiento escolar de los alumnos. Estos resultados apuntan a la necesidad de construir alternativas para fortalecer su identidad,

y a que la evaluación del ejercicio profesional se encauce con opciones que le beneficien.

Yazmín Cuevas es autora del capítulo 5 dedicado al estudio de los maestros de secundaria y su representación social de la Reforma de 2013. Un eje guía los resultados obtenidos: “la pérdida del trabajo” como una representación social. Desde el enfoque de las representaciones sociales, la autora analiza aquellas que elaboran los maestros de educación secundaria frente a la Reforma de 2013; ésta supone una transformación sustancial en los procesos de ingreso, promoción y permanencia en el magisterio, lo que sitúa a los maestros en un escenario desconocido. Cuevas parte del supuesto de que el ser humano, para comprender y afrontar las novedades, requiere de filtros para nombrar y definir los diferentes aspectos de la realidad. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a maestros de una secundaria general en la Ciudad de México y entre los resultados destaca que para los docentes de secundaria la Reforma de 2013 les genera miedo debido a que está en juego su puesto de trabajo.

La sección termina con un capítulo dedicado al estudio de la satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales realizado por Mariela Sonia Jiménez Vásquez y Manuel Camacho Higareda. Este trabajo, realizado con docentes de secundaria de Tlaxcala se inscribe en una veta poco explorada en nuestro medio: analizar la satisfacción laboral de quienes ejercen la profesión docente. Los autores realizan un estudio sobre la trayectoria laboral de trescientos docentes de secundaria en donde analizan su formación, grados académicos, experiencia laboral y el grado de concentración de sus horarios de trabajo en una escuela. A partir de ello y tomando como referencia una serie de condiciones laborales particulares, como las reformas a los planes de estudio realizadas desde 2006 y la reforma al servicio profesional de 2013, buscan analizar a partir de una gama de valoraciones el grado de satisfacción que tales docentes tienen con su trabajo. En el estudio sobre la evolución de sus trayectorias muestran aquellos aspectos que contribuyen a mantener la satisfacción con su desempeño profesional así como los que los dificultan.

Cuatro capítulos integran la última sección del libro, éstos están vinculados a los entramados de la evaluación de la docencia, tema

sobre el cual ha girado notoriamente la discusión sobre la Reforma de 2013. El capítulo siete, denominado “Los estándares de evaluación docente y la eficacia escolar: desarrollo, tendencias”, de José María García Garduño, analiza la evolución de la investigación sobre eficacia docente, su relación con los estándares de evaluación docente y estudia de manera preliminar su situación en México. Hace una revisión histórica y de la situación actual de los movimientos de eficacia docente y de evaluación docente basada en estándares de uso internacional y de manera exploratoria en México. El trabajo concluye que para diseñar un sistema de evaluación docente con base en estándares es preciso determinar una concepción sustentada y consensuada de eficacia docente. En este sentido, los documentos de la SEP y del INEE relativos a los estándares y aspectos para construirlos no son muy consistentes con las tendencias internacionales.

En el capítulo 8 Ángel Díaz-Barriga sostiene la tesis de que existe un error de concepción en las estrategias de evaluación que se aplican, particularmente en México, el cual consiste en realizar actividades de evaluación de forma individual generando de cierta manera esquemas de premios o incentivos tanto para individuos como para instituciones; ello complica la retroalimentación de la evaluación e influye en que la evaluación misma en el país fracase. Se aplican exámenes o en el mejor de los casos se realizan algunas evaluaciones un poco más complejas; se otorgan incentivos y de alguna forma se exhiben las deficiencias; se establece una generación de exámenes seguida de otras generaciones, y se encuentran una serie de problemas de diversa índole, pero al final del camino el sistema educativo no mejora. México tiene más de treinta años de realizar evaluaciones de manera equivocada: se evalúa individualmente. El autor concluye su trabajo con la propuesta de establecer una perspectiva social de la evaluación que considere como la unidad a la institución escolar; un espacio de unidad donde converja toda la información que aportan los diversos instrumentos de evaluación y en la cual se puedan establecer mecanismos y metas para el mejoramiento en el mediano plazo.

Rosa Aurora Padilla realiza un estudio sobre el examen de conocimientos y habilidades docentes con base en lo poco que hasta este momento se conoce del mismo. Sostiene la tesis de que en este

instrumento hay una ausencia de un necesario enfoque didáctico. La didáctica, como la disciplina del y para el docente, no figura en lo que se considera un instrumento que pondera el posible ingreso al servicio profesional. La autora analiza la función didáctica del examen y de los saberes didácticos que podrían estimarse para evaluar la tarea docente, considerando que la evaluación se centra en la enseñanza y en su organización. Con base en lo anterior se analizan los contenidos, estructura y reactivos del Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente lo que permite dar cuenta de la carencia de un enfoque didáctico de los exámenes a gran escala que se aplican en México para evaluar al docente, pues presentan una visión memorística y reproductiva de la docencia con base en estándares internacionales y sin contemplar la complejidad y multidimensionalidad de la tarea docente. Plantea la necesidad de considerar a la docencia como una profesión que demanda una diversidad de saberes que requieren de construcción, reconstrucción y adaptación al entorno y necesidades propias de los educandos y de la escuela, cuya evaluación difícilmente se puede estandarizar.

Por último, Nancy Hernández y Rigoberto Martínez presentan los resultados de una investigación realizada con profesores de un contexto indígena. En el capítulo 10, “La formación inicial y continua de profesores de primaria en el contexto indígena tseltal. Retos para la evaluación del servicio profesional docente”, los autores analizan la evaluación del servicio profesional docente, uno de los elementos centrales de la reciente reforma, en relación con las experiencias y los procesos formativos que se producen en las escuelas denominadas indígenas de nivel básico en Chiapas. Analizan las experiencias que refieren los docentes en el contexto tseltal y los retos que los problemas analizados representan para la permanencia de los profesores en servicio.

En su conjunto el libro contiene una aproximación a lo que está aconteciendo en la profesión docente y en el mundo docente de la educación básica en nuestro país desde muy diversos acercamientos. No pretende ser un estudio comparado, en cambio ofrece elementos de una realidad que afecta no sólo la percepción, voluntad y deseo del docente en servicio por desempeñar de la mejor manera su tarea

y lograr las aspiraciones de la profesión que eligió, sino que también señala las disonancias de una política educativa en gestación que están impactando en el mundo docente.

El libro comparte el fondo de la política educativa: la necesidad de mejorar la educación, de obtener y promover mejores y más consistentes aprendizajes en los alumnos, pero también demuestra que una política elaborada con apresuramiento no conducirá necesariamente a los logros por alcanzar; así, esta obra busca abrir la discusión sobre lo que ha pasado con la evaluación en el país en los recientes casi treinta años y sugiere alternativas para que la evaluación educativa realmente cumpla con su función: retroalimentar a la educación. El libro pretende contribuir a una mejor educación en el país. El Seminario de Investigación Didáctica del IISUE de la UNAM busca enfáticamente contribuir a ello.

Ángel Díaz-Barriga

REFERENCIAS

- Calderón, F. (2012), “Decreto por el que se reforma el diverso por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”, *Diario Oficial de la Federación*, 8 de agosto.
- Díaz Barriga, A. (1982), “Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones para la docencia”, *Perfiles Educativos*, núm. 15, pp. 16-37, <<http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1982/n15a1982/mx.peredu.1982.n15.p16-37.pdf>>, consultado el 12 de febrero de 2016.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014), “Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente”, <https://entremaestros2014.files.wordpress.com/2014/06/instrumentos_eval_desempec3b1o_1806.pdf>, consultado el 30 de junio de 2015.
- INEE (2015a), “Criterios técnicos y de procedimientos para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en educación básica, 2015-2016”, <<http://www.inee>

- edu.mx/images/stories/2015/criterios/nov/20151110_CRIT_EB.pdf>, consultado el 19 de noviembre de 2015.
- INEE (2015b), “Presenta el INEE balance sobre las evaluaciones aplicadas a docentes en 2015”, Comunicado de prensa 41, 17 de diciembre, <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/calendario_2015/Comunicado41.pdf>, consultado el 19 de diciembre de 2015.
- Hernández, L. (2016), “Reprueba el INEE evaluación docente; exigirá cambios”, *Excélsior*, 24 de marzo, <<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/24/1082651>>, consultado el 25 de abril de 2016.
- Muñoz, V. (2010), “Relator especial sobre derecho a la educación culmina su visita a México”, <http://observatoripoliticassocial.org/sitioAnterior/images/stories/biblioteca/pdf/documentos-sistema-naciones-unidas/Informes_relatores_especiales/Informes_educacion/2010_mexico_informe_del_relator_especial_sobre_el_derecho_a_la_educacion.pdf>, consultado el 19 de septiembre de 2015.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) 2010, “Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas”, <<http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>>
- Poy, L. (2016), “Resultados: válidos y confiables”, *La Jornada*, 1 de marzo, <<http://www.jornada.unam.mx/2016/03/01/politica/004n2pol>>, consultado el 5 de abril de 2016.
- Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2011), “Acuerdo para la evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica”, 31 de mayo, <<http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>>, consultado el 30 de junio de 2015.
- Zorrilla, M. (2016), “La complejidad del proceso de calificación de la evaluación del desempeño docente”, *Nexos. Blog de educación*, 16 de marzo, <<http://educacion.nexos.com.mx/?p=194>>, consultado el 28 de marzo de 2016.

Retos del INEE ante la evaluación docente¹

Laura Cedillo-Arias²

Ha llegado el momento de la Reforma Educativa. Enviaré al Congreso de la Unión la iniciativa para reformar el artículo tercero constitucional y, en su momento, la subsecuente reforma a la Ley General de Educación. Con esta reforma educativa se establecen las bases para el servicio profesional de carrera docente. Habrá reglas claras y precisas, para que todo aquel que aspira a ingresar, permanecer y ascender como maestro, director o supervisor, lo haga con base en su trabajo y sus méritos, garantizándoles plena estabilidad laboral. De aprobarse la reforma por el Constituyente Permanente, dejará de haber plazas vitalicias y hereditarias en el Sistema Educativo Nacional. Esta reforma también incluye la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que identificará, de manera objetiva e imparcial, las necesidades de mejora de maestros, directores, supervisores, escuelas y autoridades. Adicionalmente a la reforma, he instruido al secretario de Educación Pública solicitar al INEGI la realización de un censo de escuelas, maestros y alumnos. Esta información, que hoy no se tiene, será la base de datos necesaria para lograr una operación más eficiente y transparente del sistema educativo de nuestro país.

*México, 1 de diciembre de 2012,
Enrique Peña Nieto, presidente de México*

Popkewitz afirma que el término reforma, en el sentido común, consiste en suponer que la intervención implica progreso, mejora que se

1 El capítulo se sustenta en la documentación recabada en periódicos de circulación nacional y en las entrevistas concedidas por los miembros de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación publicadas en medios digitales: YouTube, Facebook y sitios web, hasta el día 30 de marzo del 2016.

2 Estudiante de doctorado en pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

traduce en eficiencia, eficacia, calidad y se le impregna de sentimientos de satisfacción por parte de la sociedad. No obstante, cuando precisa sobre el término “reforma” desde la perspectiva sociológica, afirma: “reforma refiere a la movilización de los estamentos públicos y las relaciones de poder que definen el espacio público” (Popkewitz, 1991: 13); en este sentido, hablar de reforma implica hablar de cambios, pero no necesariamente de progreso y desarrollo.

En el presente capítulo se abordan los retos que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación asume como entidad encargada de emitir los lineamientos y criterios técnicos sobre cómo realizar y validar las evaluaciones creadas a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica de 2013 (Reforma 2013), por la que se establecen los lineamientos que los docentes deben cumplir para el ingreso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo a través del servicio profesional docente. Este escrito se centra en las nuevas responsabilidades de evaluación que tendrá que enfrentar el INEE como institución corresponsable de la instrumentación de la Reforma 2013. La línea estratégica a la que corresponde la reforma constitucional de 2013 es la mejora de la calidad educativa. Para lograr esta política, el Estado dispuso de instrumentos legales como la modificación al artículo 3° constitucional al que se adhiere la creación del servicio profesional docente, la autonomía del INEE, escuelas de tiempo completo y la construcción de un sistema de operación y gestión de las escuelas (véase figura 1). La reforma considera diversos aspectos, entre los que destaca la evaluación docente para garantizar la calidad de las prácticas de enseñanza de los docentes, pues se considera que es uno de los factores de mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, de la calidad educativa.

Durante el discurso sobre los resultados del primer ejercicio de evaluación del desempeño docente –a partir de la emisión de las leyes secundarias derivadas de la reforma a los artículos 3° y 73° constitucionales– pronunciado en la Secretaría de Educación Pública (SEP) en febrero de 2016, Sylvia Schmelkes aclara las funciones del INEE en este proceso, ya que existen múltiples confusiones en relación con este tema:

El arreglo normativo de la Reforma Educativa otorga al INEE una función de garante de la pertinencia, la equidad y la solidez técnica de las evaluaciones que por ley debe llevar a cabo la autoridad educativa, es decir la SEP. Es a las autoridades educativas a quienes corresponde llevar a cabo las evaluaciones respetando la norma emitida por el INEE y garantizando que ésta se cumpla a cabalidad en cada una de las actividades que se desarrollan en su puesta en marcha. De esta manera, correspondió al INEE diseñar, aplicar y calificar esta evaluación –la ley no le otorga esa función, porque es la SEP la responsable de todas las evaluaciones que tienen consecuencias sobre los individuos–. No obstante, como garante de la solidez técnica del proceso, el Instituto estuvo presente, en estrecho contacto con las autoridades educativas, revisando, comentando, regresando y finalmente validando cada una de las etapas (INEE, 2016a: 2).

FIGURA 1

Elementos clave de la Reforma Educativa 2013

“La Reforma Educativa, una propuesta consensada por las fuerzas políticas representadas en el Pacto, se propone modernizar el marco jurídico para una educación de mayor calidad y equidad, y consiste en lo siguiente:

Creación del Servicio Profesional Docente, que reconocerá la formación y logros de los maestros. Los buenos maestros tendrán la oportunidad de ascender con base en sus méritos profesionales.

Eleva a rango constitucional al INEE y lo dota de autonomía para medir el desempeño e identificar sus áreas de mejora.

Fomenta la autonomía de gestión de las escuelas y promueve el crecimiento del Programa de Escuelas de Tiempo Completo.

Creación del Sistema de Operación y Gestión Educativas, con la obligación inmediata para el INEGI de realizar un registro nominal de escuelas, profesores y estudiantes.

Fuente: Presidencia de la República, 2014.

En el discurso antes citado se muestra que a pesar de que el INEE no es quien instrumenta del todo la reforma, sí es corresponsable de su instrumentación porque le toca emitir lineamientos y criterios

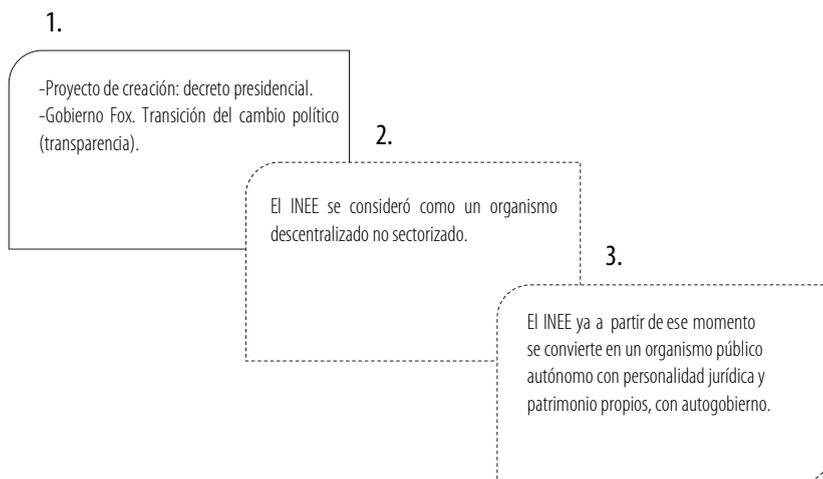
técnicos sobre cómo realizar y validar las evaluaciones. En lo que toca a la SEP, ésta define perfiles, parámetros e indicadores además de etapas, métodos e instrumentos de evaluación, y las autoridades educativas locales implementan evaluaciones en las entidades y proponen parámetros e indicadores de las evaluaciones complementarias (INEE, 2016c).

INEE: DEL ORIGEN A LA AUTONOMÍA

Desde su creación, la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación era una de sus aspiraciones; los principios y los ideales en los que se fundó, transparencia y rendición de cuentas, reclamaban capacidad de autogobierno y de independencia del Estado para garantizar mayor solidez y confianza social.

FIGURA 2

Etapas del INEE



El proyecto de creación del INEE tiene como antecedente la difusión en los medios de comunicación de la negación de los resultados por parte de las autoridades educativas, en 1997, del tercer ciclo del Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias de la Internatio-

nal Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) aplicado en 1995 (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS); esto coincidió con el inicio de un nuevo gobierno y por lo tanto con cambios y reformas en diversos ámbitos (Díaz-Barriga, 2010). Araiza *et al.* (2007: 3) afirman que “la creación de un ente de evaluación con mayor independencia, aparecía como una señal de transparencia en un gobierno que intentaba presentarse, ante la sociedad, como el gestor de la transición política en México”; era un periodo crucial en la vida política del país, pues después de 71 años el Partido Revolucionario Institucional (PRI) perdía el poder y en el país se logró que un integrante de un partido diferente –Partido Acción Nacional (PAN)–, ganara las elecciones presidenciales. La estrategia del PAN en materia de educación, durante sus primeros años de gobierno, atendió a dos aspectos fundamentales: la libertad de expresión y la publicación libre de los resultados de evaluación, que en su momento se consideró un cambio que no se había logrado con los gobiernos priistas.

El problema público que justificaría la creación del INEE era que la evaluación educativa realizada por diversas instancias, entre ellas la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP, tenía un componente técnico medular que impedía entender, de manera clara y confiable tanto a los funcionarios federales y estatales como a las organizaciones sociales y a los padres de familia, los resultados de las evaluaciones educativas que presentaban los niños y jóvenes (Araiza *et al.*, 2007: 4). Sin embargo, para sus fundadores, la idea era que se constituyera un organismo técnico e independiente que complementara la labor de evaluación que realizaba la Dirección General de Evaluación de Políticas, por lo que esta dirección no se reemplazaría.

Para la promulgación de la creación del instituto, en abril de 2002, la Comisión de Educación y Cultura del Senado y su equivalente en la Cámara de Diputados, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública y la UNESCO, organizaron el seminario Marco normativo para la calidad educativa; el principal propósito era convocar a especialistas y posibilitar un intercambio de opiniones sobre el valor que tendría la propuesta de creación del INEE. Ante la in-

definición de acuerdos para su creación, a pesar del decreto de ley del Congreso y ante la inminente necesidad del gobierno de Vicente Fox para que el Programa Nacional de Educación 2001-2006 “Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI” correspondiera con la creación del INEE, su instauración se resolvió por la vía del decreto presidencial. La evaluación era el componente decisivo para proseguir con las líneas estratégicas que establecía el programa educativo: mejorar la calidad de la educación, dar seguimiento sobre el avance en materia educativa y crear un mecanismo de rendición de cuentas. Erigir un instituto que correspondiera con tales fines era esencial para dar continuidad al proyecto de Estado del presidente Vicente Fox.

Desde su origen la propuesta de creación del INEE surgió impregnada de dos concepciones: transparencia y la rendición de cuentas ante la sociedad; lo referente a la calidad de la educación y a las instituciones educativas está inscrito en el documento de diagnóstico “Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006” que presentó la coordinación del área educativa de Vicente Fox en el 2000 (Araiza *et al.*, 2007: 20). La rendición de cuentas permite que las instituciones, personas, organismos, organizaciones de carácter público o privado puedan explicar a la sociedad sus acciones derivadas de sus funciones, mientras que la transparencia contribuye al reforzamiento de los mecanismos de rendición de cuentas, es decir, permite el libre acceso a la información y al permitir el escrutinio público puede ser revisada, analizada y confrontada (Secretaría de la Función Pública, 2015).

Finalmente, ante las dificultades para lograr un acuerdo en el ámbito del Senado y la Cámara de Diputados, se decidió que el decreto se resolvería por la vía del Poder Ejecutivo, fue así que durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada el decreto fue emitido el 8 de agosto de 2002. Como dato para el análisis, el día del decreto se hizo coincidir con la firma del “Compromiso social por la calidad de la educación”, que fue refrendado por los principales actores educativos del país; este suceso puede interpretarse como una estrategia del gobierno para calmar a los opositores, que habían aumentado ante la decisión de promulgar su creación unilateralmente

por vía del decreto presidencial, tras haber discutido durante un año cuatro meses en el congreso la pertinencia y las bases con las que el instituto se fundaría (Araiza *et al.*, 2007: 24).

El estudio Araiza *et al.* (2007: 6) menciona que las principales reacciones que se originaron, a partir de la creación del INEE, mostraban un descontento de los legisladores, a quienes tomó por sorpresa el decreto presidencial, y después de unos meses de estudio sobre la creación del instituto señalaron que la promulgación se quedaba corta en cuanto a los alcances que debía tener la autonomía del INEE. La reacción del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) fue neutral, al momento de la creación del INEE el sindicato no previó que el instituto tendría relevancia y mucho menos se consideró que tendría injerencia en decisiones estructurales; de ahí que el sindicato solamente se aseguró de estar dentro de la Junta Directiva para participar en las decisiones del instituto. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), por su parte, expresó temor porque fueran a enlistar las escuelas por orden de logros académicos; desde luego los empresarios, a diferencia de la CNTE, pretendían que el INEE enlistara a las escuelas y que se publicaran dichas listas, lo que no aconteció.

Durante la primera etapa, es decir, a partir de su decreto de creación hasta el 15 de mayo de 2012, el INEE surgió como un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, lo que desde la perspectiva del derecho administrativo y sustentado en el artículo 45 de Ley Orgánica de la Administración Pública Federal (LOAPF), significa que fue un organismo creado por decreto o por ley, con personalidad jurídica y patrimonio propios (LOAPF, 2015: 40).

En su segunda etapa, periodo comprendido del 16 de mayo de 2012 al 25 de febrero de 2013, el INEE se consideró como un organismo descentralizado no sectorizado, esto implicaría, en términos jurídicos (Escriche, 1851), que no se agrupaba con dependencias o entidades de grupos de trabajo denominados sectores, por lo que ya no adoptó tales funciones.

Los objetivos que persiguió el INEE durante la mayor parte de sus dos primeras etapas fueron (Araiza *et al.*, 2007: 22):

- Apoyo a la SEP en la realización de evaluaciones nacionales de la educación en todos sus niveles, en todos los grados y en todas las áreas de los currículos, así como apoyo en la misma tarea a las entidades federativas y a otras instituciones educativas que lo solicitaron.
- Promover el surgimiento y fortalecimiento de una cultura de la evaluación en todos los medios relacionados con la educación, para lo que, entre otras acciones, publicó los resultados de sus análisis y desarrolló actividades de capacitación para realizar evaluación, interpretarla y utilizarla.
- Realizar investigación, a partir de la información que se produjo, a fin de explicar los resultados.
- Vinculación con los organismos responsables de los esfuerzos internacionales de evaluación educativa.
- Desarrollar, a petición de la SEP, los instrumentos y las acciones necesarias para proporcionar elementos que permitieran evaluar el desarrollo de proyectos prioritarios.

Sylvia Schmelkes (2014) –quien es la actual presidente de la Junta de Gobierno del INEE– afirma que de 2002 a 2013 el instituto ejecutaba fundamentalmente tres funciones: evaluación del aprendizaje de los alumnos, elaborar indicadores y parámetros, y realizar estudios de evaluación en distintas instituciones. Esta afirmación permite identificar el grado de apropiación y la ubicación de la transición de las funciones que en la actualidad son responsabilidad del instituto.

La tercera etapa del INEE comenzó el 26 de febrero de 2013, cuando se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la autonomía otorgada al INEE y a partir de ese momento se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios, con autogobierno. Debido a la autonomía conferida al INEE en su última etapa, en el artículo 3° constitucional, fracción IX, se establecieron los lineamientos para que se eligieran, por medio del voto secreto, los miembros de la Junta de Gobierno, que surgieron a partir de las cinco ternas que comparecieron ante el pleno del Senado de la República en abril de 2013. En su comparecencia

expusieron las ideas que guiarían la conducción del instituto. Actualmente, la junta de gobierno está integrada por investigadores de larga trayectoria y amplia experiencia en investigación educativa en instituciones de educación básica y superior.

A partir de entonces el INEE adquirió responsabilidades adicionales; se definió como tarea principal la evaluación de la calidad, del desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (INEE, 2014c). Durante las etapas previas a la autonomía, el INEE se encargó de evaluar el desempeño académico de los estudiantes mediante la aplicación de pruebas a gran escala, como la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) y el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (Excale), la primera censal y la segunda muestral, así como la del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), para estudiantes de 15 años. También se encargó de diseñar, implementar y mantener actualizado un sistema de indicadores educativos y de información de resultados de las evaluaciones a través de la publicación anual del *Panorama Educativo*. Además de las obligaciones que tenía el instituto en sus primeras etapas previas a la autonomía, se agregaron otras tareas delicadas y sensibles en el contexto de la docencia en México.

En México la evaluación se ha vinculado con resultados y recursos económicos, lo que genera perversiones y crea imaginarios sociales del énfasis punitivo sobre las posibilidades de mejora. Se creó el servicio profesional de carrera docente que determina, mediante la evaluación, el ingreso, la promoción y la permanencia de los docentes en el servicio. Además de la cantidad de funciones, el Congreso determinó el calendario en el que algunas de éstas debían llevarse a cabo; autores como Díaz-Barriga han declarado que el Congreso excedió la cantidad de tareas que ha de ejecutar el INEE en un corto plazo, sobre todo cuando se trata de tareas tan delicadas y tan complejas en su diseño y construcción.

Silvia Schmelkes (2014) destaca que en esta nueva etapa el INEE ha adquirido muchas obligaciones en un periodo corto de tiempo, al respecto menciona que se pueden sintetizar en tres grandes tareas:

1. La evaluación del Sistema Educativo Nacional, lo que implica valorar el trabajo de:
 - a. Alumnos. Se sustituye la prueba Enlace por Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes). Construir cuatro exámenes para primaria, tres para secundaria, y uno o tres para bachillerato.
 - b. Docentes. Aplicar el examen para ingreso al servicio docente; diseñar el examen de promoción, y emitir el modelo de evaluación para la permanencia.
 - c. Directivos.
 - d. Instituciones.
 - e. Programas y políticas; de los cuales se tiene que evaluar: insumos, procesos y resultados. En este marco, coordinar la logística del modelo de evaluación (certificar evaluadores).
2. Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Coordinar y fortalecer, en los ámbitos federal y estatal, las evaluaciones que se realizan al interior del país.
3. Emitir lineamientos y directrices para la construcción de políticas públicas derivadas de la evaluación. La consejera presidente observa que la evaluación potencialmente incidiría en el diseño de políticas; aquí ve un campo fértil de intervención.

SERVICIO PROFESIONAL DE CARRERA DOCENTE: PERSPECTIVA JURÍDICA

En cuanto a la perspectiva jurídica, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) prevé que toca al INEE, en coordinación con la SEP y a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), instrumentar la LGSPD. La ley establece lineamientos para asegurar un adecuado desempeño docente que contribuya con la calidad y equidad de la educación básica y media superior.

El artículo 2° de la LGSPD menciona que ésta tiene por objeto: 1) regular el servicio profesional docente en la educación básica y media superior; 2) establecer perfiles, parámetros e indicadores del servicio profesional docente; 3) regular los derechos y obligaciones

derivados del servicio profesional docente, y 4) asegurar la transparencia y la rendición de cuentas en el servicio profesional docente (LGSPD, 2013: 1).

Los propósitos que persigue el servicio profesional de carrera docente se inscriben en el artículo 13 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013: 7) entre los que destacan: la mejora de la práctica profesional; el aseguramiento de la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente y, por consecuencia, un nivel suficiente de desempeño en la docencia. También se pretende estimular el reconocimiento a la labor docente, por lo que se buscará garantizar la formación y actualización continua del personal docente. Lo anterior permite ilustrar los fines “ordenadores” que implícitamente conforman la reforma.

La reforma y las leyes que provienen de la misma, confieren al INEE responsabilidades, como garantizar la solidez técnica de las evaluaciones, por lo que revisa y aprueba los instrumentos para asegurar la pertinencia y la equidad en el proceso de evaluación. Del diseño se encargan otras instancias.

LA EVALUACIÓN EN MÉXICO:

DE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA A LA PERSPECTIVA GERENCIAL

Antes de continuar es necesario hacer un recuento de algunas características que han acompañado a la evaluación en México. Díaz-Barriga (2014) afirma que la evaluación se puede entender desde dos perspectivas: la gerencial-administrativa y la de las ciencias de la educación; la primera se refiere a la centralización de la eficacia y la eficiencia e incide en la toma de decisiones estratégicas para el mejoramiento administrativo del sistema; la segunda alude a una visión mucho más educativa-didáctica, es decir, la evaluación como instrumento para identificar áreas de mejoramiento en el proceso educativo e incide directamente en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se parte de estas dos perspectivas para entender que la evaluación, en el marco del paradigma neoliberal, ha atendido la crisis educativa privilegiando la perspectiva gerencial-administrativa

sobre la perspectiva educativa-didáctica, lo que ha generado que aún persistan los problemas en la enseñanza y en el aprendizaje. La evaluación se ha convertido en un instrumento de rendición de cuentas cuya función ha sido mostrar que la inversión en educación ha sido un fracaso, ya que los resultados de las evaluaciones a gran escala, aplicadas a nivel mundial, han generado resultados insatisfactorios para México, Centro y Sudamérica. Esto ha logrado deteriorar la percepción que la sociedad tiene sobre la educación y ha generado pesimismo, sin ir más allá de la exhibición de las ponderaciones negativas, sin tener en cuenta el contexto latinoamericano.

Desde finales de la última década del siglo xx, el Estado neoliberal consideró a la educación como palanca del desarrollo económico: el conocimiento, la información y el avance tecnológico serían elementos que dotarían de poder a las naciones. La eficiencia, la eficacia y la calidad fueron referentes para entender que iniciaba el tratamiento de la educación como un producto y no como un proceso.

La globalización demandó la transfronterización de los servicios educativos y con ello los estándares que debían de alcanzar los sujetos y las instituciones que desearan estar dentro de los parámetros de calidad. La demanda de estandarización fue inminente; la calidad educativa convertida en estándares perdió la riqueza del proceso y perdió la individualidad de los sujetos, sobre todo porque el instrumento predilecto de los sistemas de evaluación mundial han sido los exámenes a gran escala que estandarizan y desconocen lo singular de las disciplinas y lo singular de las regiones geográficas. Al respecto, Tatiana Coll menciona que el tecnicismo de la construcción de exámenes a gran escala reduce la complejidad del proceso educativo: “volver medible numéricamente lo que en realidad es subjetivo, simbólico, valorativo, emocional, creativo y significativo: la construcción del conocimiento” (Coll, 2013).

La baja calidad de los sistemas educativos en las décadas de los años setenta y ochenta del siglo xx, producto de la expansión de los sistemas, originó un deterioro que aprovecharon los organismos internacionales para intervenir y expedir recomendaciones a los países latinoamericanos, catalogados como “en vías de desarrollo”, a pesar de las constantes intervenciones, la ineficiencia, la ineficacia

y la falta de calidad que permanecen en algunos países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014: 2). Es a partir de esta época que la OCDE se convierte en el ministerio de educación global (Díaz-Barriga, 2013), que coloca los resultados de las evaluaciones sobre el aprendizaje, los procesos, las innovaciones, los casos de educación exitosos. A través de su discurso se plantea que “conocimientos, habilidades y destrezas para la vida” gesten un “tipo ideal”; se trata de una definición de calidad que se mide a través de evaluaciones a gran escala y de reformas en los sistemas educativos que buscan educar empleando el enfoque por competencias para mejorar la calidad en los países latinoamericanos.

La evaluación en América Latina, con pocas excepciones, puede entenderse como contradicción entre dos perspectivas (Díaz-Barriga, 2014), de acuerdo con dos tipos de actores, por un lado profesores, académicos, didactas y expertos curriculares, y por el otro, los políticos, administradores y economistas. Evaluar para el primer grupo, desde la perspectiva de las ciencias de la educación, implicaría valorar los procesos educativos, buscar elementos de comprensión, evaluar para retroalimentar y mejorar la práctica misma. Para los actores que se inscriben en la perspectiva gerencial y administrativa, la evaluación se vuelve una herramienta de planeación estratégica, para la toma de decisiones, la rendición de cuentas y la transparencia. Se convierte también en una forma de control que se centra en lo eficaz. En México y en algunos países latinoamericanos la perspectiva administrativa y gerencial ha permeado en acciones concretas, se busca más la emisión y exhibición del juicio sobre el trabajo de docentes y estudiantes, que el uso de los resultados para el mejoramiento. Aunque en el discurso oral y escrito se reconozca el potencial de la evaluación como instrumento de mejoramiento, lo cierto es que nunca se instrumentan acciones para que los resultados regresen a la escuela y mejoren las deficiencias; Díaz-Barriga (2010) afirma que no existe taller alguno donde se les explique a los profesores los resultados y se les retroalimente para mejorar.

En México actualmente atravesamos por una ola de evaluación; los entes o sujetos de evaluación pueden ser evaluados más de dos veces por diferentes organismos con mecanismos muy diversos. Lo

mismo es posible evaluar instituciones y programas para que obtengan acreditaciones, que docentes y estudiantes para que obtengan tanto estímulos como certificaciones, asimismo se evalúa la producción científica (véase el cuadro 1).

CUADRO 1

Tipos y programas de evaluación en México

Sujetos y entes de evaluación	Programas de evaluación	Instancias encargadas de la evaluación
Evaluación Institucional (programas)	Acreditación y certificación de programas educativos de educación superior	Copaes CIEES Conacyt FIMPES Escuelas de Calidad
Evaluación Estudiantes	Exámenes de ingreso y egreso en las instituciones de educación superior	INEE Ceneval
Evaluación Docentes	Carrera magisterial Estimulo por resultado en Enlace Cuerpos académicos Estímulos al Desempeño Docente	SEP INEE Cada universidad
Evaluación Investigación	SNI	Conacyt

Fuente: Díaz-Barriga, 2014.

Las evaluaciones destinadas a los diversos actores (docentes de educación básica y estudiantes) contemplan, en su mayoría, exámenes a gran escala (elaborados por diferentes organismos e instituciones), que en todo sentido tienen más carácter punitivo que formativo. Una práctica común en México es la exhibición de los resultados en los medios de comunicación: primeras planas de los diarios nacionales, noticias en medios televisivos, publicaciones en la web; todo lo anterior provoca que se descalifique el trabajo de los docentes y de los alumnos sin conocer a fondo los elementos y el contexto en el que se llevó a cabo el proceso de evaluación. A esto se suma la vinculación de la evaluación con recursos económicos, en un contexto de altos índices de corrupción y procesos de evaluación abrumadores, constantes y de escasa significatividad para los actores involucrados.

Es en este contexto de evaluación donde surge la Reforma Educativa 2013, que viene a sumar más evaluaciones dirigidas a los docentes. La evaluación se coloca como eje rector del reordenamiento y mejoramiento del sistema, sin dar mayor peso al uso de los resultados y abonando a las listas segmentadas de evaluación, sin ubicar el carácter sistémico de la educación (Díaz-Barriga, 2014) y la posibilidad de evaluarla en su conjunto.

EL INEE ¿HACIA UNA NUEVA EVALUACIÓN EDUCATIVA?: LOS DISCURSOS, LAS ACCIONES Y LAS CONTRADICCIONES

La instrumentación de la Reforma Educativa 2013 corresponde a diversas instituciones, la SEP es quizá la instancia que mayor responsabilidad tiene en el diseño de perfiles, parámetros e indicadores, ya que con ello define las etapas, métodos e instrumentos de evaluación. El INEE, por su parte, emite lineamientos y criterios técnicos acerca de cómo realizar y validar las evaluaciones, garantizando la pertinencia, la equidad y la solidez técnica de las mismas, que por ley debe llevar a cabo la autoridad educativa federal, y finalmente las autoridades educativas locales que implementan las evaluaciones en las entidades y proponen parámetros e indicadores para las evaluaciones complementarias (INEE, 2016c).

El INEE, al emitir criterios técnicos para validar las evaluaciones, se convierte en corresponsable del diseño de los instrumentos, ello le otorga al instituto algunas atribuciones en las decisiones que se tomen con respecto a la evaluación, de ahí que sea importante distinguir algunos de los rasgos que caracterizan el “ideario” con que coincide la junta de gobierno.

En sus primeras declaraciones, la presidente del INEE mencionó:

La calidad de la educación no mejora con la evaluación, ésta sin duda dimensiona el problema, y señala diferencias y brechas, pero la calidad de la educación más bien mejora como consecuencia de la transformación de la práctica docente. Las orientaciones que se derivan de esta visión son las que considero que el INEE debería formular a la SEP, a

fin de que ésta evalúe a sus docentes y pueda ofrecerles la formación adecuada para que mejoren su práctica y con ello la calidad de los resultados de aprendizaje de sus alumnos (Schmelkes, 2013).

La visión sobre la evaluación que planteo Schmelkes, durante la comparecencia ante el Senado, permite inferir una postura inclinada hacia la evaluación que posibilite la identificación de las áreas susceptibles de mejoramiento, evitando reducir el proceso de evaluación a la cuestión económica de rendición de cuentas, aunque sin dejar de hacerlo. Lo anterior se ratifica con la designación de la Junta de Gobierno, que en su primera reunión establece los principios de la evaluación en el marco de la autonomía conferida; al respecto menciona cuatro principios elementales de la evaluación (Schmelkes, 2014):

- I. Deberá ser formativa, no se entiende de otra manera.
- II. Deberá ser una evaluación justa (validez técnica y solidez).
- III. Respeto a la diversidad.
- IV. Principio de equidad.

El INEE, a través de su página web, declara que:

Se entiende la evaluación educativa como una herramienta para la mejora de los componentes, procesos y resultados educativos. [...] Si bien la evaluación es herramienta fundamental para la mejora, es claro que la sola evaluación no es suficiente. Se requieren intervenciones educativas –políticas y programas educativos– pertinentes y contextualizadas; se requieren también acciones para fortalecer el trabajo docente; son necesarias medidas para mejorar las condiciones en las que se desarrolla la vida escolar; es fundamental atender las condiciones del contexto que impiden el acceso a la escuela o el adecuado rendimiento de los educandos dentro de ella. La evaluación descubre las dimensiones de los problemas, su ubicación, sus diferencias, y permite acercarnos a atender sus posibles causas. Evaluar supone además la construcción de los referentes a partir de los cuales se definan los criterios de evaluación (INEE, 2015c).

Al analizar el discurso y los principios, se puede afirmar que los elementos que caracterizan la perspectiva de evaluación del INEE inclinan la balanza hacia la mejora educativa (perspectiva de las ciencias de la educación), es decir, se enfatiza el carácter formativo de mejora, de retroalimentación al proceso educativo. Se plantea, desde un inicio, la necesidad de contextualizar las condiciones para que exista una evaluación con equidad.

Sin embargo, si se realiza un recorrido analítico en los diversos medios de comunicación, buscando las declaraciones realizadas por los miembros de la junta de gobierno del INEE, en particular de su consejera presidente, se llegaría a concluir que las declaraciones de la representante del INEE a lo largo de los meses conducían a escenarios promisorios de cambios sustanciales que permitirían comprender la complejidad del acto educativo; sin embargo, en febrero de 2016 durante la presentación de resultados del primer ejercicio de evaluación del desempeño docente, el INEE se deslindó de la injerencia en el diseño y aplicación de la evaluación del servicio profesional docente y afirma que al instituto solamente le corresponde ser garante de la validez en los procesos de evaluación, lo que permite preguntarse, si el INEE es garante ¿por qué no introdujo la perspectiva de evaluación emitida en tantos discursos? De ser considerada posiblemente se lograría una evaluación digna de la profesión docente, tan diversa y tan compleja.

El INEE se deslindó mencionando:

Es a las autoridades educativas a quienes corresponde llevar a cabo las evaluaciones respetando la norma emitida por el INEE. [...] No es al INEE al que le correspondió diseñar, aplicar y calificar esta evaluación –la ley no le otorga esta función, porque es la SEP la responsable de todas las evaluaciones que tienen consecuencias sobre los individuos–. No obstante, como garante de la solidez técnica del proceso, el instituto estuvo presente, en estrecho contacto con las autoridades educativas, revisando, comentando, regresando y finalmente validando cada una de las etapas (INEE, 2016a: 2).

Sylvia Schmelkes afirmó en 2014 que el principal reto de la evaluación sería demostrar que sirve para mejorar, lo cual sigue siendo un desafío: el INEE no ha logrado este cometido como entidad responsable de la instrumentación de la Reforma Educativa. La valoración del proceso educativo deberá regresar a la escuela y al docente para identificar las áreas carentes y las posibilidades de desarrollo, también denominadas por el INEE “áreas de oportunidad”. Para ello, el INEE deberá revisar la congruencia del discurso del cual surgió la reforma: “evaluar para mejorar” y atender ese compromiso social que se tiene con los profesionales de la educación.

Es conocida la cantidad de tareas que la ley impuso al INEE, en el marco de la reforma, sin embargo, se debe tomar en cuenta que asumir el compromiso de conducir el INEE no es una tarea del todo desconocida para Schmelkes; la académica ha estado dentro del instituto durante los casi diez años de vida que tiene el mismo. En la comparecencia que hizo ante el Senado de la República (Schmelkes, 2013) mencionó que elaboró el borrador “Propuesta de creación del Instituto” que fue presentado y asumido en su totalidad con excepción de la autonomía, que recién le fue otorgada. Ella fue miembro del Consejo Técnico del instituto entre 2002 y 2008 y nuevamente entre 2010 y 2012, por lo que ha seguido su trayectoria de manera muy cercana y ha sido parte de la misma.

En abril del 2013 Sylvia Schmelkes (2013) consideró la solidez técnica como una característica que permitirá las condiciones necesarias para dar sustento, credibilidad y validez a los procesos de evaluación que deberá realizar el INEE, estas características las ha ratificado en diversas entrevistas que ha concedido a distintos medios de comunicación (Schmelkes, 2014). En los discursos plantea las injerencias que mantendrán los diferentes actores con intereses varios, al respecto afirma que defenderá y aprovechará la autonomía del INEE para dimensionar las brechas e intentar mejorarlas.

En el balance sobre los retos que enfrenta el INEE, antes de asumir el cargo, la actual presidente del INEE afirmó que el primer reto sería la comunicación eficaz de los resultados de las evaluaciones

y sus implicaciones, es decir, que la información llegue a padres de familia, docentes, directores de planteles, sociedad, pero sobre todo a quienes elaboran las políticas, porque se ha visto que el impacto en el diseño de políticas ha sido escaso. El segundo reto será que los docentes obtengan provecho de las evaluaciones sobre su propia práctica; se ha detectado que no han recurrido a los informes de evaluación para mejorar su práctica. El tercer reto será coordinar el sistema nacional de evaluación, dar coherencia a la evaluación de políticas, programas, agentes, instituciones y procesos; finalmente, el cuarto reto implica intentar responder, de manera integral, a la pregunta ¿qué tanto se avanza en México en el cumplimiento del derecho a la educación de todos sus habitantes? (INEE, 2014b). Todos estos retos siguen siendo eso, desafíos que aún no se superan.

LA REFORMA 2013: PERCEPCIÓN DE ORDENAMIENTO, PERCEPCIÓN DE AUTORIDADES

En los primeros discursos sobre la Reforma 2013, las autoridades del INEE afirmaban que la evaluación debía atender la desigualdad intercultural, la equidad en la educación, la contextualización para la valoración de los procesos educativos; en síntesis, equidad y diversidad serían los aspectos que atendería el instituto con su inmersión en los procesos de evaluación. Con el transcurso del tiempo, la presión inminente del calendario y la enorme responsabilidad de aprobar los instrumentos de evaluación y normar sus procesos para garantizar transparencia, objetividad, imparcialidad y certeza a todos los involucrados, y en particular a los docentes que serían evaluados (INEE, 2016b), provocaron importantes contradicciones, al respecto véase el siguiente párrafo:

La Reforma 2013 coloca al centro la evaluación, como una herramienta de ordenamiento, que debe trascender administraciones –afirma Schmelkes–.

Una cosa importante de la Reforma Educativa es que pone a la evaluación al centro y uno puede especular por qué la Reforma Edu-

cativa colocó la evaluación al centro y probablemente existan varias respuestas a eso, una quizá muy importante es que la evaluación tiene la facultad de ordenar y yo creo que tenemos que aceptar que nuestro sistema educativo estaba muy desordenado, sobre todo la parte magisterial. La Reforma Educativa, con la Ley General del Servicio Profesional Docente, plantea ordenar esa situación a través de la evaluación, entonces la evaluación se pone en el centro de ordenamiento muy importante, por otro lado, la evaluación tiene la facultad de exigir planeación porque cuando no hay planeación no hay nada que evaluar, es una pregunta clara que se debe hacer a la realidad, entonces la evaluación exige planeación y exige claridad (Schmelkes, 2014)

Al leer el párrafo anterior puede ubicarse el pensamiento en una dicotomía: en la primera etapa (antes de asumir el cargo público) Schmelkes menciona que se defenderá la diversidad y, en una segunda etapa, se identifica una postura más gerencial-administrativa, se observa a la evaluación como un mecanismo que presupone la planeación curricular como elemento fundamental de discriminación. Si bien es cierto que la planeación didáctica apoya el trabajo docente, es necesario mencionar que el docente trabaja con estudiantes con diversos intereses y en ocasiones la planeación no se lleva a cabo como se pensó, adicionalmente cada docente tiene estilos propios, particulares; el término *planeación* lleva a múltiples concepciones, diseños, estructuraciones. También en el párrafo se menciona un reordenamiento en términos más administrativos que pedagógicos (evaluación formativa) y se olvidan las condiciones de improvisación y diversidad a las que se enfrentan los docentes en las diversas regiones del país.

EL INEE: SUS DOS INFORMES

En el periodo comprendido de febrero de 2013 a mayo del 2015 el INEE presentó dos informes, el primero en 2013, titulado “El derecho a la educación” y el segundo en 2015: “Los docentes en México: informe 2015”.

En el primer informe se plasman los ideales pedagógicos que dan sentido a la actuación del instituto. Los temas que destacan son:

el derecho a la educación, equidad educativa y atención a la diversidad y la evaluación educativa con enfoque de derechos, esto último básicamente tiene que ver con lograr una educación de calidad que atienda las condiciones de equidad.

El documento analiza la “calidad” establecida en el artículo 3° constitucional, menciona: “el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria [...]”. El escrito surge como un punto de partida para establecer el parámetro de la exigencia de la educación, por lo que la intención del documento fue la comprensión del derecho fundamental a la misma.

El INEE afirma en “El derecho a la educación” que el Estado es el responsable de garantizar el derecho a la educación y para ello se debe dar cumplimiento al modelo de Tomasevski (2001), también conocido como cuatro “A” (4-A), en el que se afirma que se deben garantizar cuatro indicadores para lograr el derecho a la educación, a saber:

- Disponibilidad. Esta condición refiere a que la ubicación de las escuelas esté al alcance de sus participantes; que los maestros cuenten con formación sólida; que los recursos –mobiliario, equipos e infraestructura– abonen para los propósitos educativos.
- Accesibilidad. Significa que no deben existir barreras de ningún tipo para acceder a la educación, al respecto refiere a determinadas condiciones: raza, origen, color, género, condición socioeconómica, discapacidad, lengua, religión y otras.
- Adaptabilidad. Se refiere a la capacidad de la escuela para adecuarse a las condiciones específicas de los alumnos.
- Aceptabilidad. Representa un acercamiento a la dimensión de calidad, desde el punto de vista de los estudiantes, quienes deben sentirse seguros, respetados y acogidos en la escuela, en la que deben considerar que su aprendizaje coincide con sus intereses y les resulta útil para la vida actual y futura.

A lo largo del informe se plantean varias preguntas que permiten mostrar un panorama de la educación básica en México; este informe se estructura con base en cuatro preguntas. El primer cues-

tionamiento se plantea de la siguiente manera: ¿Se está garantizando el derecho de todos los niños y jóvenes a asistir a la escuela y completar su escolaridad obligatoria?, esto le da pauta al INEE para comenzar con las metas de matriculación universal de la diversa población, que define en rangos de edades para presentar sus estadísticas y mostrar los avances mínimos que se han tenido en este rubro. Posteriormente se plantea la pregunta: ¿se está garantizando a las escuelas las condiciones necesarias para impartir una educación de calidad?, para tratar de contestar esta pregunta se aborda el tamaño, la organización del sistema, condiciones de infraestructura y equipamiento. Luego, se plantea la pregunta: ¿se está garantizando a todos los niños y jóvenes el derecho a aprender? Se presenta el análisis de algunas pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes mexicanos para poder mostrar resultados sobre lo que saben los niños al terminar la primaria y lo que saben los jóvenes al concluir la secundaria. Finalmente, el informe cierra con la pregunta: ¿Contribuye la educación al ejercicio del derecho a una vida más plena y satisfactoria? Aquí se presenta el balance sobre la escolarización de la población adulta, los resultados laborales y económicos que propicia la educación y en general los resultados sociales de la misma, de esta manera concluye el primer informe del INEE.

A finales de mayo del 2015 el INEE presentó su segundo informe, “Los docentes en México: informe 2015”. Este documento abre una perspectiva interesante; aborda la estructura, el tamaño y las características generales de la planta docente desde un enfoque cualitativo, que a la vez enriquece con otros ángulos temáticos que presenta el informe como las condiciones laborales de los docentes, particularmente la estructura contractual, movilidad laboral de los docentes previa a la reforma, su perfil salarial entre otros aspectos. En su desarrollo el informe expone la formación docente y algunos lineamientos que atenderá la instrumentación de la ley para el ingreso al servicio profesional de carrera docente, asimismo, el documento muestra los desafíos que el INEE enfrenta en su misión por hacer cumplir la Reforma 2013. Ornelas (2015b) afirma que la principal contribución del documento es que observa a los docen-

tes como personas y sujetos históricos con aspiraciones, atributos y defectos.

Entre los datos relevantes que expone el documento está que por primera vez se tiene una idea más cercana del número de docentes que se encuentran laborando en el sistema educativo nacional. El documento describe brevemente cómo ha sido el ingreso en el pasado y presenta algunas cifras de la participación de profesionales de la educación interesados por ingresar al servicio profesional docente. También refiere la forma en que el país ha transitado hacia una lógica de contratación transparente e imparcial para el ingreso a la docencia: en una parte del documento se reconoce que antes de 2008 la contratación del personal docente y la asignación de plazas era arbitraria y ello permitía la injerencia de servidores públicos, del SNTE y la CNTE entre otros actores. El informe permite conocer la situación del magisterio nacional, reconociendo las condiciones laborales y los retos que debe enfrentar su formación en el contexto del México actual.

LA INSTRUMENTACIÓN DE LA REFORMA: ACTORES E INTERESES

La etapa de instrumentación en la política educativa es crucial para el éxito o fracaso de las reformas. Aguilar (2007) señala que durante la década de los setenta los errores más frecuentes que provocaron el malogro de las políticas nunca se situaron en su etapa de diseño, sino en su instrumentación. La Reforma 2013 es una reforma compleja de instrumentar y arriesgada en términos de su inmediatez, se trata de diseñar una nueva generación de evaluaciones dirigidas a docentes de los diferentes niveles del sistema educativo, lograr estructurar un modelo de evaluación que permita ingresar, permanecer y promover a los docentes de los diversos niveles del sistema y generar estudios censales, entre otras tantas responsabilidades que no son de menor envergadura, para el INEE y la SEP. Esta etapa de instrumentación de la reforma corre el riesgo de fracasar por diversos factores: su diseño contempló tiempos precisos y una cantidad

de tareas abrumadoras; en la instrumentación se generaron negociaciones que contrastaban el marco normativo de la reforma;³ es este contexto el que ha obstaculizado el avance de la instrumentación de la reforma. La tarea se vuelve caótica cuando se mezclan los intereses de diversos actores y hay incertidumbre sobre el futuro de los docentes; todo contribuye para fundamentar el rechazo de los sujetos involucrados.

Aunque se han publicado declaraciones en los medios de comunicación (Agencia/MVS, 2014) que señalan la incorruptibilidad de los resultados de evaluación, la transparencia, el rigor de las evaluaciones y la garantía de una evaluación justa, la Ley General del Servicio Profesional Docente sigue causando inquietud entre los actores que serán sometidos a evaluación. A los sentimientos de incertidumbre respecto de los derechos laborales de los docentes, se suman los intereses de otros actores de la sociedad, lo que provoca obstáculos para la instrumentación de la reforma: “Las personas actúan unas sobre otras para resolver los complejos problemas sociales con que se enfrentan, la acción se convierte en interacción” (Lindblom, 1991: 39).

Lindblom (1991) aporta al estudio de las políticas públicas la explicación sobre las interacciones que existen entre los distintos actores involucrados en el diseño e implementación de las políticas. La instrumentación no es asunto sencillo, ya que dentro del proceso hay actores con ideologías, intereses políticos, económicos y sociales, que se entreveran. En este sentido, las negociaciones en el marco de la Reforma Educativa 2013 se han acompañado del temor, de incertidumbre ante el desconocimiento del modelo de evaluación y sus consecuencias laborales en el caso de los docentes y la descentralización del poder, en el caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, los que gestionaban y asignaban plazas y ascensos en las diferentes regiones del país.

3 En febrero de 2015 la Sección 22 de la CNTE en Oaxaca llegó a un acuerdo político con la Secretaría de Gobernación para que alrededor de 5 600 profesores fueran regularizados y se incorporaran a la nómina federal sin que necesariamente se apegaran a los procedimientos establecidos en las leyes que fundamentan la Reforma Educativa (Montes y Chávez, 2015).

Existen otros actores que tratan de que se tenga conciencia de la complejidad de la evaluación del desempeño docente y mostrar a la SEP los errores que ha tenido en el diseño y aplicación de la misma, en particular del examen estandarizado. En Chihuahua, durante el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa en noviembre de 2015, los investigadores que integran el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y diversos profesionales de la educación solicitaron al secretario de Educación, Aurelio Nuño, que anulara la evaluación por las deficiencias que presentaba el proceso que se denominó con ese nombre.⁴ Él respondió: “conozco la opinión de los investigadores pero no la comparto”; esta respuesta simple demuestra la necesidad de un diálogo, que aún no se logra con las autoridades de la SEP.

RECHAZO Y TEMOR DE LOS DOCENTES ANTE LA EVALUACIÓN

El rechazo a la evaluación docente nace en un contexto de corrupción sindical tolerado por la SEP, los docentes temen las implicaciones que traerá la evaluación en sus derechos laborales.

- 4 Se planteó: 1. México necesita de manera urgente una profunda transformación de su sistema educativo como condición indispensable para un futuro con equidad e inclusión social, que garantice el derecho a una formación intelectual sólida y fortalezca la generación de una ciudadanía crítica y solidaria. 2. La reforma emprendida por la actual administración carece de un proyecto educativo que la guíe y le dé sustento. Se reduce a un conjunto de modificaciones legales para la administración del sistema escolar. 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, de manera vertical y autoritaria, los profesores en nuestro país. 3. Los cambios se han realizado sin la participación ni la consulta debida a los maestros. Se les concibe como objetos y no como sujetos, actores imprescindibles en la transformación requerida. 4. Además de tener un carácter punitivo, los criterios rectores y las prácticas de evaluación son imperfectas y poco confiables. El apresuramiento en su diseño y construcción han impedido una validación adecuada de las pruebas y existe una gran improvisación en la capacitación de evaluadores. En suma, no se garantiza una evaluación confiable y en cambio se ponen en juego las condiciones de vida de cientos de miles de maestras y maestros. 5. Consideramos que ni la violencia ni la administración selectiva de la justicia con fines políticos son formas adecuadas para resolver la gran polarización que ha provocado la reforma gubernamental, ni permiten atender las profundas necesidades educativas de nuestro país. Lo que está en juego es vital para México. No es válido que la prisa, el prejuicio o la arrogancia pongan en riesgo un proceso tan importante como es la educación de las niñas y los niños. Hay que sustituir el ruido y la amenaza con espacios para el debate, el diseño concertado y la negociación de los caminos por los que ha de transitar la renovación de la educación mexicana (Gil Antón, 2015).

Dos grupos de docentes manifiestan temor y rechazo a la reforma. Por un lado se identifica el grupo de docentes que expresan un rechazo abierto (son encabezados por la CNTE) y han manifestado su descontento en las calles mediante manifestaciones y protestas sociales poco civiles, que han provocado afectaciones en diversos puntos del país y que incluso han llegado a actos vandálicos, mismos que se han documentado en los medios de comunicación nacionales.

El otro sector de docentes manifiesta un rechazo silente, palpable en el miedo tanto a la evaluación como a las consecuencias de la misma, en particular a la pérdida del empleo (docentes del interior del país suelen expresar su rechazo en las redes sociales). A continuación se presenta una selección de reflexiones realizadas por los docentes, encontradas en las redes sociales, sobre la experiencia de someterse a la evaluación de su desempeño, en las que se puede identificar este rechazo, temor y frustración:

No queremos instrumentos punitivos, viles y contradictorios, con los que realizaron su tan vanagloriado «proceso de evaluación» y aun con todo muchos docentes obtuvieron niveles «aprobatorios» (Facebook, 2016: D1).

Se me notificó extemporáneamente que sería evaluada, aun así considero que hice un buen trabajo en el aspecto de evidencias, a pesar del corto tiempo para entregarlas [...] calificué como “bueno”, aun cuando obtuve el puntaje más alto en mi estado, en el examen de conocimientos [...] Me pregunto, ¿quién revisaría mis evidencias? ¿Sería un análisis serio el que se hizo a mi trabajo? Por 10 puntos no alcancé el “destacado”, es frustrante (Facebook, 2016: D2).

Desde el formato de examen hay fallas, acaso estar 8 horas en una evaluación ¿es pedagógico? ¿Cómo evaluar si soy buena maestra con un examen y unas fotos? Simplemente no son los instrumentos adecuados, ni tampoco la forma de calificarlos, menos es la adecuada (Facebook, 2016: D3).

Me parece injusta la forma de evaluar, porque los rangos de puntuación son incongruentes, también haré un oficio para que revisen los rangos de puntuación (Facebook, 2016: D4).

Fuimos orillados, obligados a realizar el examen. Fui obligada a llegar a un centro educativo y caminar varias cuadras porque el coche no podía pasar, a recorrer en solitario y estar rodeada de policías municipales, a que en la cerca que tenían me preguntaran el nombre, a lo cual me negué y proferí mi indignación de estar ahí y en esas condiciones [...] el policía simplemente me dejó pasar ante mi enojo. Hice un examen de casos que más bien parecía de comprensión, pues no había claridad en la pregunta. Somos quienes escuchamos a los muchachos con sus problemas, los hacemos reír, los obligamos a hacer trabajos que el día de mañana les servirán y somos tratados así (Facebook, 2016: D5).

Nos falta mucho para vivir una cultura de la evaluación. Seguimos en la medición, en la calificación. Aún no llegamos a la esencia de la evaluación (Facebook, 2016: D6).

He leído que hay maestros de trayectoria muy queridos en su escuela que siempre andan llevando y trayendo materiales para enseñar mejor a sus alumnos que trabajan en toda actividad, su salón es un laboratorio de experimentos y sin embargo, fueron «insuficientes» evaluados con un cuestionario (Facebook, 2016: D7).

Me siento amenazada de ¡muerte! de forma literal, con todos esos atropellos que están pasando en nuestro gremio docente (Facebook, 2016: D8).

Afirman, la evaluación fue también cualitativa, pero el resultado lo refieren numéricamente (Facebook, 2016: D9).

Lo que aún no logro comprender, cómo es que el INEE siendo una autoridad con autonomía tenga que valerse de otro organismo para diseñar las pruebas (mal hechas), para descalificar al magisterio de EB y EMS (Facebook, 2016: D10).

En los testimonios se identifica un descontento por los instrumentos que se han empleado para evaluar el desempeño, lo cual demuestra que los docentes no rechazan el proceso de evaluación, advierten la complejidad de su labor y hacen hincapié en que los ins-

trumentos con los que se está evaluando no son los adecuados. Afirman que la SEP y el INEE están calificando, no están evaluando, y que además lo hacen sobre bases incorrectas y por eso, se afirma, estas instituciones no han comprendido el sentido auténtico de la evaluación. Asimismo enfatizan sobre otros aspectos de la reforma que han contribuido al rechazo. En este sentido mencionan las condiciones en que se aplicó el Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente; en algunos estados los docentes tuvieron que trasladarse a los hoteles la noche anterior al examen; en los estados en donde se manifestó mayor rechazo a la reforma los docentes tuvieron que realizar el examen rodeados de militares, durante ocho horas. En algunos casos se afirma que, aunque se consideraron otros instrumentos para la evaluación del desempeño docente, para hacerla más “cualitativa” y contextualizada, lo cual implicó la solicitud de un expediente de evidencias de enseñanza y la planeación didáctica argumentada, no existen indicios de que las rúbricas para la evaluación de estos instrumentos fueran válidas para todos los casos, en los que además se identifica un claro problema operativo: se documentó que 2 196 evaluadores certificados por el INEE son docentes jubilados o en servicio, ellos se sumaban a los quinientos evaluadores expertos del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) (SEP, 2016) quienes evaluarían los instrumentos cualitativos de 103 313 docentes que se presentaron para la evaluación del desempeño docente 2015-2016, a nivel nacional. Lo que implicaría que cada evaluador (si se toma en cuenta el total de los evaluadores, 2 696) tendría que evaluar 38 planeaciones argumentadas y 38 expedientes de evidencias de enseñanza; claramente el número de evaluadores era insuficiente.

Lo que aconteció en los principales estados donde se detectó mayor resistencia fue lo siguiente: el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) dio a conocer que 452 900 docentes estaban inscritos para presentar el examen y solamente 2 982 docentes participaron en el proceso de evaluación que se aplicó el sábado 28 de noviembre de 2015, lo que representó 60.8 por ciento del total de profesores inscritos que sí se presentaron (Rodríguez, 2015). Asimismo, se documentaron incidentes, sobre todo movilizaciones, en contra de

la aplicación del examen y amenazas por parte de integrantes de la sección 22 de la CNTE hacia los docentes que realizaron el examen.

En Guerrero, durante la aplicación de la prueba (3 de diciembre del 2015), existen indicios de que algunos docentes (quienes fueron convocados para presentar la prueba) sabotearon la evaluación, afectando equipos de cómputo, por lo que funcionarios de la SEP manifestaron que la evaluación había comenzado a las 8 horas con la asistencia de 2 573 docentes, sin embargo, el grupo de inconformes desconectó varios equipos de cómputo dañando la comunicación, reanudando la aplicación de la prueba tiempo después con 1 960 maestros (Hernández, 2015b).

En Chiapas se documentaron movilizaciones en contra de la aplicación de la evaluación del desempeño docente, particularmente por parte de la CNTE, argumentando que el descontento se originaba porque la evaluación estaba programada para el 12 y 13 de diciembre y que se adelantó al 8 de diciembre (*El Economista*, 2015).

Es legítimo el descontento en el gremio magisterial, ya que además de no reconocer los errores que existen en la evaluación, en particular en la prueba estandarizada aplicada a los docentes, el titular de la SEP, Aurelio Nuño, en octubre de 2015 declaró que serían despedidos de manera inmediata cerca de 291 docentes (Díaz-Barriga, 2015). La intransigencia del secretario de Educación era evidente; días después algunos docentes a través de las redes sociales manifestaron haber experimentado diversos problemas, en algunos casos errores de logística, respecto al folio de acceso. En reiteradas ocasiones el secretario Nuño ha mencionado que la aplicación de la evaluación del desempeño docente fue un ejercicio inédito (SEP, 2016),⁵ sin embargo, no reconoció los múltiples obstáculos que tuvieron los docentes en este primer ejercicio. Aunque nunca se admitieron los errores en la organización y aplicación

5 “Este proceso de evaluación [fue] un proceso con gran complejidad que, insisto, es inédito en la historia de nuestro país, fue necesario trabajar en equipo y quiero aquí en primer lugar hacer un reconocimiento al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, organismo constitucional autónomo que tuvo a su cargo la responsabilidad de aprobar los instrumentos de la evaluación y normar sus procedimientos, así como capacitar y certificar a todos los evaluadores” (SEP, 2016).

de la evaluación del desempeño docente,⁶ Nuño reconsideró el despido de docentes en las entidades con mayor rechazo, por lo que el 11 de enero de 2016 el secretario acordó que 15 000 de los 150 000 docentes que fueron convocados del 14 de noviembre al 13 de diciembre del 2015 serían convocados para reprogramar y presentar la evaluación del desempeño, por lo que tendrían una nueva oportunidad para presentarse. Nuño destacó que si a pesar de las reprogramaciones persisten casos de profesores que una vez convocados deciden no presentarse a la evaluación, ellos serán retirados del servicio como lo marca la ley (Notimex, 2016). Sin embargo, durante la primera quincena de enero de 2016, se aplicarían descuentos a 870 maestros y trabajadores administrativos quienes, sin justificación, no acudieron a trabajar a los centros escolares durante las fechas de la aplicación de exámenes.

USO POLÍTICO DE LA EVALUACIÓN

El descontento ante la reforma, por parte de los grupos disidentes, fue irremediable. Al respecto se argumenta que los grupos procedentes de la CNTE de los estados de Oaxaca y Guerrero rechazaron la Reforma Educativa y violaron la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General del Servicio Profesional Docente porque negociaron plazas con la Secretaría de Gobernación (Hernández, 2015a). En febrero de 2015, la Sección 22 de la CNTE en Oaxaca llegó a un acuerdo político con la Secretaría de Gobernación, a través del subsecretario Luis Enrique Miranda, para que alrededor de 5 600 profesores fueran regularizados y se incorporaran a la nómina federal sin que necesariamente pasaran por los procedimientos establecidos en las leyes que fundamentan la Reforma Educativa (Montes y Chávez, 2015).

Las negociaciones “pactadas” fueron en sentido contrario del reordenamiento que pretendía la reforma, esas acciones pusieron de manifiesto el malogro de la implementación de la reforma. Ante esa situación los integrantes del INEE demandaron a los tres poderes de la Unión y a

6 El INEE los llamó “áreas de oportunidad” (INEE, 2016a).

los órganos del Estado mexicano la aplicación de la Reforma Educativa; acudieron a la Cámara de Diputados a solicitar a los legisladores su intervención para garantizar el cumplimiento de la reforma.

Eduardo Backhoff, consejero del INEE, manifestó:

Si hay negociaciones y esas negociaciones se brincan a la ley, en principio ponen un pésimo ejemplo para que en otros estados suceda lo mismo. En lugar de incentivar que todos entremos a la Reforma Educativa de una manera racional, lo que hace es brincarse esos caminos que nos dice la ley que tenemos que seguir y mandan el mensaje equivocado de que con marchas, plantones y la fuerza se pueden lograr negociaciones. (Montes y Chávez, 2015).

El conflicto de intereses se hizo presente durante los primeros meses de 2015 cuando el INEE solicitó a Gabino Cué, gobernador de Oaxaca, anular el concurso de plazas para director, subdirector y supervisor de secundaria que había emitido la Sección 22, del 13 al 19 de febrero de 2015, porque violaba la Ley General del Servicio Profesional Docente. La solicitud se fundamentaba en que la LGSPD establece que para ascender a cargos de director, subdirector y supervisor de escuela se tienen que llevar a cabo concursos de oposición conforme a los perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación que correspondan al puesto que se aspira, por lo que otorgar ascensos magisteriales mediante la suma de puntos por asistencias a marchas, plantones y bloqueos, como se estableció en la convocatoria que realizó la CNTE en Oaxaca, es contrario a la ley (Hernández, 2015b). Dichas convocatorias podrían ser anuladas por no cumplir con lo establecido en el artículo 3° constitucional, en la Ley General del Servicio Profesional Docente, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como en los lineamientos expedidos por este instituto, señaló el propio INEE en un comunicado (Hernández, 2015b).

Ante el inminente rechazo a la reforma en algunos estados del país, durante 2015, el entonces secretario de Educación, Emilio Chuayffet, planteó modificar leyes para que el Estado interviniera en las entidades conflictivas, lo que implicaba desplazar a las autoridades locales para garantizar la aplicación de la Reforma Educativa;

esta idea fracasó. El INEE, encabezado por Schmelkes, expresó la necesidad de hacer ajustes a la ley para tomar medidas especiales en los estados donde se rechaza la reforma (Hernández, 2015b), sin embargo, Eduardo Backhoff, consejero del INEE, afirmó que esta estrategia podría llevar mucho tiempo para su concreción, porque necesitaría el consenso de diferentes actores políticos (Montes y Chávez, 2015).

Limita y le pone trabas al instituto para cumplir con sus responsabilidades; por ejemplo: si nosotros no podemos entrar a Oaxaca o en Michoacán están amenazando que van a quemar los materiales de las evaluaciones o que no van a dejar que ahí se evalúe, se afecta no solamente el funcionamiento del instituto, sino que además se está impidiendo que la propia Reforma Educativa avance (Montes y Chávez, 2015).

En cuanto a los empresarios, la organización Mexicanos Primero demandó la anulación de acuerdos con la CNTE por ser contrarios a la ley (Hernández, 2015b). El SNTE, por su parte, solicitó respetar la ley y no negociar la Reforma Educativa con la CNTE (Montes, 2015b).

En cuanto a la negociación con la CNTE, Backhoff declaró que el INEE emitiría un posicionamiento público para advertir a la SEP sobre las consecuencias que generarían las negociaciones entre la CNTE y la Secretaría de Gobernación en detrimento de la Reforma Educativa (Montes y Chávez, 2015).

Al presentar el informe de avances de la Reforma Educativa, el 17 de marzo de 2015, el secretario de Educación Pública –Emilio Chuayffet–, mencionó que “sólo es posible” llevar a cabo la implementación de la Reforma Educativa “junto con los maestros de México”. Esta declaración fue ampliamente difundida a razón de que algunos grupos de docentes afiliados al SNTE y a la CNTE, en particular los grupos “disidentes”, habían rechazado los lineamientos emitidos por el INEE para el otorgamiento de plazas en Michoacán y Guerrero.

La inconformidad ante la instrumentación de la reforma originaba manifestaciones y actos vandálicos en los que se involucraban la CNTE, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG). En el fondo, el gobierno intentaba abrir el diálogo, pero no lo logró.

En el marco de las elecciones para diputados federales y autoridades locales convocadas para el 7 de junio de 2015, la SEP (en mayo de 2015) emitió el Comunicado 129 que informaba la suspensión indefinida de los procesos de evaluación para el ingreso, promoción y permanencia en el servicio docente (SEP, 2015e). Este acto generó diversas opiniones: senadores y diputados llamaron a comparecer al secretario de Educación y confrontaron y cuestionaron la decisión de suspender la evaluación anunciada para el 29 de mayo. Durante la comparecencia Emilio Chuayffet argumentó que no existían las condiciones para que se llevara a cabo la evaluación; no obstante, los legisladores reclamaron al secretario los intereses políticos de la decisión y expresaron que esta acción beneficiaba al partido político en el poder. No se tiene certeza sobre la razón por la cual Chuayffet decidió suspender la evaluación, lo cierto es que el IEEPO y la CETEG habían manifestado públicamente su intención de generar boicot durante las elecciones. Las confrontaciones para invalidar la Reforma no cesaron.

Finalmente, este escenario de enfrentamientos para revocar la Reforma y la falta de condiciones para llevar a cabo la evaluación en los estados donde había más disidentes se resolvió cambiando al secretario de Educación Emilio Chuayffet (Ornelas, 2015a), desconociendo al IEEPO y realizando la evaluación del desempeño docente, que en algunos estados fue un proceso militarizado.

El 27 de agosto de 2015 el presidente de México, Enrique Peña Nieto, nombró a Aurelio Nuño Mayer como nuevo secretario de Educación Pública. Ornelas (2015a) afirma que Emilio Chuayffet no logró estar al frente de la SEP en el momento de la cosecha de casi dos años de trabajo (2015); lo cierto es que con la llegada del nuevo secretario se crearon las “condiciones” para dismantelar al IEEPO y continuar con la aplicación de la reforma.

REALIDADES, HECHOS E INFERENCIAS SOBRE LOS MECANISMOS PARA EL CONTROL DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA

Instrumentar la reforma no ha sido una tarea sencilla, ya lo mencionaba Schmelkes durante la ceremonia de entrega de resultados de

la evaluación del desempeño docente del ciclo escolar 2015-2016, al afirmar que aunque existen leyes que coadyuvan en el diseño e instrumentación de la evaluación, no puede apegarse totalmente a su diseño legal porque se presentan imprevistos desconocidos y que en su momento no fueron contemplados en la planeación del proceso, tanto por el INEE como por la SEP (INEE, 2016a).

El enigma sobre la evaluación para el ingreso, permanencia y promoción se va descubriendo de manera paulatina, algunas acciones han delineado la manera en que la LGSPD se aplicará. La permanencia tiene estrecha relación con lo que se ha denominado “desempeño docente”; de éste dependerá en parte la permanencia y de manera coyuntural la promoción. Aún no se ha terminado la instrumentación del servicio profesional docente, constantemente se encuentran nuevos elementos que habrá que agregar a este documento. La información al respecto es incipiente, pues se cuenta sólo con el primer ejercicio de instrumentación de la reforma y todavía existen situaciones que distan de resolverse, de ahí que este apartado se haya titulado “inferencias” sobre los mecanismos para el control de la calidad de la docencia.

Perspectiva de evaluación: el servicio profesional docente

Aquí se parte de acontecimientos que describen y permiten inferir la perspectiva inicial de la evaluación con que empezó a instrumentarse la reforma y de la cual fueron surgiendo las estrategias para la evaluación del servicio profesional docente.

Como parte de la estrategia de legitimación y proceso de democratización en la implementación de la evaluación docente, a los veinte días del mes de junio del 2014 se presentó en diversos medios (Facebook, Twitter, radio y televisión) un micrositio diseñado por el INEE sobre la evaluación del desempeño docente. El sitio se estructuró con base en dos propósitos: brindar información acerca de la evaluación del desempeño docente en el marco de la LGSPD y recuperar las opiniones de los maestros (Rojas, 2014). El cuestionario de opinión sobre aspectos de la evaluación del desempeño

docente estaba dirigido a docentes de educación básica y docentes de educación media superior. El cuestionario se estructuró en tres secciones y contenía 36 preguntas; las secciones fueron: aspectos que se deben privilegiar para evaluar,⁷ estrategias y periodicidad para la evaluación⁸ y condiciones y factores del contexto que contribuyen a una buena práctica docente.⁹ Esta práctica de empatía con los docentes que serían evaluados fue considerada una ventana para que éstos comunicaran su experiencia al INEE, y que esta instancia, desde sus posibilidades, mostrara algunas de las ideas recabadas en sus negociaciones con la SEP cuando se tomaran decisiones sobre la validación de los instrumentos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por convocar a una consulta que se tomaría en cuenta en el diseño de la evaluación del desempeño docente, los resultados del cuestionario, que debían estar disponibles en el microsítio desde el 18 de junio hasta al 15 de julio de 2015 (INEE, 2014c), nunca fueron del dominio público.

Esta acción implementada por el INEE puede leerse de diversas maneras: primera inferencia, el cuestionario en línea fue una estrategia de legitimación de la reforma, cuyo fin sería la aceptación de la misma, para lo cual no era importante considerar la opinión de los docentes. Segunda inferencia, el cuestionario podría ser una estrategia de inclusión fallida, existieron otros intereses que opacaron la salida de esta información. La tercera inferencia, esta estrategia de recolecta de información puede mostrar que ante la complejidad de evaluar el desempeño docente en contextos diversos, la reacción caótica del INEE haya sido convocar a los docentes para poder retomar ideas de los mismos.

- 7 En la descripción de la sección del microsítio: "1) ¿Qué evaluar del desempeño docente? (En esta sección requerimos su opinión para conocer los elementos que usted considera dan cuenta de un desempeño docente profesional eficaz)".
- 8 En la descripción de la sección del microsítio: "2) ¿Cómo evaluar el desempeño docente? (En esta sección requerimos de su opinión sobre la pertinencia del uso de determinadas tareas o instrumentos para la evaluación del desempeño docente en su contexto escolar)".
- 9 En la descripción de la sección del microsítio: "3) ¿Qué factores del contexto contribuyen a un desempeño docente profesional y eficaz? (En esta sección requerimos su opinión para conocer en qué grado contribuyen algunos factores del contexto para alcanzar un desempeño docente profesional eficaz)".

Cuando se le cuestiona a la presidente del INEE (Schmelkes, 2014) en torno a la consulta que han hecho a los docentes sobre las sugerencias de evaluación, publicada en el micrositio, ella menciona que se tomó la decisión de promover la participación de los implicados en la evaluación porque era necesario escuchar las voces de quienes serían evaluados y había que considerar su experiencia y trayectoria. No obstante, la pregunta que cabría en este momento es ¿por qué no se ha hecho mención de las voces que dieron información, sobre cómo querían ser evaluados? Es evidente que no existe respuesta por parte del INEE.

Para algunos de los docentes el cuestionario que recopilaba datos sobre la evaluación implicó “riesgos” ya que, para su resolución, se solicitaban datos personales que no salvaguardaron su identidad, situación que provocó desconfianza y por la cual muchos evitaron contestarlo.

Entre las acciones que han caracterizado el modelo de evaluación se tiene que el 13 de febrero 2014, la SEP, particularmente la Subsecretaría de Educación Básica y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, publicaron el documento “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación. Concurso de oposición para ingreso al servicio profesional docente en educación básica, ciclo escolar 2014-2015” (CNSPD, 2014). En este documento se puede identificar el perfil que los docentes deben tener para *ingresar* al sistema educativo, asimismo plantea las dimensiones que explorará el concurso de oposición para obtener la plaza. Esta publicación comienza a aterrizar la Reforma Educativa, particularmente la LGSPD que en su capítulo 1, artículo 14° menciona que para alcanzar los propósitos del servicio profesional docente deben desarrollarse perfiles, parámetros e indicadores, mismos que han de convertirse en un referente de comparación que permitan definir una buena práctica profesional (LGSPD, 2013).

En cuanto a la *evaluación del desempeño docente*, el 25 de agosto de 2014 el INEE publicó el documento “Bases para la formulación del programa de mediano plazo para la evaluación del servicio profesional docente (2015-2017)”;

ya que comienza a filtrar información más clara sobre las características de la evaluación. El documento plantea el modelo de evaluación, que considera lo siguiente:

- Para la evaluación de desempeño se recabarán evidencias directas e indirectas de la práctica docente, así como de otros indicadores de eficacia de la función docente.
- Los resultados de la evaluación bajo este esquema de criterios permitirán conjuntar a los sustentantes en grupos de desempeño.
- La ubicación en dichos grupos de desempeño posibilitará definir trayectorias de desarrollo profesional diferenciadas.

Los grupos de resultados altos podrán incorporarse a procesos evaluativos adicionales para tener acceso a las promociones y reconocimientos que se estipulan en la LGSPD; los grupos de mediano desempeño se orientarán a opciones de oferta formativa que atiendan las necesidades de capacitación que se detecten, con la posibilidad de reincorporarse al proceso de evaluación en un plazo no mayor a cuatro años.

Sólo los grupos que obtengan un desempeño insatisfactorio tendrán la oportunidad de participar en un proceso de regularización y deberán evaluarse por segunda ocasión al año siguiente (INEE, 2014a: 1).

Más tarde, el 23 de febrero 2015, el INEE publicó el documento “Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica. Concursos de Oposición para las promociones a cargos con funciones de dirección y de supervisión, y las funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica ciclo escolar 2015-2016” (CNSPD, 2015). En él se establecen los perfiles idóneos que ha de cubrir el personal administrativo. Este documento establece las dimensiones que se explorarían en la evaluación y difundió al público algunos de los instrumentos para la misma.

En las declaraciones realizadas por los miembros del INEE en 2014 se vislumbraron algunos de los posibles componentes del modelo de evaluación en el largo plazo: observación en clase, autoevaluación, entrevistas y portafolios de evidencias.

El INEE señaló: el rigor de los procesos de evaluación del desempeño que se desarrollarán en el marco del servicio profesional docente se sustenta en la utilización de herramientas e instrumentos de evaluación pertinentes: observación en clase, autoevaluación, entrevistas y portafolios de evidencias, entre otros. Conjuntar todas las informaciones y resultados de estas evaluaciones permitirá la generación de recomendaciones, lineamientos y propuestas de intervención que las autoridades educativas, en el marco de sus competencias, deben atender y asegurar con objeto de alcanzar y sostener un nivel satisfactorio de calidad educativa (Agencia/MVS, 2014).

Actualmente se sabe que el proceso de evaluación para permanencia y promoción de los docentes para ocupar cargos superiores depende de la evaluación del desempeño docente que valora diversos aspectos y se estructura en diversas etapas. Para la promoción, en particular, si el nivel de desempeño es satisfactorio, se aplican otros instrumentos acordes al puesto que se desee obtener.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: ENTRE LA LEY Y LA REALIDAD

La Ley General del Servicio Profesional Docente establece los lineamientos para el ingreso, permanencia y promoción en el servicio, sin embargo, la complejidad para instrumentar la reforma en poco tiempo ha dejado grandes incógnitas sobre cómo se resolverán las áreas que marca la ley pero que, en la realidad del primer ejercicio de evaluación, aún se desconocen. En este apartado se hará referencia a los lineamientos de la ley, en cada una de las etapas del servicio profesional docente, y se documentará la realidad de lo acontecido en los primeros ejercicios de evaluación del desempeño docente en México.

La LGSPD en su artículo 4º, fracción IX, establece que “evaluación del desempeño se entenderá como la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva de supervisión, de asesoría técnica pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica” (LGSPD, 2013).

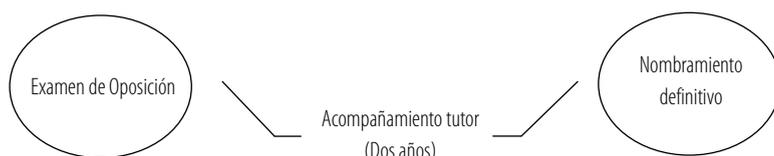
Ingreso al servicio profesional docente: educación básica

Para el ingreso de los docentes al sistema educativo nacional, la Ley General del Servicio Profesional Docente establece los requisitos con los cuales el profesional de la educación puede ingresar y ejercer su profesión en el sistema (véase figura 3). Sin embargo, la SEP reformuló los lineamientos en la primera evaluación aplicada para el ingreso, por lo que aquí se describen las adecuaciones.

La LGSPD establece que se ingresará al sistema por medio de concursos de oposición para garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades que deberán tener los profesores, para ello, corresponde a la SEP definir los parámetros e indicadores para el ingreso al servicio, mientras que las autoridades educativas locales deberán someter a concurso la totalidad de las plazas de nueva creación, vacantes temporales y definitivas. El INEE tendrá que evaluar y validar dichos lineamientos e instrumentos.

FIGURA 3

Ingreso al servicio profesional docente según la Ley General del Servicio Profesional Docente



Fuente: LGSPD, 2013.

La LGSPD y los lineamientos que determinan el ingreso al servicio establecen que la evaluación considerará los contenidos y el enfoque pedagógico del currículo vigente; intervención didáctica; mejora profesional; compromiso ético y expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, gestión escolar y vinculación con la comunidad. En el documento se especifica que el examen deberá contener, al menos, veinte reactivos por cada aspecto señalado (Poy Solano, 2014c).

Durante 2014 se emitieron las convocatorias para el ingreso de los docentes al servicio profesional docente, al respecto, se documentaron conflictos para la aplicación del examen de oposición en Oa-

xaca, Guerrero y Michoacán. Posteriormente, el 9 de marzo de 2015 se expidieron los “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para el ingreso al servicio profesional docente en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2015-2016”, publicados en el *Diario Oficial de la Federación*.

El ingreso al servicio profesional docente en Educación Básica en el periodo 2015-2016 se llevó a cabo mediante concurso de oposición, que se redujo al examen estandarizado, dividido en dos secciones. Al respecto, el artículo 4° de los lineamientos para el ingreso al servicio profesional docente menciona:

El concurso de oposición para el ingreso al servicio profesional docente en Educación Básica tiene como finalidad garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de quienes ingresen al servicio, según corresponda, y se realiza en los términos establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente y con base en los criterios técnicos y operativos que para el efecto se determine, de común acuerdo entre la Coordinación y el Instituto (*Diario Oficial de la Federación*, 2015).

Según la ley, con la intención de fortalecer las capacidades y conocimientos del personal docente de nuevo ingreso se asignará por un periodo de dos años un tutor designado por la autoridad educativa local quien tendrá que acompañar al docente durante este periodo.

En los lineamientos que establece la ley, el INEE solicita a las autoridades educativas locales entregar, antes de publicar las convocatorias correspondientes, un reporte de las plazas docentes y técnico docentes vacantes definitivas, de nueva creación y, en su caso, temporales, que serán ocupadas por concurso para el ciclo escolar 2015-2016 (*Diario Oficial de la Federación*, 2015: art. 5°). Asimismo, establece que la SEP, particularmente la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, determinará los perfiles del personal docente y técnico docente en educación básica, con base en un esquema de trabajo conjunto con las autoridades educativas locales (*Diario Oficial de la Federación*, 2015: art. 7°).

En cuanto a los resultados de las evaluaciones, la SEP, según la ley, deberá emitir un dictamen con los resultados individualizados

de la evaluación nacional y serán acompañados de observaciones generales que permitan a los aspirantes identificar los conocimientos y habilidades profesionales que necesiten fortalecer. Lo cierto es que en la realidad no se han creado estrategias para acompañar el mejoramiento de la práctica docente.

La realidad del concurso de oposición para el ingreso al servicio profesional docente: instrumentos, etapas, dimensiones y parámetros

Con la llegada de Aurelio Nuño a la SEP, a finales de agosto de 2015, los cambios y la rigidez en la aplicación de la evaluación no se hicieron esperar. Durante la primera quincena de septiembre se inició la evaluación (con la solicitud del informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales para docentes de primaria); pero fue a finales de noviembre y principios de diciembre de 2015 que se aplicó el examen de conocimientos y competencias didácticas para docentes de primaria y de educación media superior y es de esta experiencia de evaluación de la que se nutren los apartados que contrastan lo ideal (ley) con lo real (hechos).

La realidad es que el concurso de oposición para el ingreso a la docencia en educación básica, establecido por la ley, se convirtió en examen estandarizado. La evaluación para el ingreso al servicio profesional docente en educación básica consistió en la aplicación de dos instrumentos estandarizados de evaluación que se realizaron en dos etapas (SEP, 2015d):

1. *Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente.* Se trata de un examen estandarizado; consta de ciento veinte reactivos que evalúan el nivel de dominio sobre los contenidos y los enfoques de enseñanza que son propios del nivel o disciplina, además de las capacidades y habilidades para la intervención didáctica. En cuanto a las dimensiones de esta prueba, se exploraron, según la guía de apoyo para los docentes, las siguientes dimensiones:

- a. *Dimensión 1.* Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Los parámetros de la dimensión son: el docente reconoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos; identifica los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación primaria; reconoce los contenidos del currículo vigente. Los aspectos que evalúa esta dimensión son: a) los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos, b) los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación primaria, y c) los contenidos del currículo vigente.
 - b. *Dimensión 2.* Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente. Los parámetros de la dimensión son: el docente define formas de organizar la intervención docente para el diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje; determina cuándo y cómo diversificar estrategias didácticas; determina estrategias de evaluación del proceso educativo con fines de mejora; determina acciones para la creación de ambientes favorables al aprendizaje en el aula y en la escuela. Los aspectos que evalúa esta dimensión son: a) la intervención docente para el diseño y el desarrollo de situaciones de aprendizaje; b) las estrategias didácticas y su diversificación; c) las estrategias de evaluación del proceso educativo con fines de mejora, y d) la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela.
2. *Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales.* Consta de ciento veinte reactivos que evalúan las habilidades intelectuales del docente para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de su práctica, así como las actitudes necesarias para el mejoramiento de la calidad educativa, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad. Este examen exploró (SEP, 2015d):
 - a. *Dimensión 3.* Un docente que se reconoce como profesional, que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Los parámetros de la dimensión son: explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica

profesional; considera al estudio y al aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa; se comunica eficazmente con sus colegas, los alumnos y sus familias. Los aspectos que evalúa esta dimensión son: a) la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional, b) el estudio y el aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa, y c) la comunicación eficaz con sus colegas, los alumnos y sus familias.

- b. *Dimensión 4.* Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. Los parámetros de la dimensión son: reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana; determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender; reconoce la importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos; reconoce el sentido de la intervención docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela, y un trato adecuado a su edad. Los aspectos que evalúa esta dimensión son: a) los fundamentos legales, principios filosóficos y la finalidad de la educación pública en México; b) los ambientes escolares con inclusión y equidad; c) las expectativas docentes y el logro en el aprendizaje de los alumnos, y d) la intervención docente y la integridad de los alumnos en el aula y la escuela.
- c. *Dimensión 5.* Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. Los parámetros de la dimensión son: distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos; reconoce acciones para aprovechar los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para

la mejora de los aprendizajes y finalmente reconoce las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa. Los aspectos que evalúa esta dimensión son: a) la gestión escolar para la calidad de los resultados educativos; b) el apoyo de padres de familia e instituciones para la mejora de los aprendizajes, y c) las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.

Es importante mencionar que las dimensiones de los instrumentos fueron tomadas de las diversas guías que ofrece la SEP para preparar a los docentes que presentaron el examen de ingreso al servicio, por lo que no fueron extraídas del documento “Perfil, parámetros e indicadores...” de los respectivos niveles, esto con el fin de mostrar la información más inmediata a la que tuvieron acceso los docentes en su preparación para realizar el examen.

Por medio de la guía, la SEP comunicó a los docentes que los instrumentos presentaban reactivos de opción múltiple, compuestos por una pregunta y cuatro opciones de respuesta donde sólo una es la correcta. Se incluyen reactivos de cuestionamiento directo, elección de elementos, jerarquización u ordenamiento, relación de columnas y multirreactivos (un estímulo a partir del cual se derivan al menos cuatro reactivos) (SEP, 2015d).

Los criterios técnicos para definir la calificación de los docentes fueron asignados a uno de los tres niveles de desempeño, es decir: nivel 1 (insuficiente), nivel 2 (suficiente) y nivel 3 (suficiente con capacidad de generalización a situaciones didácticas novedosas y complejas) (Poy Solano, 2014b).

Los primeros resultados que se dieron a conocer sobre el primer concurso de oposición para el ingreso al servicio profesional docente para la educación básica se presentaron el 27 de julio de 2014. De acuerdo con los lineamientos del INEE, cada uno de los exámenes tuvo una duración de tres horas. El examen que evaluó conocimientos y habilidades implicó la resolución de ochenta preguntas, de las cuales sólo sesenta contaban para la calificación, mientras que el segundo examen de habilidades intelectuales y responsabilidades éti-

co-profesionales comprendía 95 preguntas de las cuales 75 servían para la evaluación (Poy Solano, 2014b).

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: ASPECTOS, ETAPAS E INSTRUMENTOS

La evaluación del desempeño docente se encuentra estrechamente ligada con la permanencia de los docentes en el servicio profesional docente y de manera coyuntural, influye en la promoción a otros cargos.

Lo que establece la LGSPD/ley para la promoción y la permanencia

Promoción en Educación Básica. Se tiene escaso conocimiento sobre los mecanismos de promoción del servicio profesional docente. El 19 de diciembre de 2014 se publicaron en el *Diario Oficial de la Federación* los lineamientos para la promoción de docentes a cargos de director, supervisor y asesor técnico pedagógico para la educación básica. En el artículo 8 de los “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para la promoción de docentes a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2015-2016” (*Diario Oficial de la Federación*, 2014), se establece que las autoridades educativas estatales deberán entregar al INEE y a la CNSPD trimestralmente una lista con las vacantes definitivas, temporales y de nueva creación, tanto federales como estatales, en escuelas públicas de los niveles preescolar, primaria y secundaria (Poy Solano, 2014a).

El documento “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para la promoción de docentes a cargos con funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2015-2016”, en el título II, capítulo I, artículo 4° (*Diario Oficial de la Federación*, 2014) establece que es el concurso de oposición el factor primario para ascender a

diversos puestos dentro del servicio profesional docente; a este respecto el documento señala que el personal seleccionado para ascender a puestos de director y asesor técnico pedagógico estará sujeto a un periodo de dos años de inducción; se trata de cursos de liderazgo y gestión escolar. Posterior a la capacitación ininterrumpida, el candidato será evaluado por las autoridades educativas para determinar si cumple con las exigencias de la función y determinar si se le otorgará un nombramiento definitivo (véase figura 4).

FIGURA 4

Etapas para la promoción: servicio profesional docente



Fuente: LGSPD, 2013.

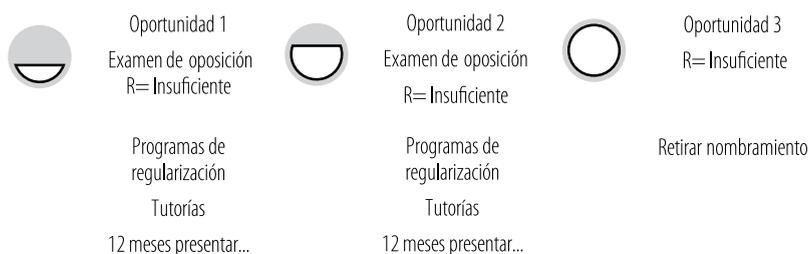
En el caso particular de supervisores, inspectores, jefes de zona e inspección de enseñanza de la educación básica, el INEE estableció que de acreditar el concurso de selección (prueba estandarizada) se podrá obtener una plaza definitiva, no obstante, deberán participar en la capacitación que determine cada entidad.

Permanencia. En cuanto a las consecuencias que traerá el nivel de insuficiencia del desempeño, el artículo 53 de la LGSPD (2013) menciona que el personal que obtenga niveles insuficientes deberá incorporarse a los programas de regularización que la autoridad educativa determine, según sea el caso. Estos programas deberán incluir un esquema de tutoría. El personal cuya evaluación determine “insuficiencia” en el desempeño académico deberá tener una segunda oportunidad de evaluación, para lo cual deberán transcurrir 12 meses. Si en la segunda evaluación el personal vuelve a obtener niveles insuficientes en los resultados, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación en un plazo no mayor a 12 meses. Finalmente, en caso de que el personal no alcance el resultado suficiente en la tercera evaluación, se

darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para las autoridades respectivas (véase figura 5).

FIGURA 5

Permanencia en el servicio profesional docente



Fuente: LGSPD, 2013.

La realidad de la evaluación del desempeño docente: instrumentos, etapas, dimensiones y parámetros

Durante la presentación de resultados del primer ejercicio de evaluación del desempeño docente que se celebró en la Secretaría de Educación Pública en febrero de 2016, Aurelio Nuño destacó que la evaluación del desempeño docente es un instrumento multidimensional que contempla nueve aspectos (SEP, 2016):

- I. La normalidad mínima,
- II. Planeación didáctica,
- III. Dominio de contenidos,
- IV. Ambiente en las aulas,
- V. Las prácticas didácticas,
- VI. Colaboración en la escuela,
- VII. El diálogo con los padres de familia,
- VIII. Los contextos sociales y culturales diversos, y finalmente
- IX. Referentes para la mejora continua.

En su discurso afirmó que para el caso de los docentes de educación básica, se diseñaron cinco etapas de evaluación, aunque en realidad se trata de instrumentos (SEP, 2016):

1. *Primera, el informe del cumplimiento de responsabilidades profesionales, emitido por el director de la escuela* a la que pertenece el docente que haya sido convocado a la evaluación. Este reporte elaborado por el director evalúa el grado de cumplimiento de las tareas básicas del docente como asistencia y puntualidad, participación en órganos colegiados y vinculación con los padres de familia. Cabe mencionar que este reporte no cuenta para el puntaje global, su función es de evaluación *diagnóstica*.
2. *El expediente de evidencias de enseñanza*. Con el cual el docente hace una reflexión sobre los trabajos realizados por sus alumnos y presenta una argumentación de las decisiones que toma durante el ejercicio de su función docente.
3. *El examen estandarizado de conocimientos y competencias didácticas*, que parte de la resolución de situaciones hipotéticas de la práctica educativa, así como de evaluar los conocimientos mínimos que todo docente debe tener en el sistema educativo. En realidad este examen consideró cinco dimensiones, que son las mismas que se emplearon para el ingreso al servicio profesional docente, solamente que para el ingreso se emplearon dos instrumentos (exámenes) estandarizados que llevaron el nombre de: Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente, el cual consideró dos dimensiones y, el segundo, Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, el cual consideró las tres dimensiones restantes, ya revisadas en el apartado “La realidad del concurso de oposición para el ingreso al servicio profesional docente”. Aunque las dimensiones evaluadas son las mismas, la evaluación evidentemente fue diferente.
4. *La planeación didáctica argumentada*, que evalúa la capacidad del docente para analizar, justificar, sustentar y dar sentido a sus estrategias de enseñanza.

5. El quinto instrumento que en educación básica se aplica a los profesores de inglés es un examen de competencias en el dominio de esta lengua.

Para el caso de los docentes de educación media superior se aplicaron cuatro instrumentos, a los que se denominó etapas, debido a la calendarización del cumplimiento de su presentación (SEP, 2016):

1. *Informe del cumplimiento de responsabilidades profesionales, emitido por el director de la escuela.*
2. *Expediente de evidencias de enseñanza.*
3. *Examen estandarizado de conocimientos y competencias.*
4. *Planeación didáctica argumentada.*

Por último, se presentó el caso de los directores, que fueron evaluados con tres instrumentos (SEP, 2016; INEE, 2016b):

1. *Expedientes de experiencias de la función del director.*
2. *Examen estandarizado de conocimientos de habilidades de directivos.*
3. *La ruta de mejora argumentada, que evalúa la capacidad del director para analizar, justificar y sustentar una ruta de mejora para su escuela.*

Durante el discurso, Nuño intentó clarificar la forma en que fueron evaluados los docentes. Al respecto, hizo mención del puntaje determinado en cada nivel del desempeño. En educación básica se tienen cuatro niveles de desempeño y para el caso de educación media se tienen hasta cinco niveles de desempeño (SEP, 2016):

A partir de la suma de los puntajes de cada una de las etapas, se obtiene un puntaje global que puede ser máximo de 1 600 puntos.

El nivel de desempeño *Insuficiente* se otorga por tres razones: ya sea porque el docente no presentó todas las etapas a las que fue convocado en la evaluación o ya sea porque obtuvo un puntaje global igual o

menor a 999 puntos, o independientemente de su puntaje global, si no alcanzó en alguna de las dos etapas la calificación de suficiente.

El nivel de desempeño *Suficiente* se asigna a los docentes que obtuvieron de 1000 a 1199 puntos en la calificación global.

El nivel de desempeño *Bueno* se asigna a los docentes que obtuvieron de 1200 a 1399 puntos en la calificación global.

El nivel de desempeño *Destacado* se asigna a los docentes que obtuvieron igual o mayor a 1400 puntos.

En el caso de Media Superior se otorga la calificación de *Excelente* con 1500 puntos o más (SEP, 2016).

En cuanto a la valoración de los instrumentos cualitativos (evidencias de enseñanza y los argumentos de planeación didáctica) se emplearon rúbricas aplicadas por evaluadores certificados por el INEE. Es oportuno señalar que la calificación de los exámenes fue llevada a cabo por 500 aplicadores, revisores profesionales del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior en apego a los lineamientos del INEE. Posteriormente, los exámenes fueron calificados por los evaluadores, 2196 docentes en servicio, jubilados o servidores públicos quienes fueron capacitados y certificados por el INEE, de los cuales para el caso de los docentes en activo tuvieron que haber presentado con anterioridad su propia evaluación. Entre otros, los requisitos que tuvieron que cubrir los evaluadores se enlistan a continuación: la acreditación de estudios de nivel superior; no ocupar algún cargo o representación sindical, y no haber incurrido en alguna falta grave en el cumplimiento de sus tareas.

Durante el informe, el secretario de Educación calificó este primer ejercicio de evaluación del desempeño docente como una jornada “exitosa” (SEP, 2016), reconoció que el proceso requiere mejoras. Por su parte, el INEE, en la voz de su consejera presidente, afirmó que existen áreas de oportunidad en este proceso de instrumentación de la reforma, en particular, la evaluación del desempeño docente para lo cual se requieren ajustes (INEE, 2016a). Las autoridades reconocen sus errores, pero no cesaran las afectaciones a los docentes, para ellos, la evaluación ya fue aplicada y no existe manera de revocar los resultados.

BALANCE DE LO ACONTECIDO EN LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN MÉXICO EN 2015

A finales de noviembre y principios de diciembre de 2015 se aplicó el examen de conocimientos y competencias didácticas para docentes de primaria y de educación media superior, como ya se refirió en los párrafos anteriores. Es desafortunado mencionar que hasta el momento, tres años después de la publicación de la Reforma educativa 2013, solamente se tienen explicaciones incompletas sobre los criterios, ponderaciones y distribuciones de los instrumentos de evaluación. Ya Margarita Zorrilla (2016) intentó mostrar la complejidad de la calificación de la evaluación del desempeño docente, pero todavía existen algunas incógnitas.

El recuento de los daños deja: inconformidad de los docentes frente a la evaluación; docentes castigados por los “deficientes” niveles de desempeño; docentes desmotivados de su labor; docentes señalados y discursos colmados de buenas intenciones.

En reiteradas ocasiones se prometió a los docentes que la evaluación serviría para mejorar, pero en cambio sólo recibieron los puntajes obtenidos, calificaciones, nunca recibieron la valoración de su trabajo. Algunos profesores esperaban un informe detallado de las áreas y aspectos que son susceptibles de mejora, el que, desde luego, no han recibido.

Aurelio Nuño, titular de la SEP, reiteró en su discurso durante la presentación de resultados del primer ejercicio de evaluación del desempeño docente en febrero de 2016 que “la evaluación nos ayuda a identificar las debilidades y fortalezas de los maestros con el fin de proporcionarles programas de formación continua y desarrollo profesional dirigidos a mejorar sus prácticas de enseñanza, liderazgo y gestión escolar” (SEP, 2016). Sin embargo, en sus declaraciones recientes solamente ha mencionado los millones de pesos que se invertirán en la formación continua de docentes, dejando de lado cómo se dará tratamiento a las áreas susceptibles de mejora de cada uno de los docentes que evaluó la SEP. De aquí se infiere que la formación, al igual que la evaluación, será “estándar”, igual para todos, a pesar de la diversidad de condiciones en las que los docentes llevan a cabo su práctica.

NUEVAS MIRADAS A LA EVALUACIÓN DOCENTE: EL CASO DE CHILE COMO UNA VENTANA PARA OBSERVAR MÉXICO

Existen diversos ejemplos de evaluaciones diseñadas para docentes que han sido exitosas en el mundo. Las posibilidades son variadas. La experiencia de evaluación docente en Chile permite pensar en un modelo de evaluación diferente aplicable a México que atienda las condiciones particulares de la nación. Si bien el modelo de Chile tiene operando poco más de diez años, también es claro que se considera casi imposible comparar un modelo, cuyo funcionamiento ha madurado, con otro que está en proceso de construcción (como es el caso de México) y del que se tienen incipientes resultados de la primera evaluación de desempeño docente; además, se reconocen las grandes diferencias en cuanto a número de profesores en uno y otro país.

No obstante, es pertinente describir aquí, a gran escala, los rasgos que han hecho exitosa la experiencia de evaluación en Chile. Entre sus características destaca la confidencialidad que se otorga a los individuos sujetos de evaluación, la presentación de los resultados se realiza por niveles –en principio los de dirección–, así también se considera como factor clave el involucramiento de las autoridades educativas en un nivel escalonado: los diversos evaluadores que participan en los procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación externa colaboran para que el sistema de evaluación sea exitoso.

El modelo chileno es una experiencia de evaluación novedosa que puede brindar claves para la construcción del modelo de evaluación docente para México. En principio, muestra características que podrían eliminar los vicios que ya permean en las evaluaciones educativas en nuestro país. El modelo de evaluación en Chile se planteó sobre la base de la gestación de un Marco para la Buena Enseñanza creado en conjunto por el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores de Chile y la Asociación Chilena de Municipalidades (Ministerio de Educación, 2003). Este marco define los estándares de la buena enseñanza para la constitución de los cuatro instrumentos que se implementan en la evaluación docente (véase figura 6). Además del involucramiento de estos actores, se pide a los directivos

y supervisores que participen en la designación de los profesores que han de ser evaluados y se define el calendario en el que deberán entregar los instrumentos de evaluación, dicha entrega la hace el coordinador comunal quien envía la evaluación a los integrantes del equipo “Docente más”. El equipo “Docente más” forma parte del Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este equipo está conformado por 36 profesionales, técnicos y administrativos, incluyendo especialmente profesores y psicólogos (Docente más, 2014).

El involucramiento de distintos niveles de organización en la evaluación, así como el apoyo en una diversidad de evaluadores, permite la revisión y el involucramiento en la práctica evaluativa que se observa desde la perspectiva de la retroalimentación docente, de ahí que los resultados, aunque se encuentran asociados a estímulos, no alcanzan las perversiones que se han generado en el sistema mexicano, y es que si el resultado de la evaluación docente es destacado, los profesores pueden postular, de manera voluntaria, a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI).

Figura 6

La evaluación docente: cuadro comparativo entre los sistemas de evaluación de Chile y México

Características	Sistema de evaluación docente en Chile	Prácticas de evaluación docente en México
Perspectiva de Evaluación	“Docente más” está basado en algunos buenos principios: se enfoca en la mejora de la calidad de la enseñanza, a pesar de su enfoque formativo inicial, su función de rendición de cuentas es significativa.	Perspectiva gerencial-administrativa. Los resultados no han retornado para retroalimentar la práctica docente.
Confidencialidad	Una de las principales características de la evaluación chilena es la confidencialidad de los datos. Los informes son confidenciales.	Se exhiben los niveles (comúnmente) de insuficiencia de los docentes. No existe la confidencialidad, apela a la transparencia.
Estrategia de legitimación	El Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores de Chile y la Asociación Chilena de Municipalidades han comprometido una agenda para fundar un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Marco para la Buena Enseñanza (MBE).	Negociación con el SNTE, la CNTE y otros actores (empresarios). La consulta realizada por el INEE a los docentes nunca fue pública.

Figura 6 (continuación)

Características	Sistema de evaluación docente en Chile	Prácticas de evaluación docente en México
Transparencia en el proceso de evaluación	Emplea a distintos evaluadores, existe transparencia en los procesos de evaluación. Se promueve la retroalimentación de las fuentes externas, esta práctica es valorada y se ha integrado de manera favorable a la cotidianidad de las instituciones y de los maestros.	Escasa, el INEE involucró a docentes jubilados y docentes en servicio en los procesos de evaluación. Sin embargo, dista de obtener transparencia por la insuficiente información sobre las ponderaciones en los grupos de desempeño.
Proceso de evaluación	Múltiples fuentes de evidencia, la observación en el aula adquiere un reconocimiento importante, coloca a la autoreflexión de la práctica como un elemento fundamental. La evaluación docente en Chile se aplica mediante cuatro instrumentos que permiten reunir información más certera sobre el desempeño docente. Los instrumentos se diseñan y estructuran en función del Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Los instrumentos son: 1. Portafolio de evidencias que dé cuenta de mejor práctica pedagógica, incluye un video que puede solicitarse al programa de "Docente más", sin costo. 2. Pauta de Autoevaluación, se trata de invitar al docente a la reflexión de su práctica y valorar su propio desempeño profesional mediante preguntas acerca de la práctica pedagógica del docente y preguntas sobre aspectos del contexto de su trabajo que pueden influir, positiva o negativamente, en su desempeño. Las preguntas de la entrevista y las respuestas entregadas son confidenciales y se registran en una pauta diseñada para esto. 3. Entrevista realizada por un evaluador par; este instrumento permite conocer la práctica pedagógica en el contexto del trabajo del docente. 4. Informe de referencia a terceros, se trata de una evaluación que hacen los supervisores jerárquicos (director y jefe de UTP) sobre la práctica del docente.	Es distinto para lograr el ingreso al sistema educativo y para la evaluación del desempeño docente que influye en la permanencia de los docentes dentro del sistema. Los instrumentos refieren a evaluaciones estandarizadas, expediente de evidencias y presentación de planeación argumentada.
Ponderación de instrumentos	1. Pauta de Autoevaluación: 10 por ciento. 2. Portafolio: 60 por ciento. 3. Entrevista por un evaluador par: 20 por ciento. 4. Informes de referencias de terceros: 10 por ciento. Para los docentes que han obtenido un resultado Insatisfactorio en su última evaluación, el portafolios se pondera en 80 por ciento, la Autoevaluación en 5 por ciento, la Entrevista en 10 por ciento y los Informes de Referencia de Terceros en 5 por ciento.	No se tiene claro, se utilizan escalas y rúbricas que no son conocidas por el público. Las ponderaciones no están definidas en cada instrumento de evaluación.

Figura 6 (continuación)

Características	Sistema de evaluación docente en Chile	Prácticas de evaluación docente en México
Informes y resultados	Se presentan distintos informes de resultados con el fin de retroalimentar a quienes lo reciben: docentes y gestores escolares del establecimiento educacional y la comuna. El informe reporta resultados de cuatro de los instrumentos de evaluación, adicionalmente se entregan documentos con retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades detectadas en el portafolio.	Se publican en diarios nacionales y medios electrónicos.
Uso de los resultados	Los resultados de evaluación docente en Chile se han empleado, fundamentalmente, para la creación de un anuario estadístico de evaluación docente en el que se describen las características contextuales y sociodemográficas de los 16 428 docentes evaluados en 2012, además los resultados han servido como detonantes de investigaciones, por ejemplo, los enfoques tras las prácticas pedagógicas. Otra forma en que se han empleado los resultados es la colaboración entre pares, los directores y docentes exitosos se han convertido en agentes de apoyo en las escuelas con mayores dificultades, asimismo se ha investigado esta colaboración. Existe un apoyo y orientación en el nivel nacional: sitios web, cursos de perfeccionamiento, materiales y catálogos, que son distribuidos a profesores y colegios, y otros tipos de documentación. Los colegios y las municipalidades reciben informes con los resultados relativos a sus profesores.	Se conoce el puntaje y los niveles de desempeño en cada una de las dimensiones que se evaluó, pero esta información es cuantitativa por lo que no logra retroalimentar la práctica docente.
Escala de resultados y consecuencias	De acuerdo con la normativa vigente las consecuencias al obtener cada uno de los niveles de desempeño son las siguientes: -Destacado: Asignación variable por desempeño individual. -Competente: Nueva evaluación a los 4 años. -Básico: Nueva evaluación a los 2 años, con planes de superación profesional. -Insatisfactorio: Evaluación al siguiente año con planes de superación profesional y si vuelve a resultar insatisfactorio deja la dotación docente.	Insuficiente. Suficiente. Bueno. Destacado. Excelente.

Fuente: "Docente más", 2014; Schmelkes, 2014.

REACCIONES CAÓTICAS. INCONSISTENCIAS EN LOS DISCURSOS Y LAS ACCIONES DEL INEE

En la historia del INEE hay una contradicción de origen, que se identifica desde su creación. El instituto nació para atender la rendición de cuentas y la transparencia del sistema educativo nacional, por lo que será un reto cambiar su condición de instituto de medición, de transparencia, de clasificación, a un instituto que además de atender esos objetivos (perspectiva gerencial-administrativa de la evaluación), intente generar estrategias para que los resultados de evaluación regresen al docente (perspectiva educativa). Atender estas dos perspectivas de evaluación puede generar contradicciones e inconsistencias, la balanza siempre se inclinará hacia alguna de ellas.

Las actividades del instituto durante las dos primeras etapas, desde su fundación, se centraron en la medición del sistema educativo en términos de escuelas, población, deserción, tasa de crecimiento de niños en etapa de escolarización, escolaridad de la población, producto interno bruto per cápita, perfil de estudiantes, docentes y directores, condiciones socioeconómicas, recursos informáticos dedicados a la enseñanza, etc. Durante esta tercera etapa será necesario incidir en los procesos educativos y en la gestación de políticas públicas acordes a las condiciones de las escuelas mexicanas. Schmelkes (2014) afirma que el principal reto de la evaluación será demostrar que sirve para mejorar. Esta idea lleva implícita un punto de vista particular de evaluación que se inscribe en la perspectiva de las ciencias de la educación y la didáctica; se trata de entender la evaluación como un proceso que no termina cuando se emiten resultados, sino que comienza con ellos para regresar a la escuela, al docente y a todos los actores involucrados en el proceso educativo con la finalidad de incidir en la calidad y mostrar las áreas insuficientes y las posibilidades de desarrollo. Si se parte de esta idea, el INEE deberá apoyar a la SEP y a la CNSPD en el diseño y conducción de un modelo de evaluación que integre el retorno de los resultados a las instituciones, a los docentes, para que el INEE cumpla con las responsabilidades que la ley le facultó y que efectivamente sea garante de la calidad educativa en este país.

Asimismo, el INEE tiene que retomar la responsabilidad de garantizar la equidad en la evaluación del desempeño docente, que desde un inicio fue una preocupación fundamental de los integrantes del instituto, por lo cual el modelo de evaluación deberá atender la contextualización y deberá evitar en todo sentido la estandarización de la evaluación.

CONSIDERACIONES FINALES

La autonomía del INEE y la creación del servicio profesional docente, modificaciones inscritas en la Reforma 2013, se acompañaron de una cantidad de tareas complejas en su tratamiento. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación enfrenta grandes retos. Por un lado, cumplir con su compromiso educativo y profesional de entender la evaluación desde la perspectiva de la educación y, por otro lado, atender los requerimientos del Estado, cuyo objetivo es el control y la rendición de cuentas en aras de un eficientismo, que en educación solamente logra reducir procesos complejos. El INEE, además de atender la transparencia y la rendición de cuentas, características atribuidas desde su creación, deberá atender dos perspectivas de evaluación, como se ha visto en las declaraciones oficiales, lo que generará contradicciones para su actuación.

En el análisis presentado se puede detectar la complejidad de las tareas que debe enfrentar el INEE, sin embargo, es notable la incapacidad de los actores que impulsan la Reforma Educativa para obtener el apoyo de los grupos de docentes (Heredia, 2015). Es necesario establecer mecanismos de confidencialidad de los resultados de las evaluaciones, para que sean analizados por especialistas en el área educativa y que realmente retroalimenten la práctica docente; ello contribuirá a erradicar las prácticas de exhibición negativa del trabajo de los docentes en medios masivos de comunicación y al mismo tiempo permitirá el acompañamiento didáctico que requieren algunos de ellos para enfrentar los retos que la reforma impone.

Para conseguir la confianza de los docentes es necesario reformular las etapas de la evaluación. Se deben considerar medidas para evitar hacer públicos los resultados; que la información llegue a los

actores involucrados, directores, docentes, autoridades, que pueden apoyar la superación de las áreas carentes de la práctica educativa.

La Reforma 2013 afecta intereses diversos, por ello es necesario reconocer que existe un menoscabo de los intereses de los actores involucrados en ella. Mostrar sensibilidad política sería una estrategia exitosa para lograr la instrumentación de la reforma.

La evaluación docente implica procesos que no pueden ser anticipados, que surgen en escenarios reales con inquietudes particulares, en contextos específicos, por lo tanto, la evaluación deberá atender etapas posteriores que permitan retroalimentar la práctica educativa. Al respecto la SEP debe diseñar mecanismos para que el expediente de evidencias de enseñanza y la planeación didáctica argumentada obtengan comentarios para su mejoramiento.

La economía del tiempo y de los recursos impuestos por el Congreso parece inclinar la balanza hacia la evaluación con perspectiva administrativa y gerencial, que reduce un complejo proceso educativo a sólo lo observable y cuantificable, de ahí que sea importante definir las prioridades en el corto plazo junto con un análisis minucioso de las consecuencias de las decisiones que tome la SEP y que apruebe el INEE.

Es notable la falta de cooperación de los diversos gobiernos estatales para depurar la nómina docente para obtener datos concentrados del número de docentes en servicio en la educación básica. Sin el apoyo estatal será imposible encauzar cambios en el sistema educativo nacional, en términos de transparencia.

Es necesario que la evaluación docente adquiera algunas características que han funcionado en otras latitudes; dos aspectos son importantes: desvincular la evaluación de incentivos económicos y posibilitar la confidencialidad de los resultados.

El punto más importante, desde la perspectiva pedagógica, es lograr que la evaluación se entienda como un medio que posibilita mejoras, por lo que la retroalimentación de las prácticas debe convertirse en la etapa más importante del modelo de evaluación del desempeño docente.

La evaluación del desempeño docente debe garantizar la valoración adecuada del trabajo docente, es una deuda social que se tiene con los educadores de México.

REFERENCIAS

- Agencia/MVS (2014), “Define INEE bases para evaluación de servicio profesional docente 2015-2017”, México, *Tiempo en línea*, <<http://www.tiempoenlinea.com.mx/index.php/oaxaca-2/18034-define-INEE-bases-para-evaluacion-de-servicio-profesional-docente-2015-2017>>, consultado el 26 de agosto de 2014.
- Aguilar Villanueva, L. F. (ed.) (2007), *La implementación de las políticas*, 3a. ed., México, Miguel Ángel Porrúa.
- Araiza, R., A. del Valle, D. Calderón, L. Gómez Morín y C. Martínez (2007), *Estudio de caso: la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México. Un modelo de institucionalidad mixta como experiencia de gobernabilidad de los sistemas educativos*, México, Fundación Mexicanos Primero/Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Coll, T. (2013), “El fetichismo de la evaluación”, *La Jornada*, 1 de junio, <<http://www.jornada.unam.mx/2013/06/01/opinion/018a1pol>>, consultado el 13 de febrero de 2015.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) (2014), *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación. Concurso de oposición para ingreso al servicio profesional docente en educación básica, ciclo escolar 2014-2015*, México, SEP, <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/parametros_indicadores/Completo.pdf>, consultado el 8 de diciembre de 2015.
- CNSPD (2015), *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica. Concursos de oposición para las promociones a cargos con funciones de dirección y de supervisión, y las funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica ciclo escolar 2015-2016*, México, SEP, <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_PROMOCION_%202015_23%20febrero.pdf>, consultado el 8 de diciembre de 2015.
- Diario Oficial de la Federación* (2014), “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para la promoción de docentes a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2015-2016”, México, <<http://>

www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5376731>, consultado el 8 de enero de 2015.

Diario Oficial de la Federación (2015), “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2015-2016”, México, <<http://www.INEE.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente/513-reforma-educativa/1696-lineamientos-2014>>, consultado el 9 de marzo de 2015.

Díaz-Barriga, Á. (2010), “La prueba Enlace analizada por especialistas”, entrevista realizada por H. Núñez Rodríguez y F. Ordóñez Sánchez, *Revista Otros Caminos*, México, <[http://revistaotroscaminos.com/Entrevistapor ciento20Diazporciento20Barriga.pdf](http://revistaotroscaminos.com/Entrevistapor%20Diazporciento20Barriga.pdf)>, consultado el 9 de marzo de 2015.

Díaz-Barriga, Á. (2013), *El currículo, desde y para América Latina*, Conferencia magistral, Tlaxcala, 26, 27 y 28 de septiembre, Congreso Internacional de Educación: Currículum. Memorias del Congreso.

Díaz-Barriga, Á. (2014), *De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La escuela su unidad*, Conferencia magistral, Tlaxcala, Congreso Internacional de Educación: Evaluación, Memorias del Congreso.

Díaz-Barriga, Á. (2015), “Despedir docentes por no presentarse a la evaluación, ¿algo que festejar?”, *Nexos*, 18 de noviembre, <<http://educacion.nexos.com.mx/?p=85>>, consultado el 21 de noviembre de 2015.

“Docente más” (2014), *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*, Chile, <http://www.docentemas.cl/dm05_informes_informes.php>, consultado el 11 de noviembre de 2014.

Escriche, J. (1851), *Diccionario razonado de legislación y jurisprudencia*, París, Librería de Rosa y C. Bouret, <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=364>>, consultado el 19 de noviembre de 2014.

El Economista (2015), “Un muerto durante protestas contra evaluación en Chiapas”, *El Economista*, 8 de diciembre, <<http://eleconomista.com.mx/sociedad/2015/12/08/muerto-durante-protestas-contra-evaluacion-chiapas>>, consultado el 9 de diciembre de 2015.

Facebook (2016), *Comentarios de grupos docentes al perfil de Facebook del Dr. Ángel Díaz-Barriga sobre el malestar docente frente a la reforma*, México, Facebook, en @AngelDiazBarrigaC, consultado del 1 de marzo al 30 de marzo del 2016.

Fundación Mexicanos Primero (2007), *Estudio de caso: la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México: Un modelo de institucionalidad mixta como experiencia de gobernabilidad de los sistemas educativos*, México, Centro de Estudios en Políticas Públicas.

Gil Antón, M. (2015), “Por una reforma educativa necesaria y respetuosa del magisterio”, *Carta petición para la SEP México*, <<https://www.change.org/p/sep-mexico-por-una-reforma-educativa-necesaria-y-respetuosa-del-magisterio>>, consultado el 25 de noviembre de 2015.

Heredia, B. (2015), “Para evitar el naufragio de la Reforma Educativa”, *Educación Futura*, 4 de febrero, México, <<http://www.educacionfutura.org/para-evitar-el-naufragio-de-la-reforma-educativa/>>, consultado el 5 de marzo de 2015.

Hernández, L. (2015a), “Grupo intenta sabotear evaluación docente en Guerrero”, *El Economista*, 3 de diciembre, <<http://eleconomista.com.mx/sociedad/2015/12/03/grupo-intenta-sabotear-evaluacion-docente-guerrero>>, consultado el 10 de diciembre de 2015.

Hernández, L. (2015b), “Pide INEE a Gabino Cué anular concurso de plazas de la Sección 22”, *Excélsior*, 27 de febrero, <<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/02/27/1010565>>, consultado el 1 de marzo de 2015.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013), “Calendario para la implementación de los concursos y procesos de evaluación”, 10 de diciembre, <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6950/1/images/calendario4_2.pdf>, consultado el 28 de octubre de 2014.

INEE (2014a), “Bases para la formulación del programa de mediano plazo para la evaluación del servicio profesional docente (2015-2017)”, México, INEE.

INEE (2014b), “El derecho a una educación de calidad, informe 2014”, México, INEE.

INEE (2014c), “Acerca del INEE, Micrositio Servicio Profesional Docente”, México, INEE, <<http://www.INEE.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente>>, consultado 21 de noviembre de 2014.

INEE (2015a), “Calendario de evaluaciones 2015”, México, INEE.

INEE (2015b), “Los docentes en México: informe 2015”, México, INEE.

- INEE (2015c), “Preguntas Frecuentes”, México, INEE, <<http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/preguntas-frecuentes>>, consultado el 16 de marzo de 2015.
- INEE (2016a), “Palabras de Sylvia Schmelkes en la ceremonia de entrega de resultados de la evaluación del desempeño docente, ciclo escolar 2015-2016”, México, 29 de febrero, SEP.
- INEE (2016b), “Preguntas para entender la evaluación del desempeño docente”, <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/spd/pdf/Folleto_INEE_06.pdf>, consultado el 29 de marzo de 2016.
- INEE (2016c), *Servicio profesional docente*, México, <<http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente>>, consultado el 28 de marzo de 2016.
- “Ley General del Servicio Profesional Docente” (LGSPD) (2013), *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>, consultado el 11 de septiembre de 2013.
- Lindblom, C. (1991), *El proceso de elaboración de políticas públicas*, Madrid, Ministerio para las Administraciones Públicas.
- “Ley Orgánica de la Administración Pública Federal” (LOAPF) (2015), México, Cámara de Diputados, LXII Legislatura, Presidencia de México (publicada originalmente en *Diario Oficial de la Federación*, 29 de diciembre de 1976), México, <<http://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/ref/loapf.htm>>, consultado el 18 de mayo de 2015.
- Ministerio de Educación (2003), *Marco para la buena enseñanza*, Chile, <<http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>>, consultado el 25 de noviembre de 2013.
- Montes, R. (2015a), “INEE certifica a primera generación de evaluadores docentes”, *El Financiero*, 15 de febrero, <<http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/inee-certifica-a-primera-generacion-de-evaluadores-docentes.html>>, consultado el 7 de abril de 2016.
- Montes, R. (2015b), “SNTE pide respetar la ley y no negociar la Reforma Educativa”, *El Financiero*, 25 de febrero, <<http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/snte-pide-respetar-la-ley-y-no-negociar-la-reforma-educativa.html>>, consultado el 7 de abril de 2016.
- Montes, R. y V. Chávez (2015), “Negociación Segob-CNTE alenta Reforma Educativa”, *El Financiero*, 27 de febrero, <<http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/segob-cnte-alenta-reforma-educativa.html>>, consultado el 7 de abril de 2016.

- com.mx/nacional/negociacion-segob-CNTE-alenta-reforma-educativa.html>, consultado el 7 de abril de 2016.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014), *Activos América Latina y el Caribe*, París, OCDE, <<http://www.oecd.org/globalrelations/OECD%20LAC%20brochure%20ESP%20web.pdf>>, consultado el 8 de septiembre de 2015.
- Ornelas, C. (2015a), “Chuayffet: adiós a la SEP”, *Excélsior*, 2 de septiembre, <<http://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2015/09/02/1043518>>, consultado el 10 de septiembre 2015.
- Ornelas, C. (2015b) “El INEE y los docentes 2015”, *Excélsior*, 27 de mayo, México, <<http://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2015/05/27/1026234>>, consultado el 29 de junio de 2015.
- Poy Solano, L. (2014a), “Emite el INEE bases para promociones”, *La Jornada*, 20 de diciembre, <<http://www.jornada.unam.mx/2014/12/20/sociedad/035n2soc>>, consultado el 20 de diciembre de 2014.
- Poy Solano, L. (2014b), “Hoy, resultados del examen para servicio profesional docente”, *La Jornada*, 27 de julio, <<http://www.jornada.unam.mx/2014/07/27/sociedad/033n2soc>>, consultado el 2 de octubre de 2014.
- Poy Solano, L. (2014c), “Publican los lineamientos para el ingreso al servicio profesional docente”, *La Jornada*, 7 de marzo, <<http://www.jornada.unam.mx/2014/03/07/politica/022n2pol>>, consultado el 10 de octubre de 2014.
- Presidencia de la República (2014), <<http://www.presidencia.gob.mx/iniciativas/reforma-educativa/>>, consultado el 30 de septiembre.
- Rodríguez, O. (2015), “Hacen examen en Oaxaca 60 por ciento de docentes: IEEPO”, *Milenio*, 28 de noviembre, <http://www.milenio.com/estados/evaluacion_docentes_Oaxaca-IEEPO-protestas_CNTE_Oaxaca-magisterio_Oaxaca_0_636536551.html>, consultado el 29 de noviembre.
- Rojas, H. (2014), “Lanza INEE micrositio sobre evaluación de desempeño docente”, *Educación Futura*, 20 de junio, <<http://www.educacionfutura.org/lanza-INEE-micrositio-sobre-evaluacion-de-desempeno-docente/>>, consultado el 29 de noviembre de 2014.
- Schmelkes, S. (2013), *Comparecencia de Sylvia Schmelkes*, México, Senado de la República, <<http://youtube/o323iuOVehA>>, consultado el 16 de abril.

- Schmelkes, S. (2014), “México Social - El reto de la calidad de la educación”, entrevista por M. L. Fuentes, México, Canal 11, <<https://youtube/OJ4afG7p3yM>>, consultado el 10 de junio de 2014.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015a), *Guía de estudio: Educación Media Superior. Examen de contenidos disciplinares de literatura. Examen de oposición para el ingreso a la Educación Media Superior*, México, SEP, <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/ingreso/guias_estudio/27_04_15_Guia%20de%20estudio_LITE_CNE_ok.pdf>, consultado el 27 de abril de 2015.
- SEP (2015b), *Guía de estudio: Educación Media Superior. Examen de conocimientos y habilidades docentes. Examen de oposición para el ingreso a la Educación Media Superior*, México, SEP, <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/ingreso/guias_estudio/27_04_15_Guia%20de%20estudio_HD_CNE_ok.pdf>, consultado el 27 de abril de 2015.
- SEP (2015c), *Guía de estudio: Educación media superior. Examen de expresión escrita en español. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Media Superior*, México, SEP, <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/ingreso/guias_estudio/27_04_15_Guia_Expresedmj.pdf>, consultado el 27 de abril de 2015.
- SEP (2015d), *Guía de estudio: Educación primaria. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica*, México, SEP, <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/ingreso/examenes_nacionales/2-DOCENTE_PRIMARIA.pdf>, consultado el 27 de abril de 2015.
- SEP (2015e), *Comunicado 129. Se suspenden indefinidamente los procesos de evaluación para ingreso, promoción y permanencia en educación*, México, SEP, <<http://www.sep.gob.mx/es/sep1/C12905015#.VvD7vnhCM8>>, consultado el 29 de mayo de 2015.
- SEP (2016), *Mensaje del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, durante la Presentación de Resultados de la Evaluación de Desempeño, Ciclo 2015-2016*, México, SEP, <<https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-la-presentacion-de-resultados-de-la-evaluacion>>, consultado el 29 de febrero de 2016.

- Secretaría de la Función Pública (2015), *Gobierno Federal, Portal Anticorrupción. Definición de Rendición de Cuentas*, México, <<http://www.programaanticorrupcion.gob.mx/index.php/internacionales/practicas-exitosas/mejores-practicas-internacionales/rendicion-de-cuentas.html>>, consultado el 8 de febrero de 2015.
- Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente (2014), “Estadística: Total y porcentajes de sustentantes que presentó examen por sexo y entidad”, México, <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/estadisticas_concurso_en/>, consultado el 23 de mayo de 2015.
- Tomasevski, K. (2001), *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*, Estocolmo, Swedish International Development Cooperation Agency.
- Zorrilla, M. (2016), “La complejidad del proceso de calificación de la evaluación del desempeño docente”, México, Blog *Nexos*, 16 de marzo, <<http://educacion.nexos.com.mx/?p=194>>, consultado el 7 de abril de 2016.

Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones para valorar su desempeño

*Laura Mercado Marín*¹

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo expone la perspectiva de docentes de educación primaria sobre las actuales regulaciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente, previstas en la reciente Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) publicada en septiembre de 2013 en México. Es un estudio desarrollado por medio de la investigación documental y entrevistas a informantes clave, quienes ejercen la docencia en las escuelas primarias públicas, de diversa antigüedad y formación.

Se hace un primer acercamiento a través de la sociología de las profesiones para tratar de ubicar las principales discusiones sobre el estatus profesional del docente, a partir de los cambios más recientes respecto a las regulaciones establecidas para ingresar al servicio docente en educación básica, hasta llegar a la publicación de la LGSPD y la relación que se establece con las sugerencias emitidas por organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

Lo anterior sirve como marco para analizar el concepto que subyace en la LGSPD sobre la profesionalización del docente, como ambición estatal y parte de una tendencia en el discurso, en el ámbito global, en la que se aprecia a la docencia como una actividad, oficio o trabajo sin ser considerada propiamente como una pro-

1 Doctora en pedagogía, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

fesión. Este hecho marca una desventaja respecto de otras actividades profesionales y también respecto de otros profesionistas quienes ejercen la docencia en alguno de los niveles de educación básica o media superior, porque mientras otras profesiones que también se ejercen en el servicio público no requieren de regulación, la docencia en educación básica, que es el tema de interés en este trabajo, es sujeta a control y evaluación a partir de la aplicación de la LGSPD.

La necesidad de acudir a las opiniones de los docentes respecto a la LGSPD constituye un primer acercamiento para identificar algunos rasgos que caracterizan la información circulante en torno a las nuevas regulaciones y responde a la intención de detectar cuáles son las representaciones sociales sobre la LGSPD, la docencia y la evaluación que permean en el contexto escolar, en virtud de la aparición de nuevos mecanismos para valorar la tarea del maestro.

LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales constituyen un campo teórico de investigación de orden psicosocial, cuyos creador y grupo que lo han consolidado, lo consideran un campo en expansión (Moscovici, 1984; Jodelet, 1984); con base en esta perspectiva se interpreta la realidad cotidiana construida socialmente a través de las constantes comunicaciones: personales, grupales, comunitarias, redes sociales y, en general, a través de los medios masivos de comunicación, las cuales permiten analizar las creencias de las personas bajo el influjo del contexto, haciendo evidente la existencia de representaciones sociales circulantes en el ambiente educativo, que pueden influir y en algunos casos orientar la práctica educativa.

El propósito central es develar lo que los maestros perciben respecto a estas nuevas disposiciones y lo que ellas implican para la ansiada calidad educativa, perseguida con la puesta en marcha de las regulaciones mencionadas.

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Uno de los motivos más claros que explica los más recientes cambios en la profesión docente es la necesidad de profesionalización de quienes ejercen la docencia, término por demás utilizado para hacer notoria la falta o carencia de un estatus o nivel idóneo para ejercer un oficio o profesión. Es decir, que todavía no se tiene el nivel deseado para desempeñar de manera excelente un trabajo (Dubar y Tripier, 2010).

Desde la sociología de las profesiones se han planteado numerosos debates en torno a la profesionalización o proletarización del profesorado, resultado de la tensión entre los enfoques funcionalista y neomarxista (Guerrero, 2007), lo que da lugar a considerar un grupo de estatus y a los elementos que lo conforman, como el origen, posición social, los motivos de elección y socialización profesional, el acceso a la docencia, a la carrera docente, la situación profesional y el grado de satisfacción laboral.

En la vertiente o perspectiva sociológica del funcionalismo, en el ámbito anglosajón y la fenomenología y las corrientes neomarxistas, destaca uno de los primeros trabajos publicados, el de Waller (1932) *The sociology of teaching*, el cual plantea desde un marco organista y funcional un estudio sobre los seres humanos en la escuela, a los que considera como un organismo social, con sus características propias, principios políticos, sus niveles de control, sus relaciones sociales y su cultura separada. Analiza al profesor aislado en la comunidad, por razones de origen y estatus social, así como de calificativos que estereotipan al profesor del nivel primario y estigmatizan al mismo desde el comienzo de su investigación en la sociología de las profesiones.

En contraposición están los análisis de Becker (1953), quien aborda el estudio del profesorado en las escuelas públicas de la ciudad de Chicago a través de entrevistas personales, profundiza en aspectos actitudinales y fenomenológicos de la docencia recuperando la subjetividad del docente al desempeñar su trabajo en la escuela.

En ese mismo derrotero Tropp (1957) manifiesta el origen como profesión asalariada desde sus comienzos y su creación por

parte del Estado, y considerada históricamente uno de los principales medios de movilidad social entre la clase obrera y las clases medias.

Otro estudio básico sobre la profesión, y en particular del maestro de escuela pública, lo elabora Lortie (1975), quien persigue develar el *ethos* de la ocupación docente: pautas, valores y sentimientos que le son peculiares y distinguen al docente de otros profesionales. Para Lortie (1975) dichas pautas derivan tanto de la estructura de la ocupación como de los significados que los profesores mismos asignan a su trabajo.

En México el origen de la profesión ha estado estrechamente vinculado al Estado, “aunque en un inicio fue una profesión libre (1821-1866) requería autorización para su ejercicio por los ayuntamientos a partir de una serie de exámenes” (Arnaut, 1996: 19). El nivel elemental estaba bajo el control de corporaciones civiles y eclesiásticas, creándose la Compañía Lancasteriana para certificar y posibilitar las licencias para el ejercicio de la docencia en este nivel. Posteriormente, se crean planes y programas por parte del Estado para autorizar el ejercicio de la profesión docente y aquél se convierte en el empleador de los maestros de instrucción en los primeros grados de escolaridad. Asimismo, se intenta uniformar la instrucción primaria con la intención de orientarla hacia el laicismo y su obligatoriedad en todo el país y se unifican los planes y programas de estudio para la educación primaria y normal, a la que tocó certificar el ejercicio de la docencia de sus egresados y se concedió preferencia de contratación de éstos en las escuelas de todo el país (Arnaut, 1996).

La Escuela Nacional de Maestros, afirma Arnaut,

nació para servir a la reforma pedagógica y como uno de los medios institucionales para centralizar y uniformar la enseñanza. Se pretendía que fuese el ejemplo de las demás instituciones de enseñanza normal del país y el semillero de un grupo homogéneo de maestros normalistas que difundiría la versión central de la reforma pedagógica e institucional de la instrucción primaria en toda la república (1996: 21).

Asimismo, la Escuela Normal Veracruzana, también fundada en esa misma época (1887) por Enrique C. Rébsamen, jugó un papel trascendental para la extensión de la reforma pedagógica a todo el país y para propiciar la difusión del normalismo, en el sentido de generar organizaciones de maestros quienes participaron activamente en la política educativa. “En suma, los normalistas surgen como un grupo profesional diferenciado de los otros grupos y con una creciente influencia en los asuntos educativos del país” (Arnaut, 1996: 23).

La estratificación al interior del gremio magisterial dependía de si se estaba o no titulado y la escuela normal en que se había estudiado, así como contar con licencia del municipio, de la federación o de la entidad federativa.

El maestro pasó de ser un profesionista, quien recibía su sueldo u honorarios de parte de los padres de familia directamente, a ser un trabajador asalariado al servicio del gobierno estatal o federal. La relación laboral con los padres de familia cambió a una relación de tipo contractual de los maestros con las autoridades del sistema gubernamental.

Entre los diversos momentos históricos que son de valor para llegar a la situación actual de la educación en el país habrá que resaltar que la profesión del maestro ha sido poco reconocida en las últimas décadas, a diferencia de momentos de esplendor en su trayecto como profesión, en los que el profesor era apreciado en las comunidades, sobre todo rurales, porque se le consideraba un promotor central para la cultura y alfabetización.

La función del docente ha sido cuestionada desde la existencia misma del oficio, tratada como una profesión de menor valía o semiprofesión (Etzioni, 1969), alejada de las profesiones liberales (Latapi, 1993) y analizada en la sociología de las profesiones como una profesión acotada, en tanto no cumple con todas las características deseables para ello.

En el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros profesionistas, esto es, que se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos claros de ingreso a la profesión y tiene un cuerpo de co-

nocimientos propios. La sociología de las profesiones establece otros elementos característicos de una profesión como poseer elevado estatus, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, así como la existencia de mecanismos para autorizar a los que pueden ejercer la profesión y determinar los que no la pueden ejercer. Ciertamente que estos últimos puntos no existen en el caso de la llamada profesión docente (Díaz-Barriga e Inclán, 2001: 19).

De acuerdo con Tenti-Fanfani y Steinberg (2011) la sociología contemporánea suele definir una profesión como una actividad o trabajo que reúne al menos cuatro características:

- a. Conocimiento especializado, el cual implica tiempo y actitud para el aprendizaje permanente, con el fin de estar actualizado en el campo específico del saber en el que se ejerza.
- b. Autonomía, en el sentido de marcar sus propias reglas para ejercer su trabajo, de acuerdo con un sistema amplio de regulaciones que permiten espacios de libertad para asumir formas diversas de actuación dentro de lo aceptable por los grupos profesionales del ámbito al que se adscribe su práctica.
- c. Actividad elegida por quien la ejerce con el fin de recibir una contraprestación económica, es decir, requiere un compromiso y entrega, al mismo tiempo que se espera un beneficio por ejercerla.
- d. Prestigio social, derivado del ejercicio de su profesión, con respecto a otras actividades u oficios.

La docencia es una actividad que reúne al menos dos de las características antes mencionadas porque, en el sentido de la autonomía, el docente de la escuela pública no diseña los planes y programas que aplica; su actividad está plenamente controlada por la autoridad en la zona y centro escolar, además de que existe un tabulador en el cual se determina su salario, a la vez puede no gozar de un elevado prestigio social, en virtud de las múltiples representaciones sociales que se ciernen sobre su oficio en la actualidad y que se objetivan constantemente a partir de hechos sociales, de diverso

orden, que ocurren en el presente y algunos otros acontecidos en el pasado; sus imágenes y asociaciones se encuentran fuertemente ancladas, tanto entre quienes la ejercen como en diversos grupos sociales y profesionales en específico (Mercado, 2002).

Al mismo tiempo, existen otros datos, recientemente proporcionados por Tenti-Fanfani y Steinberg (2011) sobre a quienes se les considera *más profesionales* en su trabajo; en este sentido se considera que “un docente es más profesional en la medida en que posee una formación pedagógica específica” (Tenti-Fanfani y Steinberg, 2011: 121), en relación con diversos especialistas que poseen un título universitario pero tal vez carezcan de formación en educación, es decir, de competencias requeridas para el ejercicio de la profesión, ya que –agregan los autores– no es lo mismo ser médico o abogado que ser profesor de biología o de historia.

La tendencia a aumentar el capital cultural de los docentes en ejercicio es una de las premisas sobre las que descansa el *nuevo profesionalismo* (Ávalos, 2006) por medio del cual se espera que el docente pueda diagnosticar problemas, razonar y actuar en consecuencia; que posea una buena base de conocimientos y competencias que le permitan tomar decisiones según lo demandan las diversas situaciones de enseñanza en que se encuentre, lo que en buena medida depende de la calidad de oportunidades en la formación docente.

Los resultados de las pruebas aplicadas a los alumnos de educación básica han afectado al docente, atribuyendo que él es el principal responsable de los mismos, sin tomar en cuenta la existencia de factores externos y de contexto de trabajo que puedan actuar e interferir. Lo anterior propicia en buena medida que el maestro se encuentre en el centro de las discusiones sobre la mejora en la calidad de los resultados educativos. Por esa razón se ha puesto en evidencia la necesidad de una formación que posibilite mejoras en el desempeño y al mismo tiempo una serie de medidas para evaluar constantemente a los docentes para entrar en un esquema de profesionalización permanente.

Más allá de que esta medida de política pública pueda favorecer a los maestros en servicio, al mismo tiempo los coloca en un nivel inconcluso para asumirse como profesionistas: observados por la so-

ciudad en su conjunto, ahora, con las nuevas regulaciones, con gran desconfianza hacia sus saberes docentes y mayor inclinación hacia la evaluación de conocimientos de orden conceptual, y con dificultades para establecer la evaluación de la actuación o desempeño en el aula.

LA EVALUACIÓN COMO INSUMO PARA ORIENTAR

LA PROFESIONALIZACIÓN... ¿LA MEJOR VÍA PARA EL MAESTRO?

Como se mencionaba en líneas anteriores la evaluación docente es el mecanismo propuesto por el Estado para buscar la profesionalización del maestro; así se expresa en la Ley General del Servicio Profesional Docente y subyace en la misma la intención de certificar un determinado nivel de conocimientos y habilidades en el profesionista que pretende ejercer la docencia o continuar en ella, de acuerdo con un conjunto de parámetros establecidos para ocupar el puesto en la educación pública.

Ante la promulgación de la LGSPD la pregunta inmediata que surge es: ¿será la aplicación de esta ley la que permita la ansiada profesionalización del maestro mexicano? Ser un profesional implica saber hacer con excelencia un trabajo, de acuerdo con los estándares establecidos por el propio grupo de profesionales quienes ejercen la profesión y oficio, los cuales, en el caso de los docentes actuales, no tienen organizaciones académicas registradas como Academia, Colegio o Asociación para expresar sus necesidades y competencias para el ejercicio docente, como sí podrían tenerlas otros profesionistas en el campo del derecho, la medicina, la ingeniería y otros de diversa índole.

Al plantear la evaluación periódica al docente en servicio, ¿se le apoya para ser autónomo, o se le controla exclusivamente para que cubra el estándar que ha sido establecido por una coordinación de servicio administrativo para regular el sistema? Este planteamiento deja de lado que la docencia es una profesión que implica, para quien la ha elegido, un conjunto de acciones para ejercerla con calidad, tanto de orden disciplinario o relativo al conjunto de saberes académicos sobre las asignaturas, como de orden pedagógico, para nutrir de innovación el desempeño dentro de las aulas. Es una doble

formación, disciplinaria y pedagógica, pero por otra parte también es un servicio hacia la sociedad y las personas que la conforman, lo cual requiere diversas habilidades para el desarrollo humano y estar a la par de las novedades tecnológicas que caracterizan el momento actual. El docente se profesionaliza en una línea de desarrollo que incluye la formación inicial y la inserción laboral, de tal suerte que es un *continuo* en el que se entrecruzan diferentes etapas de construcción identitaria profesional. Se reconoce que es un proceso por el que el docente se transforma adquiriendo mayor experiencia o *expertise* (*especialización o pericia*).

Si la ley, como se afirma, es un medio para que el maestro se profesionalice a partir de la evaluación constante de sus saberes (sobre el contenido de la enseñanza y el ejercicio de la docencia), entonces también posibilita que el maestro goce de cierta autonomía para emprender su propia formación, en el sentido de plantear sus propias ambiciones e intereses para su superación. Lo que llevaría a menos restricciones o regulaciones para el ejercicio docente y más libertad para la autorregulación en el desempeño profesional. Al contrario de esa intención las autoridades, quienes han formulado la iniciativa de ley y ahora la operan en diferentes instancias para el ingreso y la promoción de los maestros de educación básica, consideran la vía de profesionalización fincada en la evaluación a través de la aplicación de un examen, más que en el verdadero desempeño en las aulas de clase.

De acuerdo con Dubar y Tripier (2010) una de las referencias más citadas para definir de manera canónica el término profesión es la de Flexner (1915, citado en Dubar y Tripier, 2010) quien distingue seis características que serían comunes a todas las profesiones y que a continuación se enlistan:

1. Tratan de operaciones intelectuales asociadas a grandes responsabilidades individuales.
2. Sus materias de base son científicas y de saberes teóricos.
3. Comparten aplicaciones prácticas y útiles.
4. Son transmitidas a través de la enseñanza formalizada.
5. Las profesiones tienden a la autorganización en asociaciones.
6. Sus miembros tienen una motivación altruista.

La profesión docente responde en su mayoría a las características anteriores, porque se han adscrito a la misma para su ejercicio profesores egresados de escuelas de educación superior con planes de estudio autorizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al mismo tiempo el vínculo con los contenidos disciplinares responde al campo pedagógico, cuestión indiscutible para dedicarse a la enseñanza.

En Francia existen, de acuerdo con Dubar y Tripier (2010: 4), al menos tres sentidos o universos de significación para el término *profesión*. El primero de ellos es relativo al hecho de enunciar públicamente sus opiniones y creencias, es decir, “el acto de profesar una ideología política o religiosa era o significaba tener profesión”. Utilizada al decir de los autores desde 1155 en el sentido religioso, el término de vocación puede vincularse con esta primera acepción. El segundo sentido sobre el término se refiere al trabajo que se realiza, lo que permite obtener una ganancia en recompensa. La madre de familia o el desempleado no tienen profesión. Y finalmente, en el tercero, se considera al conjunto de personas que ejercen el mismo oficio, el sentido del término *profesión* es cercano al de corporación o grupo profesional al designar el conjunto de quienes tienen el mismo nombre de oficio o el mismo estatus profesional. Ejemplo de ello, según Dubar y Tripier (2010) serían los choferes, los profesores, los artistas, entre otros, quienes constituyen en ese sentido profesiones, porque integran grupos o categorías de personas haciendo el mismo oficio, una identidad en el sentido nominal.

Usando el término como adjetivo, es decir *profesional*, se utiliza para designar a quien es más que *amateur*, el que se gana la vida, o que ya superó el nivel de aprendiz, está confirmado en su oficio, experimentado en su actividad, calificado y reconocido por sus colegas.

Existen desde esta perspectiva cuatro sentidos para aceptar el término profesión, sintetizando: el declarativo (vocación profesional); el empleo (clasificación profesional); el oficio (especialización profesional) y de acuerdo con la función (posición profesional).

De acuerdo con lo anterior, coincido con la postura francesa al afirmar que la docencia es una profesión en tanto se requiere una preparación específica para ejercerla, asimismo, se posee una posición profesional respecto al grupo de profesionales que la ejercen.

LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE 2013

La Ley General del Servicio Profesional Docente publicada el 11 de septiembre de 2013 en el *Diario Oficial de la Federación* ha marcado un hito en la historia de la profesión y en la manera en que se concibe el trabajo del maestro. Propicia un cambio en la forma en que se expresa la profesión u oficio de la docencia, establece regulaciones específicas para el ingreso al servicio docente de la escuela pública en la educación básica y media superior, incluye la evaluación docente como condición para la permanencia y reconocimiento de los maestros (LGSPD, 2013).

La esencia de su contenido es la intención explícita de *regular* el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio de los docentes de la educación básica y media superior (LGSPD, 2013: art. 1). Este hecho, para algunos sectores de la sociedad, especialmente para el sector privado, era un objetivo deseado desde hace varios sexenios, urgente para transparentar el total de plazas, el monto asignado a la educación y especialmente evitar la corrupción en la asignación de plazas, así lo documentan algunas publicaciones periódicas y portales digitales de organizaciones como Mexicanos Primero. Esas publicaciones presentan notas referidas al gasto por entidad respecto a la educación y número de profesores en el servicio público, baste señalar la publicada acerca de las plazas que existen en los diversos estados de la república con encabezados tales como “Alteran estados nómina docente” con apoyo en los datos del estudio “Censo educativo. Radiografía del dispendio presupuestal” del centro de análisis México Evalúa. Títulos de artículos que con fines sensacionalistas deterioran –directa o indirectamente– la profesión docente al atribuir a la misma el desencanto social respecto a la calidad de la educación, sin analizar con profundidad las causas por las cuales existe dicho deterioro y la problemática, cuyo origen es de orden estructural, más que atribuible a personas o individuos particulares que desempeñan el trabajo de maestro de la escuela pública.

Es interesante la forma en que la sociedad civil ha adquirido mayor presencia para convertirse en la instancia supervisora de la

Secretaría de Educación Pública y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), tal y como lo documenta Ornelas (2012) y advertir, en palabras de este autor, la presencia de la “tercera silla” ocupada por diversas organizaciones de la sociedad civil, organizaciones de orden ciudadano, empresarios, entre otras, para “auditar”, metafóricamente hablando, las metas alcanzadas en el sector educativo público. Estas iniciativas surgieron a partir del sexenio 2006-2012, en tiempos de un gobierno panista en México.

La promulgación de la ley que reglamenta los términos y condiciones que deben reunir los docentes que deseen ingresar al sistema educativo en los niveles básico y medio básico dependientes de la SEP tiene como propósitos regular, es decir establecer, criterios específicos que se deben cumplir para ocupar una plaza de docente, lo cual conlleva crear perfiles, parámetros e indicadores; regular derechos y obligaciones, así como transparentar los procesos y resultados (LGSPD, 2013: art. 2).

Sin duda, es necesario poner orden en el sistema educativo, en tanto ello puede ayudar a detectar cuáles son las principales necesidades a cubrir –de las muchas que existen–, como el rezago educativo, que se calcula afecta a 43 por ciento de la población, equivalente a 31.9 millones de personas, o bien los 5.4 millones de analfabetas, sin dejar de mencionar la insuficiente cantidad de maestros para atender las diversas escuelas que carecen de ellos o son atendidas por un solo profesor para todos los grados, en el caso de la educación básica (Gil Antón, 2014).

De lo anterior se deduce que no sólo es el magisterio mexicano el que apunta deficiencias, sino el sistema en su conjunto, el que requiere una revisión minuciosa para atender los problemas que le aquejan.

En este mismo sentido se puede apreciar un proceso histórico cuyos antecedentes, tras una breve revisión, coinciden con el hecho del ingreso de México a la OCDE y el surgimiento de políticas para hacer cambios en la profesión docente, en los términos y condiciones para ejercerla. Varios investigadores coinciden en mencionar que la reforma “madre” o central se generó con el Acuerdo

Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en mayo de 1992, cuando se dieron tres hechos trascendentes a partir de los cuales se llegó a lo que veinte años después podemos valorar: el primero fue el traspaso de la nómina docente y planteles escolares, es decir del presupuesto educativo, a cada entidad federativa, el proceso fue llamado “federalización educativa”; el segundo es el énfasis en el cambio de planes y programas de estudio para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, lo cual se hizo paulatinamente en los años subsecuentes en busca de la ansiada calidad educativa; y el tercero, sustentado en ese mismo acuerdo, la creación de la Carrera magisterial (1994) como un instrumento de escalafón horizontal con el que se buscó revalorar la profesión docente por medio de incentivos económicos y morales, y con ello elevar la calidad de la educación. El ANMEB fue el foco de múltiples críticas (Ornelas, 2012: 147) porque promovió la competencia en el sentido de la rivalidad entre compañeros y propició que el sentido de la evaluación docente cambiara el fin último de la tarea de educar, en el sentido del beneficio económico de por medio, no por el efecto en la educación del pueblo. El fin deseado al devolver “el aprecio social hacia el maestro” no se dio, principalmente por las prácticas cuestionables para la evaluación de los docentes en dicho programa, lo que se ha demostrado en otras investigaciones (Díaz-Barriga y Pacheco, 1997). El efecto obtenido fue la competencia por los beneficios económicos salariales y no precisamente la mejora de la educación de los alumnos de dichos niveles.

Posterior a dicho acuerdo se hicieron las modificaciones a la Ley General de Educación, y más recientemente la modificación a los artículos 3° y 73° constitucionales. Se buscó concordancia legal para sustentar los cambios propuestos por diversas instancias u organismos internacionales, los que sugerían cambios curriculares y especialmente en cuanto a los incentivos para el maestro, considerando que el *ethos* pedagógico residía en los beneficios económicos prometidos, no esencialmente en la tarea docente como actividad que compromete social y éticamente a quien la ejerce, por el solo hecho de haberla elegido.

LA OCDE Y LA LGSPD

Resulta interesante la similitud entre los elementos condensados en los artículos que contiene la LGSPD, con respecto a lo propuesto hacía apenas en 2010 por la OCDE. Aquí nos remitiremos a enunciar las quince recomendaciones para México.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010) refiere 15 recomendaciones para México para mejorar las escuelas y el sistema educativo, resalta, entre ellas, la sugerencia de definir la enseñanza eficaz, en el sentido práctico del término. En esa misma línea se requiere seleccionar a los mejores candidatos para ingresar a la formación inicial en la docencia, lo que cobra sentido desde la participación necesaria de profesionistas con mejores niveles de preparación; no se evita mencionar lo que el sistema educativo en su conjunto puede favorecer para lograr dicha intervención del profesional en el servicio.

Otra de las sugerencias consiste precisamente en “abrir todas las plazas a concurso” y “crear periodos de inducción y de prueba”; en lo que concierne a la LGSPD se aprecia que está absolutamente orientada hacia el cumplimiento de estas indicaciones del organismo internacional.

Entre las recomendaciones menos drásticas y que podrían entenderse en un sentido favorecedor para fortalecer el desarrollo profesional del docente se encuentra mejorarlo. “Evaluar para ayudar a mejorar” es el punto que más docentes desearían que se convirtiera en realidad, en lugar de una evaluación para señalar las carencias y sancionar; esta cuestión sí se incluye en la LGSPD en términos de retirar del servicio a los profesores quienes no acrediten en tres ocasiones seguidas la evaluación (LGSPD, 2013: art. 53).

Entre los puntos orientadores se encuentran: definir la dirección escolar eficaz; profesionalizar la formación y la asignación de plazas a los directores; fortalecer el liderazgo instruccional en las escuelas; aumentar la autonomía escolar; garantizar el financiamiento para todas las escuelas; fortalecer la participación social y crear un Comité de Trabajo para la Implementación.

Como se puede analizar, en la LGSPD se han incorporado dichas sugerencias en varios sentidos, algunos de ellos son: determinar es-

tándares específicos de la práctica docente; evaluación de los docentes con el fin de crear estándares rigurosos y propiciar lo que se denomina profesionalización docente; atraer mejores candidatos (al elevar los requisitos de ingreso y del perfil); abrir todas las plazas a concurso y proponer un sistema formativo en los primeros dos años de servicio, por medio de tutorías con maestros en ejercicio.

Hay una estrecha relación entre las recomendaciones y lo decretado en el 2013 en la LGSPD. Entre otros factores es digno de mencionar la evaluación como el elemento central para abrir el ingreso al servicio docente, que antaño habría sido la labor prioritaria de las escuelas normales, tanto públicas como privadas del país, al ser ellas las encargadas de la formación de los maestros que el Estado requería ingresaran al servicio en el sistema educativo nacional.

El concepto de profesionalización que subyace a la LGSPD, desde nuestro punto de vista, es el de certificar los conocimientos del docente de acuerdo con el perfil e indicadores señalados por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, creada para tal fin, y que debe definir con especificidad los requisitos de desempeño de los profesionistas que pueden optar por el examen para ingresar al servicio profesional docente, siempre y cuando sea éste evaluado de acuerdo con dichos criterios.

La evaluación del docente, tanto de quien ingrese por primera vez al servicio como de quien ha laborado en el mismo pero no se ha hecho acreedor a una plaza, es motivo de reflexión, por la intención de que se apegue a determinados parámetros establecidos de manera homogénea sin tomar en cuenta que la tarea docente es altamente diversa en cuanto a los saberes que la constituyen para su aplicación, tanto culturales en general como los específicos en la formación pedagógica.

Las áreas o dimensiones de valoración coinciden con los estándares establecidos por la Subsecretaría de Educación Básica y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente en cuanto al perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes (2014).

El perfil muestra cinco dimensiones mediante las cuales caracteriza las competencias del docente para considerarlo idóneo para

el servicio profesional docente, lo que abarca conocimientos sobre los alumnos, su aprendizaje y los contenidos curriculares que deben aprender. Asimismo, se aprecia un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo e interviene didácticamente.

Interesa subrayar que la dimensión 3 se refiere a un docente que se reconoce como profesional, que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, con responsabilidades legales y éticas para beneficio del alumnado y participación en el funcionamiento eficaz de la escuela y en el vínculo con la comunidad, para que los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Se privilegian los campos de formación que todo profesional deberá poseer respecto al compromiso social de ejercer una tarea de alto valor para la comunidad y futuro de la población, así como el sello de eficacia que se pretende imprimir en los parámetros e indicadores que se desprenden de cada dimensión.

Todo ello permite configurar una representación social del profesional docente que las instancias evaluadoras consideran idóneo para incorporarse al servicio profesional docente, caracterizado por una visión predominantemente operativa, que busca la eficacia.

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En el marco de la llamada Reforma Educativa 2013, cuyo principal instrumento lo constituye la Ley General del Servicio Profesional Docente se plantea al docente como la figura central de todo el proceso. Tanto para regular su ingreso al servicio como para permanecer en él sería deseable que él mismo definiera los rasgos que caracterizan las buenas prácticas y, de acuerdo con ello, los requisitos o estándares de desempeño, con el fin de participar de su propia formación y contribuir al desarrollo profesional que se requiere mejorar continuamente.

Pensar que la formación de los profesionales de la educación es compleja atiende a diversos campos disciplinarios y requiere fortaleza pedagógica, debería considerarse como un eje de discusión sobre

los procesos de formación de los futuros docentes que ingresen al servicio, dado que la apertura de la convocatoria hacia profesionales del área pedagógica (LGSPD, 2013: art. 24) no garantiza la acreditación ni el desempeño idóneo en el trabajo docente. Esta apertura es saludable para las aulas de la escuela pública, al abrir a diversos profesionistas la posibilidad de ingresar al servicio público, sin embargo, puede alterar la práctica docente requerida para los distintos espacios de la escuela.

Para ejercer la docencia se requiere de una formación especializada. En México para tal fin, al menos desde finales del siglo XIX, data la existencia de las escuelas de Educación Normal, ello garantizaba en cierta forma el cumplimiento de los planes y programas en el nivel nacional y permitía al Estado cumplir con las obligaciones constitucionales en la materia. Al abrir la convocatoria para el ingreso al servicio profesional docente a diversos especialistas de la pedagogía no se garantiza que ellos, al aprobar los requisitos (entre los que se cuenta el examen de oposición) y considerarse idóneos en el mismo, desempeñarán su labor en la escuela con la misma eficiencia. Un examen escrito no siempre es evidencia de los saberes prácticos y el saber hacer de un profesionista, aun cuando en subsiguientes etapas sea monitoreado por un tutor y sea evaluado de nuevo.

A lo anterior se agrega que el profesor actual de educación primaria ve cómo se está cambiando la perspectiva de la profesión elegida: ahora se sujeta a regulaciones que antaño no poseía. La información sobre la LGSPD ha sido difundida principalmente a través de los medios masivos de comunicación, y de manera muy básica a través de las instituciones educativas donde los maestros desempeñan su labor; a pesar de ello, hay suspicacia e incertidumbre entre quienes trabajan en dicho nivel.

No se ha reflexionado sobre lo que los docentes en servicio piensan respecto de la LGSPD, al menos no desde su particular sentido subjetivo, mas sí se ha dado por sentado que el campo amplio de representación del docente existe en la mente de la sociedad en su conjunto; a esto se suma la diversidad de mensajes en los medios masivos de información, como radio, prensa impresa y televisión,

que difunden los resultados educativos, la calidad educativa en el sistema y el bajo nivel obtenido en los exámenes masivos.

Es uno de los propósitos de este escrito mostrar las perspectivas de los maestros ante las nuevas regulaciones de la profesión docente a partir de la publicación de la LGSPD. Aquí se busca recuperar, en el acto de decir, la percepción contenida en el discurso oral, si tiene alguna orientación que signe la interpretación del contenido detectando en sí la categoría o representación que se configura a partir del tema.

Algunas de las interrogantes que surgen para guiar la búsqueda explicativa y comprensiva del pensar del docente de educación primaria respecto de la LGSPD tienen que ver con la información que poseen sobre dicha ley, así como del impacto en sus referentes conceptuales sobre la docencia y la forma de ejercerla, es decir, hasta dónde han interiorizado los cambios y repercusiones de las nuevas regulaciones, de tal forma que avizoren las acciones que tendrán que emprender para permanecer en el servicio educativo, si así lo desean.

En otro sentido, acercarse al concepto de profesionalización del docente permite plantearse si es una necesidad percibida por los docentes como una intención auténtica o como impuesta por lo establecido en la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Inquieta, asimismo, detectar si existen diferencias sobre las nuevas regulaciones de acuerdo con la etapa de desempeño del docente en el servicio para valorar si en ello se han agudizado las percepciones, por los marcos generacionales y la representación de la profesión docente de acuerdo con el trayecto de formación de cada quien; detectar si en esas trayectorias existen formaciones como docente normalista o universitario y si ello marca alguna diferencia en la percepción de las nuevas regulaciones. Finalmente, conocer si la evaluación docente es un factor que moviliza reacciones y establece otra dimensión inexplorada de la profesión docente a partir de las nuevas regulaciones establecidas por la LGSPD.

El enfoque de la teoría de las representaciones sociales es el marco desde el cual se hace la lectura a la información obtenida tomando en cuenta que la persona está inserta en un ámbito social, en el que se crean imágenes para dar sentido a las prácticas sociales, o

en este caso más específico, profesionales. Los supuestos que guían este reporte parcial de investigación tienen que ver con la idea de la profesionalización no como un factor ajeno al docente, sino como parte de un deseo de mejora de parte de quien ejerce una profesión, un oficio o trabajo, en virtud de que hoy día la profesionalización se plantea cuando se alcanzan los estándares establecidos para cubrir un perfil de puesto de manera idónea y donde los criterios de idoneidad se han establecido teóricamente, con referentes abstractos y no necesariamente sentidos desde quien ejerce la tarea docente.

Aquí se sostiene que el trabajo docente requiere de un sentido de responsabilidad y compromiso que no se puede medir, ya sea conociendo el artículo 3° constitucional o las normas de convivencia escolar, más bien alude a la necesidad de *ser* docente, sentir y vivir con valores la profesión.

En el mismo sentido, el concepto de profesionalización que subyace a la LGSPD no corresponde con los principios y valores que para los maestros comprende el ser docente. Ese concepto es producto de una orientación economicista que pretende la eficiencia y eficacia de las escuelas, de un modelo ajeno, propuesto por organismos internacionales, especialmente el de la OCDE con sus quince sugerencias para mejorar las escuelas y que una de ellas establece sujetar a evaluación a todos los aspirantes al ingreso al servicio, así como propiciar la creación de estándares y moldear hacia ellos todo proceso de formación continua, como si al alinear todo se obtuviera como resultado un mejor desempeño del sistema.

Lo que hipotetizamos es que la profesión docente se aleja de un modelo humanista, en el que la persona y sus valores son el centro de la actividad porque lleva a cabo un servicio con personas diversas a quienes hay que educar, con el fin de que sean mejores ciudadanos, de realmente llevar a cabo una actividad de crecimiento en un sentido integral, y no solamente para obtener resultados en los exámenes masivos que se aplican para comparar resultados entre países. Al seguir esta última idea la profesión se desgasta, se desmoraliza el profesor y quedan pocos incentivos, distintos al económico, para alimentar su sed de saber y servicio, dos condiciones necesarias, indispensables para ejercer la docencia.

Si la condición subjetiva es importante, el presente estudio permite acercarse al sentido que los maestros atribuyen a su trabajo, desde lo cotidiano, lo construido en el hacer junto con otros seres humanos a quienes se pretende no sólo instruir, sino educar. Busca develar las representaciones sociales sobre la profesión docente que poseen los docentes, derivadas de la LGSPD, a través de la información que poseen, el campo de representación y las reacciones producidas intersubjetivamente, expresadas por su estado de predisposición hacia la evaluación y expectativa de permanencia en el servicio docente.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

En esta investigación se eligió el enfoque cualitativo con estudio de casos, mediante la interpretación libre asociativa y para detectar las representaciones que subyacen a la profesión docente desde la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Se diseñó un guión de entrevista semiestructurada con núcleos de problematización o temas respecto de la LGSPD.

Las categorías de análisis surgieron a partir de las respuestas de los informantes, aunque los núcleos de problematización se establecieron de antemano en el guión de entrevista: información sobre la LGSPD; causalidad de la LGSPD; campo de asociación; medios de información sobre la LGSPD; repercusiones en la persona del maestro y perspectiva de futuro en la docencia.

La entrevista se efectuó a docentes que laboran en el nivel de educación primaria en escuelas del Distrito Federal; se entrevistaron ocho docentes en servicio y cinco estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria. Las características generales de los docentes entrevistados variaron en edad, años de servicio y escuela de formación pedagógica de la cual egresaron. La información sobre las características generales de los docentes entrevistados se muestra en el cuadro 1.

La entrevista se aplicó en el centro de trabajo de cada docente entrevistado, y se explicó la finalidad de la entrevista y el uso que se

daría a la información, salvaguardando la identidad de cada profesor o profesora. Se grabó cada entrevista y posteriormente se transcribió para captar con precisión las palabras, el contexto e intención del discurso oral del entrevistado. La duración de cada entrevista varió de 30 a 60 minutos aproximadamente, fue interrumpida en algunos casos por los alumnos u otros maestros, ya fuera para pedir algún dato del grupo, del maestro o solicitar información administrativa. No fue posible programar entrevistas fuera del centro de trabajo porque los docentes no tenían tiempo disponible para ello. Se contó con la aprobación del director de cada plantel, siempre y cuando la entrevista no interrumpiera las clases a cargo del docente entrevistado. Esto se solucionó aplicando la entrevista en tiempos de clase de educación física o inglés.

CUADRO 1

Características generales de los docentes entrevistados

Clave de entrevista	Edad en años	Años de servicio	Escuela de formación pedagógica	Grado máximo de estudios
E1DOCPRIMf3	47	13	Normal particular, D.F.	Licenciatura en Educación Normal, Plan 1984.
E2DOCPRIMf3	27	3	Normal particular, Puebla.	Maestría en Educación, Puebla.
E3DIRPRIMf27	47	27	Normal pública, D.F.	Educación Primaria, Plan 1984.
E4DOCPRIMf4	28	4	Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.	Licenciatura en Pedagogía.
E5DOCPRIMf2	30	2	Facultad de Estudios Profesionales- Aragón, UNAM.	Licenciatura en Pedagogía.
E6DOCPRIMf30	51	30	Normal particular La Florida, D.F.	Normal Básica, Plan 1975.
E7DOCPRIMf46	62	46	Normal particular I. M. Altamirano, D.F.	Normal Básica Plan 1969.
E8DOCPRIMf8	32	8	Normal particular, Acapulco, Guerrero.	Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997.

Al principio los docentes se apreciaban preocupados, al saber que las preguntas versaban sobre la LGSPD y que a ellos *no les había llegado* (sic) la información de manera profunda o extensa, ni habían tenido tiempo de buscar más información por su cuenta. Se aclaró que como era algo realmente reciente, sólo se deseaba conocer sus primeros acercamientos o intuiciones con respecto a la misma, que no se trataba de evaluar lo que sabían sino de saber qué pensaban sobre lo que al respecto se había difundido en diversos medios, no solamente en la escuela, sino por otros portadores de información a los que hubieran tenido acceso, tomando en cuenta que es una ley expresamente elaborada para regular el trabajo del docente en servicio.

El método de análisis de la información recabada es a través de interpretación, tomando como base las palabras clave asociadas al objeto de representación, en este caso LGSPD, y los niveles de objetivación o anclaje expresados en el lenguaje oral. Se toman en cuenta las frases cargadas de sentido, que dan cuenta de los significados implícitos atribuidos a un objeto en particular, de acuerdo con el contexto discursivo y la intencionalidad expresa, las frases se anotan de manera textual, con el fin de que el lector también pueda interpretarlas desde sus propios marcos de referencia. Se observa al mismo tiempo las características generales de los entrevistados, las que pueden generar la diferencia de percepciones y términos asociados al objeto de representación. Se elaboraron grafos de asociación para objetivar de mejor manera cada caso y buscar la reiteración al interior de cada uno así como entre casos. Por último, se presentan los principales núcleos de representación y con ello la interpretación a la que se haya arribado.

En cuanto a los estudiantes, se planteó entrevistar a aquellos que cursaban la licenciatura en educación primaria, en una escuela normal pública y estaban en el último semestre de la misma, incluso ya habían solicitado el examen de ingreso al servicio profesional docente, llamado concurso de oposición de acuerdo con la LGSPD. Las características generales de los estudiantes entrevistados aparecen en el cuadro 2.

CUADRO 2

Estudiantes en formación docente

Clave de entrevista	Edad en años	Semestre de la carrera	Escuela de formación docente	Solicitó examen al servicio profesional docente
E9EFDPRIMm80	25	8°	BENM	sí
E10EFDPRIMf80	25	8°	BENM	sí
E11EFDPRIMf80	22	8°	BENM	sí
E12EFDPRIMf80	27	8°	BENM	sí
E13EFDPRIMf80	22	8°	BENM	sí

Lo que a continuación se expone representa las categorías más sobresalientes del discurso analizado en los casos entrevistados.

LOS MAESTROS ANTE LAS NUEVAS REGULACIONES EXISTENTES EN LA LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Poca información sobre la LGSPD, la versión oficial: “cuiden su trabajo”

La información sobre la LGSPD fue difundida a través del *Diario Oficial de la Federación* en septiembre de 2013; sin embargo, los medios de información, principalmente los diarios y la radio, así como la televisión, publicaron notas sobre los aspectos generales de dicha ley de manera anticipada, especialmente los que enfatizaban que la Reforma Educativa centraba su principal interés en cambiar las condiciones de ingreso y permanencia de los docentes de educación básica y media superior.

Las reacciones de parte de varios sectores del magisterio fueron fuertes, especialmente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). El principal desacuerdo manifestado era que el hasta entonces ingreso al servicio en forma automática al egresar de una escuela normal se modificaría. A partir de ahora los interesados, fueran de origen normalista o de otras instituciones formadoras de docentes, públicas o privadas, tendrían que presentar un examen

de oposición por el cual demostrarían sus capacidades para ocupar una plaza de maestro de educación básica en cualquiera de sus niveles: preescolar, primaria y secundaria, así como para ingresar como docente a la educación media superior, en escuelas de bachillerato dependientes de la SEP.

La reacción de los maestros de educación primaria y estudiantes entrevistados respecto de la información sobre las modificaciones a la forma en que se ingresaba al servicio fueron de diversa índole; por ejemplo, los maestros en servicio que ya contaban con un empleo en la educación primaria manifestaron que habría que conocer la ley y en qué consistiría la evaluación, que sabían poco, porque la información la daba la directora del plantel y no tenían más datos que los de los medios masivos de comunicación; consideraban que sí habría que inconformarse, “porque la evaluación debería servir para mejorar, pero no para descalificar a los maestros” (E4DOCPRIMf4: 1). O bien, una profesora que afirmó: “Como no conocemos bien esta ley necesitamos adentrarnos a ella y conocerla más a fondo, para entonces pensar si se está de acuerdo o no” (E1DOCPRIMf13: 2).

La decisión de que sólo quienes se consideren “idóneos” para desempeñar la función docente en la escuela pública ingresarían al servicio docente está consignada en la LGSPD, y se regula de acuerdo con los documentos que marcan los parámetros e indicadores expuestos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, la que junto con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) instrumenta los criterios, convoca y difunde los requisitos para presentar el examen de ingreso al servicio.

Existe la necesidad de dar mayor difusión a los criterios de ingreso, no obstante en el sitio <http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx> se puede consultar la convocatoria, así como las dimensiones sobre las que se evaluará a los aspirantes. Esta situación marca un cambio histórico y trascendental en la forma de certificar los saberes del maestro para desempeñar el puesto en la educación pública, que como se ha dicho en otra parte de este capítulo, antiguamente era certificado por las escuelas normales cuando egresaba de las mismas, de acuerdo con los planes y programas de estudio

establecidos por la SEP para formarse y ocupar, al terminar sus estudios, un lugar en el sistema educativo como docente, toda vez que había cubierto los créditos y requisitos necesarios para tal fin.

En la actualidad la certificación corre a cargo del INEE y de la Coordinación del Servicio Profesional Docente, a partir de la publicación de la LGSPD en 2013.

En cuanto a la elaboración del examen, no se sabe con precisión cuál es la institución responsable de ello, sin embargo, entender la forma en que se muestran los resultados a los maestros es bastante complicado.

El examen tiene dos apartados y cada uno de ellos evalúa diferentes conocimientos y habilidades requeridas para el ejercicio docente. Asimismo, cada examen tiene un rango de puntuación esperada para acreditarlo, con no menos de 100 puntos para ello.

En cuanto a la permanencia en el servicio, la LGSPD establece que se presentará un examen para evaluar al docente en servicio para detectar cuáles son sus necesidades de actualización, lo cual permitirá proponer cursos en los que se requiere prepararse de no obtener la puntuación idónea, para ser nuevamente evaluado en una siguiente oportunidad. De no acreditar en la segunda oportunidad tendrá que pasar a ocupar otra función diferente a la docencia dentro del sistema escolar, para ser evaluado en una siguiente ocasión y de no acreditar en la tercera ocasión finalmente causará baja del servicio. Este proceso provoca en los docentes temor e inseguridad, manifiestan inconformidad, porque se aduce “a través de un examen escrito no se puede saber si soy o no un buen maestro” (E7DOCPRI46: 2); “no nos negamos a ser evaluados, porque eso nos ayuda a mejorar al saber en qué no andamos bien, pero no es para que nos quiten nuestro trabajo” (E8DOCPRI8: 1).

Ésta es una de las principales inconformidades que el maestro expone respecto a las nuevas regulaciones, porque si bien está consciente de la necesidad de ser evaluado, no está de acuerdo con las sanciones establecidas en la LGSPD en caso de no reunir en dos ocasiones los puntajes para acreditar el examen. Aún no se ha definido, hasta el momento, la estrategia o instrumentos para la evaluación del desempeño docente, es decir, de la actuación pe-

dagógica y didáctica en el aula. En años anteriores esto se ha evaluado a través de un método de “instantáneas”, así llamado por su creadora Jane A. Stallings. Si bien este método ha permitido a los directores de los planteles hacer observaciones dentro del aula más precisas acerca de los tiempos para la enseñanza, la organización social de la clase, los recursos utilizados para el aprendizaje de los alumnos y la forma en que se socializan los resultados de los contenidos abordados en clase, por otro lado ha sido poco eficiente para retornar al docente información útil para modificar su forma de trabajo en el aula.

Finalmente, el mensaje que predomina en los pasillos y que algunas autoridades han difundido de manera no amenazante, aunque en cierta forma es de advertencia, es “cuiden su trabajo”, es decir, prepárense para lo que viene porque pueden perder su plaza en caso de no cumplir con las disposiciones establecidas a partir de la publicación de la LGSPD.

La evaluación para mejorar y no para descalificar

Una directora de un plantel afirma “que se preocupen los que no están actualizados” (E3DIRPRIMf27), así como una docente quien ha obtenido niveles de escolaridad más altos, posterior a la educación normal, “yo aspiro a otros cargos dentro de la SEP, porque me he preparado para ello [...] de hecho nos aplicaron la evaluación universal y yo fui al examen de manera voluntaria, no creo que sea muy difícil la evaluación” (E2DOCPRIMf3: 2). La evaluación docente no había sido aplicada de manera obligatoria, será en la siguiente etapa cuando así sea, para regular las necesidades de formación que presenten los docentes en servicio, lo que probablemente ofrecerá una gran variedad de conocimientos en los que los maestros no tengan suficiente información o desarrollo de habilidades.

El tema provoca controversia, en el sentido de que no es que el maestro no quiera presentar el examen por temor al mismo, sino a las consecuencias de los resultados. “Está bien porque nos evalúan, pero está mal lo que se dice, porque si salimos mal nos quitarán nuestras

plazas, pero si no es así, nos hacen saber que es todo lo contrario, está bien para que nos manden a capacitaciones” (EIDOCPRIMFI3: 3).

El maestro será evaluado como si no tuviera la preparación adecuada para ejercer su labor, a diferencia de cualquier otro profesional de otra carrera u oficio, va a ser evaluado cada dos años para mostrar la vigencia de sus saberes, justo cuando en primera plana se publica que los maestros no cubren las características idóneas para estar frente al grupo. La presión social es cada vez mayor, acompañada de todo tipo de descalificaciones hacia quienes se dedican a esta profesión; ya calificada desde la época colonial como una actividad de menor categoría, como lo documenta Tanck de Estrada (1982) en su texto sobre la Colonia y la aparición de las primeras letras como profesión, refiere la necesidad de los maestros de recibir mayor reconocimiento social, al ser su arte “nobilísima” a pesar de ser llamados “escueleros” y recibir comentarios ofensivos.

La evaluación docente es un medio para conocer cuáles son las cualidades, así como aspectos por mejorar en el desempeño del profesor, sin embargo, los estándares para apreciar dichas cualidades pueden ser demasiado altos para algunos docentes que en diversos momentos de su trayectoria profesional han tomado cursos y se han actualizado por los medios provistos por la SEP, quien es el “empleador” obligado a proporcionar dicha formación continua. Hasta dónde ha sido posible mantener actualizados a los maestros en servicio, es una pregunta que la propia SEP tendría que plantearse, antes de someter a evaluación a sus maestros, quienes por muchos años han servido en las aulas de la educación pública.

Hay imprecisiones todavía respecto de cómo evaluar por ejemplo la identidad ética y el compromiso social del profesor, porque evidentemente puede conocer la normatividad pero ello no garantiza que la aplicación de la misma corresponda con sus conceptos. Es difícil proponer a los maestros una guía de preparación, a pesar de que ya algunas editoriales han comenzado a proponer textos de preparación en ese sentido. ¿Es este el marco deseable para el futuro docente y la mejora de la calidad de la educación? ¿Es a través de exámenes masivos y estandarizados que se podrán elevar los niveles de desempeño de los docentes mexicanos?

Los docentes a prueba: la desconfianza social

Basta leer los diarios, sus encabezados, y los comentarios que se expresan en las redes sociales para constatar el menoscabo del prestigio y bajo reconocimiento hacia los maestros mexicanos. Tal vez eso es lo que más afecta a los docentes, quienes se esfuerzan por sostener su imagen e identidad profesional, a pesar del embate social y la difícil situación en las instituciones educativas.

Los maestros y futuros maestros expresan su descontento cuando afirman que consideran injusto e inequitativo que para ingresar a la profesión docente los normalistas ya no tengan un lugar privilegiado, por encima de otras instituciones formadoras de docentes o instituciones de educación superior, cuyos profesionistas desean incorporarse al servicio público. Al respecto un entrevistado afirma:

No agrade a nadie [el examen]. En lo único en que no estoy de acuerdo es que la convocatoria se abra a todos los licenciados porque, por ejemplo, si quiero ingresar a la milicia tengo que ingresar a las escuelas militares, y dudo mucho que en un siniestro a ver quién quiere empuñar un arma. Ya tengo mi licenciatura, ya puedo ser militar... (E9EFDPRIMM80: 1).

Asimismo, otros maestros que han respondido a otra racionalidad del modelo educativo en otras décadas aprecian que el desprestigio y la denostación hacia el trabajo del maestro ha sido un factor que puede llevarles al retiro o jubilación, en ese sentido una maestra dice:

Yo les digo, ya me voy, a mí me queda un año, dos años, bueno era hasta los sesenta y cinco, pero si la situación se pone más difícil, o sea que te estás presionando, que te estén diciendo [...] con tres faltas y te vas, vamos, con un desprecio, con una actitud tan linchadora, tan mal, que yo decía, a ver, no es nuestra culpa, si salimos en bajísimos lugares, es el mismo sistema, porque sigue habiendo personas agradecidas, personas que les gusta su trabajo como maestros, pero no a todos, ahora los padres de familia hay que disculparse con ellos, porque han denigrado al maestro (E7DOCPRIMf46: 4-5).

Lo anterior lleva a la reflexión sobre los motivos para el ingreso al servicio, que en décadas pasadas respondía a un modelo funcional de acuerdo con la sociología de las profesiones. Dubar y Tripier (2010) afirman que una forma de entender la profesión es justamente a través del término *profesar*, dedicarse con vocación a un trabajo u oficio, que requiere compromiso y búsqueda de un bien común; cuestión que en la actualidad pasa a un segundo o tercer término, para dar paso al beneficio económico y la competitividad para conservar el trabajo.

Yo creo que este tipo de evaluación sí es muy necesaria, porque los maestros debemos estar actualizados constantemente, tenemos que tener esa actitud de indagación, porque si no la hay, nos vamos a estancar [...] una evaluación te va a mantener al día, porque si yo voy a enseñar, te tienen que evaluar qué vas a enseñar, y también si esa evaluación te va a arrojar lo que sabe el maestro, está bien, para saber en qué se requiere mejorar, para subir el nivel en el que andas mal, sin ser delimitante [...] que ya te eliminen del servicio (E5DOCPRIMf2: 2).

Lo anterior marca una distancia entre la concepción o representación social de la profesión docente como un servicio para beneficio de la comunidad, donde quien lo ejercía ponía en primera instancia una labor hacia los demás a partir de los beneficios que la educación traería para aquellos a quienes se les brindara la enseñanza, y una representación de un maestro descalificado socialmente, que para acreditarse ante los otros debe ser evaluado, porque se desconfía de su preparación obtenida gracias a una educación superior y certificada por las instituciones formadoras, escuelas normales u otras instituciones de educación superior con preparación pedagógica. Lo anterior lleva a que la única vía para creer en la capacidad del maestro para ejercer su labor sea a través de la evaluación continua, por medio de la que se constata que realmente conoce lo que implican los planes y programas, los contenidos disciplinares y los enfoques para la enseñanza.

Sólo que la docencia no sólo es acumulación de saberes disciplinares, por supuesto que hay que poseerlos, pero quien la ejerce debe

saber ejecutar en el espacio del aula un trabajo para el que se requiere sensibilidad, intuición y tacto pedagógico, así como un respeto absoluto a la psicología del niño o adolescente, porque se habrá de trabajar con seres humanos, quienes son diversos y presentan retos importantes para quien se dedica a esta actividad profesional.

La diferencia: antes y después de la LGSPD ¿Qué ha cambiado para la profesión docente?

Para los maestros lo que está cambiando son sus condiciones de trabajo, los cambios han sido más bien de orden administrativo y laboral, de las condiciones de contratación en el caso del examen de ingreso al servicio, llamado examen de oposición.

La carrera del maestro durante muchos años (1887-2013) permaneció vinculada a la certificación de las escuelas normales, pues ellas llevaban los planes y programas establecidos para ejercer en la educación básica. Ahora no son las únicas formadoras de posibles docentes: el poder de certificar las capacidades para ingresar al servicio lo tiene el INEE y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, que es una instancia de la SEP. Aquí se ve una centralización de la SEP, que obedece también a sugerencias, como ya se mencionó, de organismos internacionales, como la OCDE, que apoyándose en el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) agencia privada de evaluación de sistemas educativos, ha hecho sugerencias que se han seguido en el nuevo modelo de ingreso para elegir a los docentes que posean los perfiles especificados de acuerdo con estándares globales.

Sí, está muy bien que constantemente nos estemos evaluando, que haya una evaluación, heteroevaluación y coevaluación de nuestro trabajo, en años anteriores hasta les he pedido a los padres que evalúen mi trabajo, porque es bueno para tomar decisiones y saber lo que estoy haciendo mal, o en qué estoy fallando. Pienso que la evaluación es muy importante para nosotros pero no para tomar decisiones tan drásticas como te delego, te quito de tu lugar y te llevo a otro lado, más bien es

para modificar nuestra práctica y mejorarla, a nivel escuela, en muchas escuelas nos hace falta analizar la organización, que haya identidad en la escuela, que vayamos hacia un mismo fin, pero no tanto para que se quite el trabajo al maestro (E2DOCPRIMf3: 3).

Presentismo, más que pensar en el futuro profesional

Maestros que han laborado por más de treinta años en la educación básica se acercan a una etapa de retiro. Algunos por cuestiones de orden personal, otros por la presión de lo que hoy aparece con tintes para “atemorizar” a quienes no se sienten preparados para enfrentar un examen, piensan más en el presente que en el futuro.

Al preguntar a los maestros entrevistados sobre su percepción de la profesión docente en el futuro, para ellos y en general, han manifestado algunas cuestiones que cobran relevancia.

Pues sí, yo voy a seguir haciendo mi trabajo como hasta ahora, no digo que trabajo como máquina, porque también se cansa uno, no, pero sí trato de dar lo mejor a mis alumnos, sobre todo, si acaso por este método de evaluación, en estos próximos años a mí me corren, bueno, me voy con la satisfacción de haber hecho bien mi trabajo hasta donde estuve, si podría dedicarme a otra [actividad] [...] sí lo he pensado, si me dicen oiga usted queda despedida a partir del siguiente ciclo escolar, porque es una vida entera y lo que uno quiere hacer, pero lo tendría que analizar en su momento, no ahora (E6DOCPRIMf3o: 3).

Una profesión del presente, que no tiene futuro... ¿es una percepción que apoya la identidad profesional del docente?

Hora de cerrar una etapa en la docencia

El escenario plantea que muchos maestros se jubilarán en breve y se dedicarán a otras actividades, no vinculadas con la docencia. Es importante saber entonces que esto marca otra diferencia en la forma

en que se asume la profesión, más en lo inmediato: no para un largo plazo, no para toda la vida, sino por el momento, más inmediatista, más para el aquí y el ahora.

He visto casos de maestros que dicen para qué, ya me voy a jubilar, ya no es lo mismo de antes, es asumir que estas exigencias del sistema ya están y hay que cuidar el trabajo y aplicarnos, seguir preparándonos, y que nos van a seguir exigiendo (E2DOCPRIMf3: 3).

Regulación, ¿es igual a profesionalización?

Finalmente, es necesario reflexionar si la ansiada profesionalización de los docentes mexicanos se obtendrá a partir de estas regulaciones; si los nuevos perfiles profesionales de los docentes contratados responderán a las necesidades de formación de los estudiantes de dichos niveles educativos, y si se elevarán los resultados en el rendimiento escolar, cuestión que ha llegado para estratificar a las escuelas y a los tipos de maestros que en ellas laboren. Ellos aprecian la relación; en ese sentido la siguiente afirmación de una entrevistada: “Sí está vinculada, porque al final del día, nuestras autoridades nos encaminan hacia una profesionalización” (E4DOCPRIMf4: 2).

Si la evaluación docente fuera acompañada por servicios tecnológicos, médicos y de alimentación en cada institución escolar, seguramente podríamos augurar cambios favorables, pero seguir apostando a que exclusivamente evaluar al docente es lo que permitirá definir quién puede y debe enfrentar el reto educativo, conduce a una situación que ataca el problema del sistema educativo de manera parcial.

A MANERA DE CIERRE

Por medio de este acercamiento a las percepciones de los docentes de educación primaria se constatan algunos supuestos sobre la for-

ma de comprender la Ley General del Servicio Profesional Docente. Se asumen las nuevas regulaciones con incertidumbre, un cambio radical en la concepción de la profesión docente como estable y duradera para quien la elegía y practicaba al menos durante el periodo marcado para obtener la jubilación.

Los docentes perciben las regulaciones como condicionantes para ingresar y permanecer en el servicio, todavía no quedan claras las reglas para la promoción y reconocimiento docente. Hace falta información desde dentro de las instituciones educativas y por parte de las autoridades del sector.

La falta de autonomía es un factor amenazante para los maestros, puesto que no pueden modular las regulaciones desde sus propias asociaciones. La presencia de condiciones reguladoras para centralizar la operación administrativa es desde la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Las condiciones de formación docente de los aspirantes no son homogéneas, porque se permite el ingreso a profesionales de diversas carreras de acuerdo con las convocatorias publicadas, las que establecen los requisitos para solicitar el examen, y si al presentarlo se obtienen los puntajes requeridos, entonces la formación docente normalista para la obtención de una plaza ya no será decisiva.

Las reacciones de los maestros varían de acuerdo con su etapa de desarrollo profesional. En los casos cercanos a la jubilación se aprecia más un deseo de retiro que de permanencia en el servicio, pues se considera que el presente es una posibilidad y el futuro no está contemplado para la superación como docente. Sin embargo, profesores con menor tiempo en el servicio consideran que pueden hacer carrera en la docencia si se preparan constantemente y acreditan las evaluaciones a las que deberán someterse de acuerdo con la ley de 2013.

Finalmente, la carrera docente se profesionaliza desde las normas y regulaciones, faltaría constatar qué es lo que sucede en las aulas de educación primaria y si efectivamente existen cambios en las prácticas pedagógicas del maestro en servicio.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Ávalos, B. (2006), “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”, en Tenti-Fanfani, E. (comp.), *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, México, Siglo XXI, pp. 208-237.
- Barber, M. y M. Mourshed (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, PREAL, núm. 41, p. 48, Chile, <http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf>, consultado el 2 de febrero de 2015.
- Becker, H. (1953), “The teacher in the authority system of the public school”, *Journal of The Educational Sociology*, núm. 27, pp. 128-141.
- Corbin, J. (2015), “Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux”, <<http://e-space.mmu.ac.uk/e-space/bitstream/2173/1795/1/stronach%20and%20corbin.pdf>>, consultado el 2 de febrero de 2015.
- Díaz-Barriga, Á. y C. Inclán (2001), “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, *Revista Iberoamericana de Educación. Profesión Docente*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 5, pp. 17-41.
- Díaz-Barriga, Á. y T. Pacheco (coords.) (1997), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (Pensamiento Universitario, 86).
- Dubar, C. y P. Tripier (2010), *Sociologie des professions*, París, Armand Colin.
- Etzioni, A. (1969), *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*, Nueva York, Londres, The Free Press.
- Gil-Antón, M. (2014), “Las grietas de la educación en México”, *Educación Futura*, México, 27 de agosto de 2014, <<http://www.educacionfutura.org/las-grietas-de-la-educacion-en-mexico/>>, consultado el 10 de septiembre de 2014.
- Guerrero, A. (2007), “El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo”, *Educación y Futuro*, núm. 17, pp. 43-70

- Hargreaves, A. (2010), *Presentism, individualism and conservatism: The legacy of Dan Lortie's Schoolteacher. A sociological study*, Boston, Boston College, <https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Culturas%20e%20identidades%20profissionais/Hargreaves_%20presentismo,%20individualismo.pdf>, consultado el 8 de agosto 2016.
- Jodelet, D. (1984), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici (coord.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 468-494.
- Latapí, P. (1993), “Las profesiones en la sociedad capitalista”, en M. Martínez Benítez *et al.* (coords.), *Sociología de una profesión. El caso de enfermería*, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 19-62.
- Lawn, M. y J. Ozga (1988), “¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores”, *Revista de Educación*, núm. 285, pp. 191-217.
- “Ley General del Servicio Profesional Docente” (LGSPD) (2013), 11 de septiembre de 2013, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>, consultado el 21 de octubre de 2014.
- Lortie, D. (1975), *Schoolteacher. A sociological study*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Mercado, L. (2002), “El docente de educación básica. Representaciones sociales de su tarea profesional”, México, Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Moscovici, S. (coord.) (1984), *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, México, OCDE.
- Ornelas, C. (2012), *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*, México, Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), “El manual de observaciones en el salón de clase. Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza en clase de Jane A. Stallings, de la Universidad de Nashville, Tennessee, adaptado por el Proyecto del Banco Mundial para su aplicación en escuelas de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria (CSEP) y adaptado para su uso como herramienta cotidiana por la

- Subdirección Técnica de la CSEP”, México, SEP, <<http://www.slideshare.net/kristinevillamil/manual-observacion-stallings>>, consultado el 8 de agosto de 2016.
- SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2014), *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*, México, SEP.
- Tanck de Estrada, D. (1982), “La colonia”, en F. Arce Gurza *et al.*, *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México, pp. 7-68.
- Tenti-Fanfani, E. y C. Steinberg (2011), *Los docentes mexicanos*, México, Siglo XXI.
- Tropp, A. (1957), *The school teachers. The growth of teaching profession in England and Wales from 1800 to the present day*, Londres, Heinemann.
- Waller, W. (1932), *The Sociology of Teaching*, Nueva York, Wiley.

**El proceso de homologación de leyes en Baja California
y el profesor como centro de la Reforma Educativa.
Leyes para la calidad educativa y la expiación académica**

*Lilia Martínez Lobatos*¹

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta un acercamiento a los procesos que se desarrollaron en la entidad de Baja California para la homologación o armonización de leyes secundarias o estatales a las disposiciones de la Constitución federal y de las leyes reglamentarias correspondientes, como la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), responsabilidad legislativa del XXI Congreso del Estado de Baja California, así como también las discusiones previas manifiestas en las consultas ciudadanas efectuadas mediante la organización de eventos académicos, que buscaron recoger propuestas de los diversos sectores sociales para argumentar la adecuación de leyes en torno a la Reforma Educativa; también sobre las acciones que brindaron un intento de razonamiento académico previo a las resoluciones del Congreso del Estado de Baja California y el caso de la controversia constitucional recibida en Baja California para resolver las diferencias legales encontradas entre la federación y la aprobación realizada en esta entidad federativa.

El trabajo legislativo del Congreso del Estado de Baja California concluyó con la aprobación en lo general del dictamen número 1 de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la XXI Legislatura, en el marco de una sesión extraordinaria celebrada a las 7:00 horas del 12 de marzo de 2014. Con este dictamen se reforman

1 Profesora investigadora, Universidad Autónoma de Baja California.

y adicionan artículos a la Ley de Educación del Estado y la Ley del Servicio Profesional Docente del Estado de Baja California, que tiene por objeto regular el servicio profesional docente y establecer los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio. La nueva ley establece que los servicios de Educación Básica y Media Superior que, en su caso, impartan los ayuntamientos, se sujetarán a este ordenamiento y la autoridad educativa estatal deberá realizar las acciones de coordinación necesarias con las autoridades municipales.

Así, en este capítulo también se presentan los resultados de una investigación realizada entre profesores. La investigación se desarrolló durante 2014 en Mexicali, capital de Baja California, y buscó responder a la interrogante: ¿Cómo recibieron los profesores de primaria en Baja California la Reforma Educativa y sus leyes derivadas?, con el objetivo de interpretar la percepción sobre las leyes derivadas de la Reforma Educativa que manifiestan los profesores de primaria de la ciudad de Mexicali, Baja California. La investigación se sustentó en nueve entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores que fueron seleccionados por su preparación, así como por su buena disposición para destinar tiempo para atender la entrevista, y sobre tres ejes de la investigación: recepción de la reforma, reforma entre lo laboral y educativo, y los docentes ante la evaluación.

Las opiniones de los profesores reflejan desánimo o decepción ante las nuevas regulaciones que ponen en duda su capacidad profesional como docentes, después de muchos años de trabajo en el aula.

LAS DISCUSIONES CIUDADANAS PREVIAS A LA HOMOLOGACIÓN DE LEYES

En Baja California se realizó el “Encuentro Estatal de Educación”, organizado por la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Congreso del Estado y la Secretaría de Educación y Bienestar Social, celebrado en las ciudades de Tijuana, Mexicali y Ensenada, entre el 31 de enero y el 15 de febrero de 2014, a efecto de desahogar la consulta pública para promover las adecuaciones del

marco jurídico en materia educativa, relativas a los cambios constitucionales aprobados por el Congreso de la Unión, con el propósito de que constituyesen un referente a las adecuaciones que se realizarían a nivel estatal. La convocatoria fue dividida en varios temas:

- Ley General de Educación: principios y disposiciones, reformas y adiciones, la reforma en el marco del federalismo.
- Ley General del Servicio Profesional Docente: regularización del servicio profesional docente, sujetos del servicio profesional docente, formación y profesionalización docente.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: Lineamientos del sistema de evaluación educativa, organismos y funcionamiento del sistema de evaluación, mecanismos y procesos de evaluación (Poder Legislativo del Estado de Baja California. XXI Legislatura Constitucional del Estado de Baja California, 2015).

El encuentro educativo se desarrolló en tres jornadas mediante la instalación de diversas mesas de trabajo académico en donde se discutieron propuestas que posteriormente el Congreso del Estado consideró en las actividades de su responsabilidad legislativa. Estas jornadas se desarrollaron el 1 de febrero de 2014 en el Centro de Cultura de la Legalidad, en Tijuana; el 8 de febrero en el Centro Estatal de las Artes, en Mexicali; y el 15 del mismo mes en el Centro Estatal de las Artes de Ensenada, todos ellos municipios de Baja California.

Se esperaban las propuestas de los maestros afiliados al sindicato, maestros disidentes, empresarios e investigadores. En ese momento se reconocieron en Baja California sólo dos sectores que se habían pronunciado respecto a la Reforma Educativa; por una parte, los maestros de la CNTE, cuya expresión estatal estaba representada por el Movimiento de Resistencia,² y desde una visión radicalmente

2 El Movimiento Resistencia Estatal (MRE) es un movimiento que en Baja California tiene aproximadamente ocho años y cuenta con mil personas que participan de manera activa. Forma parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), busca redemocratizar y refundar al magisterio bajacaliforniano desde su interior. Los intereses que agrupan a estos profesores como movimiento se fundan en el descontento de la base magisterial en contra de los gobiernos estatal y federal, la capacidad de interlocución con las diferentes

distinta, una organización civil instalada en Mexicali, denominada Coalición para la Participación Social en la Educación (COPASE),³ en donde participan un número importante de organizaciones muy cercanas al sector empresarial.

La primera jornada en Tijuana fue conducida por la diputada Irma Martínez Manríquez, presidente de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Congreso del Estado; en dicho evento manifestó que:

el objetivo de la reforma es darle respuesta a los retos sociales con toda legitimidad, respetando los derechos laborales de los maestros y procurando la calidad en la educación. Lo que se pretende, por parte de las autoridades, es conocer los criterios de los maestros, de los padres, de todos aquellos que viven la educación día a día, para no legislar bajo opiniones que no le competen al tema y se tengan en cuenta; con ello las condiciones de dicha implementación serán más adecuadas (Legislatura del Estado de Baja California, Secretaría de Educación y Bienestar Social, 2014).

El evento se inauguró con una conferencia magistral a cargo de Teresa Bracho González, integrante de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que versó sobre las condiciones que se tendrán que dar para que la Reforma Educativa sea beneficiosa en el estado de Baja California.

El “Encuentro Estatal de Educación” se caracterizó por interrupciones y denuncias de diversos sectores sociales, como un grupo de

dependencias de educación, y un proyecto educativo en contra de la Reforma Educativa y de la evaluación punitiva a maestros.

- 3 La Coalición de Participación Social en la Educación (COPASE) es una organización civil creada en 2007, de rasgos empresariales, con una gran actividad en las acciones educativas en la educación básica de Baja California. Busca participar corresponsablemente con el Estado y la sociedad en la promoción, fomento y salvaguarda de la calidad de la educación y de la formación integral de la persona en los centros e instituciones educativas y sociales, que la educación formal sea de calidad, relevante (conocimientos científicos), pertinente (que sirva para la vida), equitativa (que considere las desigualdades y promueva la igualdad de oportunidades) y con mecanismos eficaces de investigación y evaluación integral que fundamenten y posibiliten una verdadera mejora educativa, así como estar libre de toda ideología (Coalición para la Participación Social en Educación. Plan Estratégico 2020).

cincuenta padres de familia y estudiantes de la escuela primaria Mi Patria es Primero, quienes exigían el reemplazo de los profesores jubilados. “Queremos dejar claro que vamos a estar presentes en cada uno de los foros. La primera intención será que vean y que piensen en sus trabajadores, antes de que se vayan a modificar estas leyes para el estado de Baja California” (Legislatura del Estado de Baja California, Secretaría de Educación y Bienestar Social, 2014). Asimismo, solicitaron que se tomara en cuenta al magisterio para la elaboración de las leyes secundarias, y que no se cobraran cuotas escolares. Por su parte, la coordinadora del Movimiento de Resistencia Estatal en Tijuana expresó que estaban de acuerdo en los lineamientos de evaluación, a excepción de lo que marca la LGSPD, que establece la baja del profesor que repruebe por tercera ocasión el examen. Además, criticó que siguiera rezagado el pago a setenta profesores, desde hacía ya ocho meses. “¿Cómo implementar una educación de calidad, cuando el trabajador está trabajando sin cobrar?, ¿en qué empresa trabajas si no te pagan?”, reclamó Guillén Ceceña (Pérez, 2014).

La segunda jornada del encuentro tuvo lugar el 8 de febrero en el Centro Estatal de las Artes, en Mexicali, con la participación de aproximadamente trescientos docentes y público en general, y se presentaron 130 propuestas para homologar el marco jurídico de la Reforma Educativa. El evento estuvo presidido por la diputada Irma Martínez Manríquez, presidente de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Congreso bajacaliforniano, quien enfatizó la necesidad de un cambio cultural en las prácticas educativas de docentes y autoridades escolares, así como la interlocución política para impulsar transformaciones hacia la calidad educativa y el logro de los aprendizajes de los alumnos.

En el encuentro en Mexicali también se manifestaron profesores inconformes con la Reforma Educativa. Los integrantes del Movimiento de Resistencia de Baja California lideraban el posicionamiento emitido por la CNTE. Las propuestas pedían la abrogación de las reformas constitucionales en materia educativa y de sus leyes reglamentarias, subrayaban la gratuidad de la educación, la evaluación justa e integral de todos los factores que inciden en el proceso educativo así como el respeto a las organizaciones sindicales.

La tercera y última jornada del encuentro fue en Ensenada y participaron aproximadamente cien personas entre docentes, estudiantes y público en general. Como los eventos anteriores, fue presidido por la presidente de la Comisión de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología del Congreso estatal, e hizo señalamientos similares y retomó palabras de la conferencista inaugural Teresa Bracho. La diputada Martínez Manríquez también destacó en el encuentro que las nuevas normas que regulan a la educación en lo general requieren de diálogo para adecuarlas al estado, de ahí la importancia de incluir a quienes participan en ella, a fin de garantizar los derechos de los estudiantes y profesores en el contexto actual.

En el Encuentro Estatal de Educación en sus tres sedes se recibieron más de seiscientas iniciativas denominadas ciudadanas, y se contó con la asistencia de profesores, padres de familia, investigadores, organizaciones sindicales, civiles, sociales, empresariales y la ciudadanía interesada en general. A continuación se presentan las tablas concentradoras por tema y propuestas emitidas en el “Encuentro Estatal de Educación”.

CUADRO 1

Propuestas emitidas para la Ley General de Educación

Subtemas por municipio	Tijuana	Mexicali	Ensenada	Total
Principios y disposiciones	12	17	35	64 (29.49%)
Reformas y adiciones	16	11	11	38 (17.51%)
La Reforma en el marco del federalismo	36	41	38	115 (52.99%)
Total	64 (29.49%)	69 (31.79%)	84 (38.70%)	217

Fuente: Poder Legislativo del Estado de Baja California. XXI Legislatura Constitucional del Estado de Baja California, 2015.

En cuanto a la estructura de organización de las propuestas recogidas en torno a la Ley General de Educación, más de la mitad, 52.99 por ciento, se centraron en su análisis en el marco del federalismo como tema articulador de los cambios; menos interés mostraron sus principios y disposiciones en lo particular con 24.49 por ciento y menos aún (17.51 por ciento) las adiciones y ajustes a la ley.

CUADRO 2

Propuestas emitidas para la Ley General del Servicio Profesional Docente

Subtemas por municipio	Tijuana	Mexicali	Ensenada	Total
Regulación del servicio profesional docente	13	10	13	36 (20.33%)
Sujetos del servicio profesional docente	21	29	19	69 (38.98%)
Formación y profesionalización docente	23	40	9	72 (40.67%)
Total	57 (31.20%)	79 (44.63%)	41 (23.16%)	177

Fuente: Poder Legislativo del Estado de Baja California. XXI Legislatura Constitucional del Estado de Baja California, 2015.

En cuanto a la Ley General del Servicio Profesional Docente, las preocupaciones se concentraron en la formación y profesionalización docente, con 40.67 por ciento, seguido de 38.98 por ciento de propuestas sobre las normas referidas a los sujetos del servicio profesional docente. Sólo 20.33 por ciento presentó propuestas sobre regulaciones a esta ley.

CUADRO 3

Propuestas emitidas para la Ley Nacional para la Evaluación de la Educación

Subtemas por municipio	Tijuana	Mexicali	Ensenada	Total
Lineamientos del sistema de evaluación educativa	26	41	19	86 (40.75%)
Organismos y funcionamiento del sistema de evaluación	7	33	26	66 (31.27%)
Mecanismos y procesos de evaluación	37	11	11	59 (27.96%)
Total	70 (33.17%)	85 (40.28%)	56 (26.54%)	211

Fuente: Poder Legislativo del Estado de Baja California. XXI Legislatura Constitucional del Estado de Baja California, 2015.

Respecto a la Ley Nacional para la Evaluación de la Educación, la mayor cantidad de intereses reflejados en las propuestas emitidas, con 40.75 por ciento, fue en el tema de los lineamientos del sistema de evaluación educativa, seguido por el funcionamiento (31.27 por ciento) y los mecanismos o procesos (27.96 por ciento).

CUADRO 4

Resumen de propuestas

Tipo de Ley	Número de propuestas emitidas
Ley General de Educación	217 (35.86%)
Ley General del Servicio Profesional Docente	177 (29.25%)
Ley Nacional para la Evaluación de la Educación	211 (34.87%)
Total	605

Fuente: Poder Legislativo del Estado de Baja California. XXI Legislatura Constitucional del Estado de Baja California, 2015.

Al revisar las propuestas recibidas se encontró un equilibrio interesante en la proporción de trabajos presentados. Es importante indicar que los resultados del encuentro no fueron publicados en medio alguno, como tampoco reportados en actas de trabajo. La Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Congreso del Estado de Baja California encargada de la homologación o armonización de leyes procedió a establecer las discusiones internas previas al dictamen en nombre del Poder Legislativo de Baja California, que aprobó por mayoría calificada la reforma.

CONTROVERSIA CONSTITUCIONAL EN BAJA CALIFORNIA

A las entidades federativas de México se les dio un plazo para que homologaran sus leyes particulares bajo el precepto de no contradecir la Reforma Educativa. Tendrían seis meses, a partir del 12 de septiembre de 2013, para cumplir con ese proceso. Los congresos estatales sesionaron para llevar a cabo las modificaciones y cumplir con lo que dicta la Ley General del Servicio Profesional Docente. El secretario de Educación federal en ese momento, Emilio Chuayffet, señaló que se revisarían las leyes modificadas para verificar que no se violentara lo dispuesto en el artículo 3º constitucional, particularmente lo relativo a la obtención de plazas, así como a la promoción de cargos.

El plazo establecido para que los congresos locales de los estados aprobaran las respectivas leyes secundarias para la armoni-

zación en torno a la Reforma Educativa venció el 12 de marzo de 2014. En caso de no darse la armonización de leyes, el máximo órgano judicial promovería una controversia constitucional, figura jurídica que sólo la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) puede resolver cuando surgen diferencias legales entre poderes o ámbitos de gobierno, en este caso entre el Ejecutivo federal y las entidades federativas.

El procedimiento para presentar una controversia es similar a lo que sucede con un juicio. Inicia con la demanda, la determinación de una fecha de emplazamiento, enseguida un periodo de pruebas y alegatos, para posteriormente dar lugar a una audiencia que finalmente llega a una resolución.

Se trata de un juicio ante la SCJN, en el que los actores demandados o terceros interesados pueden ser la federación, los estados, el Distrito Federal, el Ejecutivo federal o los Poderes de un estado en los que se plantea la posible inconstitucionalidad de normas generales o de actos concretos y se solicita la invalidación, alegándose que tales normas o actos no se ajustan a lo que dicta la Carta Magna (Hernández, 2014).

Fue así que a partir del 15 de abril de 2014 el Ejecutivo federal interpuso las demandas o controversias en contra de diversos congresos y ejecutivos estatales, el primero de mayo, contra Baja California, ya que sus leyes secundarias contravenían las disposiciones de la Constitución y de las leyes reglamentarias correspondientes, como la Ley General del Servicio Profesional Docente.

APROBACIÓN DE LEYES SECUNDARIAS Y NUEVA LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

A partir de la compilación y análisis de diversa información por parte de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Congreso del Estado de Baja California, se aprobaron tres leyes relacionadas con el tema educativo:

- Ley de Educación,
- Ley de Seguridad Escolar,
- Ley de Responsabilidades de los Servidores Públicos del Estado.

Así también se promulgó una nueva ley:

- Ley del Servicio Profesional Docente del Estado.

Este trabajo legislativo concluyó con una votación de 17 a favor de la nueva ley y 5 en contra; se aprobó en lo general el dictamen número 1 de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la XXI Legislatura, en el marco de una sesión extraordinaria celebrada a las 7:00 horas el 12 de marzo de 2014, bajo la conducción del diputado René Mendivil Acosta, presidente de la Mesa Directiva del Congreso del Estado. La iniciativa que dio pie a estas reformas fue presentada en forma conjunta por el jefe del Ejecutivo y la diputada Irma Martínez Manríquez, presidente de la mencionada comisión legislativa.

Con el dictamen se reformó la Ley de Educación del Estado de Baja California en el Capítulo I, “Disposiciones Generales”, los artículos: 1, 3, 4, 6, 7, 10; en el Capítulo II, “Atribuciones del Ejecutivo del Estado y los Ayuntamientos en Materia Educativa”, los artículos: 15, 16, 18; en el Capítulo III, “Del Sistema Educativo Estatal”, los artículos: 19, 20, 21; en el Capítulo IV, “De la Planeación y Evaluación Educativa para el Desarrollo del Estado”, los artículos: 58, 60, 68, 69, 71, 72; en el Capítulo VI, los artículos: 77 y 80; en el Capítulo VIII, “De las Infracciones, las Sanciones y el Recurso Administrativo”, el artículo 87. Así también en estos capítulos fueron adicionados los artículos 4 bis, 11 bis, 16 bis, 16 ter, 18 ter, 21 bis y 79 bis. La Ley del Servicio Profesional Docente del Estado de Baja California tiene por objeto regular el servicio profesional docente y establecer los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio, de conformidad con lo previsto tanto por la Constitución Política federal, como la del propio estado, la Ley General de Educación, Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley de Educación, las

tres del estado de Baja California (Poder Legislativo del Estado de Baja California, 2014).

La nueva ley establece que los servicios de Educación Básica y Media Superior que, en su caso, impartan los ayuntamientos, se sujetarán a este ordenamiento y la autoridad educativa estatal deberá coordinar las acciones necesarias con las autoridades municipales. La actual Ley General de Educación de Baja California, que se compone de 89 artículos, no será aplicable a las universidades y demás instituciones a que se refiere la fracción VII del artículo tercero de la Constitución federal, al Consejo Nacional de Fomento Educativo y organismos que presten servicios equivalentes en el estado, así como tampoco a los institutos de educación para adultos.

Con la aprobación de este dictamen el Congreso de Baja California daba, en un primer momento, cumplimiento a los tiempos previstos en disposiciones transitorias de la Reforma Educativa federal, a fin de que la entidad lograra armonizar su marco legal en los términos de dicha reforma; propósito que –como se mencionó antes– no fue alcanzado, ya que Baja California fue objeto de controversia al no encontrarse armonía con lo dispuesto a nivel federal. El diputado panista Cuauhtémoc Cardona Benavides, presidente de la Comisión para la Armonización de Leyes para la Reforma Educativa mencionó:

La controversia viene sobre algunas cosas que pusimos de más, o no entendimos correctamente, en lo que es la Ley del Servicio Profesional Docente. Según nosotros, atendimos plenamente lo que viene en la federal, a nivel de ley; si nosotros vemos que es algo verdaderamente que a nosotros se nos haya pasado o se haya omitido y que es grave, pues vamos a tener que atender el conflicto de la controversia (Martínez, 2014).

Los miembros de la Cámara de diputados no supieron informar los puntos que se violaban con la propuesta de leyes secundarias para lograr la armonización a nivel federal. El dictamen de la SCJN señaló que el Poder Legislativo estatal aprobó la Ley del Servicio Profesional Docente invadiendo gravemente las facultades que ex-

presamente le atribuye la Constitución mexicana al Congreso federal en todo el país.

El Departamento Jurídico del Congreso estatal fue el encargado de analizar, emitir una opinión formal y tomar medidas; inicialmente la postura fue de defensa de los argumentos para enviar a la SCJN junto con el proyecto de ley que se aprobó en la entidad. En la ley aprobada por el Congreso de Baja California participaron el sindicato magisterial y el Comité de Participación Social, y con su respaldo se incluyó un diferendo respecto de la propuesta federal relacionado en específico con el tema del cobro de cuotas escolares.

En los diarios locales la información difundida tuvo que ver con las declaraciones de los poderes Ejecutivo y Legislativo estatales, en las que señalaban haber realizado las modificaciones al marco normativo en materia de educación con el objetivo de armonizar las nuevas directrices que establece la Constitución. Se informó a la vez que en ningún momento se pretendió rebasar ni contradecir las atribuciones al máximo ordenamiento, por lo que el Poder Ejecutivo de la entidad atendería de manera puntual la controversia para garantizar el apego del ordenamiento local al contenido constitucional (Molina, 2014).

Debe señalarse que en Baja California no se cuenta con acceso público a las fuentes de información actualizada en torno a las adecuaciones producto de la controversia a que fue convocada la entidad. Es cierto que la información en torno a la reforma ha sido manejada mediante fuentes digitales, diarios tanto de circulación local como nacional, expresiones por medio de notas periodísticas, breves comunicados oficiales o bien desplegados de los grupos seccionales de docentes en los que manifiestan su inconformidad.

Se esperaría que la información se pusiera a disposición de la ciudadanía en concordancia con el mandato de transparencia del gobierno. Esto no se ha cumplido, aún no se publica la base de datos completa del censo educativo; no se ha informado cómo se está haciendo la conciliación de la nómina magisterial; no se han hecho públicas –en caso de que existan– las sanciones aplicables contra aquellos que buscan boicotear la implementación de la reforma. Se realizó ya el primer concurso de ingreso al servicio docente, pero de éste

sólo sabemos que la mayor parte de los aspirantes no tuvieron una calificación adecuada. ¿Quiénes aprobaron los exámenes?, ¿qué plazas obtuvieron?, ¿a qué escuelas fueron asignados?, ¿se les brindaron los mentores que la nueva legislación contempla para acompañar su formación en los primeros dos años de servicio? (Fernández, 2014).

El 17 de marzo de 2015 el secretario de Educación Pública del país, Emilio Chuayffet, rindió un informe sobre la Reforma educativa. A grandes rasgos enunció las características como acciones de “largo aliento”, reconoció que es una reforma que atañe a los profesores y que busca la regularización de muy diversos procesos, por lo cual se entendió que los resultados presentados en dicho informe no representaban datos de un corte actualizado. Estos hechos manifiestan la misma situación desinformada en el nivel de los estados, como la inconformidad de los profesores.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este capítulo se deriva de una investigación de carácter cualitativo, desarrollada durante 2014 en la ciudad de Mexicali, Baja California. Se buscó responder a la interrogante: ¿cómo recibieron los profesores de primaria en Baja California la Reforma Educativa y sus leyes derivadas? La investigación se realizó en ocho escuelas primarias del área urbana de Mexicali, y fue seleccionada por ser la capital de la entidad y municipio representativo de Baja California. Los objetivos fueron: interpretar la percepción sobre las leyes derivadas de la Reforma Educativa que manifiestan los profesores de primaria de la ciudad en cuestión; también se buscó acercarse a identificar los beneficios expresados por ellos.

Se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas en torno a los ejes: recepción de la reforma; la reforma entre lo laboral y lo educativo; y los docentes ante la evaluación. Los entrevistados fueron profesores de primaria, seleccionados bajo la técnica intencional o clave, cubriendo una serie de requisitos de inclusión, relacionados con su representatividad y con ciertos rasgos como su preparación y antigüedad, también se consideró su buena disposición para destinar

tiempo y atender la entrevista. Se utilizó como apoyo para procesar la información el programa Atlas TI, a partir del cual se analizó y elaboraron conclusiones del estudio.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La Reforma Educativa y las nuevas normas en sus leyes destacan la preparación del profesor que deberá ser evaluada por concursos de oposición para la obtención de plazas docentes en el sistema educativo; circunstancias y eventos que han sido los de mayor preocupación para la comunidad docente, lo cual motivó que en la investigación se determinaran las dimensiones de la reforma en Baja California, y el docente ante la misma. Sobre los tres ejes mencionados antes se realizó el análisis de las entrevistas realizadas a docentes y que se presentan a continuación.

RECEPCIÓN DE LA REFORMA

En primer término se exploró la reacción y el significado que tiene para el profesor la Reforma Educativa:

La Reforma son nuevos lineamientos que norman la profesionalización del docente para el mejoramiento de los espacios educativos y logro de aprendizajes. M1

Más que reforma educativa es reforma laboral donde se contempla anular los beneficios logrados durante mucho tiempo al magisterio, los cuales fueron apoyados por líderes corruptos del magisterio. M3

Supuestamente es un nuevo modelo educativo para elevar la calidad, pero la realidad fue reforma laboral. M6

La Reforma Educativa de 2013 fue recibida por el docente de Baja California con actitudes reactivas, de molestia e incertidumbre, ante la posibilidad de verse en la necesidad de someterse a evalua-

ción. Por otro lado, no es claro el significado de la reforma asumido por el docente. En un documento publicado por autoridades educativas y de evaluación del estado, se plantea que si se desea tener una reforma educativa que efectivamente logre sus metas se debe trabajar en cinco frentes al mismo tiempo:

Primero. Se debe contextualizar a la Reforma Educativa en el escenario de las políticas educativas, la estructura de las políticas sociales y la naturaleza de las políticas públicas en general. La política educativa no se ha ciudadanizado ni se reconocen en ella los ámbitos institucionales específicos.

Segundo. La transformación de los sistemas educativos no es cuestión de una ingeniería especializada y tecnocrática. Se acerca más a la labor de una jardinería que combine la sensibilidad artística con la universalidad de los principios que se apliquen.

Tercero. Las reformas educativas requieren de condiciones generales que faciliten su desarrollo. En particular, se requiere de tres de ellas: aseguramiento de niveles significativos de capital social, flexibilidad para la innovación y una estructura de aprendizaje sistémico que vaya desde la escuela a los ministerios de educación.

Cuarto. El concepto *reforma educativa* requiere de un cambio paradigmático, que centre la atención en la práctica y concepción pedagógica y de gestión del sistema, más que en la retórica del discurso de los políticos del sistema.

Quinto. En educación es poco productivo identificar ámbitos macropolíticos, considerando en ellos el ámbito de la política educativa, por una parte, y por otra parte el ámbito micropolítico, que contempla la cotidianidad de la práctica didáctica y de gestión educativa (Gobierno del Estado de Baja California, Sistema Educativo Estatal, 2012).

La perspectiva conceptual de la Reforma Educativa que manifestaron las autoridades educativas de Baja California es extensa y de gran contenido, la cual no se identificó en las discusiones y las adecuaciones a las leyes que el Congreso del Estado aprobó. En tanto las autoridades mostraron amplitud de miras en el enunciado conceptual, en los docentes se percibe una perspectiva mucho más cercana a su realidad inmediata, emite opiniones de desaprobación, la percibe invasiva, que violenta sus actividades e intereses.

Lo miro de manera negativa, no lo miro positivo. Yo siento que ahora nos tienen muy fiscalizados, ahora cualquier cosita que uno haga rápido se van a los medios de comunicación o al sistema y pues es un arma en contra del maestro. Estoy de acuerdo en que la sociedad nos exija pero cuando a veces no tienen sentido las cosas hacen un problemón y ahora con esta reforma peligrará el trabajo del maestro. M1

Las nuevas disposiciones obligarán a los profesores, directores de escuela, asesores y supervisores a someterse a evaluaciones periódicas, y su permanencia dependerá de los resultados de su evaluación, hechos que hacen sentir al docente que está vigilado y sujeto de manera permanente a sobrellevar las consecuencias de los resultados de la evaluación. El profesor conoce la situación que priva al interior de su gremio. Es consciente y sabe que forma parte de los procesos de expiación ante las faltas y abusos de confianza del gremio magisterial. A la vez, se siente desprotegido y sin conocimiento para maniobrar por cuenta propia, en un ambiente caracterizado por las decisiones centralizadas o de líderes sindicales.

Al preguntar a los profesores acerca de su reacción oficial ante los resultados y si identifican cambios con la reforma, ellos refieren diversas opiniones.

Respecto a la ayuda que reciben los maestros inconformes, según la reforma se tiene la obligación de impartirles cursos, talleres, pláticas y orientación. Que sean de utilidad para que el maestro crezca con bases más sólidas de lo que antes fueron. M7

La Ley del Servicio Profesional Docente de Baja California, en el Título Cuarto, “De las Condiciones Institucionales”, capítulo I, “De la Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional”, señala en el artículo 55:

El Estado proveerá lo necesario para que el personal docente y el personal con funciones de dirección y de supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural. Para los efectos del párrafo anterior, las Autorida-

des Educativas ofrecerán programas y cursos. En el caso del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección los programas combinarán el Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela con cursos, investigaciones aplicadas y estudios de posgrado (H. Congreso del Estado de Baja California, 2014).

Por otra parte, el INEE señala que la formación continua de docentes de educación básica se ha impartido primordialmente mediante cursos, en su mayoría ofrecidos por los 534 centros de maestros y sus 40 extensiones. Si bien esta formación alcanza a una proporción alta de los profesores, el recurso destinado a esta actividad –363.91 pesos anuales por docente– es mucho menor al que se considera necesario. Además, se proporciona en condiciones inadecuadas, pues sólo poco más de la mitad de los centros de maestros tiene aulas de medios, bibliotecas y salones; estos centros atienden en promedio a 267 escuelas y cuentan con equipos de no más de 10 personas (INEE, 2015). El estado de la formación del docente es insuficiente y motivo de preocupación real en el docente ante la tensión que ejerce la evaluación.

Respecto a cómo percibe el docente la aplicación de la reforma en la escuela, se mencionó el acercamiento de los padres de familia, el método didáctico y cómo podría afectar o favorecer:

Yo creo que con la nueva reforma, con el tiempo completo ya ni siquiera los papás se están haciendo responsables, vienen y nos los dejan a las 8 de la mañana y se los llevan a las 4 de la tarde; los niños llegan tan cansados a su casa que no sacan ningún cuaderno. M9

Las cargas académicas y del trabajo extra clase del alumno se tornan problemáticos al estar el alumno en la escuela gran parte de su tiempo. El programa de escuelas de tiempo completo dispone ampliar paulatinamente la duración de la jornada escolar para aumentar las posibilidades de formación integral del alumnado, en particular en contextos desfavorecidos o violentos. Las escuelas de tiempo completo (como parte de la Reforma Integral en Educación Básica, RIEB, desde 2009) son un programa relevante y que el docente trae a discusión en la Reforma Educativa de 2013. Gómez (2013)

señaló que las escuelas de tiempo completo carecieron de un proyecto educativo y que el resultado fue la desorganización total. El tiempo ha resultado una variable notoria para el docente y afecta la opinión respecto a la recepción de la reforma:

Sí me gusta el hecho de que pasen más tiempo, yo siempre pensé que los niños deberían pasar más tiempo en la escuela porque verdaderamente no nos alcanzaban los contenidos en la mañana, pero yo creo que sí debe de haber un equilibrio, un algo que los papás deben de hacerse parte porque verdaderamente los tenemos todo el día aquí. M7

Las escuelas de tiempo completo se consideran como un lugar de resguardo para los niños, ante la violencia y la problemática familiar, y no como un espacio para diversificar la formación. Esta situación se mueve entre las acciones motivadas por el voluntariado de la comunidad educativa y en otros casos parecería cubrir contenidos y actividades de relleno del tiempo escolar para completar la jornada.

En algunas escuelas los profesores, al mencionar la Reforma Educativa, se remiten a lo académico y los planes y programas de estudio, hacen señalamientos sobre los logros con las nuevas perspectivas de trabajo didáctico a partir de la modificación al plan de estudios y el enfoque en competencias.

En la escuela Emiliano Zapata se está trabajando la RIEB por medio de proyectos que integran los tres ámbitos educativos, mismos que dan pie al desarrollo de las competencias básicas en la formación del estudiante. M8

La Reforma Educativa, pero la relacionada al plan de estudios, en ella se miran efectos positivos, se pueden formar alumnos capaces de enfrentar los retos que se presentan en sus vidas cotidianas, autónomos, reflexivos y autocríticos. M3

Hay que señalar cierta confusión en el docente para distinguir las diferencias entre programas educativos anteriores, como la RIEB de

2009 y la reciente reforma educativa. Los profesores han socializado entre ellos la RIEB, desde su modificación en 2011, sus intenciones y estrategias didácticas novedosas en el medio educativo. Sin embargo, en la Ley del Servicio Profesional Docente de Baja California no se mencionan dichos programas, sólo en el Título Quinto, “De la evaluación educativa”, el artículo 63 dice que para los efectos de la presente ley:

la evaluación del sistema educativo estatal tendrá, entre otros, los siguientes fines: I. Contribuir a mejorar la calidad de la educación; II. Contribuir a la formulación de políticas educativas y al diseño e implementación de los planes y programas que de ellas deriven (H. Congreso del Estado de Baja California, 2014).

Estas ausencias y desarticulaciones de nominación desacreditan el sentido académico que se dice subyace en la Reforma Educativa, sobre todo cuando sus principios se presentan mediante normas jurídicas. Parecería que además de la problemática específica que en sí misma genera descontento en la comunidad magisterial, se suma la desarticulación de programas y leyes, que poco aportan para establecer una política educativa que favorezca el trabajo académico en la educación básica.

REFORMA ENTRE LO LABORAL Y LO EDUCATIVO

En años recientes ha tomado fuerza la idea de que el mejoramiento de calidad de la educación pasa por modernizar su principal fuerza de trabajo: los profesores, considerados como responsables de los resultados de aprendizaje de los alumnos (Vegas, 2008). Es así como se ha visto la instalación de un número grande de iniciativas derivadas de políticas que buscan aumentar la eficiencia y efectividad del trabajo docente, y de sistemas de evaluación del desempeño del docente basados en indicadores, y actualmente contrataciones condicionadas a instrumentos de evaluación, estrategias que emergen caracterizadas por su plasticidad, pues van desde los perfiles formativos hasta los criterios y normas de las leyes, todo alrededor de la noción de ca-

lidad. Autores como Flores y García (2014) señalan que se trató de construir un marco legal más amplio que diera sustento a las acciones emprendidas: respaldar con la ley –derivadas de la reforma– las acciones públicas en educación y a los docentes.

Cuando cambian las leyes se afecta la permanencia del maestro. Afecta laboralmente al empleado, no afecta al niño o lo educativo nos afecta a nosotros empleados del gobierno. M1

Uno de los temas reiterados en las discusiones en torno a la Reforma Educativa, es que es vista como una reforma laboral. El impacto de la reforma se manifiesta en el docente, en el procedimiento de su contratación y permanencia. En sentido estricto, no se tiene hasta el momento una *reforma laboral*, aunque se ha discutido que es necesaria. La nueva normativa tiene significado en las nuevas regulaciones de permanencia y retiro de los profesores. En general, las presunciones o asociaciones entre desempeño docente, evaluación y resultados, aunadas a las nuevas condiciones de contratación y permanencia, han sido las causantes de diversas incomodidades y molestias entre el gremio magisterial, pues los profesores consideran que esas medidas atentan contra sus derechos laborales, lo que trae en consecuencia un rechazo a los nuevos sistemas de evaluación. Al respecto, Bensusán y Tapia (2013) señalan que parecería que no se podría avanzar en la calidad sin sacrificar el derecho del magisterio a la estabilidad laboral que hoy tiene, pues éste se pondría en peligro incluso después de haber ganado un concurso de oposición.

Anteriormente podía aspirar a otra plaza, ahora ya no puedo aspirar a otra. Anteriormente yo estaba segura de que iba a tener una jubilación, ahora ya no estoy segura de que vaya a tenerla. Aporté por 26 años que tengo de servicio como 4,000-5,000 pesos al mes para tener una seguridad de jubilarme y se acaba de reformar la ley donde dice que no tengo, que acabo de perder mis derechos y que ahora tengo que comenzar de cero. M2

Estudiosos de los aspectos legales aventuran algunas hipótesis sobre la forma en que se vienen dando las transformaciones del Estado mexicano. A decir de Alvarado (2014) se han manifestado como un modo de transición híbrido, que mezcla formas existentes con nuevas, es un isomorfismo. Lo que se está produciendo con los procesos de implementación de las amplias reformas es una simbiosis, una hibridación del sistema anterior con un conjunto de prácticas nuevas. El isomorfismo refiere a dos objetos dentro de una misma estructura.

En la primaria Carmen Piña, la Reforma Educativa, en la opinión de la mayoría de los maestros, está afectando puesto que se ven perjudicados sus derechos laborales, sobre todo en base a la antigüedad laboral de la mayoría, ya que puede verse afectado en sus años de servicio y no lograr una jubilación, como siempre se ha manejado. M₂

El docente percibe en la Reforma Educativa diversas consecuencias que implican grandes cambios en materia de jubilaciones y retiro, derechos que siente se verán degradados, sujetos a nuevos mecanismos de eficiencia y resultados educativos. Finalmente, a pesar de no contar con una reforma laboral propiamente dicha, se identifican algunos aspectos que contribuyen a flexibilizar y discriminar atributos mediante la vía de la evaluación en los docentes. Se puede pensar que estamos ante una nueva situación que podría anteceder a las iniciativas de reforma laboral propiamente dichas.

Acaban de reformar primero aquí y luego lo pasaron a México, entonces ya la ley, nuestras leyes laborales, nuestros derechos laborales quedaron, quedamos desprotegidos; primero porque el sindicato ya no ocupa poder para luchar por ellos, porque lógicamente ya sabes, era un sindicato vendido, comprado y mañoso; segundo, porque el gobierno ya no pudo con tantas anomalías y despilfarro por parte de ISSTECALI. M₃

La participación sindical estuvo regida por una agenda de tipo gremial-laboral. Es decir, el sindicato daba prioridad a sus intereses

en términos de membresía (con la creación de plazas, inamovilidad de empleados, etc.), sueldos y prestaciones. Además de mantener su posición privilegiada en el sector educativo por medio de su participación en comisiones mixtas y mandos medios y altos, tenía control sobre la estructura (directores y supervisores) lo que le permitía co-gobernar en el sector (Santibañez, 2008). El poder adquirido por el sindicato le llevó a entablar negociaciones con las instancias de poder del más alto nivel de gobierno. Estos sucesos abrieron el espacio político para dar consecución a la Reforma Educativa de manera coercitiva, a través de procedimientos y normas legales que garantizarían el logro de los acuerdos y pactos por la educación establecidos en el nivel federal. La presunción de que evaluando al docente se alcanzará la calidad educativa ha llevado a que indistintamente se realice un efecto de barrido a la comunidad docente, como depositaria expiatoria de los grandes males y corrupción que privan en el medio.

DOCENTES ANTE LA EVALUACIÓN

Desde hace algunos años ya se encuentra información sobre la responsabilidad relativa al profesor en el logro de la calidad. López y Flores (2006) mencionan que el argumento de la responsabilidad de los profesores para la transformación se fundamenta en que ellos deben asumir los compromisos que signaron aportando su creatividad. Así, es fácil identificar cómo la responsabilidad del Estado de ofrecer resultados educativos a la sociedad, con eficiencia y calidad, se desplaza al profesorado.

Estas circunstancias mezclan o subordinan de alguna forma lo educativo a los logros o al producto de la evaluación, al trasladar de manera unilateral la responsabilidad de los logros educativos de los alumnos a los resultados de la evaluación del docente, sin atender los múltiples factores que también responden a los resultados en educación.

Algunos de nuestros derechos como trabajadores de gobierno, prestaciones para hipoteca y que la jubilación se respeten, y se cumpla a los

30 años de servicio como es acordado, sin interrupciones, ni retrasos. Y que la evaluación sea justamente del trabajo físico que se realiza en las aulas, no basada en un examen que en ocasiones no los crean los maestros y por tal motivo no saben qué significa trabajar con niños. M5

En el tema de la evaluación, los profesores identifican la necesidad de ampliar las fuentes de información para captar distintas perspectivas, para evaluar con cierta propiedad el desempeño del maestro, como podrían ser los padres de familia, los colegas, los alumnos, los testimonios que pudieran hacer los niños en las notas de sus materiales y cuadernos. Se intervendría en otros factores y condiciones, el funcionamiento de la escuela, la evaluación continua de los procesos en el aula, que plantearía otro razonamiento de la reforma. Mancera (2015) menciona que la evaluación no debe servir para hacer señalamientos, sino ser útil para dar a todos los actores educativos (alumnos, padres de familia, maestros, directores, autoridades, investigadores, y a la sociedad en su conjunto) información acerca de lo que está sucediendo con la educación.

Aunado a lo anterior, el profesor destaca las posibles injusticias o favoritismos que pudieran surgir dentro de la Reforma Educativa y los resultados de la evaluación, como en el caso de que ésta sea corrompida y que pudiera desfavorecerlo.

Hay favoritismos porque se sabe que hay personas que obtuvieron menor puntaje que el tuyo y ahí están, lo cual es injusto porque sobrepasa los derechos de los demás de manera casi abierta o pública. M1

Ante la exposición a los mismos eventos de evaluación y considerando los antecedentes históricos de procesos experimentados por la comunidad de profesores, los resultados de la evaluación en tales circunstancias derivan en comparaciones, sean éstas respecto a los resultados de la misma evaluación como a la pérdida de sus condiciones laborales, llegando a procesos de identificación entre los profesores o bien claras rivalidades por los resultados de los concursos y las plazas asignadas.

A mí no me gustaría que yo perdiera un derecho porque los demás no lo están perdiendo, lo están haciendo de manera ilegal, que yo esté haciendo las cosas correctamente y ellos no. M2

La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación no incorpora de manera específica medidas que guarden los aspectos éticos e integridad de los docentes sometidos a evaluación. Sólo en el artículo 57 de dicha ley se señala que toda información relacionada con el Sistema Nacional de Evaluación Educativa quedará sujeta a las disposiciones federales en materia de información pública, transparencia y protección de datos personales (INEE, 2013). El docente sabe y participa de la polémica que el tema de la evaluación desencadena en cualquier medio educativo, sin embargo, saberse como el sujeto evaluado, le brinda una perspectiva personal expresada en tensiones provocadas ante la incertidumbre de ser evaluado.

La evaluación a que se somete a los profesores lleva a mucha polémica y conversaciones entre nosotros, inclusive podría decirte sin equivocarme, que incluso miedo de ser evaluados. M6

Los profesores en Baja California manifiestan gran temor a la evaluación. Sin embargo, en los recientes resultados de la evaluación, aplicada en julio de 2015, se reportó que 3 831 profesores presentaron examen de oposición, de los cuales 61 por ciento de ellos obtuvo un resultado idóneo. En Baja California 528 profesores fueron colocados en el grupo A del examen, 780 en el grupo de desempeño B, 1 025 en el grupo C, y 40 en el grupo D. La entidad se colocó en el cuarto lugar nacional, con 14 puntos arriba de la media nacional, ubicándose sólo por debajo del Distrito Federal, Colima y Querétaro (Castro, 2015).

No obstante el desaliento general, sí se encontraron algunas opiniones de los profesores que pretendían encontrar una visión alentadora de los propósitos teóricos de la reforma, como las siguientes:

En lo personal, la reforma tiene un buen propósito. Lamentablemente, las condiciones en que se trabaja en las escuelas no son las adecuadas para obtener los resultados esperados. Un ejemplo está en el desarrollo de la conceptualización de la lectoescritura: con la reforma los alumnos del primer ciclo no cuentan con las bases necesarias para llevar a cabo las actividades propuestas y como resultado tenemos estudiantes con bajo aprovechamiento escolar. M3

El manejo de los contenidos educativos no es tema incorporado en las leyes de la Reforma Educativa, la preparación disciplinaria está dirigida al dominio del docente, quien al ser evaluado, supone ese mismo nivel de preparación deberá ser extendido al alumno. Situación que deja al alumno en una posición lateral y hasta tradicional, lo que contradice de cierta manera a los actuales postulados de la educación centrada en el estudiante.

La preparación exigida y evaluada en el docente se traduce en logros que deberán alcanzar la calidad, la reforma mantiene una relación directa con un discurso orientado hacia la calidad, aun cuando no se encuentran las bases conceptuales en que se construyó dicha noción, puede parecer en apariencia atractivo a los profesores.

Considero que es una buena técnica el que nosotros como maestros seamos evaluados constantemente, de tal manera que es necesario que sigamos preparándonos para brindar una educación de calidad a nuestros alumnos, y lograr en ellos un futuro positivo lleno de conocimientos. Sólo que es necesario que seamos evaluados de la manera correcta basándose en nuestro trabajo diario dentro del aula, de esa forma se darán cuenta quiénes cumplen realmente con un trabajo adecuado para los niños, y qué maestros están realmente preparados para impartir clases. M6

La Reforma Educativa no manifestó diagnósticos o estudios visibles previos que enlacen los programas o proyectos vigentes, sin embargo, como menciona Ramírez (2014) la reforma mantiene el mismo discurso de 1992, desde la época de Jesús Reyes Heróles; la

diferencia es que se ha basado en una estrategia distinta, el discurso ha sido el mismo: mejorar el sistema y las reformas laborales asociadas a la calidad. La reforma presupone que casi de inmediato viene la mejora educativa.

Así es como hoy el tema de la calidad se hizo un problema para los docentes, pero sobre todo para los grupos de poder asentados en las profundas estructuras magisteriales. A partir de lo cual los temas de gobierno y democracia también se extienden a la aspiración de una “calidad en la democracia” que igualmente debería ponerse sobre la mesa de discusión. Borjas (2015) subraya que se pueden reconocer tres problemas que afectan a la calidad de la democracia en los gobiernos: la baja institucionalización, el acrecentamiento del poder de las autoridades, y el resurgimiento y fortalecimiento de poderes fácticos.

El docente lleva la responsabilidad de desarrollar cualquier proyecto o reforma educativa, interpretando que la figura del docente es de sabiduría y respeto, pero sobre todo, de primordial importancia en el aula y el contexto escolar. Los acontecimientos que se han presentado en años recientes han estado marcados por malversaciones y de alguna manera también por el abuso de poder de los líderes. Las medidas emprendidas a partir de la Reforma Educativa han provocado desánimo e inconformidad entre los docentes debido a que sólo por algunos están pagando todos.

CONSIDERACIONES FINALES

En México, como en Baja California, la discusión en torno a la Reforma Educativa ha sido constante y desde diversos ángulos. Los temas reiterados tienen relación con los alcances de la reforma, la intersección educativo-laboral en que se encuentra inmersa, y el impacto en los docentes. En general, se observa una amplia separación de opiniones entre los sectores involucrados que limitan acuerdos, así como el entendimiento común de la reforma. En principio, hay que mencionar que la gran carga ideológica y política que tiene la categoría de *reforma educativa* la convierte en una política educativa compleja por sus significados e implicaciones sociales.

Entidades lejanas al centro del país manifiestan esfuerzos por hacerse llegar información para la armonización de las nuevas leyes asociadas con la Reforma Educativa. Baja California emprendió amplias acciones académicas, como el “Encuentro Estatal de Educación” para recoger las propuestas de la comunidad bajacaliforniana; es innegable la existencia de voluntad, sin embargo, hoy es claro que para analizar la Reforma Educativa se requiere de estudios desde diversos ángulos, como sucede en todo tema emergente.

En la Reforma Educativa convergen opiniones que se han generalizado; esta reforma refiere a un conjunto de atributos legales manifiestos explícitamente en la promulgación de leyes aplicadas al docente. La evaluación es también un tema reiterado, su presencia no es novedosa en el medio, sin embargo, a partir de la Reforma Educativa se le descubre una nueva asociación: evaluación y normas laborales mediadas por la noción de calidad, procesos que tienen como actor protagónico o sujeto inmolado al profesor.

El profesor acepta una evaluación justa e integral con la participación de todos los factores y actores que inciden en el proceso educativo: alumnos, profesores, padres de familia, medios de comunicación social, diferencias socio-económicas, política educativa, autoridades educativas, condiciones de trabajo, infraestructura escolar, entre otros. No se reconoce o acepta que una evaluación se centre en indicadores sobre su desempeño.

En años recientes se han encontrado diversos discursos, iniciativas, pactos o acuerdos para la educación, cambios a los planes y programas en educación básica, asimismo programas para la formación de los profesores; sin embargo, siguen sin resultar del todo claras las conexiones que finalmente den sentido a una *reforma educativa*.

Las opiniones de los profesores reflejan desánimo o decepción ante las nuevas regulaciones que ponen en duda su capacidad profesional como docentes después de muchos años de trabajo en el aula.

Las medidas normativas en materia educativa y de evaluación al docente difícilmente conducirán al logro de las metas educativas establecidas por el sistema educativo federal; suponer que al sólo utilizar instrumental para la evaluación se alcanzará la calidad educativa conllevará un alto costo en la comunidad docente. Un efecto

de barrido indiscriminado de profesores como depositarios expiatorios de los complejos problemas de la educación.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2014), “La reforma híbrida. Las transformaciones constitucionales a las instituciones de justicia y al Estado mexicano en la última década”, *Revista Letras Jurídicas*, núm. 30 (julio-diciembre), pp. 75-100.
- Bensusán, G. y A. Tapia (2013), “El SNTE y la calidad educativa. Una agenda de investigación”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 75, núm. 4 (octubre-diciembre), pp. 557-587.
- Borjas, H. (2015), “Calidad de la democracia en gobiernos locales: problemas y perspectivas en México”, *Revista Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. XXII, núm. 62 (enero-abril).
- Castro, G. (2015), “BC entre los mejores en examen de ingreso para docentes”, *La Crónica de Baja California*, 12 de agosto, <<http://www.lacronica.com/EdicionEnLinea/Notas/Noticias/11082015/997801-BC-entre-los-mejores-en-examen-de-ingreso-para-docentes.html>>, consultado el 12 de agosto de 2015.
- Coalición para la Participación Social en Educación. Plan Estratégico 2020, <<http://www.copasebc.com.mx/copaseweb/redireccionar.html>>, consultado el 8 de agosto de 2015.
- Fernández, M. A. (2014), *Los desafíos de la implementación de la Reforma Educativa y la perspectiva estatal*, Instituto Mexicano para la Competitividad, <http://imco.org.mx/indices/#!/competitividad_estatal_2014/analisis/2014_ICE_Educativa>, consultado el 14 de marzo de 2015.
- Flores C. y C. García (2014), “La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES?”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIII, (4), núm. 172 (octubre-diciembre), <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista172_S3A1ES.pdf>, consultado el 5 de junio de 2015.
- Gobierno del Estado de Baja California. Sistema Educativo Estatal (2012), *La evaluación educativa en Baja California. Construcción de una cultura*

- para mejorar*, <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/LibroEvaluaciones/ESTADO_DEL_ARTE_Evaluacion_TODO.pdf>, consultado el 5 de agosto de 2015.
- Gómez, L. (2013), “SEP reconoce fallas en escuelas de tiempo completo”, *Reforma*, 27 de junio, <<http://noticias.terra.com.mx/mexico/sep-reconoce-falla-en-escuelas-tiempo-completo,b9ac484e9958f310VgnVCM4000009bceeb0aRCRD.html>>, consultado el 5 de marzo de 2015.
- Hernández, L. (2014), “Incumplen tres estados armonización de leyes educativas”, *Excelsior*, 13 de marzo de 2014, <<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/03/13/948375>>, consultado el 7 de marzo de 2015.
- H. Congreso del Estado de Baja California (2014), “Ley del Servicio Profesional Docente del Estado de Baja California”, *Periódico Oficial*, núm.13, tomo CXXI, número especial, 13 de marzo de 2014, <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Baja%20California/wo92923.pdf>>, consultado el 14 de abril de 2015.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013), “Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)”, <<http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma.../marco.../1604-ley-del-inee>>, consultado el 9 de agosto de 2015.
- INEE (2015), *Los docentes en México. Informe 2015*, <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>>, consultado el 8 de agosto de 2015.
- Legislatura del Estado de Baja California, Secretaría de Educación y Bienestar Social (2014), Encuentro Estatal de Educación. Convocatoria, <<http://www.educacionbc.edu.mx/eventos/2014/EncuentroEst/EncuentroEst.pdf>>, consultado el 7 de agosto de 2015.
- López, S. y M. Flores (2006), “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, <<http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/122/1069>>, consultado el 29 de mayo de 2015.
- Mancera, C. (2015), “La escuela: Centro de una evaluación educativa integral”, *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, INEE, pp. 87-90, <<http://es.slideshare.net/NapoFlores/gaceta-n-2-inee>>, consultado el 10 de agosto de 2015.
- Martínez, J. (2014), “Analiza BC controversia constitucional en su contra por leyes educativas”, *Milenio*, <<http://www.milenio.com/región/>>

- Analiza-BC-controversia-constitucional-educativas_0_291571091.html>, consultado el 10 de marzo de 2015.
- Molina, O. (2014), “Presentan controversia constitucional contra BC por Reforma Educativa”, *La Crónica de Baja California*, <<http://www.lacronica.com/EdicionEnLinea/Notas/Noticias/04052014/837377-Presentan-controversia-constitucional-contra-BC-por-reforma-educativa.html>>, consultado el 10 de marzo de 2015.
- Pérez, H. (2014), “Interrumpen padres Encuentro Educativo. Reclaman el reemplazo de profesores jubilados”, *El Sol de Tijuana*, 1 de febrero, <<http://www.oem.com.mx/elsoldetijuana/notas/n3276754.htm>>, consultado el 15 de julio de 2015.
- Poder Legislativo del Estado de Baja California (2014), “Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: Lineamientos del sistema de evaluación educativa, organismos y funcionamiento del sistema de evaluación, mecanismos y procesos de evaluación”, <<http://www.congresobc.gob.mx/2014/>>, consultado el 13 de marzo de 2015.
- Poder Legislativo del Estado de Baja California. XXI Legislatura Constitucional del Estado de Baja California (2015), “Resultados del encuentro Estatal de Educación”.
- Ramírez, R. (2014), “Reforma de la legislación educativa: implicaciones en las prácticas escolares y pedagógicas”, conferencia presentada en la segunda sesión del seminario estratégico “La Reforma Educativa en Baja California: contexto, escenarios y propuestas de política educativa. Hacia un modelo educativo regional”, Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, Baja California, 5 de septiembre.
- Santibañez, L. (2008), “Reforma Educativa. El papel del SNTE”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 37 (abril-junio), pp. 419-443.
- Vegas, E. (2008), “¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?”, en C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (eds.), *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*, Santiago, Programa de Investigación en Educación-Universidad de Chile/UNICEF, pp. 48-78.

El docente de Educación Básica: entre la evaluación a su desempeño y su ejercicio profesional

*Carolina Domínguez Castillo*¹

INTRODUCCIÓN

La identidad docente hoy está cuestionada frente a la Reforma Educativa de 2013; si acordamos que las reformas educativas se conciben como propuestas de un nuevo modelo educativo, como modificaciones al currículo, a través del cual se promueven nuevas formas de proceder de sus actores centrales, como lo es el docente y su enseñanza, en las formas de trabajo con sus estudiantes, de posibles nuevos textos, entre otros aspectos, los especialistas concuerdan en que una reforma educativa se plantea para mejorar el sistema educativo en su conjunto:

Reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo, que lo transforma (cambia de forma) [...] a un cambio en las prácticas educativas sean éstas de carácter metodológico, en el desarrollo del currículum, la introducción de nuevas tecnologías relativas al gobierno de los centros o en las formas de desarrollar la política educativa (Sacristán, 2006: 31).

Todo ello significa cambios, ajustes a una forma de trabajo; sin embargo, la Reforma Educativa 2013 coloca en el centro el servicio profesional docente y la evaluación de su desempeño, y por lo tanto al docente como persona, pues su vida y profesión están entretrejidadas; de igual manera el conocimiento y la emoción están enlazados constantemente.

1 Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

Estas propuestas de reforma tocan directamente a los docentes como personas, a su identidad, una identidad cuestionada que pasa de tener históricamente un alto reconocimiento a hoy día un extrañamiento. Concordamos con Aceves (1997) que la identidad no refiere a un estado inalterable de pertenencia sino que el concepto sintetiza una realidad social, puntualizando:

La identidad se aprecia [...] como la autorrepresentación de los actores sociales en el tiempo y en el mundo de vida que los engloba [...] esta construcción se localiza en una “colectividad” en cuyo seno se elabora/construye una “identidad” por medio de prácticas con las cuales sus integrantes defienden sus intereses, expresan su voluntad y en el transcurso de tales luchas, se van construyendo (Aceves, 1997: 3).

De ahí que el punto de interés está en poner en la balanza la situación emocional del docente frente al momento actual (2014). El docente, hasta antes de la Reforma Educativa de 2013, se veía protegido, hoy se siente “amenazado”, cuestionado, ante la seguridad de su trabajo, la reforma le toca directamente en su persona, en su identidad, en su emocionalidad, ya no sólo en su hacer, proceder, en su tarea docente. Las emociones docentes están comprometidas en su accionar profesional, como en toda profesión cuyo ejercicio se establezca desde la interacción con los otros.

Por lo tanto, el estudio que hemos realizado pone énfasis en las emociones del docente, en sus motivaciones, promovidas por las preguntas formuladas con miras a conocer cómo conciben los docentes la enseñanza, qué les motiva; nos interesan las percepciones del maestro sobre el objeto de su trabajo focalizado en la enseñanza. Por consiguiente el punto central de la indagatoria fue la elaboración de un instrumento, guía de entrevista con profundidad, que facilitara adentrarnos en las percepciones y emociones de los docentes para que de una manera indirecta, relajada, pero consciente, el docente pudiera sentirse “libre” de expresarse, sin considerar o minimizar expresiones compartidas con colegas, sobre los temas de la entrevista; para que los temas de la entrevista le invitaran a manifestar sus ideas y sus emociones más personales y “auténticas”.

Las emociones docentes están comprometidas en su accionar profesional. “Aunque hoy sabemos más sobre lo que piensan los profesores [...] sabemos poco sobre su dimensión emocional [...] menos sobre [...] las emociones y deseos que motivan y modelan su trabajo” (Hargreaves, 2003: 165). La noción de emoción hace referencia a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar (Goleman, 2001: 331).

ENCUADRE DE LA INDAGATORIA DESDE LA PERSONA DEL DOCENTE

Desde la línea de trabajo que he desarrollado considero tres componentes básicos para la conformación del marco referencial que permitieran visualizar y comprender el fenómeno que pretendo estudiar y que guiará la investigación, en este caso dicho marco se compone por el término *persona*, la *perspectiva sistémica* y el *constructivismo*. Parto del constructo *persona del docente*. “La *persona del maestro* constituye un término que sintetiza problemáticas diversas, no consideradas en la educación formal y que, junto con la profesional, interactúan con las tareas docentes” (Domínguez, 2014: 89); la vida y profesión docentes están entrelazadas. Al emplearlo como un constructo ha favorecido conformar diversos aspectos e interrogantes, además de instituir una temática que ha permitido organizar eventos académicos de investigación, como el de Judías y Loscertales (1993), o el de Esteve (1984), quien se pronunció por la necesidad de incursionar en el tema del docente como persona. El vocablo *persona del docente* aparece en la investigación en el ámbito educativo en 1970 con Ada Abraham (1987), quien propone el término en referencia a una unidad de funcionamiento con el exterior e interior de sí mismo.

En mi propuesta el término *persona* se concibe como un sistema en constante resonancia con otros sistemas de relación, considerando la etapa de vida personal y profesional; para Fullan y Hargreaves la *persona del maestro* comprende: “la edad, la etapa de carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total” (1996: 65).

Otros autores ponen énfasis en la persona del docente, entre otros, Goodson (2003), Hargreaves (2001), y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), quienes a través de sus estudios, en los que emplean los métodos biográfico-narrativos, o bien las historias de vida, el término persona está subsumido en las estrategias para acercarse al docente; en mis trabajos he optado por colocar en el centro el término *persona del docente* como un constructo que contribuye a enriquecer las líneas indagatorias y las interpretaciones de los resultados.

Ya Goodson ha afirmado que “si trabajamos con algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente” (2003: 735). Este autor expone cómo la aplicación de pautas para controlar administrativa y políticamente, cada vez más, a los profesores han generado que la vida y la carrera de los enseñantes experimenten significativos cambios, además de modificar la propia visión que tienen de su trabajo. El papel del *docente como persona*, capaz de tomar decisiones sobre su labor y ser agente de transformaciones en su concreto ámbito social, se ve disminuido a la vez que los investigadores soslayan su interés por la vida individual de los enseñantes.

Una vez acordado el acercamiento y concepción sobre quién es el docente de educación básica, es necesario determinar cómo se llevaría a cabo éste acercamiento, en cuanto al estudio propuesto, por lo que un enfoque sistémico es el adecuado, ya que pone énfasis en las relaciones donde los elementos integrantes de un fenómeno guardan una reciprocidad entre sí; es circular y no lineal, y da lugar a una estructura relacional. “La epistemología sistémica debe ser una herramienta que nos permita construir correlaciones y recursividades entre los diferentes niveles de lo observable, entendiendo que cada uno es autónomo pero al mismo tiempo interdependiente” (Ceberio y Watzlawick, 1998: 6).

Ahora bien, si planteamos que la manera idónea de conocer las subjetividades del docente es por medio de sus narrativas, resulta indispensable concebir qué son y qué constituyen las narrativas; de ahí que la posición al respecto sea desde el constructivismo, y de

acuerdo con Bruner (1988) la narrativa da cuenta de lo subjetivo, de las explicaciones del mundo y de nosotros; ésta se da a través del lenguaje, y desde ahí nos relacionamos y operamos con nuestro acontecer social y personal.

Las narrativas docentes son las vías por las cuales podemos acceder a las construcciones subjetivas que se organizan a partir “del sistema cultural donde integralmente se tienen *emociones, cogniciones y las acciones*, en estrecha interdependencia estructural, por lo que no deben plantearse como regiones de la mente o abstracciones; los tres constituyen un todo unificado” (Bruner, 1988: 123); así, cada persona construye su realidad y sus interpretaciones, con base en las dos modalidades del funcionamiento cognitivo: racional y subjetivo (Bruner, 1988).

Podemos puntualizar que es a través del lenguaje que la persona que somos es un fenómeno lingüístico, que nuestra identidad está directamente asociada con nuestra capacidad de generar sentido a través de nuestros relatos y éstos, como interpretaciones de las experiencias y acontecimientos, pueden abrir o cerrar posibilidades para las acciones humanas (Echeverría, 2006). Por lo tanto, al colocar esta reforma en el centro, el servicio profesional docente y la evaluación de su desempeño impactan directamente al docente como persona; de ahí que importa la visión, versión, sentido e interpretación que el docente da a su trabajo, y por ello seleccionamos estratégicamente la aproximación de la indagatoria a través de la enseñanza, en este contexto de la reforma; y porque indudablemente hay una tensión entre la actual Reforma Educativa 2013 y el trabajo docente, la “Reforma a la educación finalmente se configura más como una reforma laboral [...]” (Aboites, 2013: 34), donde el docente estará supervisado de manera constante y sujeto a los criterios, términos y condiciones para su tránsito y permanencia en el sistema educativo, sin embargo “un examen no es comparable en profundidad y certeza con los años de trayectoria de formación y/o desempeño en el trabajo” (Aboites, 2013: 31).

La evaluación al docente ha sido una constante a lo largo de su trayectoria profesional y ha constituido generalmente un estímulo económico y no una condicionante.

El docente mexicano no es ajeno a los procesos de evaluación de su ejercicio profesional; se le han requerido en su formación o por medio de los supervisores y directivos respecto al desempeño de su trabajo o bien al atender evaluaciones como la de Carrera magisterial que constituía un medio para mejorar económicamente, a manera de estímulo profesional. Hoy día la propuesta de elevar a ley la evaluación del servicio profesional docente coloca a la evaluación como un tamiz y juez para la entrada y permanencia en su función, en su trabajo.

El docente de educación básica también ha ejercido una función de evaluador de los aprendizajes de sus estudiantes, conoce las limitaciones de aplicar instrumentos, la necesidad de conocer los procesos particulares de cada estudiante, las dificultades por las que puede atravesar un alumno, desde la falta de alimentación y que la decisión de aprobar o reprobar a un alumno “no es flor de un día”, que requiere reflexionar y cursar todo un proceso, pues las implicaciones para el futuro escolar del alumno resultan cruciales.

¿Cómo evaluar al evaluador por excelencia, el maestro? Es difícil, y más lograr un consenso sobre los mecanismos de evaluación del docente.

Debemos reconocer que resulta ingenuo creer que se puede medir y evaluar la calidad del docente mediante la aplicación de un instrumento en un momento determinado. Más difícil aun es medir el impacto específico de su trabajo sobre la subjetividad de los alumnos [...] En efecto, ¿cómo medir la pasión, la emoción, el interés o la motivación por el conocimiento o la cultura que pueda suscitar un docente sobre un grupo de alumnos? [...] Son ellos mismos [los docentes], haciendo uso de su autonomía profesional, quienes están en mejores condiciones de definir las reglas y los principios para determinar la valoración de su desempeño (Tenti-Fanfani y Steinberg, 2011: 92).

Afirmamos que la docencia conlleva preocupaciones semejantes en cualquier nivel educativo; aunque si bien en un nivel superior la investigación de Bain (2006) amplía nuestro conocimiento sobre lo que hacen los mejores profesores, en el nivel de la evaluación de su docencia y más de las conclusiones que el investigador extrajo de su experiencia, análisis e interpretación de la información recabada, encontró que la evaluación de la docencia se construye sobre la base de que “cualquier acto se centra en torno a, y en definitiva surge de la preocupación por el aprendizaje del estudiante” (Bain, 2006: 181). Esta afirmación se orienta a valorar sus esfuerzos y compromisos para lograrlo; se puede agregar que, como la misma indagatoria de Bain demuestra, el docente se ocupa de la formación integral de sus estudiantes.

En el haz de respuestas respecto a la evaluación de la docencia se encuentran, entre otras, las siguientes: aquellas que niegan que pueda hacerse, por la misma naturaleza de la enseñanza; las que plantean que deberían evaluarse los métodos empleados por el maestro; otras tendencias en la evaluación de la docencia se basan en lo que el maestro hace en el aula, por ejemplo, cuáles tecnologías utiliza, si genera discusiones, si llama a los alumnos por su nombre, escribir en el pizarrón, devolver pronto el examen, etc.; es decir, centran la atención en el profesor y no en lo que hacen los estudiantes para aprender.

Los mejores profesores, en cambio, se dirigen al aprendizaje de sus alumnos con preguntas como “¿ayuda y estimula la docencia a los estudiantes a aprender de manera que se consiga una diferencia positiva, sustancial y sostenida en la forma como piensan, actúan o sienten –sin causarles ningún daño apreciable?” (Bain, 2006: 182); los mejores docentes introducen el objetivo del desarrollo personal además del intelectual en su enseñanza.

Otra tendencia en la evaluación de la docencia, más reciente como es el caso chileno, incorpora el uso del portafolios, que consiste en una compilación personal de información que evidencia y documenta lo que concibe y ha conseguido sobre su docencia. Ante estos portafolios docentes se pueden asumir dos posiciones: una, que sólo puede ser una colección de información, que no sirve para

una evaluación de la docencia, y otra, tomarlo en cuenta como evidencia de su desempeño, tema que ha provocado un amplio debate en ese país; por lo tanto el uso de los portafolios para evaluar la docencia en ocasiones no es confiable del todo.

Bain (2006) esboza un procedimiento de evaluación a partir de la premisa de que un profesor debería recapacitar sobre la docencia como una actividad intelectual seria, una creación erudita y entonces en cada caso, que puede ser una clase o un curso, el docente podría partir de un argumento y desarrollar un ensayo donde explicara la calidad de los objetivos o propósitos de los aprendizajes, lo que ha hecho para favorecer su logro y la manera en que fue mediando el proceso para su consecución, y finalmente añadir un apéndice con las evidencias que cite en su texto de lo que ha hecho para que los estudiantes apliquen, analicen, sinteticen y evalúen. El resultado puede ser un artículo académico, que evidencie la creación de la docencia y finalmente un pivote de este procedimiento de posible evaluación de la docencia estaría en lo que los evaluadores van a entender por aprendizaje humano, por formación de los estudiantes de cómo aprenden las personas; pues “los profesores excelentes desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar” (Bain, 2006: 191).

En un plano comparativo, Chile cuenta con el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente; mediante este sistema se busca fortalecer al docente para mejorar la calidad educativa en el país, orientándolo hacia la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. La evaluación es de dos tipos, una formativa, orientada a mejorar la pedagogía del docente, y otra explícita, donde aquél conoce previamente los criterios. Cuentan con el Marco de la Buena Enseñanza, y consta de cuatro dimensiones: a) preparación de la enseñanza, b) creación de ambientes propicios para el aprendizaje, c) enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) responsabilidades profesionales. Uno de los instrumentos empleados es la pauta de autoevaluación, con la cual se invita al docente a reflexionar sobre su docencia y valorar y evaluar su propio desempeño y entregar esa percepción de su propio desempeño profesional. Un punto a subrayar, es que el docente destaque los aspectos relevantes

del contexto en que trabaja (situaciones o condiciones de la escuela y de sus alumnos). El docente en Chile es evaluado mediante una entrevista por pares que cuentan con un mínimo de cinco años de experiencia y que se postulan como evaluadores pares, al ser seleccionados son preparados para realizar la evaluación.

También en la evaluación del desempeño profesional del docente son considerados los Informes de referencia de terceros, directivos u otro, al igual que una clase grabada de 40 minutos realizada por un camarógrafo acreditado. Los niveles de desempeño del docente al ser evaluado son: destacado, competente, básico e insatisfactorio; los dos primeros pueden optar por postularse voluntariamente para alcanzar la asignación variable por desempeño individual (AVDI) y lograr un beneficio económico, y los otros dos entran a los planes de superación profesional.

Este sistema busca retroalimentar al docente y acompañarlo antes que dictaminarlo como docente capaz o no apto para la docencia, como podría suceder con la Ley General del Servicio Profesional Docente.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

En el contexto de la Reforma Educativa 2013 me propuse darle voz al docente, sobre su enseñanza, que fuera él quien finalmente valorara la enseñanza desde las condiciones en que la ejerce, consecuentemente la pregunta general planteada fue: ¿Qué historias narran los docentes de educación primaria sobre ellos y su enseñanza en el contexto de la Reforma Educativa 2013? De manera más específica, me pregunté: ¿De qué manera el docente resignifica su enseñanza en el contexto de la Reforma Educativa 2013?; ¿qué cambios recientes ha observado que impacten su trabajo docente? y ¿de qué manera las propuestas constitucionales sobre la evaluación del servicio profesional docente le han impactado en lo personal y profesional? Por lo tanto, la orientación de la indagatoria fue la perspectiva cualitativa y el método de los estudios de caso, por considerarlos los más idóneos de acuerdo con la interrogante y propósitos; los casos

seleccionados son representativos y puestos bajo la consideración de ciertos criterios con el fin de buscar la convergencia en los resultados y conclusiones (Gundermann, 2013) y como plantea Stake (2005) se trata de un estudio de casos múltiples en su aplicación a grupos de personas y se denomina *estudio de caso colectivo*.

La población a la que nos dirigimos fueron los docentes de educación básica, frente a grupo, con una experiencia profesional de entre 15 y 20 años; se optó por este rango de antigüedad porque cuentan con la experiencia necesaria para referir con mayores bases una perspectiva ante las nuevas disposiciones de una reforma, debido a su amplia trayectoria en el ejercicio de su enseñanza así como conocedores de reformas educativas anteriores. Temporalmente la delimitación del caso fue entre los meses de marzo y julio de 2014, cuando recién se iniciaba la implementación de la misma, sin una concreción en cómo se llevaría a cabo la evaluación del desempeño profesional de los docentes.

Cabe aclarar que cuando me puse en contacto con docentes que pudieran conocer o ayudar a concertar la entrevista con otros maestros, de acuerdo con las características en experiencia docente, fueron varios los maestros que me contactaron porque querían ser entrevistados, lo cual revela la necesidad del maestro de ser escuchado, de hablar.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 1:30 y 2:00 horas y se obtuvo en total 68 cuartillas de transcripción, realizándose una entrevista a modo de prueba con una docente con experiencia de cinco años en el campo. Las entrevistas se llevaron a cabo con cuatro docentes, dos maestras y dos profesores.

Cuadro 1

Los docentes de educación básica frente a grupo

Docentes	Género	Edad	Experiencia (años)	Grado
Docente A	F	37	15	3º
Docente B	M	45	17	5º
Docente C	F	42	22	4º
Docente D	M	44	24	6º

En este trabajo se concibe al maestro como interlocutor y observador de su experiencia, pues es él quien la vive, piensa y experimenta; es quien cuenta con los antecedentes y conocimiento de sus contextos, personales y profesionales. El otrora informante clave, es considerado aquí un *observador* y experto de su propio entorno, situación y contexto, con el cual se conversa, a través de una entrevista enfocada en la situación tema de interés de la investigación.

En la indagatoria se asume la *observación de segundo orden*; es decir, “no se llega a una observación de segundo orden sino cuando se observa a un observador como observador. Y eso a su vez quiere decir, en vista de la distinción que utiliza para la designación de un lado [y no de otro]” (Luhmann, 1991: 284). Bajo estas consideraciones se desarrolló una *entrevista a profundidad*, por medio de una guía de entrevista desde la perspectiva de *mediación* propuesta por Díaz-Barriga (2014) en la obtención de evidencias empíricas.

Se diseñó un instrumento guía de la entrevista que pudiera facilitar la expresión “libre” del docente, desde sus propias emociones y motivaciones; de tal manera que consiguiera manifestarse más “auténtico”, y no únicamente compartir en su comunicación las percepciones compartidas por otros maestros.

Los cuatro ejes de la guía de entrevista fueron: el entorno personal del docente; vinculación con la enseñanza; valoración de la docencia, y reconstrucción de la enseñanza en proyección. Cada uno de los ejes está integrado por varias preguntas formuladas de tal manera que al ser enunciadas se busca entrar en una dimensión de “juego” de “imaginación”; hecho que no es permanente, sino que se entrelazan preguntas que llevan al docente a integrar en sus respuestas datos, comparaciones; más de orden cognitivo-racional, para regresar al orden afectivo-emocional.

La guía de entrevista fue probada o “piloteada” con dos colegas psicólogas del área educativa quienes respondían las preguntas y nos retroalimentaban sobre los efectos de las mismas, es decir, si respondían racionalmente o “emocionalmente”, si la pregunta los “desconectaba”, si los “llevaba” a la “imaginación”, su retroalimentación sobre el proceso psicológico que se buscó a través de las preguntas alternadas de la entrevista fue positivo, al igual que las preguntas formuladas.

El análisis e interpretación se efectuó, en un primer momento, mediante los procedimientos propuestos por Strauss y Corbin (2002) para desarrollar la teoría fundamentada, para buscar un ordenamiento, a partir de los datos empíricos, a través del método de análisis comparativo; y en un segundo momento fue realizarlo de manera global; observar las relaciones, más que las particularidades de los diferentes componentes, pues “una investigación debe dirigirse hacia la identificación de conjuntos relacionados de distinciones y no sólo a la reducción analítica y causal de componentes y procesos aislados” (Arnold, 1988: 4).

En este procedimiento de análisis e interpretación de manera global se empleó la técnica de los mapas mentales (Ontoria, Gómez y Luque, 2004); esta estrategia de mapas mentales en investigación ya ha sido propuesta y empleada en metodologías de investigación educativa (Jiménez-Vásquez, 2014) para llevar a cabo el análisis de la información recabada; fueron varias las razones que se tomaron en cuenta:

- La naturaleza del instrumento diseñado para las entrevistas, el cual pretende llevar al docente de un posicionamiento del pensamiento, ideas a la imaginación.
- Uno de los fundamentos de los mapas mentales está en la teoría del funcionamiento cerebral: un cerebro pensante y un cerebro emocional, que coincide con el propósito del diseño de la guía de entrevista que elaboramos. Esta teoría establece que ambos hemisferios (izquierdo y derecho) con dinámicas diferentes, se enriquecen mutuamente y confluyen en un funcionamiento armónico: “No se pone el acento en las diferencias, como en la teoría de los hemisferios, sino en cómo funciona el cerebro global en la actividad de pensar, sentir y actuar, ya que todo pensamiento y sentimiento necesitan la actuación de varias zonas del cerebro” (Ontoria, Gómez y Luque, 2004: 19).
- Porque la persona del docente actúa como un todo, desde la integración de su vida personal y profesional, a la que suma su historia y sus expectativas futuras.

RESULTADOS: LA ACCIÓN DOCENTE ENTRE LA REFORMA A LA EDUCACIÓN Y LA OPINIÓN PÚBLICA

El trabajo de análisis e interpretación de los datos se orientó a conjuntos de interrelaciones, de las observaciones trazadas por los docentes, y a los procesos de mutua afectación. Damos cuenta de tres núcleos temáticos: percepciones docentes del trabajo en el contexto de la reforma, interacciones cotidianas con alumnos y padres de familia, y la enseñanza en perspectiva.

Puede afirmarse que los resultados de la indagatoria muestran diversos contrasentidos y en algunos casos hasta paradojas, que fueron apareciendo y tejiéndose a través de las narrativas docentes, motivadas por las preguntas de investigación que buscaban indagar acerca de las vinculaciones y valoraciones de los docentes frente a grupo con la enseñanza en el contexto de la Reforma Educativa 2013, centrada en la evaluación del servicio profesional docente.

Los docentes nos transmiten, a través de sus relatos, el sentido de un *profesor escindido* entre los formulismos que demanda la evaluación de su ejercicio profesional frente a grupo y sus preocupaciones cotidianas frente a la conducción del trabajo para sus alumnos, su responsabilidad en su accionar docente, mientras que el mandato constitucional requiere y exige examinar la aptitud docente para determinar su ingreso, promoción y permanencia dentro del sistema educativo, independientemente de su formación normalista y grados obtenidos posteriormente, así como evaluar su desempeño en periodos preestablecidos.

Los resultados fueron agrupados en tres conjuntos: el accionar docente entre exigencias y embates públicos; experiencias de interacción cotidianas con alumnos y padres de familia, y la enseñanza en perspectiva.

El accionar docente entre exigencias y embates públicos

En este apartado damos cabida a la escucha al docente quien se siente “invadido”, en lo profesional y en lo personal, por las exigencias ad-

administrativas y de preparación que hoy día le son planteadas por las autoridades, y en este tenor consideran que no son reconocidas sus capacidades profesionales por las propias autoridades; en contraste los docentes dejan ver cómo asumen sus actividades profesionales, con interés y cuidado, especialmente al tener como prioridad al niño. Desde este contexto interno de la actividad profesional del maestro, el docente manifiesta inquietud ante la Reforma Educativa y malestar frente a los embates de descalificación a su tarea docente y por ende a su persona e identidad, por parte de las autoridades, medios y sociedad.

Contamos con algunos elementos que esbozan quiénes son los docentes entrevistados: ellos eligieron la profesión, algunos por conveniencia y seguridad, otros por orientación familiar, pues cuentan con familiares directos que son o fueron maestros, pero todos ellos, finalmente, encuentran satisfacción en su contacto con los menores alumnos. Se visualizan como responsables, serios y hasta duros, exigentes pero con el compromiso con sus alumnos y sus aprendizajes.

Como padres o madres y miembros de una familia, se consideran responsables, algunos tienen oportunidad de tener actividades recreativas en su tiempo libre, como salir al campo, otros, ocupan su tiempo libre en sus estudios de maestría, o preparando sus clases, o leyendo textos relacionados con su profesión de manera libre.

También encontramos maestros cuya identidad docente se moviliza entre el reconocimiento por alumnos, padres y colegas y la añoranza de un reconocimiento por parte de las autoridades, como profesional, por sus capacidades, pero frustración ante estos anhelos, produciéndose una tensión en el docente. Su sueño es ser vistos como una persona con capacidades, que entiende a los alumnos y que cuenta con la capacidad de integrar los programas con la capacidad de sus alumnos.

Hallamos docentes más preparados, cuentan con grado de maestría; otros han ejercido otra carrera con anterioridad o bien han realizado distintos tipos de estudios, además de la docencia, sin embargo ahora se les exige a los docentes llevar a cabo cursos de formación o actualización obligatoriamente y fuera de su horario de labores, toman esos cursos los sábados y domingos o bien martes y jueves por la tarde, cuando con anterioridad éstos eran opcionales;

frente a estas condiciones nos preguntamos si los maestros que hasta ahora han empleado parte de su tiempo libre para realizar estudios de posgrado, ¿podrán continuar con la libertad de elegir aquellos estudios que más les satisfagan o consideren les son necesarios, aunque no sean ofertados desde las autoridades educativas?

Los cursos de actualización que se les ofrecen los consideran poco adecuados y muy cuestionados. Los docentes afirman que los cursos de actualización son inadecuados, no son lo que necesitan y piden, las personas que los imparten son percibidas como las no adecuadas; el ritmo y forma de implementación les dificulta la reflexión y apropiación de los conocimientos o propuestas generadas desde el curso, no facilitan la asimilación, como si quisieran que los docentes fracasaran, como lo manifiestan algunos maestros:

Al maestro denle un curso de calidad, pero realmente de calidad y no aquel que nada más se lo inventan para cumplir lo que marca el calendario, porque muchas veces los cursos no son lo que nosotros necesitamos y lo que nosotros pedimos para ser mejores en nuestra práctica docente, no nos lo dan. (DAFI8)

Que los maestros no estamos siendo bien preparados. Por ejemplo yo en este año me inscribí en inglés, pero resulta que le toca a una maestra que no tiene la didáctica para enseñar [...]. Yo dije: voy al curso porque quiero aprender a enseñar a mis niños en inglés. Y en todos los cursos llegan y es: aquí esta esto, esto y esto, te ponen en equipo y cada quien pasa y expone, estamos aprendiendo nosotros y la maestra no aporta nada [...]. (DCF10)

Aun cuando nos den cursos; que por cierto pareciera ser que están diseñados para fracasar [...]. Por decir algo, el curso está diseñado para cinco días, y ¿por qué los instrumentan en tres cuando las guías vienen planeadas para cinco, por decir un ejemplo? Entonces quiere decir que abordamos el trabajo a un ritmo más acelerado y que a lo mejor no nos permite hacer reflexiones, no nos permite apropiarnos de [...] simplemente de los nuevos términos o del enfoque [...] o sea, eso dificulta al maestro a hacer propio el nuevo esquema que presentan las autoridades, entonces para mí no está bien así. (DDMI2)

Cursos [de capacitación]. Sí, que no se contrata a la gente capacitada. Por ejemplo yo en este año me inscribí en inglés, pero resulta que le toca a una maestra que no tiene la didáctica para enseñar y que llega y que dice: yo iba pasando y me dijeron vente, pero no sé cómo les voy a dar su clase. Entonces estaba ahí un compañero porque la clase es de nivel secundaria y le dijo: no te preocupes maestra, yo te echo la mano. (DCFIO)

El docente debe cumplir múltiples tareas y actividades, dejando a un lado su vida personal y especialmente su tiempo, para cumplir con los cursos de actualización o formación:

Pues que las autoridades se pongan las pilas, que se nos respete como seres humanos, o sea, que no sientan que ellos son nuestros dueños. Porque yo a veces así me siento, como que creen que soy de su propiedad y no puedes hacer vida social. No puedes hacer vida social porque ya viene este programa, ahí viene este otro y este otro y no tenemos [...] no nos dan el tiempo [...] porque tenemos que tomar cursos los fines de semana, adiós familia, adiós casa, adiós planeaciones porque estamos en curso. Entonces que el gobierno se fije en eso, por eso es que hay tanto levantamiento de maestros, porque nosotros lo hacemos porque [...] por 10 poderosas razones [...]. (DCFII)

Por otro lado, los maestros atienden regularmente a niños con necesidades educativas especiales, cuyo propósito es que se integren a la vida escolar y a la sociedad, por esta vía, y en muchos casos no cuentan con la preparación ni con apoyo tanto para realizar adecuaciones curriculares como para atender apropiadamente a estos niños. Aunado a lo anterior, los docentes viven exigencias disfuncionales en su tarea cotidiana:

Con todas estas exigencias nuevas de planeación, de [...] como que en lugar de dedicarnos al propósito de enseñanza en la práctica [...] eso no quiere decir que no planeemos, al contrario, tiene que haber una planeación de trabajo pero nos estamos perdiendo en cosas administrativas. Yo por el contrario siento que se ha doblado el trabajo,

y yo creo que no hay maestro con el que yo hable y no sienta esta sensación de que administrativamente hablando nos están oprimiendo. (DDM10)

Pero en este cuadro interesa contrastar esta situación con la manera en que los docentes asumen su profesión desde diversos ángulos; practican su profesión con interés y cuidado, con la inteligencia y sensibilidad que el tipo de profesión que ejercen requiere:

Más allá de que tenemos que reunir requisitos o el perfil académico del grupo, independientemente de eso de que hay que cubrir la currícula compartimos con seres humanos que sienten, que piensan, que crean, que disfrutan, que sufren, etc., para mí es muy importante verlo en ese plan como seres humanos. (DDM8)

Se olvidan de que trabajamos con niños, con seres humanos que tienen sus intereses, que tienen sus necesidades, que tienen sus limitaciones y que tienen sus alcances de manera distinta. O sea son treinta jovencitos, son treinta individuos que cada uno de ellos observa las cosas de manera distinta. (DDM5)

También los docentes perciben mayores exigencias en los aprendizajes de los alumnos, pero al mismo tiempo, se presentan mayores demandas administrativas dentro de su horario frente a grupo, donde les piden que les pongan alguna actividad a los alumnos para que puedan llenar algunos papeles que las autoridades le están requiriendo al director; todo esto conlleva malestar y cansancio laboral del maestro.

En estos contextos referidos por los docentes pueden estar transitando del estrés del profesor (experiencias negativas y desagradables como enfado, frustración, ansiedad, nerviosismo, causadas por algún aspecto del trabajo docente) al *burnout* o agotamiento, que se identifica como un síndrome resultante del prolongado estrés a que se ve sometido el maestro, caracterizado principalmente por el agotamiento físico, emocional y actitudinal; para pasar a lo que conocemos como malestar docente, que refiere un constructo en el que se involucra el orden subjetivo y emocional de los enseñantes,

hasta llegar a la insatisfacción docente, y en este proceso de insatisfacción docente las influencias directas e indirectas del entorno laboral dan lugar al desconcierto y a la insatisfacción, estos sentimientos provocan que el docente actúe con inseguridad e inhibición en su trato con los alumnos y en general con toda actividad educativa; va perdiendo no sólo energía sino motivación por su trabajo (Domínguez, 2014).

Desde estas consideraciones no se puede pasar por alto el hecho de que el maestro, al convivir con sus alumnos, también representa un ejemplo para ellos, y entonces me pregunto, ¿cómo percibirán los alumnos a sus maestros, bajo estas circunstancias?, ¿les resultará benéfico y estimulante para sus aprendizajes?

Los docentes, entrevistados, asumen su responsabilidad y a pesar de las circunstancias su prioridad son los niños y sus aprendizajes, además, la mayoría de los docentes se ganaron su lugar en la escuela. Los maestros van adecuando sus acciones para compensar las diferentes dificultades de sus alumnos.

Observamos docentes más preparados, pero al mismo tiempo más acotados frente a exigencias de preparación oficial, aunado a mayores requerimientos administrativos en tiempo frente a grupo; por otro lado, los docentes buscan que sus alumnos logren sus aprendizajes, en un proceso diferenciado según sus perfiles de aprovechamiento; en este marco aparecen las inquietudes docentes frente a la Reforma Educativa en vías de concreción sobre las evaluaciones del servicio profesional docente; algunas de éstas fueron apareciendo y se presentan a continuación.

En las circunstancias actuales que vive, el maestro considera que los embates a los que está expuesto, tanto por las autoridades como por los medios y la sociedad, exigen de él un mayor esfuerzo para fortalecerse y no sucumbir con susceptibilidad porque eso impacta en los niños y por ende en sus aprendizajes. De igual manera el maestro requiere buscar automotivarse porque no encuentra una motivación que provenga de la organización educativa ni de autoridades. Respecto a su sentir hacia la Reforma Educativa 2013, los maestros nos comparten:

Mire, yo creo que no podemos hacer a un lado el hecho de que cuando se hace la reforma, esta última en el periodo actual de gobierno, y se nos diga que si reprobamos después de una evaluación que se nos realice y que nos van a reubicar en alguna otra [...] área de la estructura de gobierno o en un momento dado que podríamos perder el espacio de trabajo, yo siento que sí, de alguna manera es [...] o puede considerarse y sentirse como una amenaza a la seguridad laboral [...]. Los maestros que ya tenemos algún tiempo laborando pues [...] tenemos años en lo que se nos ha estado evaluando, no tenemos miedo a la evaluación. Sabemos que a lo mejor no vamos a sacar un 10 o una evaluación máxima pero tampoco muy negativa, sin embargo no deja de haber un malestar, un sentimiento como de amenaza pues si nos sentimos mal por ese tipo de declaraciones que a veces se dan en los medios, y si nos sentimos lastimados [...] a lo mejor no es tanto el que se evalué si no la forma en que se nos dice. (DDM10)

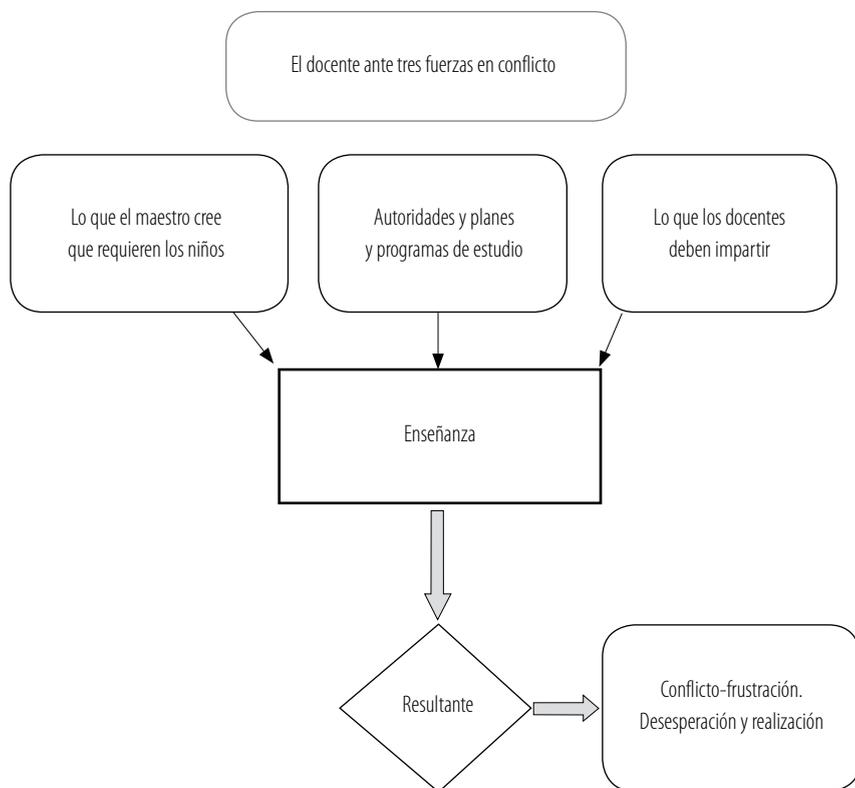
Ahorita estamos en una incertidumbre tremenda los maestros, como ejemplo fíjese, hay ciertos comentarios, ciertas dudas de que si son 15 días o si es un mes de vacaciones, que si esto y que si lo otro en algo tan simple. Si no aterrizamos, si no esclarecemos todas estas dudas, estas inquietudes que hay hoy por hoy en el magisterio, la situación va a seguir igual, con incertidumbre, con duda. Entonces yo quisiera ir a mi aula de trabajo, mi espacio de trabajo con un mayor margen de seguridad y no estar pensando que si no salgo bien en los resultados voy a tener problemas porque me van a reubicar. Yo creo que con amenazas no, a mí me gustaría, viendo si los espacios reúnen las condiciones necesarias para el trabajo. Me gustaría mejor si [...] a lo mejor reducimos el número de alumnos. Qué le hace que nos evalúen, eso no tiene nada de malo pero que se buscaran formas de evaluar más objetivas, más reales y que desde luego es muy complicado porque estamos trabajando con seres humanos. (DDM12)

Los maestros viven en la incertidumbre, desearían que las evaluaciones fueran más reales y se considerara que trabajan con seres humanos, además, quisieran llegar al aula con mayor seguridad, no sentirse amenazados y convivir con armonía. Requieren desarrollar un trabajo colectivo para poner en marcha proyectos.

Ahora ya aterrizado el trabajo en el cual tenemos que manejar proyectos, debe haber un esfuerzo colectivo en el cuerpo docente, las escuelas y que no siempre se da, no siempre hay las condiciones para convivir juntos o en armonía. A veces las diferencias individuales; qué bueno que las tenemos, a veces dificultan un poco pues el trabajo colectivo. (DDMI2)

Figura 1

Representación de las fuerzas en conflicto en la tarea docente



Los maestros no sólo se preocupan por sus evaluaciones, sino también por aquellas que son aplicadas a los alumnos, pues en algunas las preguntas que les hacen resultan confusas; además, los medios en que se desarrollan las clases son diferentes y diversos, ellos identifican el contexto urbano, rural, y serrano, los paradigmas o

formas de conocer y comprender el mundo son diferentes por lo que los programas resultan inadecuados.

Los docentes se sienten entre la desesperación y la realización, viven en conflicto llegando a la frustración, la imagen que transmiten es como la de la figura 1, que si bien es esquemática, da cuenta de los diversos elementos que confluyen en esta situación.

Experiencias en las interacciones cotidianas con alumnos y padres de familia

El trabajo del docente en el aula no se circunscribe únicamente a ese espacio y con sus estudiantes; como se ha encontrado en otros trabajos (Domínguez, 2014), la labor docente está signada por los padres de familia, quienes pueden fungir como jueces, apoyo o conflicto. En esta otra vertiente de investigación se percibe que el docente considera que las condiciones de los padres de familia impactan, primero en sus alumnos y en consecuencia en su trabajo y en el desempeño de los estudiantes.

Para el docente trabajar con treinta niños resulta un tanto difícil, por su diversidad e individualidad amén de vivencias familiares a veces dificultosas. Son niños cuyos padres generalmente trabajan, la mayoría en maquila, y cuentan con horarios que les impiden permanecer junto a sus hijos cuando éstos han salido de la escuela; un gran número son familias monoparentales, en algunos casos viven con los abuelos, pero en general son niños solos con padres lejanos o ausentes, sin interés por los estudios de sus hijos:

Hay el niño aquel que tal vez desea hablar con sus papás de cosas tal vez intrascendentes pero que al final de cuentas desea estar con ellos y no lo puede hacer que [...] desde su casa a lo mejor le envía un WhatsApp al profe y si el profe le dice: oye tal día nos tocan los honores a la bandera y te toca a ti participar leyendo una lectura [...] cuente con ella profe, yo me encargo [...] entonces me he atrevido a mandar uno que otro mensajito a los niños así muy [...] muy sobre el trabajo de clases, entonces creo que se pierde mucho el potencial que

tienen los niños para cuestiones de carácter escolar cuando los niños están solos en casa, cuando no comparten el tiempo con sus papás, cuando ni siquiera comparten el sueño en la tarde, es triste. Por otro lado ve uno casos en los que a lo mejor no con mucho tiempo pero tienen la oportunidad de charlar, de discutir lo que tal vez sucedió en clase con los papás, y bueno, son niños más o menos estables, más o menos sistemáticos en su forma de trabajo y estudio y eso impacta en su desempeño escolar. (DDM3)

Sus estudiantes provienen de familias desintegradas, donde hay ausencia de uno de los padres o bien cuentan con un padrastro, los niños, son niños maltratados, abandonados. Su trabajo lo desarrolla en lo que llama “zona de abuelitos”, los papás se han mudado y por lo tanto trabaja con una población flotante de alumnos.

Aquí con los niños [...] la cuestión social, aquí es una escuela que se caracteriza por mucha desintegración familiar, aquí diario tenemos una situación de un niño maltratado en la casa, un niño abandonado, de mamás que se separan y frecuentemente tienen otro esposo y los niños están inmersos en toda esta situación. Entonces nosotros como maestros buscamos alternativas para que esa situación por la que están pasando [los niños], pues tratar de que lo menos posible se refleje en su desempeño escolar.

Es muy difícil porque el contexto en el que estamos trabajando es muy [...] hay mucha delincuencia, aquí hay mucho papás de niños abandonados, papás que son padrastros, entonces es una situación que parecería extraño pero aquí es muy, muy común [...]. (DBMI)

Los maestros tienen que desarrollar alternativas didácticas que favorezcan los aprendizajes de sus alumnos a pesar de las circunstancias familiares y hasta de maltrato en las que viven los niños.

Los docentes encuentran dificultades en su trabajo porque los papás están lejanos de sus hijos y de sus aprendizajes, indudablemente el contexto socioeconómico que afecta a las familias también atañe al trabajo del docente, con alumnos cuyos padres trabajan en muchos casos en maquilas con horarios muy temprano o muy tar-

de, que resta convivencia de ellos con sus hijos, como lo menciona un docente:

[La escuela] es una guardería para algunos papás pese a que están ligados de manera directa con el proceso educativo de su niño, en teoría, pero por la vida rutinaria o la vida que llevamos hoy en día los papás, cada día se alejan más del proceso educativo de sus niños, [...] hace años los papás con sus limitaciones académicas o con sus alcances académicos se involucraban más de lleno que hoy en día, por lo menos en la población que yo atiendo. (DDM5)

A través de las narrativas docentes, al escuchar lo que no se dice, es que de manera latente a través de las relaciones con sus alumnos, de las distinciones que hace el maestro, acerca de los padres de familia que alcanza a ver, nos invita a que comprendamos las circunstancias en que realiza su trabajo cotidianamente, el cual está forzosamente afectado por el contexto social y económico, tanto de las familias como de las condiciones en que se encuentra la escuela donde labora.

La enseñanza en perspectiva

Si pudiéramos emplear palabras, más propias para una novela, podríamos decir que en las condiciones actuales en que el docente desarrolla su trabajo, su enseñanza se encuentra entre luces y sombras, y es que el docente se vive en un triángulo de tensiones fluctuantes, entre el vértice de las preocupaciones laborales actuales frente a la evaluación del servicio profesional docente, el vértice de las demandas administrativas cotidianas a su ejercicio profesional y el ángulo de las preocupaciones por sus alumnos y sus condiciones de vida y aprovechamiento escolar.

El presente apartado comprende dos conceptualizaciones docentes, por un lado las significaciones que los maestros tienen sobre la enseñanza y por otro las condiciones materiales y de apoyo con las que realizan su trabajo.

Respecto a las significaciones sobre la enseñanza, un hallazgo significativo fue que a través de sus narrativas, los términos enseñanza, educación y docente, son sinónimos para el maestro (enseñanza-educación-docente), no aparecen demarcaciones, las distinciones parecen ser ángulos de observación de un mismo fenómeno.

Para estos docentes la enseñanza es sinónimo de educación porque no sólo instruyen, sino que educan y se preocupan por sus alumnos más allá de sus aprendizajes, ven con claridad que un ambiente familiar poco favorable es perjudicial y puede ser nocivo para su aprovechamiento escolar, la pobreza o falta de información sobre los requerimientos alimenticios del infante son cruciales para su desarrollo y por ende, para sus aprendizajes.

El docente visualiza la enseñanza por un lado como un *refugio* donde hay satisfacciones mas no reconocimiento; y el que encuentran proviene de sus iguales o bien de los padres de familia y alumnos. Algunos maestros se proyectan como ancianos, que aunque sabios no son consultados ante los cambios educativos; sin embargo, tienen la esperanza de que las autoridades y la sociedad reconozcan que la enseñanza es la columna vertebral para la sociedad.

Por otro lado, la profesión docente se visualiza como una profesión única, pues aunque hay otras donde el profesional trata con los niños, la relación no se desarrolla de la misma manera; el maestro convive con los niños durante varias horas del día, muchos docentes hacen el comentario de que ellos conviven más con los niños que sus propios padres, inclusive llegan a decir que los conocen mejor; sin embargo, ¿hasta dónde es observada esta característica del ejercicio docente, valorada para fomentar mejores convivencias entre los niños por parte de las formulaciones oficiales de la educación?

Por lo tanto, consideran que la profesión docente es singular y no tiene comparación con ninguna otra pues cuenta con el compromiso y la confianza de padres y alumnos, la profesión es la piel de la sociedad, que la cubre y mantiene.

Bajo esta perspectiva de significados docentes sobre la enseñanza, los docentes comparten lo que ellos consideran las características de la enseñanza y de un maestro. Entre otras, serían las siguientes:

- Cubrir un perfil, donde se integre el aspecto psicológico y de enfermería.
- Tener una forma bonita de trato a los alumnos.
- Trabajar la parte emotiva de sus alumnos, hasta donde las condiciones lo permitan.
- El maestro tiene que estar trabajando todos los aspectos que cubren el ser humano.
- Contagiar al alumno de gustos intelectuales como la lectura.
- Aprender a conocer de sus gustos, aprender a conocer de sus necesidades, aprender sobre lo que ellos desean ser.
- Aprender a conocer ¿qué piensan?, ¿cómo piensan?, ¿qué sienten?
- La enseñanza es un lugar agradable, un lugar grato, bien ambientado.
- Tener presente que los niños de hoy son diferentes a los niños de hace veinte años.
- Buscar que los alumnos hagan su trabajo lo más contentos posible.
- Que los alumnos no sientan que se les está restringiendo.
- Conjugar los contenidos curriculares con las capacidades de los alumnos.
- Tener liderazgo para organizar a los niños.

Un maestro nos comparte lo siguiente, respecto a su labor:

A lo mejor los maestros somos un tanto románticos y queremos cambiar este mundo a través de trabajar con los muchachos cinco horas diarias, queremos cambiar todo lo que está sucediendo, queremos que se vuelva un lugar más noble, más bonito, más [...] acogedor para la humanidad y creo que fue básicamente lo que nos hizo dedicarnos a esto, pero [...] a lo mejor es una utopía, pero dicen que si nos logramos acercar un paso a la utopía vamos por buen camino, entonces por lo menos incidir con treinta muchachitos en la medida de lo posible.
(DDM7)

En relación con las condiciones materiales y de apoyo en las que realizan su trabajo asumen un juicio crítico para las autoridades, al afirmar que no hay mecanismos ante los cambios que favorezcan la

eficacia; éstos son momentáneos y al vaivén de la política más no por los requerimientos de la misma enseñanza para su mejoramiento; además, al parecer no hay una visión clara ante el cambio de la reforma, pues para lograr un ejercicio profesional óptimo por parte del docente éste requiere de condiciones materiales y motivacionales idóneas.

Hay exigencias pero no hay apoyos; los docentes implementan metodologías que les ayudan a sobreponerse a las carencias e inadecuaciones de los materiales y de los libros de texto, esto se ve representado en la frase de una de las profesoras: “Los docentes con poco hacemos mucho”. (DAF5)

Para los docentes resulta indispensable contar con escuelas que cubran condiciones mínimas de equipamiento, porque si no cuentan con ambientes físicos adecuados los niños no se encuentran en situaciones confortables; esta condición es primordial para que el estudiante aprenda satisfactoriamente, si no hay comodidad puede perderse la atención. Desafortunadamente la mayoría de los docentes reportan que sus escuelas no cuentan con la infraestructura mínima para hacer frente a climas extremos, carecen de calefacción y de aire acondicionado y si los tienen no hay presupuesto para su mantenimiento. En este rubro los materiales que el gobierno distribuye gratuitamente, como los cuadernos, no cuentan con una calidad mínima para que los niños puedan manipularlos y usarlos adecuadamente, son delgados y con hojas transparentes; además de que no se cumple con la entrega de computadoras y calculadoras.

La infraestructura de los planteles educativos abarca los servicios y los espacios que facilitan el desarrollo de las actividades educativas; sus condiciones promueven el aprendizaje y garantizan el bienestar del niño, además es una condición para la práctica docente, pues su ausencia, insuficiencia o inadecuación representa desafíos adicionales a las tareas del docente; y sus características se convierten en oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza. Los servicios básicos para garantizar condiciones de higiene y bienestar son: el agua entubada, drenaje y electricidad.

En cuanto a los libros de texto, los cambios observados por los maestros en éstos, además de considerarlos de menor calidad y pertinencia para los aprendizajes, han repercutido en la relación entre

padres e hijos, afirman los docentes, pues si bien la escuela se abrió a los padres de familia, el intercambio intergeneracional entre padres e hijos se va cerrando, porque los libros de lecturas de español favorecerían los comentarios que la mamá hacía al niño, porque las lecturas eran las mismas que sus padres habían leído en la escuela en la primaria. Ahora han cambiado, ya no vienen los mismos cuentos y portadas, como del perrito o del niño que se perdió.

No hay apoyos y entre más hay se da menos y la calidad de los libros pues ya se la estamos viendo, tienen muchos errores. Y no están de acuerdo al nivel cronológico y mental de los niños porque muchas veces los contenidos o indicaciones que vienen en los libros no están acorde a un niño de primero. Por ejemplo [...] un problema decía que si el niño multiplicara 6×30 ¿cómo que 6 por 30?, van en primero, pues eso no se ve hasta en cuarto. (DAFI3)

Indudablemente, los maestros se encuentran preocupados frente a la evaluación oficial y constitucional de su desempeño profesional, y nos presentan dos lados de la misma situación: sus valoraciones sobre lo que significa para ellos la enseñanza y su atención a los alumnos frente a las condiciones de ellos, y las carencias de la infraestructura y los materiales que oficialmente les entregan, pues tienen deficiencias comparativamente con materiales educativos anteriores.

A MODO DE CIERRE

A lo largo de este trabajo se ha concebido al docente como persona por considerar que, este término, ha permitido ampliar la mirada y consideraciones sobre las circunstancias en que los docentes realizan su trabajo; en particular, se ha ponderado la situación emocional del maestro en relación con la enseñanza, observándola a través de sus narrativas y empleando como medio una guía de entrevista, especialmente diseñada para ello, en el marco de la Reforma Educativa 2013 y en especial a la evaluación del servicio profesional docente,

temáticas no abordadas directamente por el instrumento, pero que indudablemente estuvieron presentes de manera latente y en varias ocasiones de forma manifiesta por parte de los docentes en sus narrativas.

Desde la perspectiva de la persona del docente, se puede afirmar que su identidad hoy está debatida, pues se vive cuestionado, frente a amenazas que ha detectado contra su seguridad laboral; con la percepción de que las autoridades no reconocen sus capacidades profesionales; manifiesta inquietudes y malestar ante los embates públicos por autoridades, medios y sociedad. Recuérdese que los juicios que son emitidos constituyen el núcleo de la identidad de las personas, ya sea dicho por otros o por uno mismo, y si encontramos docentes poco fortalecidos en lo personal, los juicios externos harán mella en su identidad y en consecuencia en sus acciones.

La investigación encontró un docente *escindido* entre la evaluación a su ejercicio profesional frente a grupo y sus preocupaciones cotidianas por sus alumnos; donde esos alumnos se desarrollan en contextos poco favorables, en diferentes planos, como el socioeconómico y el familiar, entre otros, que viven en hogares monoparentales, donde los horarios de trabajo del padre o de la madre resultan incompatibles con el horario escolar y el niño permanece varias horas solo en casa o bien se encuentran con alumnos maltratados o con padres ausentes.

En consecuencia, su enseñanza se desarrolla con tensiones fluctuantes entre las inquietudes laborales actuales, frente a la evaluación del servicio profesional docente, las demandas administrativas cotidianas, y las preocupaciones, por sus alumnos y sus condiciones de vida y aprovechamiento escolar.

Los resultados apuntan a que la estabilidad emocional del docente está en juego para desarrollar óptimamente su labor frente a grupo, y son los alumnos quienes al final podrían ser afectados por ese malestar docente e influir en su aprovechamiento escolar, creándose una encrucijada y una paradoja, pues se quiere evaluar al docente para determinar su aptitud y elevar la calidad de la enseñanza, pero al mismo tiempo esta capacidad se ve menguada por las directrices con que el docente visualiza será evaluado.

La propuesta es que estos resultados respaldan la necesidad de construir alternativas de mejora para la persona del docente, de tal manera que cuente con el poder de su acción para mejorar la educación en general –aunque ésta no es privativa del maestro– y la enseñanza en particular. Que la evaluación del ejercicio profesional del docente se guíe por alternativas que beneficien al docente y que lo lleven a sentirse valorado, comprendido y apoyado en su labor cotidiana; existen ejemplos y evidencias de experiencias positivas.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2013), “Implicaciones de la Reforma de 2012 al artículo 3° Constitucional”, *El Cotidiano*, núm. 179 (mayo-junio), pp. 27-42, <<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17903.pdf>>, consultado el 28 de diciembre de 2014.
- Abraham, A. (1987), *El mundo interior del docente*, Barcelona, Gedisa.
- Aceves, L. J. (1997), “Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes”, Ponencia presentada en el XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA), Guadalajara, 17-19 de abril de 1997.
- Arnold, M. (1988), “Recursos para la investigación sistémico/constructivista”, *Cinta de Moebio*, núm. 3 (abril), pp. 31-39.
- Bain, K. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universitat de València.
- Bolívar, A., J. Y. Domingo y M. Fernández, (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid, La Muralla.
- Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- Ceberio, M. y P. Watzlawick (1998), *La construcción del universo*, Barcelona, Herder.
- Díaz-Barriga, A. (2014), “Capítulo II. El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en construcción y desarrollo de una investigación”, en A. Díaz-Barriga y A. B. Luna (coords.), *Metodología de la Investigación Educativa*, México, Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 43-68.

- Domínguez, C. (2014), *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Horizontes Educativos Investigación).
- Dussel, I. (2006), “Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en E. Tenti-Fanfani (comp.), *El oficio docente*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp.143-173.
- Echeverría, R. (2006), *Ontología del lenguaje*, Buenos Aires, JC Sáez Editor-Granica.
- Editorial SM México, (2014), “Cómo la infraestructura escolar influye en la calidad educativa”, <<http://ediciones-sm.com.mx/?q=blog-como-la-infraestructura-escolar-influye-en-la-calidad-educativa>>, 1 de agosto.
- Esteve J., M. (1984), *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea.
- Fullan, M. y A. Hargreaves, (1996), *La escuela que queremos*, México, SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Goleman, D. (2001), *La inteligencia emocional*, México, Vergara.
- Goodson, I. (2003), “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, vol. 8, núm. 19, pp. 733-758.
- Goodson, I. (ed.) (2004), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro-EUB.
- Goodson, I. y A. Hargreaves (2003), *Professional knowledge, professional lives*, Maidenhead, Open University Press.
- Gunderman, H. K. (2013), “El método de los estudios de caso”, en M. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender*, México, Flacso/El Colegio de México, pp. 231-264.
- Hargreaves, A. (2001), “Emotional geographies of teaching”, *Teachers College Record*, vol. 103, núm. 6, pp.1056-1080.
- Hargreaves, A. (comp.) (2003), *Replantear el cambio educativo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Jiménez-Vásquez, S. (2014), “Capítulo III. El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación”, en A. Díaz-Barriga y A. B. Luna (coords.), *Metodología de la Investigación Educativa*, México, Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 69-106.
- Judías, J. y F. Loscertales (comps.) (1993), *El rol docente*, Sevilla-Bogotá, Muñoz Moya y Monraveta.

- Luhmann, N. (1991), *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México, Alianza.
- Ontoria, A., J. Gómez y Á. de Luque (2004), *Aprender con mapas mentales. Estrategias para pensar y estudiar*, 3ª ed., Narcea, Madrid.
- Sacristán, G. (2006), “De las reformas como política a las políticas de reforma”, en G. Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación/ Morata, pp. 23-42.
- Stake, E. (2005), *Investigación en estudios de casos*, Madrid, Morata.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Tenti-Fanfani, E. y C. Steinberg (2011), *Los docentes mexicanos*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura/ Siglo XXI, Buenos Aires.

Los maestros de secundaria y su representación social de la Reforma Educativa 2013: la pérdida del trabajo

*Yazmín Cuevas*¹

En México, a finales de 2012, se anunció una reforma cuyo propósito era elevar la calidad de la educación básica mediante la evaluación del desempeño educativo (Congreso de la Unión, 2013). Ésta se concretó en dos propuestas: la primera, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), para regular los procesos y procedimientos en el ingreso y promoción a puestos docentes, directivos y de asesoría pedagógica; y la segunda, la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, encargado de valorar al sistema de educación básica. La medida, llamada comúnmente Reforma 2013, fue aceptada con cierto agrado por algunos medios de comunicación masiva, mientras que otros señalaron sus inconsistencias; con respecto del magisterio un sector importante se manifestó resueltamente en contra, otro permaneció en silencio. Por último, los especialistas en política educativa propugnaron por una discusión a profundidad. Cada una de estas posturas es reveladora de las expectativas que suscitó la Reforma 2013, a saber el mejoramiento de la calidad educativa, la pérdida de derechos laborales, el desmantelamiento del control sindical, la privatización de la educación, por mencionar algunas, lo que evidencia la conmoción que ha causado este proceso en los sectores involucrados.

En el ámbito de la investigación educativa se reconoce que el estudio de una reforma educativa de este cariz es complejo y pro-

1 Profesora del Colegio de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

fundo, y va más allá de manifestar opiniones a favor o en contra, de señalar si es positiva o negativa, dado que se conforma por múltiples dimensiones (políticas, financieras, sociales, culturales, históricas, entre otras) y es imprescindible atender cada una de manera exhaustiva para indagar sus alcances, limitaciones, paradojas y particularidades. Especialmente, se debe estudiar la dimensión de los actores, puesto que de las interpretaciones que ellos hagan depende el éxito y el fracaso de una reforma educativa. Para maestros, directivos, supervisores, asesores pedagógicos y estudiantes normalistas la Reforma 2013 planteó una transformación sustancial en los procesos de promoción e ingreso al magisterio, lo cual los situó frente a un escenario ajeno, desconocido. En consecuencia, establecen interpretaciones que orientan sus acciones ante esta reforma. Este artículo atiende, a través de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979), a la dimensión de los sentidos y acciones que elaboraron los maestros de secundaria general ante la Reforma 2013. Para lograr tal propósito la organización es la siguiente: en el primer apartado se describe la problemática de la investigación y el apoyo teórico del cual se parte; en el segundo apartado se expone la metodología que siguió el estudio; en el tercer apartado se presenta, de manera sucinta, la contextualización de la escuela secundaria mexicana, la formación y contratación de los maestros de este nivel, lo que será un apoyo para el análisis del trabajo empírico; en el cuarto apartado se ubica el contexto de la investigación, así como los maestros que fueron entrevistados y sus características generales; en el quinto se muestra la representación social que elaboraron los maestros entrevistados con respecto a la reforma; en el sexto y último apartado, se hacen algunas reflexiones que derivaron del desarrollo de este estudio.

EL OBJETO DE ESTUDIO: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA REFORMA 2013 DE DOCENTES DE SECUNDARIA

Para Viñao (2006: 43-44) una reforma educativa “es un intento de transformación o cambio educativo generado o impulsado por los poderes públicos”; en otras palabras, consiste en una serie de modi-

ficaciones estructurales cuyo fin es que la escuela ofrezca la formación adecuada a las necesidades económicas y sociales. Se entiende entonces que una reforma educativa es una propuesta de mejora de aspectos que se consideren problemáticos y débiles, con el objetivo de realizar cambios en el sistema educativo mediante acciones específicas para alcanzar la formación integral del ciudadano. Además, ésta se concreta en leyes, normas, reglamentos que modifican de manera significativa algún aspecto del sistema educativo. Comprende, entonces, la regulación de aspectos de este sector.

Los sistemas educativos son complejos, en consecuencia también lo son las reformas. Así, las hay de diferentes tipos, de acuerdo con cada aspecto que pretenden modificar. Viñao (2006) clasifica las reformas en:

- Estructurales: que modifican los niveles educativos o ciclos escolares.
- Curriculares: las cuales atienden a la renovación de planes y programas de estudio.
- Organizativas: que cambian la gestión escolar y sus órganos de gobierno.
- Administrativas: transforman las formas de dirección y gestión de los sistemas educativos, involucran principalmente al personal docente y administrativo.

Dado que propone una modificación importante de las condiciones de contratación y promoción del personal docente y directivo a través de la evaluación, y como mediador del proceso al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en este trabajo se reconoce que la Reforma 2013 es tanto de corte administrativo como organizativo. Esta reforma se materializa en los artículos 3° y 73° de la Constitución, la modificación de la Ley General de Educación y la creación de dos leyes más, la del Servicio Profesional Docente y la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Congreso de la Unión, 2013). Específicamente, la LGSPD transforma los procesos y procedimientos de contratación y promoción, permanencia y administración de docentes y directivos escolares en

la educación básica, con lo cual se establecen varios cambios sustantivos (LGSPD, 2013):

- El ingreso de los docentes a la educación básica se determinará mediante un concurso abierto, en el cual podrán participar tanto egresados de escuelas normales como de las instituciones de educación superior públicas y privadas.
- Docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos (ATP) se evaluarán permanentemente, condición necesaria para que conserven su nombramiento; es decir, para que continúe su contratación en el magisterio.
- Los puestos de director, de supervisor y de ATP se obtendrán mediante un concurso de oposición.
- Se creará un programa de incentivos temporales y permanentes para los docentes y directivos que se destaquen en sus funciones. Este programa sustituirá al programa de estímulos económicos de la Carrera magisterial.

Estas modificaciones jurídicas son un hito en lo referente a la contratación de personal docente. Incluso pueden calificarse de radicales, puesto que transforman un proceso donde intervenía el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Arnaut, 1998). Es razonable, entonces, suponer que los maestros no asumirán la Reforma 2013 de manera mecánica ni inmediata, puesto que estos actores necesitan de filtros que les permitan asimilar la misma. La aceptación y puesta en marcha de este proceso depende de cuestiones sociales, culturales, pedagógicas, profesionales, administrativas y políticas.

En efecto, de acuerdo con Jodelet (1989a) el ser humano no acepta de manera automática los cambios que se le presentan; por el contrario, para comprender, manejar y afrontar las novedades, las personas comparten su mundo con otros y se apoyan en ellos, a veces en la convergencia, en ocasiones en el conflicto. En este proceso de comprensión, que se da en la vida cotidiana, se construyen representaciones sociales, ya que éstas orientan las maneras de nombrar y definir los diferentes aspectos de la realidad.

Según Moscovici (1979) la elaboración de representaciones sociales es la forma en que los actores comprenden los acontecimientos de la vida cotidiana, de acuerdo con su historia, contexto y cultura. Las representaciones sociales se pueden definir, en palabras de Jodelet (1986: 472) como “imágenes que concentran significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dan un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver”. Las representaciones sociales son una suerte de sistemas de interpretación, los cuales se elaboran de manera grupal. Permiten a los grupos asimilar los sucesos, hechos u objetos que son ajenos a su mundo. Jodelet (1989b) afirma que las representaciones sociales sirven a los actores para interpretar y controlar la realidad, la legitimación o la invalidación del orden y el lugar que ocupan.

Ahora bien, las representaciones sociales orientan el comportamiento y las prácticas de los actores, a la vez que generan esquemas de explicación sobre el objeto de representación. Consecuentemente, justifican la toma de posición respecto al objeto de representación. Así, las representaciones sociales influyen en las prácticas de los actores, porque como Jodelet apunta (1989a: 61) “sirven para actuar en el mundo y con las personas. Puesto que éstas configuran las acciones que emprende el actor”. Así, representar es el acto del pensamiento en el que el sujeto se relaciona con el objeto. Una representación se conforma de un objeto de representación que puede ser humano, social, ideal o material. La Reforma 2013 es el objeto de representación de este estudio, puesto que en el terreno formal es una modificación legal y político-administrativa que tiene el propósito explícito de mejorar la calidad educativa. No obstante, en el plano de lo simbólico, la Reforma 2013 se dirige a cuatro niveles de estudio: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior, cada uno con orígenes distintos, propósitos diferentes y organización escolar particular. Esto ocasiona una complejidad en su instauración y, sobre todo, una significación específica para cada uno de los maestros que se encuentran en los diferentes niveles. Por eso, en este artículo se pretende identificar y analizar las representa-

ciones sociales que elaboran maestros de la educación secundaria de la Reforma 2013. Se parte del supuesto que los maestros de secundaria general están imbuidos por condiciones personales, sociales, culturales, profesionales y laborales, que los llevan a elaborar una representación social particular de esta reforma.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El enfoque con el cual se exploró las representaciones sociales de los maestros de secundaria fue el cualitativo. Éste permite acercarse a conocer los hechos, las acciones y las prácticas desde el punto de vista del actor, para la comprensión e interpretación de los significados que los actores elaboran, crean y recrean (Geertz, 2005). Las representaciones sociales, como se ha señalado, forman parte de la construcción social que realiza el actor en su vida cotidiana. En este sentido Flick (2004: 41) reconoce que “la realidad estudiada por la investigación cualitativa no es una realidad, sino lo que diferentes actores construyen”. Así, el enfoque cualitativo atiende a los puntos de vista subjetivos de los actores, el curso de sus interacciones e intenta reconstruir el significado de sus prácticas. Tratar de ingresar a este universo permite comprender las representaciones sociales de los actores, que se concatenan con las acciones que despliegan en la institución escolar.

Se eligió a la entrevista semiestructurada como un instrumento de acercamiento a las representaciones sociales. Tiene el propósito de que el entrevistado exprese sus reflexiones más profundas con respecto a la temática de la investigación. La entrevista es un diálogo cuya finalidad es la de recolectar información sobre un tema determinado. Durante el desarrollo de ésta, el entrevistado expresa la significación que le asigna a sus prácticas, su percepción en cuanto a alguna situación o la representación que tiene del mundo que lo rodea (Nils y Rimé, 2003).

Se diseñó un guión de entrevista con 26 preguntas, con dos objetivos: el primero, indagar las trayectorias profesionales de los maestros que se entrevistarían, dado que es una de las condiciones de producción de las representaciones sociales; el segundo, conocer

el contenido de la representación social sobre la Reforma 2013. El guión fue discutido con un grupo de académicos, quienes realizaron observaciones importantes que fueron agregadas para una segunda versión. Posteriormente éste fue probado con tres maestros de secundaria, para detectar debilidades e inconsistencias. Por último, se incorporaron las observaciones realizadas por los maestros y como resultado se tuvo una versión final con 22 preguntas.

Dado que esta investigación intenta profundizar en las representaciones sociales de la Reforma Educativa 2013 de un grupo pequeño de maestros se acudió únicamente a una escuela secundaria general situada al oriente de la Ciudad de México. En ella se solicitó una entrevista con la directora del plantel del turno matutino, a quien se le detalló el objetivo y problemática de investigación y se pidió su permiso para entrevistar a los docentes. De la planta docente ocho profesores accedieron otorgar la entrevista. Cada entrevista tuvo una duración de entre 45 minutos y una hora. Además se realizó una entrevista conjunta con la directora y la subdirectora del plantel, para conocer datos particulares sobre la secundaria en cuestión, la planta docente y las tareas que realizan los maestros en este nivel.

Todas las entrevistas se transcribieron y se dio lectura a ellas de manera profunda y minuciosa, para localizar temas, expresiones y significados recurrentes en el discurso de los actores, lo que dio lugar a la construcción de categorías de análisis. En este sentido se consideró la propuesta de Martínez (2006: 71) quien señala que tras “categorizar o clasificar las partes de la relación al todo, de describir categorías o clases de significados, de ir constantemente diseñando, integrando y reintegrando el todo en partes, a medida que se revisa el material [emerge] el significado de cada sector, evento, hecho o dato”.

Una vez conformadas las categorías de análisis se procedió a la interpretación y redacción de los resultados. En este sentido se consideró necesario conocer el contexto de la escuela secundaria –sus rasgos y características–, elementos del docente de este nivel –formación, contratación, actividades– y las particularidades de la secundaria donde se realizó el estudio. Estos elementos permiten dimensionar y reconocer las condiciones de producción de las representaciones sociales sobre la Reforma 2013, ya que la construcción de éstas se cimienta en

aspectos histórico-sociales del mundo del actor. Para indagar sobre el contenido de las representaciones sociales se intentó establecer una conexión entre las categorías de análisis, la teoría y las condiciones de producción de las mismas. Con esta vinculación se procedió a la redacción de los resultados.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO Y SUS MAESTROS: BREVES NOTAS

Para conocer y comprender cómo es representada la Reforma 2013 por los docentes de secundaria se necesita entender el origen y recorrido accidentado que ha tenido este nivel, con funciones distintas a lo largo de su historia, lo cual se ha visto reflejado en su organización escolar, en su plan de estudios, y en la manera en que se forman y contratan a sus maestros. Desde sus inicios, la educación secundaria en México ha sido tironeada por una tensión peculiar, concerniente a su propósito principal: o se considera que su fin es capacitar a los ciudadanos para el trabajo –de ahí la importancia otorgada a la enseñanza de oficios prácticos que se imparte en los talleres, como electrónica, corte y confección o dibujo técnico–, o bien se estima que es un nivel meramente formativo, que se prepara a los alumnos para la educación media superior (Sandoval, 2007). Por lo tanto, ya sea que se privilegie una u otra de las posiciones mencionadas, este nivel siempre ha sufrido numerosas modificaciones y cambios disruptivos en su administración y en su plan de estudios.

Si se analiza con detenimiento el recorrido histórico de este nivel saltan a la vista sus constantes fluctuaciones (Sandoval, 2007). La secundaria se creó oficialmente en 1925, como un nivel posterior a la primaria y con la intención clara de formar a los alumnos para ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria. En la década de los treinta del siglo pasado se concibió para formar ciudadanos que se incorporaran a la parte productiva de la sociedad, acorde a la industrialización incipiente del país. A partir de 1940 la secundaria adquirió el matiz de impartir educación especializada para adolescentes. En la década de los cincuenta se consideró que tenía la función de incremen-

tar la cultura nacional y acercarla a las clases populares. Durante los años sesenta se entendió como parte de la educación media básica, con lo cual se le vinculó estrechamente al bachillerato; además, se incrementó el número de horas de las asignaturas tecnológicas con el objetivo de que los alumnos se familiarizaran con la formación para el trabajo. Durante las décadas de los ochenta y los noventa se pensó que la educación secundaria tenía que tener una estrecha relación con la primaria, pero este propósito no se concretó del todo. Sólo a principios de la década de los noventa las autoridades decidieron que formara parte de la educación básica. A principios del siglo XXI se fortaleció la idea de la secundaria como una continuación de la primaria, al punto que al momento de escribir estas líneas se concibe como parte de la educación básica (Sandoval, 2007).

Esta particular historia, más que dar especificidad a la secundaria, ha generado incertidumbre en cuanto a sus propósitos, dado que cada proyecto educativo del siglo XX modificó su función. Para Sandoval (2007: 63) “la identidad de la secundaria se debate todavía hoy en día entre ser un nivel básico o uno que proporciona conocimientos, tanto para continuación de estudios superiores como para el acceso al mundo del trabajo”.

Ahora bien, la secundaria se ofrece en cuatro modalidades: general, técnica, telesecundaria y para trabajadores (Ruiz, 2012). La secundaria general se caracteriza por dar profundidad y continuidad a los contenidos vistos en la educación primaria. La secundaria técnica, instaurada en 1958, además de tener el propósito de la secundaria general ofrece una formación tecnológica. La telesecundaria, de 1968, es un sistema cuya formación se proporciona principalmente por televisión para llegar, sobre todo, a las poblaciones rurales que no cuentan con la infraestructura adecuada. La secundaria para trabajadores, fundada en 1940, está dirigida a los estudiantes de más de 15 años de edad que no pudieron ingresar a este nivel o, si lo hicieron, que no concluyeron.

En sus orígenes la educación secundaria carecía de obligatoriedad, a diferencia de la primaria, a pesar de que tenía la encomienda de ofrecer formación para las clases populares, por lo que no todos los ciudadanos pudieron acceder a ella. Paulatinamente, su oferta

educativa se amplió y de hecho se masificó en 2007. Después de casi ochenta años, en 1993 la secundaria se convirtió en un nivel de estudios obligatorio.

De acuerdo con cifras oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) del ciclo escolar 2013-2014, la secundaria atendía a 6 571 858 alumnos con 400 923 de docentes en 37 974 escuelas (presenciales y telesecundarias). La educación secundaria tiene problemas importantes en relación con la atención de la matrícula, el abandono escolar y al índice de reprobación. Asimismo, es un nivel poco estudiado por los investigadores educativos, razón por la cual se desconocen muchos de los problemas que la aquejan (Ducoing, 2007).

Igualmente, el personal docente de la secundaria posee rasgos distintivos –en lo que se refiere a su formación, contratación, ingreso y práctica–, que difieren de los de los maestros de preescolar y primaria, aunque la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013) contempla que todos los maestros de educación básica gozan de igualdad de condiciones. Para los fines de este artículo es preciso tener esto en cuenta ya que la Reforma 2013 estipula modificaciones importantes para la contratación, la continuidad y el cambio de puesto de estos docentes.

La formación de los maestros de secundaria inició cabalmente en 1924, a cargo de la Universidad Nacional de México (UNM). Debido a una ruptura entre esta institución y la SEP, esta última comenzó a ofrecer la formación de los maestros de secundaria. Para 1934 la formación que proporcionaba la UNM desapareció. En 1942 se creó la Escuela Normal Superior (ENS) encargada de formar docentes para este nivel. Para ingresar era necesario que los aspirantes contaran con la carrera de maestro de primaria. En esta escuela se ofrecía la formación docente en disciplinas de las asignaturas de secundaria y la didáctica pertinente a éstas. Es importante mencionar que, ya desde los inicios del nivel, para ingresar como docente de secundaria, era suficiente contar con una formación de educación superior en cualquier licenciatura que fuera afín a las asignaturas del plan de estudios. A partir de 1984 se realizó una modificación que elevó a rango de licenciatura la educación normal de preescolar, primaria y educación física, lo que implicó que los futuros maestros tendrían

que cursar educación media superior y después la normal. Esto ocasionó que la formación de maestro de secundaria perdiera su atractivo, ya que necesitaba más años de estudio. Con el tiempo el requisito de contar con una formación de maestro de primaria para ingresar a la ENS desapareció. Hoy día la formación de docentes de secundaria se continúa ofreciendo en la Normal Superior; sin embargo, un porcentaje importante de los maestros de secundaria en ejercicio (60 por ciento) no tiene formación pedagógica (Santibáñez, 2007).

La contratación es una de las grandes diferencias de los maestros de secundaria con respecto de los de primaria y preescolar. Mientras que estos últimos son contratados por jornada laboral (de cuatro horas y media o seis horas), los maestros de secundaria son contratados por horas (que pueden ser desde cuatro hasta 42 horas), lo que conlleva a que muchos maestros trabajen en dos o más escuelas. Pues como señala Santibáñez (2007) más de un tercio de los docentes trabaja en más de una escuela para tener un salario aceptable. Así, el maestro de secundaria carece de un tiempo completo de contratación y además tiene fragmentada su actividad docente en diferentes espacios escolares, lo que puede ser desgastante.

Uno de los beneficios que otorgaba estudiar en la ENS era contar con “seguridad de obtener una plaza vitalicia al terminar los estudios [que de acuerdo con la época variaba en la cantidad de horas: en los años sesenta era de 12, a mediados de los setenta de 17 y a finales de la misma década llegaba a las 19 horas]” (Sandoval, 2007: 141). Esta condición continuó para los egresados de la ENS hasta 2011 y, a partir de entonces, todos los aspirantes independientemente de los estudios cursados deben presentar un examen de ingreso para la asignación de horas clase.

De acuerdo con Toriz (2013), desde los años noventa la contratación de maestros de secundaria se volvió más precaria, ya que al perderse el grado de catedrático disminuyó el salario. Además, la contratación de profesores por 42 horas y la asignación de horas con pago para la preparación de clases tendieron a reducirse considerablemente.

Desde fuera se piensa que un maestro de secundaria sólo dedica su tiempo a impartir las clases por el número de horas que fue contratado. Sin embargo, el docente de este nivel debe cumplir con otras

actividades que le demanda la escuela, generalmente desarrolladas en su tiempo libre. Entre las actividades más destacadas están la tutoría de un grupo al cual le da seguimiento (calificaciones, entrega de boletas, juntas con padres de familia), comisiones de la tienda de cooperativa, organización de festivales culturales, preparación de los diversos concursos (olimpiada de conocimiento, canto del himno nacional), por mencionar algunos. Además, para trabajar con cada uno de sus grupos necesita tiempo extraordinario para preparar clase, revisar tareas, diseñar exámenes parciales, finales, de recuperación y extraordinarios. En promedio, un grupo de secundaria está constituido por entre 40 y 50 alumnos. Para realizar adecuadamente sus funciones, de acuerdo con Quiroz (1992: 92):

para los maestros de secundaria la distribución del tiempo se plasma como la capacidad para sobrevivir todos los días: levantarse a temprana hora, correr de una escuela a otra siempre de prisa [...] atender a padres de familia, conseguir bibliografía y material didáctico, ya en la noche preparar lecciones del día siguiente.

Como ya se señaló, muchos maestros de este nivel, los egresados de instituciones de educación superior, no cuentan con los conocimientos pedagógicos para impartir su clase y para trabajar cara a cara con los alumnos. En consecuencia, estos maestros aprenden el oficio sobre la marcha. En resumen, un maestro de secundaria se distingue de los maestros de primaria y de preescolar por múltiples razones, principalmente su tipo de contratación (por horas) y su formación. Con estas particularidades para los maestros de secundaria la Reforma 2013 adquiere un matiz distinto al de los otros maestros de educación básica.

CONTEXTO Y ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN

Antes del análisis del material empírico es necesario situar el contexto de la investigación, ya que permite dimensionar los testimonios de los docentes entrevistados. A pesar de que la reforma fue aprobada en septiembre de 2013, a los maestros de secundaria, en el momento

de la realización de las entrevistas, no les había llegado información oficial precisa y detallada sobre la misma de parte de la SEP. De hecho, en ese momento todavía no se definía claramente la evaluación de continuidad en el servicio para los docentes o el nuevo programa de estímulos económicos.

La secundaria donde se realizó el trabajo de campo cuenta con una antigüedad de 58 años. Es de modalidad general, se fundó al mismo tiempo que la colonia en donde se ubica, por lo que han asistido a ella varias generaciones de las mismas familias del barrio (abuelos, padres, nietos). Según información proporcionada por la directora y subdirectora del plantel, esta secundaria tiene un reconocimiento entre la comunidad y en la zona escolar a la que pertenece, es considerada como “una buena secundaria” que no presenta problemas graves como deserción, reprobación o violencia entre estudiantes. Físicamente la escuela se compone de un edificio de cinco pisos, con salones donde se imparten asignaturas, talleres, laboratorios de ciencias, biblioteca, auditorio, sala de maestros y oficinas administrativas. Existe otro edificio anexo donde se concentran los talleres de carpintería y electricidad. La escuela tiene un patio de considerables dimensiones y un estacionamiento para los maestros. Se conforma por 95 docentes, la mayoría de los cuales tiene contratada 19 horas y hay poca movilidad de personal.

Se entrevistaron a ocho docentes, tres mujeres y cinco hombres. Cuatro son egresados de la ENS, uno de la Escuela Superior de Educación Física, otro de la Escuela Nacional de Maestros para la Capacitación del Trabajo Industrial y dos del Instituto Politécnico Nacional. Además, dos maestros, los más jóvenes, tienen estudios de maestría. Tres maestros cuentan con 41 horas (dos con plaza y uno con interinato), un maestro tiene 30 horas (interinato), uno 24 horas (plaza), otro 22 horas (plaza) y dos maestros 19 horas (uno con plaza y otro interinato). Cinco maestros tenían sus horas con plaza (hasta el momento pues esto se va a modificar con la Reforma 2013) y tres tienen que renovar cada seis meses sus contratos porque su contratación es temporal (véase cuadro 1). Con respecto a la antigüedad en el magisterio, un maestro tenía 49 años de servicio, tres entre 24 y 27 años, dos 18 años, uno diez años y otro siete años. Se

puede observar que la mayoría de los entrevistados cuenta con una trayectoria docente larga. Ahora bien, de los docentes entrevistados cuatro maestros eran de asignatura, un maestro de educación física, uno de taller y dos fungían como maestros de apoyo de nuevas tecnologías. Sólo un profesor se encontraba en el programa de estímulos económicos de Carrera magisterial. Una cuestión importante de señalar es que de los ocho entrevistados, cinco indicaron que ingresaron a la docencia por gusto e interés profesional, desde temprana edad eligieron la carrera y hasta la fecha se sienten motivados por su labor. Tres maestros afirmaron que llegaron a la docencia porque se les presentó como una oportunidad de trabajo, se sienten satisfechos con su trabajo, pero la docencia no fue su primera opción.

CUADRO 1

Docentes entrevistados, escuela secundaria diurna

Clave	Formación	Horas	Antigüedad en magisterio (años)	Antigüedad en secundaria (años)	Tipo de contratación*
Maestro 1	-Normal Básica -Normal Superior	41	24	18	Plaza
Maestro 2	-Normal Superior -Maestría	19	7	5	Interinato
Maestro 3	-Escuela de Educación Física -Licenciatura en Derecho	42	18	7	Plaza
Maestro 4	-Estudios de arquitectura -Estudios Normal Superior -Estudios administración educativa	30	24	24	Interinato
Maestro 5	-Estudios de arquitectura	42	18	18	Interinato
Maestro 6	-Normal Superior -Maestría	19	10	10	Plaza
Maestro 7	-Normal Básica -Normal Superior	22	49	38	Plaza
Maestro 8	-Escuela Nacional de Maestros para la Capacitación del Trabajo Industrial	24	27	27	Plaza

* Es importante aclarar que los entrevistados solamente señalaron si su contratación era permanente o temporal. Sin embargo, en la escuela secundaria existen diferentes tipos de contratación, ya que cada docente puede tener un número determinado de horas de las cuales algunas son definitivas y otras por interinato.

Antes de abordar al análisis de las representaciones sociales sobre la Reforma 2013 es fundamental apuntar que durante el desarrollo de las entrevistas se encontró un clima de inconformidad, dado que los docentes percibían que los medios de comunicación masiva asignaban una imagen negativa a su profesión. Esto puede ser producto de que anteriormente ser maestro de secundaria implicaba contar con el nivel de catedrático y, por añadidura, disfrutaban de un reconocimiento social y salarial considerable. Desde las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado comenzó un declive del profesor de secundaria (Toriz, 2013), como resultado de la disminución de sueldos y la pérdida de la categoría de catedrático. Sin duda esto ha hecho mella en los maestros de secundaria, sobre todo en quienes ingresaron en una época cuando gozaban de mejores condiciones laborales. Hoy los docentes aprecian que la sociedad y los medios de comunicación masiva les asignan un papel muy distinto:

Nos están quitando lo que había hace veinte o treinta años, el poder de un maestro [...], la imagen del maestro. O sea, ya ahorita ¡Ya no hay imagen del maestro! ¡Antes había respeto! (Maestro 2)

Ahora el decir se es maestro, ¡me tiene que dar pena! [...], porque los medios de comunicación se han dado a la tarea de destruir esa imagen ¡Sí! Y ante la sociedad [...]. Antes sí existía ese respeto. (Maestro 4)

Los maestros externaron que su imagen ante la sociedad está devaluada. En los dos testimonios se hace referencia a la pérdida del respeto a su profesión, que implica el deterioro del docente como una figura de autoridad, encargado de la formación de las futuras generaciones. La idea del maestro de secundaria como un profesional de la educación era una fortaleza de su trabajo, ya que le permitía interactuar con sus alumnos y padres de familia, lo que está desapareciendo. Para ellos, tal parece que los responsables del despojo de una imagen positiva del maestro son los medios de comunicación masiva.

Loret de Mola hace cada comentario fuera de lugar que, en cuestión educativa, ¡me saca de onda! ¿Por qué nos echan la culpa si esto es so-

cial?, obviamente, como ven que hay un descontrol social, a alguien hay que echarle la culpa ¿no? ¡Pues fuimos el mejor blanco! (Maestra 1)

¡Se culpabiliza al maestro!, de que no quiere prepararse, de que no quiere hacer los exámenes. (Maestro 4)

Los entrevistados reconocen que en los medios de comunicación masiva se difunde la idea de que los maestros son responsables del descontrol social existente, esto como consecuencia de su falta de preparación, ya que se niegan a presentar exámenes. Los entrevistados consideran que se han convertido en el chivo expiatorio de lo que sucede en educación básica. A estos actores les llega la reforma en un momento en donde consideran que han perdido la imagen de respeto ante la sociedad. En este contexto de desasosiego y con estas condiciones de los maestros se teje la representación social de la Reforma 2013.

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA REFORMA 2013: EL MIEDO A LA PÉRDIDA DEL TRABAJO

Generalmente, en las conversaciones cotidianas y en los medios de comunicación masiva, la frase *reforma educativa* se asocia con cambios, mejoras y avances. Sin embargo, para los actores protagonistas (docentes, directores) una reforma educativa puede estar relacionada con el deterioro o el empobrecimiento de sus condiciones laborales o salariales. Por ende, cuando estas reformas educativas se llevan a la práctica generan procesos de hibridación, reinterpretación y adaptación (Viñao, 2006); en este estudio los docentes articularon los aspectos que conocen de la Reforma 2013 (examen de oposición) con elementos de reformas o programas pasados.

La representación social que los docentes de secundaria construyeron sobre la Reforma 2013 tiene como elemento principal el examen de oposición para su continuidad, ingreso y cambio. Consideraron que el examen es un instrumento para despojarlos de su puesto de trabajo y evidenciar sus debilidades profesionales. Así, la representación social de la Reforma 2013 se condensa en el miedo

a la pérdida del empleo, lo que permite develar que los docentes identifican a la evaluación como un pretexto para perseguirlos, exhibirlos y despedirlos, donde se deja de fuera su función primaria: los conocimientos pedagógico-didácticos de su profesión. La reforma está oficializada y aprobada jurídicamente, ante lo cual no se puede hacer nada. A pesar de esto, los docentes concatenan sus experiencias de anteriores reformas con la reforma actual para transitar lo mejor posible frente a los cambios sustanciales que se les presentan.

Para presentar el contenido de la representación social de los maestros sobre la Reforma 2013, los resultados se organizan con base en los procesos de objetivación y anclaje de la teoría que desarrolló Moscovici. A través de estos se puede analizar el contenido de la representación y cómo el objeto de representación se integra al sentido común.

La objetivación: la materialización de la Reforma 2013

Con respecto a la objetivación Jodelet señala que este proceso consiste en concretar e “intercambiar percepción y concepto. Al poner en imágenes las nociones abstractas, [el actor] le da una textura material a las ideas, hace corresponder las palabras con las cosas, da cuerpo a los esquemas conceptuales” (Jodelet, 1986: 484). Es decir, el objeto de representación es traducido por los actores en elementos concretos y familiares para ellos, con el fin de hacer cercano dicho objeto. En el momento de la realización de las entrevistas había pasado más de un año desde la emisión del decreto de la Reforma 2013. No obstante, como se ha señalado, los maestros carecían de información oficial de primera mano sobre sus especificidades. Este es un punto relevante puesto que el ambiente para los docentes de la secundaria era de desconocimiento e incertidumbre. Para los entrevistados la reforma es poco precisa y muy compleja, se mezcla con sus condiciones actuales de contratación (en la secundaria donde se realizó el trabajo de campo desde 2011 solamente se contrata a los profesores por interinato: no se otorgan plazas),

con los despidos (en el 2013 las figuras de jefes de enseñanza por asignatura desaparecieron y se despidió a estos maestros) y sus condiciones de trabajo. Para profundizar en esta idea, se procederá al análisis de la objetivación a partir de sus tres fases que son *la selección y descontextualización, la formación del núcleo figurativo y la naturalización*.

Selección y descontextualización

Esta fase consiste en la elección de la información disponible (generalmente en los medios de comunicación y en conversaciones cotidianas) que realizan los actores sobre el objeto de representación. Concretamente éstos recuperan determinados aspectos o elementos del corpus de informaciones disponibles sobre la Reforma 2013 (conversaciones cotidianas, notas periodísticas, reportajes televisivos, por mencionar algunos) y se apropian de ellos. Para indagar sobre esta fase, en la entrevista se preguntó a los maestros en qué consistía la Reforma 2013. Se encontró que seleccionaron como elemento principal el *examen de oposición*:

Me comentan que es una reforma laboral, no es una reforma educativa. En el aspecto educativo que se menciona para nosotros, obviamente [es] lo del *examen de oposición*. (Maestro 1)

En la UPN [Universidad Pedagógica Nacional] llevamos una materia que se llama Legislación, entonces estuvimos checando cuál era la forma ahora de cómo va a ser la contratación, de cómo se va a hacer *el examen de oposición*. (Maestro 4)

Entiendo que ahora con la reforma solamente puedes acceder a un cambio o a una promoción por *examen de oposición*. (Maestro 8)

La Reforma 2013 conlleva cambios sustanciales para el ingreso y promoción dentro del magisterio, por lo cual en la Ley General del Servicio Profesional Docente se marca la normatividad de operación y en la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación

de la Educación, la del organismo encargado de dar seguimiento a los procesos de evaluación al personal docente. Entre los establecidos por estas dos leyes y la reforma hay muchos cambios y nuevos procedimientos, para los docentes entrevistados el elemento nodal es que el ingreso a la docencia y, sobre todo el cambio de puesto, tendrá lugar mediante un concurso de oposición. Los docentes dejaron en claro que este concurso, para ellos, tiene un alto grado de implicación, ya que la mayor parte de su discurso se enuncia con el pronombre *nosotros*.

Además, se identificó que los docentes eligen determinados términos sobre la Reforma 2013: no hablan de concurso de oposición sino de examen de oposición que en el medio educativo tiene una carga simbólica muy fuerte. Hasta 2011, los docentes que egresaban de la ENS se les asignaba una plaza en propiedad de 19 horas. Posteriormente, si deseaban obtener más horas podían solicitar a la dirección del plantel o bien al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación la ampliación de horas, las cuales se daban en interinato (de forma temporal o indefinida). Esta ampliación se proporcionaba en interinatos de tres horas. Ahora bien, si los docentes deseaban contar con más horas de manera definitiva era necesario que acudieran a la Subdirección de Escalafón, instancia encargada de la promoción vertical y horizontalmente de los puestos en el magisterio. Esta subdirección consideraba, mediante un puntaje, diversos criterios como conocimientos (cursos, maestrías, diplomados), aptitudes, disciplina, puntualidad y antigüedad, entre otros para otorgar tres horas hasta alcanzar 42 horas. Por eso los maestros entrevistados no hablan de concurso, ya que para ellos esto hace referencia al procedimiento administrativo que realizaba la Subdirección de Escalafón donde se consideraba su trayectoria de formación y capacitación: no se aplicaban exámenes para otorgar horas. Para ellos concurso de oposición se traduce en examen, que es algo nuevo y adquiere un peso relevante. Así, se evidencia que los actores fragmentan el discurso oficial de la reforma y recuperan sólo el término de examen de oposición.

Para conocer los argumentos con los que los docentes validaban su información con respecto a la reforma se les preguntó si conocían los motivos por los cuales se originó la Reforma 2013:

Lo que trata el gobierno es *disminuir la cuestión del presupuesto*, o sea, así como que van a ir retirando los maestros de más tiempo, que ya no tienen la preparación. (Maestro 4)

Deduzco que la intención es *reducir la plantilla*, para, también, reducir el gasto. Porque sale muy caro mantener a tantos maestros. (Maestro 6)

Se va a *reducir la plantilla* del personal, porque dicen que es exagerada. (Maestro 7)

Para los docentes las razones por las que surge esta reforma son de carácter presupuestal más que de corte pedagógico. Con estos testimonios se corrobora que los entrevistados consideran que la Reforma 2013 tiene la intención de “adelgazar” la planta docente de la educación pública mediante el examen de oposición. Reconocen que a futuro esta reducción de personal afectará de manera directa a los docentes que cuentan con mayor antigüedad. Sin duda, en estos testimonios se devela lo que encierra para los entrevistados la Reforma 2013: el recorte de personal docente, la pérdida del puesto de trabajo.

Formación del núcleo figurativo

En esta fase los elementos de la información, que previamente han sido seleccionados, se estructuran en una imagen del objeto representado que es sencilla de comprender para los actores implicados. De acuerdo con Jodelet (1986: 486) el núcleo figurativo se compone de “nociones clave que configuran las dimensiones existenciales”. Esto da como resultado la transformación de los elementos de la representación en algo conocido por los actores y con un significado. Así, el objeto de representación retoma un nuevo valor.

Para identificar el núcleo figurativo se realizó una pregunta de evocación a los docentes: “Cuando le mencionan Reforma 2013, ¿qué imagen le viene a la mente?” Con este tipo de preguntas el actor expresa mediante elementos que le son cercanos el significado que adquiere el objeto de representación (Gutiérrez, 2007). Los do-

centes enunciaron dos tipos de frases en las cuales se concentra su representación social de la Reforma 2013: frases relacionadas con la emoción que les desencadena esta reforma y frases de tipo evaluativo. Sobre las primeras los siguientes fragmentos son ilustrativos:

¡Miedo!, es la palabra *miedo*. Porque no saben qué va a pasar. Son muchos mitos, son muchas cosas que escuchamos en radio, en televisión. Los mismos compañeros dicen “¡No, es que ya me quitaron mi clave!, ¡Me la cambiaron a interinato!, ¡Después de 20 años me la quitan!, ¡Tengo que estar metiendo las prórrogas cada año!” Maestros que tenían base, o sea, el miedo de qué va a pasar mañana. (Maestro 1)

Temor a que seamos [...] desplazados o a que seamos [...] removidos de las funciones. (Maestro 4)

Pues con algo muy feo. Nos quitaron muchos lugares que nos costó trabajo obtener, que a mi corta edad los pude tener, pero fue por estudios y fue por superación personal, ahora sí me toca empezar de cero bueno, lo podemos volver a hacer. Pero es terrible ¿no? Quizás a futuro sea algo bueno. ¡Pudiera ser! Pero de momento no trae nada agradable. (Maestro 3)

Se encontró que para los docentes la Reforma 2013 ocasiona miedo, es decir, una sensación desagradable ante un peligro (Lara, 2002) que ocasionará la pérdida de estabilidad laboral. Para Gutiérrez, Arbesú y Piña (2012: 39) “los acontecimientos son conmovedores o emotivos cuando sus consecuencias afectan los intereses, las normas y los valores del experimentador (potencial)”. El miedo que expresan los docentes se desencadena porque para ellos la Reforma 2013 representa la posibilidad de perder su empleo. Así, afecta directamente sus intereses, ya que a lo largo de los años obtuvieron horas de clase definitivas o temporales y hoy consideran que corren el riesgo de perderlas. En efecto, la institución de la escuela secundaria está mutando, en cuanto a las condiciones de trabajo y actualmente la contratación de maestros es temporal, porque los entrevistados experimentan tal miedo. Una maestra señala:

¡Miedo y nervios! A ver, miedo, ¿por qué? Bueno, primero, porque ya tengo 24 años de docencia y se supone que ya me faltan poquitos para jubilarme ¿sí?, y otra porque ¿Cómo? Y, yo voy a reprobar un examen, por Dios. ¡Eso me aterra, o sea eso me aterra! (Maestra 1)

En el anterior testimonio se perciben con mayor claridad las causas que provocan el miedo en los maestros. Por un lado, existe el temor a que los maestros, en especial quienes tienen una antigüedad considerable en la educación secundaria, al no pasar el examen de oposición sean despedidos y no puedan obtener los beneficios de su retiro (compensación económica y pensión). Por otro lado, hay miedo con respecto a que los conocimientos que poseen como profesionales de la educación no sean los requeridos, puesto que los saberes del docente se están poniendo en duda. Así, se observa que para los docentes la reforma pone en sospecha su experiencia y conocimientos.

Con respecto a los enunciados de carácter evaluativo, se entiende que son aquellos donde el actor expresa una postura ante el objeto de representación (Gutiérrez, Arbesú y Piña, 2012).

Si no lo pasas, no hay trabajo. (Maestro 2)

La imagen de despidos. (Maestro 5)

Suena a cacería de brujas. (Maestro 7)

Con un filtro. Sí, definitivamente con un filtro y un control. (Maestro 8)

En estos enunciados los entrevistados califican, clasifican o bien le dan un atributo a la Reforma 2013. En este sentido indican que ésta, a través del examen, es una vía para seleccionar a los docentes que ingresan a la educación secundaria. También, y con una mayor dureza, asumen que el examen de oposición es la herramienta por la cual se pretende prescindir de ellos, de ahí que consideren que si no lo aprueban se les quitará su puesto como docentes. Por lo que la reforma adquiere el valor de herramienta de persecución de los maestros. Esto se puede ubicar con los términos *cacería de brujas*, *control* y *despidos*.

La frase *cacería de brujas* hace referencia a la “persecución desatada contra un grupo de personas, generalmente por motivos ideológicos y sin que haya pruebas reales en contra” (Lara, 2002: 196).

Para los maestros la Reforma 2013 amenaza su puesto de trabajo. Por ello los entrevistados indican que hay temor a que se prescindiera de ellos, que se les transfiera a realizar otro tipo de funciones o bien que se les destituya de su puesto. La Reforma 2013 es vista como un medio para realizar recorte de personal. Probablemente por ello los docentes consideran que la información más relevante es que con el examen de oposición se pretende eliminar a los maestros de su puesto. Es decir, la plaza o el interinato ya no son definitivos.

Naturalización

En esta fase a juicio de Jodelet (1986: 483) “Las figuras, elementos del pensamiento, se convierten en elementos de la realidad, referentes para el concepto”. Así, el núcleo figurativo primero es una construcción social que se elabora con la información seleccionada por el actor y que se transforma en un elemento más de su realidad social. Este examen de oposición, para los maestros entrevistados tiene un propósito:

Se va a eliminar a muchos compañeros, con los exámenes. ¡Sí! Es todo lo que se va a hacer [...], ya los cargos los van a hacer por oposición y van a ir recortando al personal. (Maestro 7)

Nos están diciendo que te van a quitar tu plaza o que te van a hacer un examen. (Maestro 3)

Las plazas se van a dar por concurso y ya estando dentro se van a hacer tres evaluaciones y a la tercera –dicen, que todavía no hay algo así como escrito, firmado y sellado– que si a la tercera no pasa uno el examen, pues así como que... ¡Gracias por participar! (Maestro 2)

Tanto en el decreto de reforma y en la Ley General del Servicio Profesional Docente se indica que los concursos de oposición y las evaluaciones para la permanencia en el magisterio serán con el

propósito de contar con los mejores docentes. Con todo, las frases que destacan en los fragmentos anteriores son *eliminación de compañeros, quitar la plaza y gracias por participar*, las cuales aluden a la desaparición de la propiedad de las plazas. Llama la atención que según los entrevistados esta reforma quiere apartar a los docentes del magisterio. Como se ha mencionado, uno de los elementos que constituyen esta representación social es que la Reforma 2013 se ha convertido en un argumento para despedir a los docentes. Esto es de gran trascendencia puesto que el trabajo es una parte inherente al ser humano, que le proporciona estabilidad social, emocional y, sobre todo, sustento económico. Generalmente los docentes, en este caso de secundaria, son responsables de la manutención de una familia, así que el fantasma de la pérdida del empleo es algo muy fuerte, porque afecta otros aspectos esenciales e inmediatos de su vida personal.

El anclaje: haciendo familiar la Reforma 2013

Ahora bien, con respecto al proceso de anclaje, éste posibilita comprender qué tan incorporada se encuentra la representación social en los actores. En palabras de Ibáñez (2001: 188) “el anclaje es el mecanismo que afronta las innovaciones o la toma de contacto con objetos que nos son familiares. Utilizamos las categorías que nos son ya conocidas para interpretar y dar sentido a los nuevos objetos que aparecen en el campo social”. Así, el anclaje lleva a que el núcleo figurativo del objeto se integre como una vía de interpretación de la realidad. Se puede señalar que la Reforma 2013 es un objeto de representación reciente, y que posiblemente no esté desarrollado del todo el proceso de anclaje. Empero, en el análisis de las entrevistas se encontró un proceso de anclaje el cual se puede deber a las continuas reformas educativas (administrativas y curriculares) que se han implementado en la educación secundaria y su relación con el personal docente, sus estímulos económicos y contratación. El anclaje comprende tres etapas: *asignación de sentido, el enraizamiento e instrumentalización del saber*. A continuación presentamos estas etapas.

El anclaje como asignación de sentido

El grupo que elabora la representación social, en este estudio los docentes de secundaria, imprime significados alrededor del objeto de representación que son característicos del grupo mismo. Jodelet (1986: 487) apunta que “el grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que confiere a su representación”. Como se observó en el proceso de objetivación, en las entrevistas a los docentes se identificaron informaciones y significados que asignan a la Reforma 2013: *examen de oposición, instrumento para realizar recortes, miedo al examen, filtro y control*. Los docentes asociaron estas frases o términos, que tienen alta carga significativa, con elementos característicos de su gremio. Tanto la evaluación como el examen son dos aspectos que forman parte del universo de significados del trabajo docente, ya que derivan del proceso de aprendizaje y de la institución educativa, es decir, de las acciones cotidianas que los maestros desarrollan en la escuela secundaria. En el análisis de las entrevistas se encontró que los maestros recuperan de su lenguaje especializado términos que se imbrican con la Reforma 2013. Los siguientes fragmentos son ilustrativos:

¡Evaluar! No es malo. El hecho de que ya haya un órgano que te evalúe, ¡no es malo! El problema es qué medidas se van a tomar en cuanto a los resultados de esa evaluación. (Maestra 6)

No es malo evaluar. Yo creo que es necesario, el problema es cómo se manejan los resultados [...] ¡Te exhiben! (Maestro 3)

En el campo de la educación, y particularmente en el de la docencia, la evaluación es considerada como un medio que arroja información con respecto a lo que sucede en el proceso educativo (el aprendizaje del alumno, la enseñanza del maestro, la pertinencia del método pedagógico, por nombrar algunos). En este sentido Díaz-Barriga (2009: 149) apunta que “se puede considerar a la evaluación como un acto de interrogación, como un acto de problematización que posibilita el entendimiento de lo que está pasando”.

En el universo de los docentes la evaluación tiene la finalidad de mejorar el aprendizaje del alumno, puesto que con ella se pueden detectar las fallas que tiene el maestro en el proceso de enseñanza, en su planeación, en sus actividades didácticas y se tomarán las decisiones pertinentes para corregirlas. En los anteriores fragmentos, y en concordancia con los saberes profesionales del gremio docente, se detecta que los entrevistados consideran la evaluación como un elemento necesario e indispensable que puede permitir el perfeccionamiento de la práctica docente. No obstante, en la Reforma 2013 los maestros identifican dos elementos: el primero que la evaluación se transforma en un instrumento para exponer las debilidades que presenten en su práctica; el segundo, que la evaluación a los docentes puede carecer de su fin principal: mejorar. Esto se puede observar en los siguientes testimonios:

En realidad no se está evaluando el aspecto pedagógico en cuanto a la didáctica. Creo que también eso es muy importante. (Maestro 6)

Creo que hay otros modos de evaluar al maestro: el funcionamiento, la capacidad, el desenvolvimiento. (Maestro 7)

Los entrevistados reconocen que para ellos la evaluación tiene una connotación de orden pedagógico-didáctico, que permite indagar cómo se desarrolla su práctica en el aula. Hasta el momento de escribir este artículo la normatividad de la Reforma 2013 señala que existirán concursos de oposición para el ingreso al magisterio y evaluación del desempeño docente (Congreso de la Unión, 2013), no se indica si estos procesos de evaluación se darán sólo con la aplicación de un examen. Sin embargo, a causa de las experiencias previas de los entrevistados en dichos procesos –por ejemplo la Evaluación Nacional para Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) o la Evaluación Universal– temen que la evaluación propuesta en la Reforma 2013 será parecida, los siguientes fragmentos permiten profundizar en esta idea:

Son exámenes que realmente tienden a evaluar hacia abajo. ¿No?, o sea, no es para ver qué tanto sabes ¡Son exámenes tendenciosos! Hasta dónde quieren que reprobemos o pasemos. (Maestro 5)

Si al maestro se le sigue evaluando por medio de exámenes, ¿no va a tener un resultado positivo la educación! Si al maestro se le evalúa con la práctica, puede ser otro su factor. (Maestro 7)

En principio los exámenes practicados a los maestros han estado revestidos de un halo de poca objetividad. Es decir, para los entrevistados estos exámenes han sido diseñados para que no los aprueben. Esta idea, probablemente, puede derivar de los primeros concursos de ingreso a la docencia que se realizaron durante 2008; Flores y Mendoza (2012: 165) apuntan que “una de las cuestiones más graves sobre el diseño de los concursos de oposición es que la coalición mayoritaria [gobierno federal y el SNTE] omitió establecer un nivel mínimo de conocimientos para ingresar al servicio docente”, con lo cual el punto de corte de aprobación del examen para el ingreso fue el aspirante que obtuvo más puntos, no necesariamente el que lo aprobó. Para los entrevistados las normas de diseño y calificación del examen no son claras.

Así, los entrevistados reconocen que la práctica docente es muy amplia y compleja, ya que además de dominar los contenidos del programa o la normatividad (aspectos que mide el examen), también desarrollan actividades de orden cultural, social y pedagógico que difícilmente pueden ser evaluadas en un examen de opción múltiple. Los maestros encuentran que el examen es un instrumento muy limitado, que ignora la complejidad y riqueza de su actividad. El examen para el docente adquiere una valoración poco positiva que no aporta al mejoramiento de la educación que se ofrece en la secundaria.

Enraizamiento

En esta fase el objeto de representación (información y núcleo) se modifica en un instrumento que permite explicar la realidad social, para lo cual el objeto de representación social se vincula con algo que ya se había hecho o pensado. Para Jodelet (1986: 491-492) “comprender algo nuevo es hacerlo propio y también explicarlo. El

sistema de representación aporta los marcos, las señales a través de las que el anclaje clasificará dentro de lo familiar y lo explicará de una forma familiar”. A continuación se presentan dos fragmentos que permiten conocer el enraizamiento que tiene la Reforma 2013:

Lo podemos conseguir: el que tiene, el que quiere y el que tenga los contactos, puede conseguir el examen. Así pasó en Carrera [magisterial] también. (Maestro 6)

Mis maestros consiguen el examen de Carrera desde hace años. Ponen ejercicios y se dedican a estudiar el examen ¡Eso es de años atrás y se ha dado, sí! O sea, es corrupción. ¡Ya desconfía uno de todos! ¿Quién va a elaborar? ¿Quién va a evaluar? ¿Con qué honestidad vamos a creer si estamos siendo evaluados bien? (Maestro 7)

El concurso de oposición se articula con elementos o acciones pasadas que los docentes conocen y dominan, como Carrera magisterial, un programa que surgió con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (1992), para profesionalizar al magisterio y mejorar el salario docente mediante la promoción horizontal. Carrera magisterial ha dado estímulos económicos a los maestros, a partir de la revisión del desempeño de la función docente, el número de cursos que tomaba el maestro durante el año, la práctica docente (que es la evaluación proporcionada por el director) y la presentación de un examen de conocimiento. Santibáñez y Martínez (2010) sugieren que el examen practicado a los maestros dentro del programa presentaba debilidades en los reactivos, además de la existencia de poca información respecto de cómo la calificación del examen se transformaba en puntos para el programa, lo que ha dado lugar a suspicacias. Según Latapí (2004), este programa mejoró los ingresos de algunos docentes pero no hay evidencias de que haya fortalecido la práctica docente ni la calidad de la educación básica.

Es necesario enfatizar que de los ocho maestros entrevistados sólo uno pertenecía a Carrera magisterial debido a que, según sus testimonios, muchos no tienen derecho a participar en el programa porque están contratados por interinato, no cuentan con una plaza

de 19 horas o bien porque consideran que es un sistema cerrado que solamente favorece a unos cuantos. Para los entrevistados, Carrera magisterial carece de credibilidad, porque observan que quienes tienen este estímulo no necesariamente cumplen con su trabajo docente. Un aspecto al que hacen referencia los entrevistados es a la corrupción que opera en este programa. Por ejemplo, el 2 de junio de 2014 apareció la noticia de que en el estado de Guerrero habían sido robados exámenes de Carrera magisterial. Investigaciones periodísticas dieron a conocer que este examen, antes de su aplicación, era vendido a los maestros por 600 y 1 200 pesos (*La Jornada*, 2014). Así, un número importante de maestros conocía el examen antes de que les fuera aplicado y con la ventaja consiguiente en el puntaje. Al parecer, ésta es una práctica que impera desde hace años. Por ello, los docentes vinculan el examen que se propone en la Reforma 2013 con las prácticas de Carrera magisterial: con dinero es posible obtener con anticipación el examen. Los entrevistados asocian a la reforma sus procedimientos y, sobre todo, el examen de oposición con la corrupción que ha prevalecido en la evaluación de maestros:

Lo aceptaría si fuera verdaderamente con honestidad, con legalidad y no, porque yo sigo insistiendo que ¡hay mucha gente fea [deshonesta], que compra las cosas, que hace fraudes y cosas así! (Maestra 1)

No sabemos si este examen va a ser tendencioso, va a reprobar a los profesores. Así nos ha pasado con Carrera magisterial; existe el examen, pero es un examen que tiende a reprobar a los maestros para que no entren y no incrementar el presupuesto. (Maestro 5)

Los maestros entrevistados dan por sentado que con la Reforma 2013 va a ser posible adquirir el examen que se les aplique, como ha ocurrido en el pasado. Ésta es una de las características de la fase de anclaje: los actores, para hacer conocido al objeto de representación, lo equiparan con sus experiencias previas similares. En palabras de Moscovici (1979: 40):

cuando un objeto proveniente de afuera penetra en nuestro campo de atención [...] este desequilibrio se acrecienta [...] Para reducir conjun-

tamente la tensión y desequilibrio, es preciso que el contenido extraño se desplace al interior de un contenido corriente y que el que está afuera de nuestro universo penetre. Más exactamente, hay que hacer familiar lo insólito e insólito lo familiar, cambiar todo el universo conservándolo como nuestro universo.

Para los docentes entrevistados la tensión y el desequilibrio que enfrentan con la Reforma 2013 es que su empleo no sea definitivo: es necesario que presenten una evaluación que certificará su permanencia en el magisterio. Esto, sin duda, es un golpe a su estabilidad laboral lo cual les produce miedo. En consecuencia, los docentes requieren procesar esta reforma, recurriendo a experiencias pasadas, como Carrera magisterial, evaluaciones poco objetivas, que son conocidas y dominadas. A partir de esta acción hacen que la Reforma 2013 se convierta en algo familiar.

Instrumentalización

Para Jodelet (1986: 487) “en esta fase los elementos de la representación social contribuyen a construir relaciones sociales”. Como se ha visto, los entrevistados hacen cercana la Reforma 2013 a su universo particular mediante la comparación de ésta con la corrupción de Carrera magisterial. Ahora, con la fase instrumentalización, se puede conocer el valor funcional conferido por los maestros a la reforma. Los siguientes testimonios permiten identificar la relación que establecen los entrevistados con la Reforma 2013:

Si nos van a evaluar, nos van a evaluar, lo que hay que hacer es ponernos a estudiar, ¿no? (Maestro 6)

Voy a tener que prepararme, no me va a quedar de otra. Por mucho que me inconforme, las cosas son ley. ¡Tengo que prepararme para ese examen! (Maestra 8)

Creo que si nosotros nos preocupamos por actualizarnos y prepararnos, yo no creo que tengamos problema ¡La verdad no lo creo! (Maestra 8)

Trataré de hacer un buen examen ¿no? Trataré de dar un máximo pero yo nada más les sugeriría que tuviéramos una guía. (Maestro 3)

Los docentes están conscientes de que el proceso de evaluación de la Reforma 2013 llegó para quedarse, no hay marcha atrás. El servicio profesional docente está consumado, aunque los entrevistados expresen su descontento ante este programa saben que nada va a cambiar. Así, establecen una relación con el objeto de representación, que consiste en asumir el examen y generar acciones al respecto: la preparación para el mismo. Esta frase encierra una acción que es parte del campo de la docencia y de la formación: tener que estudiar, revisar y conocer los contenidos sobre los cuales se hará la examinación. No obstante, en uno de los testimonios se identifica un rasgo del gremio magisterial que es la producción de una guía de estudio que contenga los temas sobre los cuales versará el examen.

Si bien es difícil identificar en los testimonios si la preparación para el examen consistirá en la memorización de contenidos, es evidente que los maestros entrevistados señalan que van a estudiar para aprobar el examen, ya que por medio de éste se determinara su permanencia en el magisterio. Los entrevistados necesitan prepararse para conservar su puesto de trabajo, porque esto es lo que está en riesgo, ésa es su finalidad: estudian para aprobar un examen, no para actualizarse o formarse con el objetivo de mejorar su práctica docente.

Como se ha visto con el análisis del material empírico, la Reforma 2013 plantea procesos y procedimientos para los maestros que no son del todo claros, los cuales modificarán su permanencia en el puesto de trabajo. Ante esta realidad los maestros comienzan a poner en práctica tácticas para sortear de la mejor manera la evaluación que se propone con la Reforma 2013. Con esto se constata que las representaciones sociales que elaboran los actores, en este caso los maestros entrevistados, orientan las acciones que despliegan en la institución escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de investigación que se presentan en este artículo son un primer acercamiento a las representaciones sociales de la Reforma 2013 de un grupo de maestros de secundaria general. Hasta el momento de escribir este artículo, el desarrollo del proceso y los procedimientos de evaluación a la permanencia para docentes de secundaria eran aspectos opacos, inciertos, ambiguos. Por ello, la información que había disponible y la que se otorgó a los maestros de este nivel de manera oficial era por demás escasa. En el momento que se difunda el proceso y que se delinee claramente la evaluación para la permanencia, consideramos que la representación social de los maestros sobre la Reforma 2013 va adquirir otros atributos, de tal suerte que ésta se modificará. Para Moscovici (1979), las representaciones sociales no son estáticas, por el contrario, tienen un carácter dinámico. Sin embargo, en el desarrollo de este artículo se identificaron elementos importantes sobre la evaluación docente, el examen, las condiciones de contratación de los maestros de secundaria que le dan un matiz particular a la Reforma 2013, por lo cual se necesita continuar indagando al respecto, lo que permitirá comprender el curso de la reforma misma.

El hecho de que en la secundaria estudiada desde hacía tres años no se incorporaban maestros con plaza genera un estrés en la planta docente con contrataciones temporales. Para estos maestros hay una incertidumbre respecto a si continuarán con sus horas-clase o en algún momento las perderán. Además, la condición de que a los docentes de secundaria se les contrate por horas y no por jornada agrega otro componente de tensión, porque a sus ojos a todos, interinos o no, se les puede reducir sus horas. Esto lleva a que evidentemente los maestros entrevistados conciban a la Reforma 2013 como un instrumento de despido para el personal docente. Así, los entrevistados ponen particular atención en la pérdida de su empleo, lo que produce miedo. Sin duda éste es un elemento que debilita los principios de la Reforma 2013 puesto que desvirtúa el discurso de mejorar la planta docente por medio de la formación. Desde el decreto de ésta se estableció que la evaluación

docente tenía el fin de mejorar la calidad de la educación. No obstante, la poca información que se ha difundido al gremio docente, la mala imagen que se presenta de los maestros en los medios de comunicación masivos, los despidos de personal interino en este nivel, abonan a la idea de una evaluación para controlar, no para mejorar; o sea, se produce un aura de desconfianza ante la reforma misma.

Como se observó en los testimonios, los maestros están dispuestos a evaluarse; de hecho lo consideran un elemento natural de su tarea docente. La Reforma 2013 al depositar el peso de sus objetivos en la evaluación docente sin considerar la formación del gremio, el contexto y los actores, ocasiona que sea representada por los maestros como una vía de control del otorgamiento de las plazas, carente de sentido pedagógico. Así, tal parece que la reforma inicia con el pie izquierdo: los maestros, con el afán de conservar su trabajo a toda costa, pueden dejar de lado elementos importantes de la práctica docente como el aprendizaje de los alumnos. Consiguientemente, la reforma es vista como una modificación más, parecida a las anteriores políticas educativas, que no va a funcionar y mucho menos a posibilitar los procesos formativos de los alumnos.

A lo largo del desarrollo de este estudio se encontró que es necesario generar un programa de fortalecimiento y revalorización de la imagen docente, de fomentar el respeto social a la profesión y a su quehacer. Si se identifica a esta reforma con una medida de control, cuya única función es meter en cintura a los maestros, se apuesta por una agresión contra el gremio. Muchos de los ejemplos de calidad educativa que sirven de modelo a las autoridades mexicanas (como el sistema finlandés) enfatizan en el reconocimiento a la profesión docente como parte nodal de su éxito. Entonces, es preciso que se robustezca que el maestro cuente con el respeto debido a su formación, su trayectoria en el sistema educativo (como alumno y profesor), su dimensión personal y afectiva y, sobre todo, con experiencia docente.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (1998), “Los maestros de educación primaria en el siglo xx”, en P. Latapí (ed.), *Un siglo de educación en México*, t. 2, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 195-229.
- Congreso de la Unión (2013), Decreto de reforma que adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 140, pp.184-194.
- Díaz-Barriga, A. (2009), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Bonilla-Artigas Editores.
- Ducoing, P. (2007), “La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio permanente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 32, pp. 7-36.
- Flick, U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Flores, P. y D. Mendoza (2012), *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*, México, Gernika/Universidad Iberoamericana.
- Geertz, C. (2005), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Gutiérrez, S. (2007), “El campo y objeto de estudios de la comunicación. Un estudio de representaciones sociales”, en J. M. Piña (ed.), *Prácticas y representaciones de la educación superior*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 123-161.
- Gutiérrez, S., I. Arbesú y J. M. Piña (2012), “Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos”, en O. Mireles (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas de la educación superior*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 11-52.
- Ibáñez, T. (2001), “Representaciones sociales, teoría y método”, en T. Ibáñez (ed.), *Psicología social constructivista*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 123-216.
- Jodelet, D. (1986), “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en S. Moscovici (ed.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-506.

- Jodelet, D. (1989a), “Représentations sociales: un domaine en expansion”, en D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 47-78.
- Jodelet, D. (1989b), *Folies et représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France.
- La Jornada* (2014), “Se pospone examen de carrera magisterial por robo de pruebas”, *La Jornada*, 2 de junio, <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/06/02/sep-cancela-y-pospone-examen-escrito-de-ultima-etapa-de-la-carrera-magisterial-para-educacion-primaria-4306.html>>, consultado el 10 de noviembre de 2014.
- Lara, F. (2002), *Diccionario del español usual en México*, México, El Colegio de México.
- Latapí, P. (2004), *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- “Ley General del Servicio Profesional Docente” (LGSPD) (2013), *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2>, consultado el 28 de noviembre de 2013.
- Martínez, M. (2006), *Ciencia y el arte en la metodología cualitativa*, México, Trillas.
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Nils, F. y B. Rimé (2003), “L’interview”, en S. Moscovici y F. Buschini (eds.), *Les méthodes des sciences humaines*, París, Presses Universitaires de France, pp. 165-185.
- Quiroz, R. (1992), “El tiempo cotidiano en la escuela secundaria”, *Nueva antropología*, vol. XII, núm. 42, pp. 89-100.
- Ruiz, M. (2012), *La secundaria para trabajadores vista a través de sus estudiantes: voces de la exclusión desde la otra educación*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Sandoval, E. (2007), *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, México, Plaza y Valdés/Secretaría de Educación Pública.
- Santibáñez, L. (2007), “Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 305-335.

- Santibáñez, L. y J. Martínez, (2010), “Políticas de incentivos para maestros: Carrera magisterial y opciones de reforma”, en A. Arnaut y S. Giourguli (eds.), *Los grandes problemas de México. VII Educación*, México, El Colegio de México, pp. 126-158.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014), *Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa. Estadísticas históricas*, México, Secretaría de Educación Pública, <http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html>, consultado el 12 de diciembre 2014.
- Toriz, A. (2013), “La institución de la profesión docente: declive y malestar docente en la escuela secundaria pública mexicana”, Tesis de doctorado, México, UNAM-Posgrado de Pedagogía.
- Viñao, A. (2006), “El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades”, en G. Sacristán (ed.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata, pp. 43-60.

Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales. Un estudio de trayectorias profesionales

Mariela Sonia Jiménez Vásquez¹
Manuel Camacho Higareda

INTRODUCCIÓN

Las condiciones del mercado de trabajo académico en la educación secundaria han sufrido cambios drásticos a partir de la década de los ochenta cuando surge el concepto de flexibilidad laboral (OCDE, 1986) como una medida paliativa a la deficiencia económica de los países industrializados y de algunos países en desarrollo y que consistió en eliminar normas y reglamentaciones que impidieran absorber la oferta de mano de obra y adaptarse a las exigencias del cambio tecnológico y la competencia externa. La flexibilidad ocasionó restricciones a las oportunidades de estabilidad y desarrollo profesional, disminuyendo los indicadores de calidad del empleo de los docentes de educación básica.

Además, las políticas de evaluación derivadas de las reformas educativas en las tres décadas recientes han establecido condiciones para el reconocimiento y mejora salarial, o actualmente para incidir en el ingreso y permanencia de los docentes, impulsando o dificultando aún más sus condiciones laborales.

La Reforma Educativa de 1993 impulsó la aparición del programa de evaluación docente Carrera magisterial,² que fue establecido

1 Docentes investigadores del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

2 Carrera magisterial se integró por cinco niveles: A, B, C, D, E; el estímulo económico que proporcionó cada nivel representó un ingreso significativo para los docentes al darse un auténtico

en 1992 por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con el propósito de elevar la calidad de la educación nacional y establecer un medio claro de mejoramiento y reconocimiento profesional, material y de la condición social de los docentes.

Este sistema de estímulos duró más de dos décadas y actuó como mecanismo de movilidad horizontal que buscó motivar y arraigar a los docentes ante grupo (primera vertiente), aunque también estimuló a los cuerpos directivos y supervisores (segunda vertiente) y a los docentes responsables de la mesa técnica pedagógica y de formación continua (tercera vertiente). Este programa benefició a un segmento de los docentes de educación básica mejorando sus condiciones salariales y reconociendo su trabajo docente; sin embargo, es innegable que también actuó como un filtro restrictivo para un gran número de ellos que no lograron su ingreso o su ascenso en los distintos niveles que lo conformaron, por lo que el cumplimiento de sus propósitos ha sido ampliamente cuestionado.

A partir de la Reforma Educativa establecida en 2012 y la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente se estipularon nuevos lineamientos para la evaluación de los docentes incidiendo no solamente en la promoción y el reconocimiento, sino también en el ingreso y la permanencia en el sistema educativo.

Las condiciones de operación del servicio profesional docente fueron poco claras todavía a inicios del año 2015, lo que gestó sentimientos de incertidumbre y temor ante los procesos de evaluación, que, aunados a las heterogéneas y precarias condiciones de trabajo, establecen limitaciones aún más complejas en la práctica docente en la educación secundaria.

Resulta insoslayable en este contexto la existencia de una realidad actual y diferente para los docentes, e incluso ajena en más de un sentido a la realidad supuesta que alimenta la concepción de re-

co despegue salarial con la plaza inicial a medida que ascendían en el escalafón. Los factores considerados para la evaluación de los docentes en este programa fueron: antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y desempeño profesional, y tuvieron cambios en los valores numéricos durante la duración del programa.

formas en el nivel de sistemas, de currículum, de planes y programas, así como de operación de proyectos y aplicación de normas.

Los docentes de escuelas secundarias desarrollan y ejercen sentidos de identidad, de pertenencia y de compromiso en función de aspectos del tipo de nivel educativo en el que se desempeñan, el papel distintivo que juegan dentro del sistema educativo (no se asumen como enseñantes con la misma obligación y propósitos que los de otros niveles), el prestigio social que su posición entraña por tradición, la relevancia de la materia que imparten, el grado de especialización que de ésta cumplen (contrario al estatus de generalidad que distingue a un profesor de primaria), la jerarquía de la formación profesional y técnica que ostentan, así como los sentimientos que les genera la pertenencia o no a Carrera magisterial, entre otros aspectos.

La disposición y las posibilidades manifiestas para trabajar en equipo, en colegiado o para realizar actividades extraescolares por parte de un maestro cuya carga, ya sea de contrato de tiempo completo o por horas, se encuentra asignada a diferentes planteles, varía en comparación con aquellos que gozan de una carga concentrada en un mismo plantel. En pocas palabras, las condiciones de contratación constituyen la causa de que se muestre mayor o menor inclinación a hacer tareas más allá de las obligadas frente a grupo (por ejemplo, reuniones, comisiones y horas de servicio) y a conformar células de trabajo compactas o comunidades más amplias y cohesivas, componentes esenciales de las comunidades de aprendizaje en las escuelas y del trabajo colaborativo.

En la actualidad, gran parte de los docentes de secundaria propenden a mirarse a sí mismos como trabajadores en desventaja debido a, por ejemplo, cierto menoscabo que su salario ha experimentado gradualmente durante las últimas décadas; la dificultad para obtener plazas de base (los interinatos son un elemento común) que les garantice estabilidad en el empleo y que les otorgue la oportunidad de participar en el programa Carrera magisterial a fin de lograr mejoría en sus ingresos; la evidente sobrepoblación de los grupos que atienden, así como la enorme cantidad de grupos que deciden aceptar en la búsqueda de un contrato con más horas, por el núme-

ro de alumnos en cada grupo y el número de grupos que algunos profesores atienden.³ La adecuación de la infraestructura, el acceso a los materiales de clase en la frecuencia y en la medida imprescindibles, y el escaso acceso a la actualización pedagógica y normativa afectan de algún modo el placer y el gusto que los docentes encuentran en su labor. Incluso, la interacción entre los propios docentes, entre éstos y los padres de familia y entre docentes y directivos, se ve afectada en sentidos poco favorables para la conformación y funcionamiento óptimo de una verdadera comunidad escolar.

En otras palabras, el escenario y la atmósfera escolares idealizados en los documentos de la reforma y en sus respectivos lineamientos de operación se ven seriamente obstaculizados por las circunstancias que enfrentan los actores principales de la educación.

Desde la perspectiva de diversos autores (Galaz, 2002; Torres, 2010), estos factores extrínsecos o contextuales del trabajo docente son los que producen mayor fuente de tensión y afectan el estado emocional de los profesores, ocasionando situaciones como el deterioro de las relaciones, el aumento de conflictos, la propensión al abandono del puesto y ausentismo, presentándose una disminución de la calidad del servicio educativo así como pérdida de compromiso con la institución y del sentido de pertenencia. En este sentido, es paradójico observar que la nueva reglamentación generada a partir de la Ley General del Servicio Profesional Docente busque el logro de indicadores de calidad educativa, colocando al docente como la figura relevante en los aprendizajes, pero por otra parte se haya establecido una compleja red de situaciones que los docentes perciben adversas a su trabajo profesional y que se articulan a las ya de por sí heterogéneas y difíciles condiciones de su entorno laboral, generándose situaciones de desconcierto.

En este trabajo de investigación se indaga el índice de satisfacción de los docentes en las dimensiones de su trabajo global y específico en la educación secundaria general y su relación con la movilidad horizontal en la trayectoria profesional de los docentes. La visión

3 Se han llegado a reportar casos de docentes con hasta 18 grupos a su cargo, los cuales suman más de setecientos alumnos en un solo ciclo escolar (Sandoval, 2001; Jiménez, 2013).

cuantitativa de los docentes se triangula con las valoraciones cualitativas de ellos sobre los aspectos que les causan satisfacción/insatisfacción con el trabajo docente.

El artículo está organizado en cuatro apartados; en el primero se realiza una revisión de antecedentes del tema satisfacción con el trabajo, desde dos dimensiones: su construcción conceptual y las investigaciones acerca del tema; en el segundo se aborda la trayectoria profesional y su relación con la satisfacción a partir de las dimensiones global y específica del trabajo docente; en el tercer apartado se describe la estrategia metodológica que se realiza con un enfoque mixto en la interpretación de los datos. Los resultados se presentan en el cuarto apartado, en dos dimensiones: la satisfacción específica con el trabajo docente y la satisfacción global. En primer término, se aplica una mirada cuantitativa, por trayectorias profesionales, y posteriormente se triangulan con las categorías que emergieron en las preguntas abiertas a partir del análisis cualitativo.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Lo que en México conocemos como Escuela Secundaria se instauró durante el primer cuarto del siglo xx, de acuerdo con Sandoval (2001) y Zorrilla (2004), originalmente concebida para formar y preparar a los alumnos para el trabajo. Adquirió un carácter eminentemente social a partir de la década de los treinta, conformándose como una unidad dentro del sistema educativo. La educación secundaria general se estableció en México en 1915 y se le da un carácter más formal en 1925, considerándose como una prolongación de la educación primaria con énfasis en una formación general de los alumnos. En 1959 se crea la educación secundaria técnica y en 1964 la telesecundaria; los tres subsistemas conforman este nivel educativo.

La enseñanza secundaria otorga una formación que, de acuerdo con Tedesco (2001), responde al fenómeno de la universalización de la matrícula para preparar a los alumnos para los niveles superiores y para el mundo del trabajo. Si bien la educación secundaria todavía proporciona a los educandos cierto perfil para su incorporación a la

vida laboral, su intención principal entraña una formación general, así como reforzar los fines de la escuela primaria y proveer herramientas para el tránsito hacia el nivel medio superior.

La educación secundaria forma parte del nivel básico obligatorio en conjunción con la educación preescolar y primaria. Su incorporación a dicho nivel tuvo efectos en múltiples ámbitos, siendo la comunidad de docentes uno de ellos. Al integrarse la escuela secundaria con los niveles básicos (preescolar y primaria) se ha trastocado el estado de cosas que distinguía al “maestro de secundaria”. Entre otros cambios, se ha buscado homogeneizar las condiciones salariales y laborales bajo el principio de que la educación preescolar, la educación primaria y la secundaria forman un mismo nivel educativo y, por tanto, los docentes conforman un solo sector, integrado por sujetos en igualdad de circunstancias, con necesidades equivalentes y expectativas profesionales idénticas. Subyace, en tal asunción de uniformidad sectorial, de idéntica composición social y de semejanza pragmática, una idealización de las situaciones institucionales, escolares, grupales y personales. A decir de Sandoval (2001), existen particularidades tangibles entre el conjunto de maestros asignados a la escuela secundaria y aquellos de primaria. Dichas particularidades han sido sistemáticamente ignoradas, poco investigadas y no tomadas en cuenta para la elaboración de las políticas educativas pretendidamente renovadoras y para la instrumentación de los cambios.

La educación secundaria ha transitado por distintas reformas que han modificado sus contenidos curriculares, afectando aún más los procesos de formación de los maestros y diversificando sus condiciones laborales y su perfil profesional. Los planes de estudio se reformaron en 1932, se revisaron los objetivos sociales y vocacionales de la secundaria y se reformularon los planes y programas de estudio con el propósito de que los contenidos y actividades se articularan con los de la primaria, estableciéndose una organización curricular por asignaturas. En 1936 se estableció nuevamente una reforma curricular que privilegió el razonamiento sobre la memorización. Fue hasta 1973 que se transitó a una nueva reforma que articuló los temas curricular y pedagógico por áreas de conocimiento (Santos del Real, 2000). Como consecuencia de esta reforma previendo la nece-

sidad de formación de profesores, las escuelas normales superiores preparaban a docentes con las diferentes especialidades orientadas a cubrir las distintas asignaturas.

A partir de 1992 se estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica por medio de tres estrategias fundamentales de política educativa: la reorganización del sistema educativo; la reformulación de contenidos y materiales, y la revaloración social de la función magisterial. Este acontecimiento impulsó una nueva reforma que se implementó en 1993; ésta fue, a decir de Zorrilla (2004), inédita y de amplias dimensiones. Se renovaron los contenidos estructurándose por asignaturas; se ampliaron y diversificaron la producción de materiales educativos para alumnos y maestros. Se estableció el enfoque constructivista y el aprendizaje significativo en el plan de estudios y se exigieron a la supervisión y dirección escolares nuevas formas y contenidos de trabajo. La reforma marcó los procesos de formación de docentes, pues se exigieron nuevos perfiles profesionales para atender los preceptos constructivistas. A partir del ciclo escolar 1997-1998 se instrumentó un nuevo plan de estudios para la licenciatura en educación primaria, después del cual vendrían equivalentes modificaciones para las licenciaturas en preescolar y en 1999 en secundaria (Larrauri, 2005), por lo que hubo un amplio desfase de casi una década entre la reforma y el proceso de formación, pues hasta 2004 egresaron los primeros profesores formados en un plan de estudios derivado de la propia reforma.

Sin embargo, dos años después, en 2006, la implementación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), con un enfoque centrado en competencias, nuevamente colocó en una disyuntiva a las escuelas normales, ya que cuando apenas estaban proveyendo de egresados para la reforma anterior se requería reestructurar sus planes de estudio para formar profesores con un perfil congruente con la nueva estructura curricular y el enfoque pedagógico de la RIES, tarea todavía pendiente ya que aún no se ha realizado la reforma curricular del plan de estudios de la licenciatura en educación

secundaria; nuevamente hay más de una década de diferencia en los procesos de formación de los normalistas.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), por sus preceptos pedagógicos orientados al desarrollo de competencias, es más amplia que la reforma de 1993 y con un enfoque de mayor integralidad y vinculación entre todos los niveles de la educación básica. Inicia en la Educación Preescolar en 2004, en la Educación Secundaria en 2006 (como RIES) y en la Educación Primaria en 2009 (acotándose como RIEB). En 2011 y 2013 se realizaron ajustes curriculares en la búsqueda de una formación integral del individuo que fuese palpable a partir del logro de cifras satisfactorias en los indicadores de equidad, cobertura y calidad que disminuyeran índices de rezago, exclusión y deserción. Metas que todavía están lejos de ser cumplidas por el sistema educativo mexicano a 11 años de su implementación en la educación preescolar. Sin embargo, como mencionan Miranda y Reynoso (2006), los actores educativos requieren una gran corresponsabilidad para lograr un avance tangible y real.

A partir de 2012 en el marco de la así llamada Reforma educativa se reformó el artículo 3° constitucional, centrándose en un discurso de calidad educativa que coloca al docente como el factor más relevante de los aprendizajes y a la eficiencia como medida de la calidad. Se establece el servicio profesional docente y como institución que rige los mecanismos de evaluación al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que tiene injerencia directa sobre el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en la profesión docente. Los ejes centrales de acción de este nuevo programa son el establecimiento de mecanismos de ingreso y promoción de docentes y directivos en la educación básica y media superior, mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los perfiles docentes. Asimismo, se crea una ley reglamentaria que tiene atribuciones en cuatro dimensiones del ámbito profesional de los docentes: ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio, atributos que cierran el ciclo de Carrera magisterial y establecen las condiciones para un nuevo programa de evaluación docente, que tendrá la capacidad de restringir la permanencia en el empleo cuando no se demuestren los

conocimientos y capacidades necesarias para la práctica docente (Secretaría de Gobernación, 2013).

SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO, ELEMENTOS PARA SU COMPRENSIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Construcción conceptual

La revisión de antecedentes acerca del tema satisfacción con aspectos relacionados con las actividades laborales remuneradas alude a dos conceptos que son usados de forma indistinta en algunos trabajos de investigación: satisfacción laboral y satisfacción con el trabajo (Aldrete-Rodríguez *et al.*, 2011). Para Robbins y Coulter (1996), la satisfacción laboral es el resultado de las actitudes que tiene el trabajador hacia su trabajo, y los factores relacionados con el entorno laboral. Iraiza (2006) considera que la satisfacción laboral es una respuesta afectiva que resulta de la relación entre las experiencias, necesidades, valores, expectativas y percepción de las condiciones de trabajo.

El concepto satisfacción laboral tiene su origen en distintas posturas teóricas como la psicológica, la sociológica y la económica. La perspectiva psicológica tiene como objeto de estudio las emociones de los individuos generadas por el trabajo; la perspectiva sociológica se centra en las actitudes que los sujetos externalizan en su ámbito laboral, mientras que en la perspectiva económica la satisfacción se centra en la utilidad para la productividad.

Una referencia clásica de la psicología es aportada por Locke (1976), quien define a la satisfacción con el trabajo como un estado emocional, positivo y placentero, resultado de la valoración personal que el individuo hace sobre su trabajo y de la experiencia adquirida en él. Herzberg, Mausner y Snyderman (1967) analizan la satisfacción laboral a partir de su teoría bifactorial, de factores intrínsecos y extrínsecos. En el primer caso, los factores intrínsecos están estructurados por cinco factores motivacionales relacionados directamente con el trabajo mismo: logro, reconocimiento a la labor

realizada, naturaleza del trabajo, responsabilidad y oportunidad de desarrollo. Por otra parte, este autor considera que la insatisfacción en el trabajo depende de factores contextuales o extrínsecos: políticas administrativas, condiciones laborales, salario, entre otros.

En la perspectiva sociológica, las emociones no son relevantes sino el comportamiento de los trabajadores, se pone el énfasis en la clasificación de éstos y su rendimiento en el trabajo (Hakim, 1991). El modelo del procesamiento social de la información se orienta al análisis e interpretación de las actitudes derivadas de las condiciones de trabajo a partir de las opiniones de los sujetos (Stone, 1992). Otro modelo de corte psicosocial, la teoría del ajuste laboral persona-ambiente, establece que la satisfacción laboral es un indicador del acoplamiento entre lo que ofrece un ambiente de trabajo y lo que las personas necesitan, quieren o esperan (Brief, 1998).

Por otra parte, la postura económica debate acerca de la relevancia de considerar la satisfacción como un concepto medible o no. Algunos autores menos tradicionales, como Freeman (1978), lo consideran un índice directo de la utilidad derivada del trabajo, relacionada con los comportamientos, actitudes y emociones, en una visión más integral. García (2003) considera que la satisfacción con el trabajo depende de las expectativas del individuo, de sus necesidades, ya sean físicas o psicológicas, y de sus valores.

Sin embargo, es observable que las definiciones del concepto de satisfacción laboral, vistas desde distintas disciplinas, comparten un denominador común: involucran emociones y hay un ejercicio de valoración por parte del trabajador con respecto del placer que la práctica prodiga, así como de la recompensa que por su esfuerzo recibe. Galaz (2002: 50) siguiendo la propuesta de Locke acerca de lo que ambos llaman satisfacción en el trabajo, afirma que la satisfacción en el trabajo “puede considerarse como el resultado de la satisfacción de necesidades, del cumplimiento de valores o de la elaboración de un juicio de equidad en el que el trabajador compara su situación con la de otros empleados”. En esta última definición se percibe una visión más integral de la noción de satisfacción, pues en ella se sitúan las percepciones que los trabajadores tienen acerca de aspectos tangibles y cuantificables de su trabajo, por ejemplo, el

reparto preciso y exacto de los beneficios que numéricamente hayan sido pactados como elemento contractual o como incentivo a partir de la productividad; la posibilidad de ascenso en la escala del organigrama dentro de la empresa o la institución; la movilidad nominal y su consecuente crecimiento salarial; todo tipo de prestaciones, etc. También se manifiesta una amplia visión de aquellos aspectos de carácter subjetivo sobre los cuales el trabajador genera expectativas de compensación moral y psicológica, no son de naturaleza económica y pueden cobrar forma de reconocimiento público, gestos de confianza por parte de los superiores, acciones asistenciales por parte de la empresa o la institución, provisión de actividades recreativas y formativas, etcétera.

La valoración hacia el trabajo puede tener un sentido positivo/negativo. Al respecto, García (2003: 68) realiza la siguiente afirmación: “Las ponderaciones asignadas a cada aspecto laboral son el resultado de la diferencia entre lo que el individuo recibe y lo que realmente desearía”. Es decir, hay aspectos objetivos en juego (la cuantificación de lo recibido) y subjetivos (la valía de lo recibido a partir de criterios de equidad y justicia). Las expectativas del sujeto son una constante y tienen una doble dimensión: lo personal (las necesidades individuales del trabajador) y lo que concierne al empleo (aspectos físicos, atmósfera, elementos contractuales, económicos, jurídicos). En resumen, la dicotomía satisfacción/insatisfacción es un índice que acusa grados de equilibrio, de compensación y de estabilidad en la relación de los aspectos subjetivos y los objetivos, así como entre lo esperado y lo recibido en el ámbito del trabajo.

En este sentido, la satisfacción/insatisfacción con el trabajo como objeto de estudio puede analizarse desde dos dimensiones según sus alcances: global y específica (Anaya y Suárez, 2006; 2007). En la satisfacción global se evalúa el trabajo desde una visión general abarcando todos los aspectos o factores referidos al mismo. La satisfacción específica considera aspectos particulares al contexto: las condiciones laborales, el salario, las relaciones con los compañeros, entre otros; en este caso, de acuerdo con Caballero (2002), la satisfacción en el trabajo es el resultado de una serie de satisfacciones específicas. Esta autora menciona que la satisfacción relacionada

con una sensación de bienestar puede referirse a aspectos o facetas del trabajo, como el sueldo, las relaciones con los compañeros, el grado de responsabilidad, de forma que un nivel elevado de satisfacción en una determinada faceta de trabajo puede compensar deficiencias existentes en otras áreas determinadas. Por ejemplo, un docente puede sentirse satisfecho con las actividades que realiza en su trabajo diario pero no con el salario, actitudes que equilibran su estado emocional respecto al trabajo.

Hablar de satisfacción laboral implica asumir la eventual realidad de insatisfacción laboral, ésta se manifiesta de diversas maneras y tiene consecuencias en el ámbito personal del trabajador y de la empresa o institución. Aldrete-Rodríguez *et al.* (2011: 17) ofrecen una definición del concepto de insatisfacción laboral basada en sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y baja o nula realización personal. La forma que cobra la insatisfacción laboral, de acuerdo con estos autores, es la “falta de compromiso hacia el trabajo y la organización”. Como punto central coloca al agotamiento de las emociones, que es una forma de fatiga crónica provocada por el estrés y el desgaste interno, psicológico y moral; dicha fatiga nulifica la capacidad básica de disposición para el trabajo e imposibilita la eficiencia del sujeto, así como la eficacia de su esfuerzo. En el campo de la psicología se le conoce como el síndrome de *burnout* o fatiga laboral. La falta de satisfacción puede hacer que el trabajador transite progresivamente por estados de desgaste y destrucción de la sustancia afectiva necesaria para mantener el entusiasmo, el compromiso, la entrega y la productividad en su labor. En la mayoría de las investigaciones sobre el tema (Rojas, Zapata y Grisales, 2009; Forbes, 2011) hay coincidencia acerca de que la fatiga laboral es una respuesta crónica al estrés, mismo que tiene dos fuentes naturales: 1) el carácter y el temperamento de cada individuo para responder a las exigencias extremas de rendimiento y bajo incentivo; y 2) el ambiente organizacional, que puede ser más o menos nocivo para los trabajadores, es decir, los principios de interacción entre sujetos (entre colegas, entre empleados, sus jefes inmediatos y los directivos de mayor rango) que fomenta la empresa o institución y las maneras en que se hacen observar las políticas de rendimiento.

Según el marco anterior, los ambientes educativos representan un espacio natural para observar casos de estrés o fatiga laboral. Sin embargo, es importante notar que el interés de este estudio es identificar y describir los estados de satisfacción docente en las escuelas secundarias generales del estado de Tlaxcala. En este contexto, la satisfacción laboral puede fluctuar en distintos niveles de insatisfacción, pero no necesariamente traducirse en síntomas de fatiga laboral.

Los estudios de satisfacción laboral en el campo académico

De acuerdo con Galaz y Gil Antón (1998) y Galaz (2002), los estudios de satisfacción con el trabajo contribuyen a identificar áreas organizacionales que requieren atención o que se han convertido en fortalezas de las instituciones educativas. Galaz ha relacionado estos factores con aspectos propios de la profesión académica, lo que le ha permitido identificar variables del trabajador, del contexto laboral y del trabajo académico mismo. Torres (2010) aduce que el comportamiento del profesorado se ha analizado principalmente desde las condiciones laborales del docente, como fuente de malestar tanto como de satisfacción.

Entre los hallazgos más relevantes por nivel educativo se ha identificado que en la educación superior existe una mayor satisfacción laboral hacia los aspectos globales del trabajo o de la profesión docente que hacia los aspectos específicos como salario, jornada laboral, tipo de plaza. Ha sido evidente que a mayor nivel de satisfacción los académicos tienden a ser más adaptables, cooperadores y más dispuestos a aceptar cambios. Robbins y Coulter (1996) mencionan que a mayor nivel de satisfacción en el puesto hay actitudes positivas hacia el trabajo, si hay insatisfacción se presentan actitudes negativas. Los trabajos de Gil Antón (1996), Galaz (2002) y Padilla, Jiménez y Ramírez (2008) han identificado que los académicos universitarios tienen un mayor nivel de satisfacción docente hacia aspectos propios de la profesión –como los seminarios impartidos, la relación con los colegas, así como la oportunidad de desarrollar ideas propias–, mientras que la insatisfacción se orienta a aspectos

específicos, relativos al contexto como el salario, las oportunidades de promoción, así como hacia la administración de las instituciones.

También se ha expuesto en estas investigaciones que a medida que aumenta el grado académico el nivel de satisfacción de los docentes disminuye. En los estudios de Ward y Sloane (2000), Galaz (2002) y Padilla, Jiménez y Ramírez (2008), los docentes con grado de doctorado se identificaron como más insatisfechos, sobre todo con los aspectos específicos del trabajo como el salario, las oportunidades de crecimiento, la administración de las instituciones educativas, sin embargo son los más satisfechos con aspectos inherentes a ellos como una mayor autonomía, mayor capacidad para realizar el trabajo y para la toma de decisiones, la investigación que desarrollan, el ambiente de trabajo, así como a la oportunidad de viajar por motivos laborales. En estos casos, las condiciones generales del empleo proporcionan ventajas que pueden llegar a equilibrar el ingreso y otras áreas específicas del trabajo. Por género, se identificó que a pesar de que las mujeres son quienes ocupan puestos de menor jerarquía en las instituciones educativas y quienes perciben menores salarios, son quienes se sienten más satisfechas con las condiciones de trabajo (García, 2003).

En la educación secundaria, han sido distintos los propósitos de las investigaciones acerca de satisfacción con el trabajo o satisfacción laboral. El INEE (2005) valoró la satisfacción del trabajo en el aula, encontrándose diferencias de acuerdo con el contexto geográfico de las instituciones. Se identificó mayor nivel de satisfacción en escuelas privadas que públicas, y por contexto mayor satisfacción en las escuelas urbanas que en las rurales o comunitarias. Anaya y Suárez (2006; 2007) identificaron en España que por nivel educativo atendido, los profesores de secundaria aparecen menos satisfechos que los de preescolar y primaria; según su antigüedad los profesores noveles presentan una satisfacción superior a sus colegas con mayor trayectoria, y también que las mujeres se muestran más satisfechas que los hombres. Por facetas, la flexibilidad del horario de trabajo de la educación secundaria permite a los docentes ser quienes más satisfechos se encuentran en este aspecto. Torres (2010) identificó que los docentes de educación secundaria se encuentran muy satisfechos con

aspectos relacionados de la profesión docente como la realización de un trabajo intelectual desafiante y con aspectos específicos como la relación con sus compañeros y alumnos, mientras que por otra parte, se encuentran insatisfechos con aspectos relacionados con la ubicación de las escuelas y los recursos e infraestructura.

La satisfacción/insatisfacción laboral también se ha analizado como variable relacionada con el *burnout* o fatiga laboral en docentes de secundaria, encontrándose que son las mujeres quienes tienen más propensión a padecerlo dadas las condiciones de heterogeneidad y roles que desempeñan (Aldrete-Rodríguez *et al.*, 2011). También se identificó, en la educación superior, que los docentes con pareja estable o casados y con mejores relaciones familiares tienen menor vulnerabilidad a la fatiga laboral. Por otra parte, quienes presentaron el síndrome de *burnout* fueron los docentes que cubren plazas de tiempo completo (Rojas, Zapata y Grisales, 2009).

La vinculación de factores extrínsecos e intrínsecos con la profesión docente y el consecuente estado de satisfacción/insatisfacción laboral pueden ser analizados desde factores personales y laborales del docente que van moldeando su trayectoria profesional.

LA TRAYECTORIA PROFESIONAL Y LA SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO DOCENTE

La trayectoria profesional como forma de describir los itinerarios ocupacionales y laborales de los sujetos en el mercado de trabajo tiene como eje de análisis la movilidad en la estructura sociocupacional. En el campo educativo los estudios de trayectoria se constituyen como un instrumento para describir el comportamiento de los sujetos en los ámbitos educativo, laboral o profesional (Jiménez, 2009; 2011), aspectos que al ser relacionados con la satisfacción laboral exponen un panorama de las percepciones y valoraciones de los sujetos acerca de las condiciones del trabajo.

El concepto de trayectoria profesional se define como la sucesión de ocupaciones, funciones y estadios de desarrollo por los que transitan los profesionales de la educación durante su vida laboral.

Desde la perspectiva de algunos autores como Iglesias y Stropparo (2005), la reconstrucción de la trayectoria profesional permite identificar niveles de progresión en dos dimensiones: tiempo y espacio. Niveles de progresión que pueden ser medidos de forma objetiva a partir de indicadores de calidad del empleo, o de forma subjetiva al indagar las valoraciones de los sujetos acerca de su desarrollo profesional en el campo educativo y convertirse en consecuencia en indicadores de satisfacción laboral.

La trayectoria profesional se distribuye en estadios de desarrollo de acuerdo con la antigüedad: carrera inicial, carrera media o carrera avanzada (Vargas, 2000). Estadios en los que el docente alcanza diversos niveles de profundidad y diversificación de los ámbitos de trabajo en las actividades profesionales que le otorgan autonomía para el trabajo y para la toma de decisiones de alta responsabilidad. La manera en que el docente transita por esta dimensión temporal es resultado de las distintas elecciones que realiza y de la manera en que se articulan los factores del mercado de trabajo, estableciéndose así distintas formas de desarrollo laboral a las que Huberman *et al.* (1989) denomina estadios de desarrollo profesional que se proyectan en una dimensión espacial del trabajo docente y en la movilidad ocupacional. La movilidad como constructo analiza los cambios ocupacionales en los sujetos. Boado (1996) considera que la movilidad generalmente se presenta de forma intragrupal ya que hay pocas probabilidades de dejar de pertenecer a la clase social en que se nació, aunque no de prosperar “dentro” de la misma clase a partir de cadenas de movilidad.

La movilidad como elemento de análisis en las trayectorias profesionales tiene alta vinculación con momentos de transición por los que atraviesan los docentes en la carrera profesional y en la educación secundaria: la inserción al primer empleo, la inserción a Carrera magisterial, la realización de estudios de posgrado (Jiménez, 2011; 2014), entre otros. Transiciones que se ven influidas por factores que se pueden clasificar desde dos dimensiones: una personal, inherente a las condiciones, decisiones, elecciones y desplazamientos individuales; otra, perteneciente a la estructura social, que orienta el trayecto profesional de los docentes de acuerdo con las condiciones

imperantes en el mercado de trabajo académico y en consecuencia, con distintos niveles de satisfacción laboral.

Diversos trabajos de investigación analizan la satisfacción docente vinculándola con factores relacionados con las características sociodemográficas de los docentes como el género (García, 2003; Aldrete Rodríguez *et al.*, 2011), el estado civil (Rojas, Zapata y Grisales, 2009), la edad (Galaz, 2002), la antigüedad (Anaya y Suárez, 2006; 2007) y el grado académico (Galaz, 2002; Padilla, Jiménez y Ramírez, 2008).

De acuerdo con Caballero (2002), en el mercado de trabajo intervienen factores importantes, que inciden de forma positiva o negativa en el desempeño de un puesto, conduciendo a la satisfacción y a la mejora en la productividad o bien a la permanencia estática o a una exigencia de movilidad, ya sea transitoria o definitiva, para satisfacer los niveles de exigencia personales. Situación que puede conducir las trayectorias hacia distintos itinerarios: en la movilidad interna a trayectorias ascendentes o estancadas; en la movilidad externa a trayectorias intermitentes o con desempleo (Jiménez, 2009).

En la educación secundaria los docentes tienen dos posibilidades de movilidad interna ascendente: la primera es una movilidad vertical, dirigida a la ocupación de puestos de gestión en los cuerpos directivos de las escuelas; la segunda es un mecanismo de movilidad horizontal ascendente, mediante el incremento del salario profesional y del reconocimiento social y académico por medio del ascenso a los diferentes niveles del programa Carrera magisterial, que vinculada con un trayecto formativo con estudios de cuarto nivel dirige a los docentes en una trayectoria de mayor profundidad en sus funciones. En términos de Boado (1996), esta movilidad les otorga una posición y distinción en su grupo.

El análisis de la satisfacción laboral a partir de la trayectoria profesional permite relacionar, en este estudio, la influencia de la movilidad horizontal de los docentes con el índice de satisfacción relacionado con los aspectos globales y específicos del trabajo docente. En los aspectos globales se analizan aspectos intrínsecos a la profesión como la labor realizada, el ser docente, la formación y el

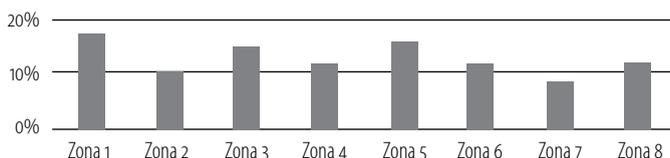
grado de desarrollo profesional alcanzado. En los aspectos específicos de la profesión se presentan factores motivacionales de carácter extrínseco, derivados del trabajo como el salario, los materiales, la infraestructura, las relaciones con los compañeros y directivos.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se realizó un estudio descriptivo, valorativo, con enfoque mixto en el análisis de los datos. Los propósitos fueron identificar e interpretar los estados de satisfacción hacia el trabajo de los docentes de escuelas secundarias generales del estado de Tlaxcala. La muestra fue de 300 docentes de 68 escuelas de las ocho zonas escolares de este subsistema en la entidad, los porcentajes de distribución se sitúan en rangos del 8 al 16 por ciento.

GRÁFICA 1

Muestra de docentes por zona escolar, en porcentajes. Subsistema de Escuelas Secundarias Generales



El instrumento de investigación se conformó por tres secciones, la primera y segunda aportan datos para el análisis cuantitativo y la tercera sección para el apartado cualitativo.

En la primera parte del cuestionario se diseñaron preguntas dicotómicas y abiertas para identificar las características generales y datos de la trayectoria profesional de los docentes. En esta sección los datos obtenidos permitieron identificar la movilidad horizontal y tipificar las trayectorias profesionales a partir de tres rangos: ascendente media, ascendente baja y estancada. La segunda sección del cuestionario identificó el nivel de satisfacción con el trabajo docente a partir de preguntas de elección, utilizando dos escalas de opinión tipo Likert; la primera valora la satisfacción laboral específica mediante preguntas sobre dimensiones laborales y la segunda valora

la satisfacción global, a través de preguntas generales acerca de la profesión docente.

La tercera sección constó de cuatro preguntas abiertas acerca de la satisfacción con el trabajo docente que se obtuvieron mediante el discurso libre a partir de la técnica de análisis de contenido. Las preguntas se centraron en la satisfacción/insatisfacción con el trabajo como docente, en indagar si han mejorado las condiciones laborales y de qué manera.

El análisis cuantitativo

Los datos cuantitativos se analizaron con el programa SPSS22, en dos niveles, un apartado descriptivo y uno valorativo. Para el apartado descriptivo se diseñaron preguntas para variables dicotómicas y escalares, se utilizaron elementos de la estadística descriptiva a partir de frecuencias y porcentajes. Se elaboraron tablas cruzadas para las variables descriptivas del perfil profesional y para la descripción de las trayectorias profesionales se realizaron gráficas con porcentajes a partir de la movilidad horizontal.

Para el apartado valorativo se analizaron los datos obtenidos del diseño de dos escalas de Likert que muestran el nivel de satisfacción con la profesión docente desde dos tipos de factores: externos, derivados de las condiciones institucionales, e internos, inherentes a los sujetos, acerca de cómo visualizan a la profesión desde su experiencia y perspectiva. La valoración se determinó de acuerdo con el porcentaje de frecuencia relativa de las respuestas positivas que los profesores de educación secundaria externaron respecto de los distintos indicadores.⁴

4 Se asignaron los siguientes rangos de valoración: 0-19 por ciento muy baja o totalmente insatisfecho, 20 a 39 por ciento baja o insatisfecho, 40 a 59 por ciento satisfacción media, 60 a 79 por ciento satisfacción alta y de 80 a 100 satisfacción muy alta.

El análisis cualitativo

Se realizó una base de datos en Excel en la que se vació la información obtenida de cuatro preguntas abiertas. A las respuestas se les aplicó la técnica de análisis de contenido propuesta por Schreier (2012) y se complementó con las aportaciones de Krippendorff (2013), Hsieh y Shannon (2005) y Weber (1990), utilizándose el programa computacional AntConq. Las etapas a seguir fueron: identificación y organización de datos; codificación/categorización de datos; descripción de categorías.

El análisis se centró en la naturaleza del discurso, en particular de los significados de los elementos a fin de obtener conocimiento y comprensión acerca del sistema de categorías diseñado para el estudio, considerándose también de importancia los temas emergentes e ideas principales plasmados en las respuestas a las preguntas abiertas, apoyándose en la observación personal de elementos comunicativos. No se buscó “cuánto hay”, sino “qué es lo que hay”, no dependió de la significatividad, sino del significado. Se observó línea por línea, frase por frase y palabra por palabra una serie de opiniones individuales, producto de la percepción particular de aquellos docentes que experimentan el ambiente laboral y escolar de manera cotidiana. Se redujeron los datos recolectados para su manejo eficiente e interpretación del contenido relacionado con las percepciones de los docentes acerca de la satisfacción laboral, considerándose las palabras que caen en el rango de 1 a 5, según la frecuencia de mención, sin equivaler en sí mismas a una categoría. Las categorías se determinaron de dos maneras: a) mediante la definición previa de categorías iniciales de observación (aspectos de no satisfacción con el trabajo; aspectos de satisfacción con el trabajo; aspectos de mejoría en los últimos cinco años); b) considerando cada palabra en su contexto de enunciación con la intención de conocer el sentido en que se usa e inferir el estado de satisfacción/insatisfacción de los docentes, según la categoría inicial de observación.

Los resultados se presentan en dos apartados: en el primero se describen las características del perfil profesional de los docentes a partir de la estadística descriptiva.

En el segundo apartado se expone la valoración cuantitativa hacia la satisfacción con el trabajo docente y su relación con las trayectorias profesionales en dos dimensiones: la satisfacción global y la satisfacción específica. Los resultados se triangulan con la visión cualitativa y general que los docentes expresan en el libre discurso hacia las distintas facetas del trabajo docente.

RESULTADOS

El perfil profesional de los docentes de educación secundaria general

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2005), el perfil del docente de educación secundaria se compone de un conjunto de indicadores que refieren a ciertas características demográficas y socioculturales, a su formación académica, experiencia profesional y condiciones laborales. Tribó (2008) menciona que los docentes de secundaria deben poseer una sólida formación intelectual y disciplinar, complementaria de la formación profesional que demanda el mundo de la educación y con capacidad de adaptación a las nuevas situaciones sociales.

Para identificar características de la población, se recurrió a algunos rasgos del perfil sociodemográfico como el género, la edad y el estado civil; los rasgos profesionales se caracterizaron con base en la formación y su orientación; en los rasgos laborales se analizaron condiciones del trabajo como el tipo de plaza, el salario y otro empleo. Los resultados confirman que el perfil profesional de los docentes de educación secundaria tiene alto grado de heterogeneidad y diversidad (Torres, 2003; Sandoval, 2001; 2009).

La muestra de 300 docentes revela equilibrio entre ambos sexos, 46 por ciento de varones y 54 por ciento de mujeres, la mayoría son casados (74 por ciento) y una cuarta parte son solteros (26 por ciento). La edad promedio de los docentes es de 38 años. De acuerdo con los estadios de desarrollo humano, construidos a partir de los criterios de Craig (1994), una cuarta parte de la población docente

es joven (26 por ciento) con un rango de edad de 20 a 30 años; en una etapa de adultez joven, de 31 a 40 años, hay un segmento mayor de docentes (36.3 por ciento). Otro grupo se ubica en el rango de adultez intermedia, de 41 a 50 años (23.3 por ciento), mientras un grupo de docentes más reducido (14.3 por ciento) se ubica en una etapa de adultez madura, de 51 a 65 años (véase cuadro 1).

CUADRO 1

Características sociodemográficas de los docentes, en porcentajes

Características sociodemográficas		Porcentaje
Género	Femenino	54
	Masculino	46
	Total	100
Estado civil	Casado	74
	Soltero	26
	Total	100
Edad (años)	20 a 30	26
	31 a 40	36.3
	41 a 50	23.3
	51 a 65	14.3
	Total	100

De acuerdo con el INEE (2005), desde hace un par de décadas se estableció el grado de licenciatura como mínimo de escolaridad para ejercer la docencia en secundaria. La totalidad de la población docente tiene este nivel educativo, 26 por ciento afín con la educación y 74 por ciento tiene una formación orientada a otras disciplinas, dado el carácter multidisciplinario de la educación secundaria. El porcentaje de docentes con estudios de posgrado se ha incrementado en comparación con los resultados obtenidos en el nivel nacional por el INEE en 2005, donde el porcentaje era 12 por ciento. Los estudios de posgrado son un rasgo altamente deseable en el mercado académico por diversas razones: como indicadores en los programas de evaluación docente, en la formación de cuadros de profesionistas altamente especializados y la razón más importante para los docentes, como manera de mejorar la práctica docente.

Los docentes con estudios de posgrado se concentran en el nivel de maestría (14 por ciento), en menor porcentaje en especialidad (7 por ciento) y apenas 1 por ciento de los docentes tiene el grado de doctorado (véase cuadro 2).

CUADRO 2

Características profesionales de los docentes, en porcentajes

Características profesionales		Porcentaje
Grado académico	Licenciatura	78
	Especialidad	7
	Maestría	14
	Doctorado	1
	Total	100
Área disciplinaria licenciatura	Pedagogía	26
	Diversas áreas disciplinares	74
	Total	100

El perfil laboral de los docentes en educación secundaria es el más diverso en el sistema de educación básica. Casi la mitad de ellos (42.4 por ciento) tienen plazas por hora clase; 35.6 por ciento tiene plazas de medio tiempo (hasta 21 horas/clase), un reducido grupo (13 por ciento) ha alcanzado plazas de tres cuartos de tiempo (hasta 30 horas/clase). Sólo 9 por ciento de la población tiene plazas de tiempo completo (42 horas). El salario de los docentes es otro indicador de las condiciones económicas no deseables que viven los docentes. La mayoría de ellos (68 por ciento) tiene una percepción económica de hasta 4 salarios mínimos equivalente a \$7,974.00; uno de cada tres docentes (27.3 por ciento) tiene un salario de hasta 8 salarios mínimos (hasta \$16,000.00); mientras que, por otra parte, rangos salariales más altos son obtenidos por una minoría: 2.6 por ciento gana de 9 a 12 salarios mínimos (hasta \$24,000.00) y 2.1 por ciento de 13 a 16 salarios mínimos (hasta \$32,000.00).

Uno de cada cinco docentes labora en dos instituciones (23 por ciento), mientras que 77 por ciento solamente labora en la institución en la que se le entrevistó, en el subsistema de educación secundaria general (véase cuadro 3).

CUADRO 3

Características laborales de los docentes, en porcentajes

Características laborales de los docentes		Porcentaje
Tipo de plaza (Nombramiento)	Hora clase	42.4
	Medio tiempo	35.6
	Tres cuartos	13
	Tiempo completo	9
	Total	100
Salario (en salarios mínimos)	1 a 4 (hasta \$8,000)	68
	5 a 8 (hasta \$16,000)	27
	9 a 12 (hasta \$24,000)	3
	13 a 16 (hasta \$32,000)	2
	Total	100

En cuanto a la antigüedad, dimensión temporal, se caracterizaron cuatro rangos: menos de 5 años, de 5 a 15 años, de 16 a 30 años y más de 30 años. Lo primero que se advierte es que en menos de cinco años la tercera parte de la población de docentes se renovó, situación explicada en gran medida por el cierre de la práctica de herencia de plazas docentes, lo que también se vincula con la reducida presencia de profesores con más de 30 años de servicio (5.3 por ciento). Por otra parte, un factor que se convierte en fortaleza para las instituciones es que un amplio porcentaje de docentes, cercano a 60 por ciento, tiene mayor experiencia en la docencia.

A medida que la antigüedad aumenta, el porcentaje de docentes disminuye en cada uno de los rangos; es decir, más de una tercera parte de los docentes (34.6 por ciento) se incorporó recientemente al sistema educativo con una trayectoria profesional menor a 5 años; 31.9 por ciento tiene de 5 a 15 años laborando y 27 por ciento de los docentes tiene una trayectoria profesional de 16 a 30 años. Un segmento muy reducido de docentes (5.3 por ciento) se encuentra en la etapa final de la trayectoria profesional con más de 30 años laborando en el magisterio. La trayectoria del docente se configura con una serie de elementos profesionales y personales que se articulan con esta dimensión temporal, dirigiéndose a distintos itinerarios que encaminan a los docentes a situaciones de mayor o menor éxito

profesional al conjugarse con los trayectos formativos y las acciones individuales (véase cuadro 4).

CUADRO 4

Características laborales de los docentes, en porcentajes

Características laborales		Porcentaje
Centros de trabajo	1 año	77
	>1	23
	Total	100
Antigüedad	<5 años	34.6
	5 a 15	31.9
	16 a 30	27
	>30	5.3
	No contestó	1.2
	Total	100

**LA SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO DOCENTE
Y LA RELACIÓN CON LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES**

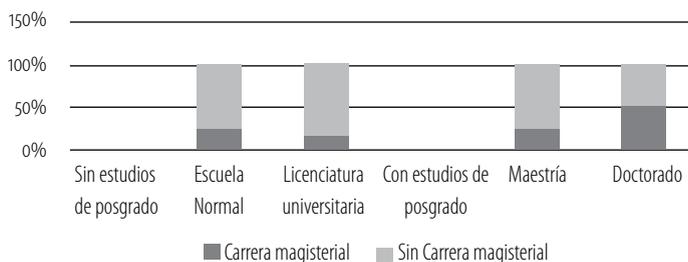
La movilidad horizontal se refiere, como se ha mencionado antes, a los cambios de posición (económica o profesional) que tiene el individuo sin salir de su puesto de trabajo, otorgándole un estatus y distinción dentro de la misma estructura ocupacional. Este tipo de movilidad es muy común en el campo académico, en el que los docentes van cambiando posiciones a partir de los estudios de posgrado, que actúan como mecanismos cualificadores en el empleo a partir de la obtención de grados académicos y por otra parte, de los sistemas de estímulos, colocándolos al inicio de la fila en el mercado académico. Ejemplos de ello en el nivel de educación superior es la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, así como a consejos y asociaciones, profesionales y de investigación.

En la educación secundaria los estudios de posgrado no tienen mucha relación con el ingreso a Carrera magisterial. La proporción de docentes que se integraron al programa Carrera magisterial es igual para quienes tienen nivel de licenciatura (24 por ciento) que

para quienes han realizado estudios de especialidad o maestría (24 por ciento); el porcentaje de quienes no se integraron, para ambos casos (con posgrado o sin posgrado), es igual a 76 por ciento. El número de docentes con estudios de doctorado es muy reducido (F=2), la proporción de los que participan y no participan es la misma (50 por ciento)⁵ (véase gráfica 2).

GRÁFICA 2

Relación estudios de posgrado/Carrera magisterial. En porcentajes relativos



Este comportamiento en la población es una evidencia de que los estudios de cuarto nivel no son un rasgo que la mayoría de docentes busque como mecanismo de mejora en su situación laboral, sino más bien como mejora de su práctica profesional. A la pregunta específica ¿cuáles son las razones por las que realizan procesos de formación continua?, la mayoría de los docentes (92 por ciento) expresó el deseo genuino de mejorar su práctica profesional y actualizarse; en segundo lugar, interés por las innovaciones en la enseñanza (73 por ciento). En menor porcentaje (23 por ciento) los profesores consideraron razones orientadas a una situación meritocrática como la obtención de constancias o puntos para la evaluación.

La trayectoria profesional se caracterizó a partir de la movilidad horizontal ascendente de los docentes, definida como el cambio de posiciones en la estructura sociocupacional de educación básica en dos aspectos: el profesional y el laboral. En el aspecto profesional,

5 Los porcentajes se reportan considerando como 100 por ciento la población existente en cada grupo: cada grado académico y pertenencia o no a Carrera magisterial.

se consideró como indicador de profundización de las funciones docentes tanto la formación continua (evaluada por Carrera magisterial) como la realización de estudios de posgrado; en el aspecto laboral, la pertenencia al programa Carrera magisterial que condiciona un despegue económico de acuerdo al nivel alcanzado. Estos dos indicadores se relacionaron, estableciéndose tres categorías de movilidad horizontal: ascendente media (Carrera magisterial y estudios de posgrado), ascendente baja (Carrera magisterial o estudios de posgrado) y nula o estancada (sin Carrera magisterial y sin estudios de posgrado).

Las trayectorias profesionales con movilidad ascendente media son características de un reducido grupo de docentes (4 por ciento). En estos itinerarios profesionales se han conjugado factores personales (interés, perseverancia, motivación), relacionales (mecanismos de ingreso, adquisición de plazas) e institucionales (becas comisión, entorno familiar adecuado) para que cursaran estudios de posgrado e ingresaran al programa Carrera magisterial. Los docentes que se encuentran en estas condiciones han desarrollado acciones claras de mejoramiento profesional, ya sea por los estudios de cuarto nivel, por los procesos de formación continua o por ambos; y por otra parte, quienes han logrado la inserción a Carrera magisterial, elevar su salario.

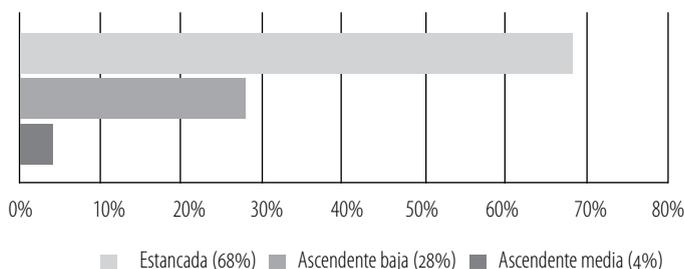
Una tercera parte, 28 por ciento de los docentes, tiene una trayectoria profesional con movilidad ascendente baja, han realizado estudios de posgrado o han logrado ingresar al programa Carrera magisterial.

La mayoría de los docentes (68 por ciento) tiene una trayectoria profesional con movilidad ascendente nula, no ha realizado estudios de posgrado y tampoco ha logrado ingresar al programa de estímulos Carrera magisterial. En ambos tipos de trayectorias profesionales, ascendente baja y estancada, estas situaciones evidentemente repercuten en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los docentes que no están adscritos a Carrera magisterial solamente realizan las acciones de formación continua que están establecidas en el calendario escolar pero no necesariamente acuden a los cursos o diplomados impartidos por las instancias estatales de formación docente y que

tienen valor en el indicador de Carrera magisterial. Por otra parte, aquellos que no pertenecen al programa o tienen plazas con pocas horas, en su búsqueda por satisfacer necesidades básicas buscan empleo en el subsistema o en otros niveles educativos, o fuera del sistema educativo lo que, de acuerdo con Sandoval (2001; 2009), genera una situación de poco arraigo a las instituciones y falta de identidad, aislamiento y difíciles condiciones laborales (véase gráfica 3).

GRÁFICA 3

Trayectorias profesionales y movilidad horizontal. En porcentajes



La confluencia de procesos como la motivación intrínseca, las situaciones familiar y económica; los filtros restrictivos de las evaluaciones, la falta de estímulos para realizar estudios de mayor nivel académico, así como las condiciones precarias del mercado de trabajo no coadyuvan al desarrollo de trayectorias profesionales de alta movilidad laboral y profesional en la educación básica e influyen de manera determinante en el grado de satisfacción de los docentes con su trabajo cotidiano. La trayectoria profesional da pauta para analizar la satisfacción con el trabajo docente a partir de las distintas características de movilidad horizontal en educación secundaria general en el estado de Tlaxcala.

El análisis de los resultados se realiza a partir de las dimensiones del trabajo docente, global y específico. Se expone la valoración cuantitativa acerca de las distintas facetas que conforman el trabajo en la educación secundaria describiéndola por trayectoria profesional y triangulando la información con la visión cualitativa de los docentes.

Las condiciones contextuales del trabajo docente: la satisfacción específica

La caracterización de las trayectorias profesionales a partir de la movilidad horizontal permitió identificar distintas actitudes derivadas del nivel de satisfacción de los profesores con los aspectos contextuales del trabajo como: el salario, las condiciones institucionales (materiales e infraestructura), el ambiente laboral (con profesores y directivos) y la propuesta pedagógica del plan de estudios.

De manera general, puede advertirse que a medida que existe una mayor movilidad, profesional y laboral de los profesores (mayor grado académico y mejor posición en el trabajo), muestran un menor nivel de satisfacción hacia diversos aspectos de la profesión docente, sean inherentes a ellos o al contexto. En contraparte, los profesores que no han desarrollado mecanismos de movilidad horizontal y que corresponden a trayectorias estancadas son los que muestran mayor satisfacción con las condiciones en las que se desenvuelve su práctica docente.

Sin embargo, es notable que los tres grupos de docentes, conservando las diferencias en su nivel de satisfacción, exponen actitudes y comportamientos muy similares al valorar las distintas facetas del trabajo académico en la educación secundaria.

Remuneración

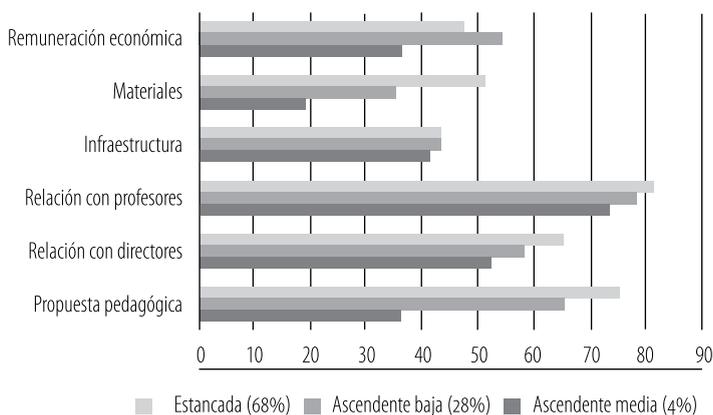
Uno de los aspectos más sensibles en la satisfacción laboral lo constituye el salario, como ya se ha observado en otros trabajos de investigación (Galaz, 2002). Los docentes que tienen mejor posición dentro de la estructura sociocupacional del mercado académico, a pesar de que generalmente son quienes tienen mejor salario, son quienes se mostraron menos satisfechos.

Este supuesto se confirma en este estudio, ya que los profesores que tienen trayectorias profesionales con movilidad media (estudios de posgrado y Carrera magisterial) muestran un porcentaje de respuesta positiva apenas de 36 por ciento que se interpreta como insatisfacción

con el salario, mientras que los profesores de movilidad baja y movilidad nula muestran satisfacción media con un porcentaje de respuesta positiva de 54 y 48 por ciento respectivamente. La valoración general es de 46 por ciento, índice que revela un nivel de satisfacción media con la remuneración económica que reciben los docentes (véase gráfica 4).

GRÁFICA 4

Trayectorias profesionales y satisfacción específica con el trabajo docente.
En porcentajes de respuesta positiva



Por el contrario, tras la revisión cualitativa sobre dicho asunto, se encontró que el tema de los ingresos del docente fue poco aludido, prácticamente nulo, en la respuesta a la pregunta abierta ¿En qué aspectos no se siente usted satisfecho con su trabajo como docente?, lo cual no significa que para los informantes el tema carezca de importancia. Se detectaron solamente cuatro menciones de los términos *pago, sueldo, la economía y salario*. Si consideramos las condiciones del contexto nacional y la situación económica desfavorable de un docente en México, resulta comprensible que exista la sensación de que la retribución económica no se corresponda con el cúmulo de responsabilidades (algunas de las cuales van más allá de las labores meramente de enseñanza de contenidos disciplinares; por ejemplo, tutorías, orientación y demás actividades extraescolares) que el sistema atribuye al profesor, así como con los esfuerzos cotidianos de éste para acercarse y mantenerse dentro de los estándares impuestos desde

las políticas educativas que persiguen mayores niveles de calidad y de competitividad internacional. En la figura 1 se muestran los términos antes mencionados en el contexto de la expresión respectiva, misma que denota, en relación con la pregunta, el sentido de la insatisfacción:

FIGURA 1

Insatisfacción con ingresos

Con el suelo que falta de pago y comunicación
Con el suelo la economía
En el salario y las muy escasas oportunidades

Por otro lado, cuando se inquirió por los aspectos de satisfacción con el trabajo docente, y en las respuestas se usó la palabra *pago* en su sentido positivo (figura 2), se le imprimió un carácter simbólico y análogo: en realidad se refirió el informante al reconocimiento que los padres hacen de su labor docente cuando miran satisfechos los progresos de sus hijos (“se siente como un pago el reconocimiento de los papás”). Es decir, hay quienes perciben algún tipo de retribución moral, más no pecuniaria. Solamente un caso se manifestó en estado de satisfacción “con el salario” (véase figura 2). Habría que analizar, en otro trabajo, ese caso en particular para conocer sus condiciones laborales y personales y así entender plenamente la expresión de *satisfacción*.

FIGURA 2

Se siente como un pago el reconocimiento de los papás
Con el salario , la comunidad y los compañeros

Condiciones institucionales: infraestructura física y recursos materiales

La infraestructura física fue valorada por los docentes con un nivel medio de satisfacción, obteniendo un porcentaje de respuesta posi-

va de 42 por ciento. Por trayectoria docente, la infraestructura es el aspecto donde hay mayor coincidencia en el nivel de satisfacción de los profesores; en las trayectorias de movilidad baja y nula el porcentaje de respuesta positiva es de 43 por ciento en ambos, mientras que los docentes de movilidad media (Carrera magisterial y estudios de posgrado) lo valoraron con 41 por ciento.

La valoración cualitativa confirma que hay carencias en los aspectos referentes a la infraestructura y el equipamiento. A la pregunta expresa de “¿En qué aspectos no se siente satisfecho con su trabajo docente?”, uno de los rubros mencionados con mayor frecuencia fue la infraestructura: las instalaciones (espacios propicios para realizar actividades científicas, artísticas y deportivas), los servicios básicos (agua potable, luz eléctrica y servicios sanitarios), el mobiliario (conjunto de enseres u objetos que permiten y facilitan el funcionamiento de cada uno de los protagonistas de la educación –docentes, alumnos y directivos–), así como equipos tecnológicos (computadoras, cañones) (véase figura 3).

Cabe señalar que la expresión *falta* puede interpretarse en dos acepciones: “ausencia de” e “insuficiencia de”. La insuficiencia de equipo y de instalaciones origina sensaciones de malestar hacia la actividad de enseñanza, pues se realiza en condiciones adversas y bajo estados de ánimo inconvenientes, obstaculizando el proceso de aprendizaje.

FIGURA 3

Insatisfacción con infraestructura

-
- Falta** de equipamiento de laboratorio
 - Falta** equipo de cómputo y proyectores
 - Falta** de material y herramientas
 - Falta** de infraestructura, libros, cafetería
 - Falta** de atención a la infraestructura
 - Instalaciones inadecuadas **falta** de recursos materiales
 - Falta** de equipo de cómputo para laboratorio docente
 - Falta** de infraestructura
 - Les **falta** infraestructura, **falta** de apoyo
 - Falta** de materiales, infraestructura inadecuada
 - Falta** de equipo para desarrollar algunas actividades
-

El aspecto de recursos materiales evidencia insatisfacción de los docentes de manera general (33 por ciento). Por trayectoria profesional, docentes con movilidad media (estudios de posgrado y Carrera magisterial) externaron apenas 19 por ciento de respuesta positiva; los docentes con movilidad baja (Carrera magisterial y estudios de posgrado) tuvieron 31 por ciento de respuesta positiva considerándose como un nivel de satisfacción baja, mientras que los que mostraron un mayor nivel de satisfacción media fueron los docentes con movilidad nula, 51 por ciento de respuesta positiva.

Como ya se señaló, en el libre discurso de los docentes la baja satisfacción hacia los recursos materiales se presenta en ideas de carencia e insuficiencia. Es reiterada la expresión *falta*: falta algo, en el sentido de “no existir una cosa”, o falta de algo, en el sentido de “no estar algo donde debería de estar o en la cantidad debida”. Entre los motivos de insatisfacción con el trabajo, según lo expresado por los docentes, un aspecto de gran relevancia es la falta de materiales educativos, entendidos (con base en los casos en que así fue especificado) como libros, materiales didácticos o materiales de apoyo (véase figura 4).

FIGURA 4

Insatisfacción por falta de materiales

En la **falta** de recursos educativos para trabajar con los alumnos

Falta de apoyo de material e infraestructura

Falta de material y herramientas para impartir clase

Falta de materiales didácticos y deterioro de laboratorio

Falta de recursos materiales para fortalecer trabajo

Falta de material didáctico

El bagaje experiencial permite deducir que por materiales educativos se entiende todo lo referido a recursos bibliográficos, audiovisuales e interactivos, indispensables para la formación académica con propósitos de mediación entre los conceptos teóricos propios de la materia de estudio y la experiencia del estudiante en la realidad de aprendizaje. Por tanto, con base en los testimonios desplegados en la figura 4, se interpreta que los sujetos del estudio comunican

que, desde su perspectiva, la inexistencia o la insuficiencia de dichos materiales dificulta el proceso de formación de sus alumnos y la ejecución plenamente satisfactoria de su labor docente.

Ambiente de trabajo

El ambiente de trabajo es otra de las categorías clave de la satisfacción laboral, ya que puede compensar otras facetas del trabajo académico que tienen una menor valoración en el índice de satisfacción. La relación con otros profesores es el aspecto que representa mayor estado de bienestar a los docentes: 77 por ciento de respuesta positiva y satisfacción alta. Por trayectoria docente, el grupo de movilidad nula es el que tuvo un mayor porcentaje de valoración, de 80.8 por ciento, como satisfacción muy alta. Mientras que los docentes de movilidad baja y media dieron un valor de respuesta positiva de 78 por ciento y 73 por ciento de respuesta positiva respectivamente, ubicándose como satisfacción alta. La relación con los cuerpos directivos es otro de los aspectos que conforman uno de los indicadores de ambiente de trabajo, el ejercicio de un buen liderazgo puede llevar a las instituciones a un grado de desarrollo armónico entre los distintos actores. Este aspecto fue valorado de manera general con un índice de satisfacción media, con el porcentaje de respuesta positiva de la muestra de 58.3 por ciento. Los docentes con trayectoria ascendente media y trayectoria ascendente baja valoraron en un rango de satisfacción media, con porcentaje de respuesta positiva de 52 y 58 por ciento respectivamente. Los docentes con movilidad nula o trayectorias estancadas valoraron la satisfacción como alta con un porcentaje de respuesta positiva de 65 por ciento. Los resultados de este ítem confirman que la organización de las instituciones educativas es uno de los aspectos a fortalecer mediante la preparación de mejores cuerpos directivos. El ambiente de trabajo es una faceta del trabajo docente muy importante ya que en ella se involucran sentimientos y actitudes entre los docentes, situación que puede armonizar o quebrantar la productividad en el trabajo docente.

La triangulación de los datos con respecto al ambiente de trabajo a partir de las relaciones entabladas con los actores de su entorno laboral (véase figura 5) confirma altos niveles de satisfacción hacia esta dimensión de la práctica docente en sus distintas facetas, como de igual modo se expuso en el apartado cuantitativo.

FIGURA 5

Satisfacción en la relación con los actores educativos

La **relación** con los maestros y alumnos
En la **relación** docente-alumno-padres de familia
Mantener buena **relación** con los alumnos compañeros y padres de familia
La **relación** con el director
Relación con mis compañeros
Relación con los maestros

Según se apreció en los testimonios mostrados en la figura 5, en lo relacionado con el ambiente de trabajo, la figura del alumno es un elemento principal de satisfacción, pero también es relevante destacar que al docente le preocupa la calidad de los vínculos y de la afinidad más allá del alumno (“En la relación docente-alumno-padres de familia”; “con los alumnos, compañeros y padres de familia”; “con el director”). Mantener un buen tono de intercambio cotidiano con la gente de la dirección es fundamental para fomentar buenos ánimos. El trato con los compañeros o colegas es otro componente esencial de la satisfacción en el trabajo.

Una de las categorías emergentes fue *compañeros* (como puede observarse en la figura 6), en la que prevalece una apreciación positiva de la importancia de las relaciones que se establecen en el trabajo, ofreciendo básicamente las mismas referencias de interpretación que en la figura 5: la relación, ahora con los compañeros, es un factor crucial para alcanzar niveles de satisfacción. Hay, sin embargo, un matiz a ponderar: no es lo mismo estar satisfechos con la relación cotidiana entre compañeros, que estar satisfecho con los compañeros.

FIGURA 6

Satisfacción con los compañeros

con el salario, la comunidad y los **compañeros**
personal, infraestructura, social con los alumnos y **compañeros**
en el trabajo diario con mis alumnos y con los **compañeros**
con mi horario, el compañerismo entre **compañeros** de trabajo
en el trabajo con los **compañeros**

La idea de estar satisfecho “con los compañeros” (figura 6) comunica, según puede interpretarse, una cercanía mayor en el plano de la comunión interpersonal, la posibilidad de lograr cuotas de afectividad que acercan a los docentes a la conformación de una verdadera comunidad. La identificación de los sujetos y su asunción como miembros de un grupo, su identidad generada y refrendada en el día a día del trato humano, con base en la cordialidad y la aceptación, promueve y facilita el sentimiento de complacencia, agrado y recompensa, en suma, de satisfacción con el ambiente de trabajo.

La propuesta pedagógica por competencias

La puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica ha sido un proceso de largo plazo para la educación básica a partir de dos acciones relevantes: el diseño de una propuesta pedagógica centrada en competencias a partir de la implementación de los planes de estudio y un proceso de formación de los docentes.

Estas dos acciones han acotado los espacios de acción del docente en cuanto a su práctica profesional, por una parte, indicándole las estrategias didácticas a desarrollar en el aula, y por el otro, estableciendo las condiciones de formación continua para aprehender los preceptos teóricos derivados de esta reforma. Estos dos indicadores son valorados por los docentes, uno de forma cuantitativa y el otro como categoría emergente en el análisis cualitativo del discurso de los docentes.

En el análisis cuantitativo, la propuesta pedagógica del plan de estudios es el aspecto que presenta mayor controversia en las valoraciones de los docentes. De manera general hubo un porcentaje de respuesta positiva: 57 por ciento alude a un índice de satisfacción

media de los docentes, sin embargo, la satisfacción hacia la propuesta pedagógica se diversifica desde las trayectorias profesionales. Los profesores que han tenido movilidad horizontal media (estudios de posgrado y Carrera magisterial) exponen un mayor nivel de exigencia, muestran satisfacción baja con apenas 36 por ciento de respuesta positiva. El índice de satisfacción se incrementa a medida que disminuye la movilidad horizontal, los profesores con trayectorias de movilidad baja tienen satisfacción alta, 65 por ciento de respuesta positiva, mientras que los profesores que no tienen movilidad horizontal ven con mayor benevolencia el plan de estudios, el nivel de satisfacción es alto con un porcentaje de respuesta positiva de 75 por ciento. Se evidencia que hay una postura más crítica hacia la reforma de los docentes que tienen un mayor grado académico y un proceso constante de formación continua (véase gráfica 4).

En las valoraciones cualitativas no se hizo referencia explícita al tema “propuesta pedagógica”. No obstante, sí resulta evidente que el proceso de formación docente es importante en las preocupaciones de los informantes. Los “cursos” representan un mecanismo a partir del cual se adquieren las herramientas pedagógicas necesarias para hacer frente al quehacer docente. La palabra *cursos* (figura 7) alude al proceso de formación derivado de la reforma, y tuvo presencia notoria en las respuestas a la pregunta “¿En qué aspectos ha mejorado su trabajo docente en los últimos cinco años?”.

FIGURA 7

Mejoría en relación a cursos

asistir a **cursos** impartidos por la SEP

Asistencia a **cursos**

Más **cursos**

En que he asistido a muchos **cursos** de actualización

En la aplicación de estrategias docentes que he aprendido en los **cursos** que he tomado

El señalamiento de que ha habido mejoría en cuanto a cursos puede entenderse a partir de la posibilidad de que con anterioridad los docentes no podían o no se les permitía tomar cursos de preparación o de actualización. Del mismo modo, cabe asumir que hasta

hace cinco años la cantidad de cursos ofrecidos por las instancias oficiales (SEP, PRONAP, Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional; siglas y nombres proporcionados textualmente por los sujetos que respondieron) era insuficiente. Ahora hay “más cursos”, por tal motivo “...he asistido a muchos cursos de actualización”. Este testimonio, mostrado en la figura 7, merece ponderación pues, si bien es loable poder asistir a “más cursos”, mucho mejor y más digno de encomio es que haya “muchos”, y tenerlos al alcance deriva, según lo hallado en las respuestas, en una superación del ejercicio docente mediante la “aplicación de estrategias” aprendidas en dichos cursos, que se ven reflejadas en su trabajo cotidiano en el aula.

Los factores intrínsecos del trabajo docente: la satisfacción global

La satisfacción global muestra la respuesta afectiva emocional positiva de los sujetos hacia los aspectos generales del trabajo, como lo mencionan Robbins y Coulters (1996), en la que se vinculan elementos cognitivos, afectivos y conductuales. La satisfacción con el trabajo docente es definida por Lorenzo *et al.* (1991), como una experiencia de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles graduales en la calidad del trabajo, de reconocimiento, de responsabilidad y de disfrutar el trabajo mismo. En este sentido, la satisfacción laboral global se valoró a partir de cuatro dimensiones del trabajo docente (Herzberg *et al.*, 1967) el logro, la naturaleza del trabajo docente, el desarrollo y el reconocimiento social.

El logro en el trabajo docente

El indicador de logro se analizó a partir de la satisfacción de los docentes con el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Este indicador obtuvo como porcentaje de respuesta positiva 43 por ciento, valor que representa un nivel de satisfacción media. Por trayectoria docente, se observa que los profesores que se sienten me-

nos satisfechos y por lo tanto más exigentes consigo mismos son los profesores de movilidad media (Carrera magisterial y estudios de posgrado) quienes presentan un porcentaje de respuesta positiva de 33 por ciento, indicador de satisfacción baja, mientras que los docentes de movilidad baja (Carrera magisterial y estudios de posgrado) y nula (sin Carrera magisterial y sin estudios de posgrado) lo valoran con 48 por ciento de respuesta positiva, mostrando un nivel de satisfacción media. Es evidente que uno de los problemas de la educación actualmente es el aprovechamiento académico de los estudiantes, por lo que resulta relevante identificar que los docentes con mayor grado académico y mayor formación continua son quienes se manifiestan menos satisfechos con el indicador de logro académico de sus estudiantes (véase gráfica 5).

En el libre discurso de los docentes, esta situación se confirma ya que la relación aprendizaje y alumnos es uno de los aspectos que más frecuentemente se mencionan como motivos de satisfacción o insatisfacción con el trabajo docente. Casi la mitad de los docentes colocaron a los alumnos como su motivo de satisfacción, lo que permite deducir que son el elemento principal del indicador de logro (véase figura 8). Así, el aprovechamiento académico, concebido marcadamente como *aprendizaje*, y en casos de menor incidencia, el *desempeño* que los alumnos demuestran en sus respectivas materias es, según los docentes, grato, propicio y eficaz, en resumen, satisfactorio.

GRÁFICA 5

Trayectorias profesionales y satisfacción global con el trabajo docente. En porcentajes de respuesta positiva

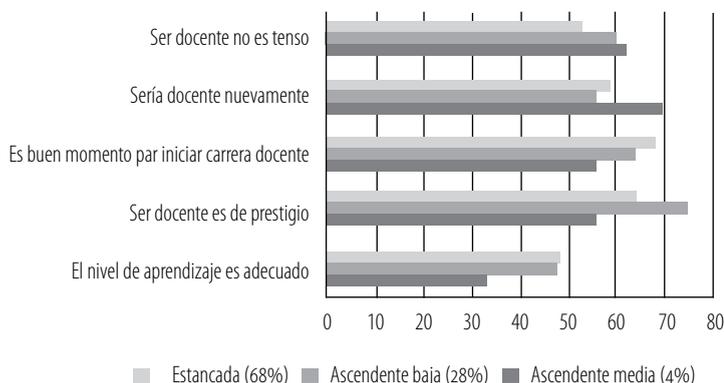


FIGURA 8

Satisfacción con el aprovechamiento de los alumnos

Dominio de los contenidos y aprendizaje de los **alumnos**
Logro de aprendizajes esperados y participación de **alumnos**
Logro de aprendizajes de los **alumnos**
Desempeño personal y de los **alumnos**
Aprendizaje de los **alumnos**

El interés que muestran los alumnos por la materia es también razón de satisfacción, así dicho interés sea en un grado no mayoritario, como se aprecia en la figura 9. El hecho de que “algunos” o “el 40 por ciento” demuestren “compromiso”, “motivación” y tengan una actitud participativa es razón para percibir al trabajo docente como placentero:

FIGURA 9

Satisfacción con el interés de alumnos

Interés que despertaba en los **alumnos**
participación de los **alumnos**
compromiso de los **alumnos**
Motivación de los **alumnos**
que por lo menos un 40 por ciento de los **alumnos** entienden y ponen interés en la clase
algunos **alumnos** muestran interés y compromiso en sus materias

Sin embargo, el aprendizaje de los alumnos también adquiere una connotación negativa cuando es mencionado como uno de los aspectos con los que no se sienten satisfechos los docentes. Sin contar con más contexto que la pregunta generadora de estas breves respuestas, y por el sentido del planteamiento (aspectos en los que no se siente satisfecho quien responde), se confirman los datos cuantitativos que señalan que el nivel de aprendizaje (mismo que desde la perspectiva cualitativa se asocia con términos casi sinónimos como *aprovechamiento*, *logro académico*, *buen promedio* y *desempeño*) de los alumnos se encuentra por debajo de lo que los docentes esperan o desean. Al ver sus expectativas no cumplidas, se declaran en estado de insatisfacción, como se puede ver en los testimonios desplegados en la figura 10.

FIGURA 10

Insatisfacción con el aprendizaje de los alumnos

Cuando los **alumnos** no logran captar lo que se les enseña
En el nivel del aprendizaje de los **alumnos**
el nivel de aprendizaje de los **alumnos**
el nivel de aprendizaje de los **alumnos**
el bajo aprovechamiento y responsabilidad en la mayoría de los **alumnos**
la infraestructura de la escuela, el nivel de aprendizaje de los **alumnos**
el logro académico de los **alumnos**
el aprendizaje de algunos **alumnos**
un buen promedio de **alumnos**
Desarrollar algunas actividades en el nivel de aprendizaje de los **alumnos**
En no cumplir con el adecuado desempeño y aprendizaje de los **alumnos**
el bajo rendimiento de mis **alumnos**

Esta situación tiene amplia relación con respecto de las nociones de interés y alumnos. Distinto a lo expresado sobre el aprendizaje (la valoración negativa no explícita), hay casos de señalamiento manifiesto acerca de que el interés mostrado por los alumnos no responde a las expectativas del docente, como se aprecia en la figura 11.

FIGURA 11

Insatisfacción con el interés de los alumnos

Trabajo y responsabilidad de los **alumnos** y padres que no apoyan
Ver con tristeza que algunos **alumnos** no ponen interés por problemas personales
Desinterés de los **alumnos**
Desinterés de los **alumnos** por mejorar sus calificaciones
Falta de interés de los **alumnos**
en el cumplimiento de algunos **alumnos**
apatía hacia el aprendizaje de mi materia por parte de algunos **alumnos**
en que no todos los **alumnos** se interesan en aprender
falta de interés de los **alumnos** por el estudio
cuando los **alumnos** no valoran el trabajo y no cumplen con su papel

Se puede leer, por ejemplo, que “no todos los alumnos se interesan por aprender” o que un aspecto de insatisfacción es el “desinterés de los alumnos”, la “falta de interés”, “el incumplimiento de algunos

alumnos”, “apatía hacia el aprendizaje” o “cuando los alumnos [...] no cumplen con su papel”. En este contexto, surge la necesidad de examinar, en trabajos ex profeso, las razones de tal desinterés; más aún, es menester llevar a cabo dicho estudio considerando el parecer de los propios estudiantes.

Como se ha expuesto, el aprendizaje de los alumnos es el principal aspecto en el discurso libre que los docentes aducen como causa de satisfacción o insatisfacción con el trabajo en el aula.

Reconocimiento y naturaleza del trabajo docente

Por otra parte, el indicador de reconocimiento al trabajo docente se valoró a partir del grado de acuerdo de los docentes con la afirmación “Ser docente es una profesión de prestigio”. De manera general, la muestra de docentes valoró con 65 por ciento de respuesta positiva este ítem, lo que lo posiciona en un nivel de satisfacción alta, indicador de un estado emocional positivo a la profesión docente.

Por trayectoria profesional, los docentes de trayectorias con movilidad baja y estancada fueron quienes externaron satisfacción alta al obtener porcentajes más altos de respuesta positiva, 75 y 64 por ciento respectivamente. Los docentes con trayectorias de movilidad media muestran un menor grado de satisfacción con el reconocimiento social alcanzado por el trabajo docente, obteniéndose 56 por ciento de respuesta positiva, con un índice de satisfacción media.

Respecto a la naturaleza del trabajo docente, se valoró a partir de la afirmación “La profesión docente no genera tensión”. Es bien sabido que la profesión docente es de las más observadas, criticadas, estigmatizadas o elogiadas por la sociedad. Los docentes con trayectorias de movilidad media y trayectorias de movilidad baja fueron quienes externaron satisfacción alta, con porcentajes de respuesta positiva de 62 y 60 por ciento respectivamente. Mientras que los docentes de trayectorias estancadas valoraron este ítem con un índice de satisfacción media, correspondiente a 53 por ciento de respuesta

positiva (véase gráfica 3). Estos resultados indican que a mayor formación profesional, los docentes valoran en mayor grado el entorno que implica la profesión docente.

Desarrollo profesional

El indicador de desarrollo profesional se valoró a partir de la afirmación: “Si pudiera elegir sería docente nuevamente”, el porcentaje de respuesta positiva a este ítem fue de 61.3 por ciento, obteniéndose un nivel de satisfacción alto en la muestra de docentes. Por trayectoria profesional, el grupo de docentes que mostró un porcentaje de respuesta positiva más alto fue el de movilidad media (69 por ciento), es decir, docentes que han realizado estudios de posgrado y pertenecen a Carrera magisterial mostraron un nivel de satisfacción alto. Los docentes con trayectorias con movilidad baja (Carrera magisterial o estudios de posgrado) valoraron con menor grado de acuerdo, 56 por ciento, mientras que los docentes de trayectorias estancadas (sin Carrera magisterial y sin estudios de posgrado) valoraron con 59 por ciento de respuesta positiva, ambos grupos con un índice de satisfacción media.

En esta misma dimensión de desarrollo docente, a la afirmación “Es buen momento para iniciarse en la carrera docente”, el porcentaje general de respuesta positiva es de 63 por ciento, indicador de satisfacción alta. Quienes mostraron mayor porcentaje de respuesta positiva y satisfacción alta fueron los docentes de trayectorias estancadas (68 por ciento) de trayectorias de movilidad baja (64 por ciento). Los docentes con trayectorias de movilidad media externaron satisfacción media con 56 por ciento de respuesta positiva.

En el apartado cualitativo, se planteó a los docentes la pregunta: “¿Considera que sus condiciones como profesor de secundaria han mejorado en los últimos cinco años?” De ellos, 72 por ciento mencionó que sí, mientras que 28 por ciento considera que no ha habido mejora. La noción de satisfacción/insatisfacción subyace a la respuesta cerrada de sí o no. De las 276 respuestas recopiladas, la gran mayoría de sujetos comunican una impresión positiva

de los cambios que ha sufrido su entorno docente. Para los casos de respuesta positiva se agregó una última pregunta, en la cual se pidió describir los elementos de progreso. Lo anotado en dicho espacio fue tratado, al igual que las respuestas a las preguntas anteriores, con la técnica de análisis cualitativo de contenido.

Nuevamente la palabra *alumnos* aparece con mayor frecuencia. Del conjunto de nociones con que la relacionan quienes responden, vuelve a ser preponderante la primacía que dan al aprendizaje de los alumnos y a su relación interpersonal con ellos. La circunstancia de mejora, por asociación semántica, conduce a la idea de perfeccionamiento. En otras palabras, el estado que guardan los aspectos de aprendizaje de los alumnos y la relación que con ellos mantienen los docentes es en sí mismo satisfactorio pero, más aún, dicho estado ha ido evolucionando a lo largo de un lustro y ha sido para mejorar, lo cual es benéfico para el sistema educativo.

CUADRO 5

Mejoras en la profesión docente (en los últimos cinco años)

Frecuencia	Palabra	Categoría	Cantidad de <i>hits</i>
43	Alumnos	Aprendizaje de	20
		Relación con	16
25	Cursos	Asistir a	16
		Más	7
14	Docente	Desempeño	10
		Actualización	5
12	Dominio	De los contenidos	10
11	Clases	Desempeño	8
10	Enseñanza	Métodos	7

Los elementos de mejoría incluyen la noción de docente. El desempeño y la actualización son dos referentes para entender la dimensión de mejoría del docente en los últimos cinco años, según la opinión de los informantes en la figura 12.

FIGURA 12

Mejoría como docente

Mi responsable y desempeño como **docente**
con mi desempeño como **docente**
En un actuar como **docente**
mejorar mi calidad como **docente**
En que me sigo para desempeñar mejor mi trabajo como **docente**
Mi labor como **docente**
en mi actualización **docente** y en buenos resultados

La realización de las funciones propias del trabajo docente se ha visto favorecida. Tal mejoría se manifiesta en su actuar cotidiano, en lo que ellos perciben como *calidad*, término que, si bien desde la teoría no ha recibido una definición conceptual a entera satisfacción de las diversas comunidades científicas, la noción básica nos permite entender que para los informantes ha habido una trayectoria ascendente, con rumbo de superioridad y de importancia evidente en sus condiciones de trabajo. La actualización en mucho ha ayudado. Gracias a ella algunos consideran que pueden desempeñar mejor su trabajo y realizar de mejor manera su labor. Al seguir con el cuestionamiento sobre la mejoría de las condiciones como profesor de secundaria en los últimos cinco años, los aspectos que reflejan avances benéficos, según se muestra en las figuras 13, 14 y 15, son tres: dominio, clases y enseñanza.

FIGURA 13

Mejoría en dominio

Dominio de los contenidos
Mayor **dominio** de los planes y programas
Dominio de estrategias de enseñanza-aprendizaje

FIGURA 14

Mejoría en clases

Que he encontrado las estrategias para mis **clases**
Se presenta el horario de **clases**
Que presento en mis **clases** el uso de las TICs

Ha cambiado mi perspectiva de la **enseñanza**
 Comprensión integral del proceso de **enseñanza**
 Actitud de responsabilidad de la **enseñanza**

Por *dominio* se puede entender un conocimiento más profundo de los aspectos con los cuales se asocia en forma explícita el término, así como un ejercicio más eficiente y eficaz de los elementos constitutivos de cada uno de dichos aspectos: contenidos (se entiende de acuerdo con el bagaje experiencial del analista más que con las respectivas materias), planes, programas y estrategias de enseñanza-aprendizaje (figura 13). En cuanto a *clases*, los informantes se refieren, evidentemente, a las lecciones impartidas en el aula, al igual que a las materias del programa de estudios y al espacio mismo en el cual tienen lugar las lecciones. Así, los elementos concretos de las clases que reflejan mejoría son las estrategias de impartición y la consideración de materiales importantes que deben estar presentes desde el principio del curso (el programa) y a lo largo de las clases (como las TIC) (figura 14). Algo similar ocurre con el término *enseñanza*: lo que ha mejorado al respecto es la forma de considerar el proceso de enseñanza (“mi perspectiva de”), así como la precisión, la completitud de entendimiento de dicho proceso (“comprensión integral”) y la actitud frente al mismo (de responsabilidad) (figura 15).

El ejercicio de vinculación de las dimensiones de la satisfacción con el trabajo docente y con las trayectorias profesionales de los docentes, y la triangulación de datos de la muestra en general permitió identificar algunos hallazgos que confirman las evidencias encontradas en otros trabajos.

Del apartado cuantitativo, por trayectoria profesional, se puede afirmar que los docentes que tienen trayectorias con movilidad ascendente media representan un grupo reducido en la muestra de estudio (4 por ciento), indicador de las condiciones de exclusión imperantes en el mercado de trabajo de la educación secundaria. Son quienes presentan menores niveles de satisfacción con las dimensio-

nes específicas del trabajo docente, pero mayor grado de satisfacción hacia la dimensión global del trabajo. Tienen mayor grado académico y realizan procesos de formación continua que les otorgan una mayor cualificación laboral, así como también devengan mejores salarios en relación con la plaza que han obtenido por su ingreso a Carrera magisterial. Se expresaron como insatisfechos con aspectos específicos como los materiales disponibles en las escuelas; también mostraron un bajo nivel de satisfacción con el salario y la propuesta pedagógica por competencias. El aprendizaje de sus estudiantes como parte de la visión general del trabajo fue valorado como bajo, sin embargo son quienes más satisfechos se encuentran con la dimensión de desarrollo profesional, tal como la decisión de volver a ser docente o considerar que no les genera tensión ser docentes, aspectos valorados en un nivel de satisfacción alto. En la dimensión específica, la relación establecida con los compañeros, como se evidenció en los trabajos de Gil Antón (1996), Galaz (2002), Padilla *et al.* (2008), también presenta un índice alto de satisfacción. Los docentes valoraron en un nivel de satisfacción media aspectos como la relación con los directivos, el prestigio docente y las condiciones que ofrece el mercado laboral al considerar que es buen momento para iniciar la carrera docente.

Los docentes adscritos a trayectorias profesionales con movilidad baja representan a casi la tercera parte de la población de estudio (28 por ciento). Dichos docentes tienen como características profesionales la realización de estudios de posgrado o la participación en procesos de formación continua de forma permanente (por su adscripción al programa Carrera magisterial), condiciones que les permiten elevar su formación profesional para el trabajo. Tienen además la posibilidad de mejorar su salario a partir de la pertenencia al programa Carrera magisterial o por desarrollar actividades laborales en otra institución educativa. La movilidad interna o externa que tienen estos docentes les genera niveles de satisfacción media y alta en las facetas del trabajo docente, con excepción del rubro de disponibilidad de recursos en las escuelas que valoraron como bajo. El salario, la infraestructura de las escuelas y la relación con los directivos fueron valorados con índices de satisfacción media, en un nivel de satisfacción alto se ubicaron las relaciones con los com-

pañeros y la propuesta pedagógica por competencias. El aprendizaje de los estudiantes y la posibilidad de ser docente nuevamente, como indicadores de logro y desarrollo, fueron valorados en la dimensión global del trabajo docente en un índice de satisfacción medio. Se identificaron niveles de satisfacción alta en indicadores de reconocimiento y desarrollo como el prestigio de la profesión docente, las condiciones del contexto laboral (es buen momento para iniciar la carrera docente) o la comodidad que perciben en la profesión docente (no genera tensión ser docente) (véase cuadro 6).

La mayoría de los profesores de este estudio (68 por ciento) están adscritos a trayectorias estancadas, sin movilidad horizontal, situación que refleja las condiciones generales del mercado de trabajo y un perfil profesional básico; no tienen estudios de posgrado y realizan procesos de formación continua con menor frecuencia, que no actuaron como un indicador de permanencia en el programa de estímulos económicos Carrera magisterial, al cual no lograron ingresar. Sin embargo, a pesar de ser los profesores con condiciones laborales más precarias, son quienes presentan en promedio un mayor porcentaje de respuesta positiva a la mayoría de los indicadores; no valoraron ítem alguno en índice de satisfacción muy bajo y solamente uno de los ítems se valoró como bajo. Los demás indicadores se distribuyen en niveles de satisfacción media y alta. La mayoría de las facetas de las condiciones contextuales del trabajo docente fueron valoradas en un índice medio de satisfacción, como el salario, la disponibilidad de los materiales y la infraestructura, mientras que el ambiente de trabajo fue valorado como alto (las relaciones con los directivos) y muy alto (las relaciones con los compañeros), así como también valoraron en un índice de satisfacción alto la propuesta pedagógica por competencias. La dimensión global del trabajo docente es valorada en su mayoría con un índice de satisfacción medio: el prestigio docente, así como indicadores de desarrollo (ser docentes nuevamente y es buen momento para iniciar la carrera docente), así como el indicador de naturaleza de su trabajo: no genera tensión ser docente. Se valoró en un nivel bajo de satisfacción el aprendizaje de los estudiantes, aspecto altamente relacionado con el propio desempeño profesional de los docentes (véase cuadro 6).

CUADRO 6

Satisfacción con las dimensiones del trabajo docente. En porcentaje de respuesta positiva y escala de valoración

Dimensiones del trabajo docente	Ítem	Trayectoria ascendente media por ciento	Trayectoria ascendente baja por ciento	Trayectoria estancada por ciento	Valoración general por ciento/ índice de satisfacción
Específicas (52 por ciento) Satisfacción media	Salario	36/ Bajo	58/ Medio	48/ Medio	46/ Medio
	Infraestructura	41/ Medio	43/ Medio	43/ Medio	42 /Medio
	Materiales	19/ Muy bajo	31/ Bajo	51/ Medio	33/ Bajo
	Relación con profesores	73/ Alto	78/ Alto	81/ Muy alto	77/ Alto
	Relación con directivos	52/ Medio	58/ Medio	65/ Alto	58/ Medio
Global (58 por ciento) Satisfacción media	Propuesta pedagógica	36/ Bajo	65/ Alto	75/ Muy alto	57/ Medio
	Aprendizaje de los estudiantes	33/ Bajo	48/ Medio	48/ Medio	43/ Medio
	Prestigio docente	56/ Medio	75/ Alto	64/ Alto	65/ Alto
	Ser docente nuevamente	69/ Alto	56/ Medio	59/ Medio	61/ Alto
	Condiciones para iniciar docencia	56/ Medio	64/ Alto	68/ Alto	63/ Alto
No es tenso ser docente	62/ Alto	60/ Alto	53/ Medio	58/ Medio	

En el apartado cualitativo, se consideró como materia de trabajo lo comunicado mediante las respuestas a cuatro preguntas abiertas, a fin de detectar los sentidos recurrentes y establecer categorías de significados en relación con tres grandes dimensiones: “insatisfacción con el trabajo docente”, “satisfacción con el trabajo docente” y “mejoría del trabajo docente”. Se hizo una reflexión, con base en cada categoría emergente acerca de la manera en que tales dimensiones adquieren presencia en el discurso de los informantes.

El sentimiento de “satisfacción” con respecto del ambiente de trabajo se refiere a la relación con personas, principalmente “alumnos”. Hay complacencia con la calidad de los vínculos establecidos con ellos. Pero también su “aprovechamiento” es motivo de satisfacción, especialmente en lo que concierne a “aprendizaje”, “desempeño” e “interés”. No obstante, cuando tales aspectos se encuentran por debajo de las expectativas, los docentes se declaran en estado de insatisfacción.

La dimensión “insatisfacción” se asocia con, por ejemplo, las nociones de “infraestructura” y “materiales” mediante la palabra *falta*, usada en los sentidos de *carencia*, *insuficiencia*, *ausencia de*. Es decir, los docentes se manifiestan insatisfechos con la falta de infraestructura y de materiales, en los sentidos ya referidos.

Al analizar las respuestas a la pregunta sobre “mejoría de la práctica docente en los últimos cinco años”, se percibió una presencia notoria de la palabra *cursos*. Para efectos de interpretación, se consideró el hecho de que el proceso educativo que viven los informantes ocurre en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica. Por tanto, se tomó como referencia la propuesta pedagógica por competencias, distintiva de la reforma, y se concluyó que dicha propuesta ha contribuido a generar una percepción de mejoría en la práctica docente. Sin embargo, los elementos de mejoría incluyen también la noción *docente*, en referencia genérica a la realización de sus funciones profesionales, mismas que se valoran en términos de *desempeño*, *calidad* y *dominio* (dominio de los contenidos disciplinares, de los planes y programas, y de las estrategias didácticas).

CONCLUSIONES

La satisfacción con el trabajo visualizada como un estado emocional de los sujetos en el que confluyen actitudes y comportamientos permite identificar áreas de oportunidad o de reforzamiento en las instituciones educativas. Los resultados de este estudio exponen que, de manera general, los docentes de educación secundaria general del estado de Tlaxcala presentan un nivel de satisfacción media con su trabajo. Sin embargo, factores como los estudios de posgrado y la pertenencia a Carrera magisterial permiten diferenciar, a través de la movilidad horizontal, niveles de satisfacción global y específica con las distintas facetas del trabajo docente.

Los docentes con mayor movilidad fueron quienes tuvieron los menores índices de satisfacción con algunos aspectos específicos del trabajo docente y con el aprendizaje de sus estudiantes. Indudablemente el grado académico y los procesos de formación otorgan a los docentes una distinción y posición dentro de la estructura sociocupacional a la que pertenecen, así como un mayor nivel de exigencia a las condiciones contextuales en las que desarrollan su trabajo profesional. Sin embargo, el fortalecimiento de su perfil profesional les permite desarrollar actitudes y comportamientos que compensan y equilibran su satisfacción con los aspectos generales del trabajo docente.

En contraste, la satisfacción laboral hacia aspectos específicos del trabajo docente fue mayor en los profesores que no han tenido la posibilidad de desarrollar movilidad horizontal, sin estudios de posgrado y sin Carrera magisterial. A su vez, mostraron menos satisfacción con aspectos globales del trabajo docente que se relacionan con las condiciones imperantes en el mercado de trabajo, situación que puede interpretarse en el sentido de que son conscientes de que tienen escasas oportunidades de movilidad laboral dado su perfil profesional.

Los docentes que han desarrollado un mecanismo de movilidad horizontal (estudios de posgrado o Carrera magisterial) mostraron un nivel de satisfacción medio con los aspectos globales de su profesión y también un índice de satisfacción medio con los aspectos es-

pecíficos del trabajo docente. Los mecanismos de movilidad interna y externa que han desarrollado les permiten tener un panorama más amplio del campo de trabajo del docente ya que la mayoría de ellos labora en otro empleo, situación que equilibra el estado emocional de los docentes ante las condiciones laborales.

Los resultados, cuantitativos y cualitativos, permiten deducir que el sistema educativo mexicano tiene un doble reto: por una parte, promover un nivel alto de profesionalización de los docentes y al mismo tiempo, adaptarse a los nuevos perfiles, con un mayor nivel de exigencia, que están emergiendo de las acciones encaminadas a apoyar la formación de los académicos. La importancia de indagar el estado y el grado de satisfacción o insatisfacción de los docentes con respecto a su práctica profesional descansa no tanto en la oportunidad de plasmar observaciones críticas acerca del sistema de educación secundaria en México, sino, principalmente, en la necesidad de detectar aquellos puntos de posible mejora y desarrollo, con base en criterios de pertinencia y de coyuntura. Tales criterios cobran presencia en las respuestas a las preguntas cerradas y abiertas del instrumento aplicado en la recolección de datos. Si bien en la sección con propósitos de estudio cuantitativo del instrumento aplicado se plasmaron categorías y variables, en las preguntas abiertas se ofreció a los informantes el espacio para superar la restricción temática y proveer más elementos de atención para una reflexión más amplia y de mayor sustento.

En ambas aproximaciones (cuantitativa y cualitativa) se evidencia que, a medida que se incrementa la preparación profesional (mediante estudios de actualización continua o de posgrado), los docentes se tornan más exigentes hacia las condiciones institucionales y hacia su actuar profesional y personal, generando por una parte insatisfacción hacia la dimensión específica del trabajo docente, pero por otra parte impulsando a los profesores a la mejora profesional.

Por otra parte, también se identificó que un aspecto a fortalecer en las instituciones es el ambiente de trabajo, a gestionarse con base en estilos de liderazgo compartido, pues se manifestó como relevante que las relaciones con los distintos actores (directivos, do-

centes, alumnos y padres de familia) pueden compensar los estados de insatisfacción generados por otras facetas del trabajo docente. Sin embargo, aparece como incontestable el hecho de que el principal elemento de atención y de preocupación para los docentes de las escuelas secundarias generales son los alumnos y sus múltiples circunstancias escolares y personales.

Debe prodigarse, por tanto, todo el empeño institucional y político para lograr mejores condiciones de trabajo y mayor equilibrio emocional a los docentes, los cuales se traduzcan en índices positivos de calidad y productividad en la educación básica.

REFERENCIAS

- Aldrete-Rodríguez, G., C. Aranda-Beltrán, S. Valencia-Abundiz y G. Salazar-Estrada (2011), “Satisfacción laboral y síndrome *burnout* en docentes de secundaria”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 17 (abril-junio) pp. 15-22, <http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/17/017_Aldrete.pdf>, consultado el 21 de febrero de 2015.
- Anaya, N. D. y R. J. Suárez (2006), “La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 2, pp. 541-556, <<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97181/93311>>, consultado el 23 de febrero de 2014.
- Anaya, N. D. y R. J. Suárez (2007), “Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Un estudio de ámbito nacional”, *Revista de Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 217-243, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_09.pdf>, consultado el 21 de febrero de 2015.
- Boado, M. (1996), “Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo. Notas para una investigación”, *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 12, <<http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/sites/3/2013/archivos/Movilidad%20ocupacional%20y%20mercado%20de%20trabajo.%20Las%20caras%20ocultas%20del%20empleo%20urbano%20en%20Montevideo%20-%20M.%20Boado.pdf>>, consultado el 3 de mayo de 2014.

- Brief, A. P. (1998), *Attitudes in and around organizations*, Thousand Oaks, Sage.
- Caballero, K. (2002), “El concepto de satisfacción en el trabajo y su proyección en la enseñanza”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, núm. 1, pp.1-2, <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL5.pdf>>, consultado el 21 de febrero de 2015.
- Craig, G. J. (1994), *Desarrollo psicológico*, México, Prentice-Hall/Hispanoamericana.
- Forbes, R. (2011), “El síndrome de *burnout*: síntomas, causas y medidas de atención en la empresa”, *Éxito empresarial*, núm. 160, pp. 1-4, <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/101007/Sindrome_de_Burnout_-_sintomas_causas_y_medidas_de_atencion_en_la_empresa.pdf>, consultado el 2 de diciembre de 2015.
- Freeman, R. (1978), “Job satisfaction as an economic variable”, *American Economic Review*, núm. 68, pp. 135-141.
- Galaz, J. F. (2002), “La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal”, *Perfiles Educativos*, vol. xxiv, núm. 96, pp. 47-72, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209604>>, consultado el 17 de febrero de 2015.
- Galaz, J. F. y M. Gil Antón (1998), “Job satisfaction in Mexican faculty: An analysis of its predictor variables”, Ponencia presentada en el 7th Annual International Conference of the Association for the Study of Higher Education, Miami, Florida, noviembre 4-5.
- García, M. B. (2003), “Efectos de la educación sobre los determinantes de la satisfacción laboral en España. Un análisis de los beneficios monetarios y no monetarios en el mercado de trabajo mediante modelos logit ordenados”, Tesis de doctorado, Universitat de Valencia.
- Gil Antón, M. (1996), “The Mexican academic profession”, en P. G. Altbach (ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*, Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, pp. 305-337.
- Hakim, C. (1991), “Grateful slaves and self-made women: fact and fantasy in women’s work orientations”, *European Sociological Review*, vol. 7, pp. 101-21.
- Herzberg, F., B. Mausner y B. Snyderman (1967), *The motivation to work*, 2a. ed., Nueva York, Wiley.

- Huberman, M. *et al.* (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, París, Neuchatel.
- Hsieh, H. y S. Shannon (2005), "Three Approaches to Qualitative Content Analysis", *Qualitative Health Research*, vol. 15, núm. 9, pp. 1277-1288.
- Ibarrola, M. (1997), *Quiénes son nuestros maestros*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Iglesias, G y P. Stropparo (2005), "Informe de investigación: Una descripción de las trayectorias profesionales de los graduados de UCES 1996-2005", Buenos Aires, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, <<http://www.uces.edu.ar/departamentos/investigacion/archivos>>, consultado el 3 de febrero de 2015.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2005), "Perfil de los docentes de educación secundaria pública", Recursos del Sistema, RS03, <http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2005/PanoramaEducativoDeMexico/RS/RS03/2005_RS03__.pdf>, consultado el 3 de diciembre de 2015.
- Iraiza, J. (2006), "Nivel de satisfacción del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en relación con el estilo de liderazgo del jefe del departamento", *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol., 1, núm. 1, pp. 43-57, <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100004&lng=pt&nrm=iso>, consultado el 20 de febrero de 2015.
- Jiménez, M. (2009), *Trayectorias laborales y movilidad ocupacional. Un estudio de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, México, Bonilla-Artigas Editores.
- Jiménez, M. (2011), "Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX)", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 3, <<http://ries.universia.net>>, consultado el 3 de diciembre de 2014.
- Jiménez, M. (2013), *La tutoría en la educación secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala*, México, Díaz de Santos/ Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Jiménez, M. (2014), "Trayectorias profesionales de egresados de doctorado en educación de la UATX. Un análisis de las funciones, productividad y

- movilidad en el mercado académico”, *Perfiles Educativos*, vol. xxxvi, núm. 143, pp. 30-48.
- Krippendorff, K. (2013), *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, 3a. ed., Thousand Oaks, Sage.
- Larrauri, R. (2005), “La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxv, núm. 1-2, pp. 89-126, <<http://www.redalyc.org/pdf/270/27035204.pdf>>, consultado el 3 de marzo de 2015.
- Locke, E. A. (1976), “The nature and causes of job satisfaction”, en M. D. Dunnette (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago, Rand McNally.
- Lorenzo, M. *et al.* (1991), “Evaluación de la satisfacción del profesorado universitario”, en *Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de Enseñanza Universitaria*, ICE, Universidad de Cádiz, 1991, pp. 245-260.
- Miranda, F. y R. Reynoso (2006), “La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 11, núm. 31 (octubre-diciembre), pp. 1427-1450, <<http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/FormacionCivicaEticaEducacion-Basica/programa/documentos/MirandayReynoso.pdf>>, consultado el 25 de febrero de 2015.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (1986), *Labour market flexibility. A report by a high level group of experts to the General Secretary*, París, mayo.
- Padilla, L., L. Jiménez y M. D. Ramírez (2008), “La satisfacción con el trabajo académico: motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 843-865, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000300008&script=sci_arttext>, consultado el 13 de febrero de 2015.
- Robbins, S. P. y M. Coulter (1996), *Administración*, México, Prentice-Hall/Hispanoamericana.
- Rojas, M. L., J. A. Zapata y H. Grisales (2009), “Síndrome de *burnout* y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, 2008”, *Revista de la Facultad Nacional Salud Pública*, vol. 27, núm. 2, pp. 198-210.

- Sandoval, E. (2001), “Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25 (enero-abril), Profesión docente / Profissão docente, pp. 83-102, <<http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>>, consultado el 12 de febrero de 2014.
- Sandoval, E. (2009) “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México”, *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 13, núm. 1 (abril), pp. 183-194, <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733013>>, consultado el 12 de febrero de 2014.
- Santos del Real, A. (2000), “La Educación Secundaria: Perspectivas de su demanda”, Tesis de doctorado en Educación, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Schreier, M. (2012), *Qualitative Content Analysis in Practice*, Thousand Oaks, Sage.
- Secretaría de Gobernación (2013), “Decreto de reforma de los artículos 3º y 73º”, *Diario Oficial de la Federación*, Poder Ejecutivo, primera sección, 23 de febrero de 2013, México, <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014_organos/marconormativo/decreto_2013.pdf>, consultado el 10 de febrero de 2014.
- Stone, E. F. (1992), “A critical analysis of social information processing models of job perception and job attitudes”, en C. J. Cranny, P. C. Smith y E. F. Stone (eds.), *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*, Nueva York, Lexington Books, pp. 21-44.
- Tedesco, J. C. (2001), “Introducción. Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores”, en C. Braslavsky (ed.), *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, IPE/Santillana, pp. 11-20
- Torres, J. (2003), “Perfiles profesionales, sociodemográficos y actitudinales de profesores de educación primaria”, *Polis. Investigación sociopolítico y psicosocial*, vol. 2, núm. 3, pp. 79-113.
- Torres, J. A. (2010), “Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente”, *Contextos educativos*, núm. 13, pp. 27-41, <<http://www.google.com.mx/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0CFUQFjAH&url=ht>>

tppor ciento3Apor ciento2Fpor ciento2Fdialnet.unirioja.espor ciento-
2Fdescargapor ciento2Fartículopor ciento2F3395356.pdf&ei=yYrrVJ-
cGMyZNu37gYAL&usg=AFQjCNHe5Bmw2LzR6bz73CZIQXkSS
Vg-2w>, consultado el 23 de febrero de 2014.

Tribó, G. (2008), “El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria”, *Educación XXI*, núm. 11, pp. 183-209, <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/314/270>>, consultado el 17 de febrero de 2014.

Vargas, R. (2000), “Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso Sanyo Video Componentes”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, <<http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html>>, consultado el 10 de febrero de 2014.

Ward, M. E. y P. J. Sloane (2000), “Non-pecuniary advantages versus pecuniary disadvantages: Job satisfaction among male and female academics in scottish universities”, *Scottish journal of political economy*, vol. 47, núm. 3, pp. 273-303.

Weber, R. P. (1990), *Basic content analysis*, 2a. ed., New Park, Sage.

Zorrilla, M. (2004), “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-22, <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>>, consultado el 26 de febrero de 2014.

Los estándares de evaluación docente y la eficacia escolar: desarrollo, tendencias

*José María García Garduño*¹

El propósito de este capítulo es realizar un análisis de la evolución de la investigación sobre eficacia docente, su relación con los estándares de evaluación docente y analizar de manera preliminar su situación en México.

La globalización económica que comenzó a ocurrir durante la década de los ochenta ha traído consigo competencia por los mercados entre los países del orbe. Debido a la creencia de que existe una relación entre la robustez de la economía y la calidad educativa, la competencia económica se ha trasladado a la escuela. A esta institución se le ha asignado la misión universal de preparar a las nuevas generaciones para el mundo del trabajo. Ante esa competencia y la pérdida de mercados y puestos de trabajo, en la década de los ochenta, los Estados Unidos se sintieron amenazados por el poderío y competitividad de Japón y otros países. Como señala Pinar (2004), cuando la economía va mal o hay más crimen no se culpa a las escuelas de economía ni a las iglesias. En cambio se hace responsable a la escuela –sin serlo– de la mayoría de los males que aquejaban la economía de ese país.

En esa misma década y la siguiente, y por influencia de la industria, la escuela comenzó a adoptar los métodos de calidad total –posteriormente se le denominó mejoramiento o aseguramiento de la calidad. La calidad total fracasó en la escuela (Mosadeghrad, 2014); las instituciones educativas, tanto de Estados Unidos como de otros países, se dieron cuenta de que la escuela no es una fábrica que puede

1 Académico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

seleccionar la materia prima (alumnos), controlar y determinar los tiempos y movimientos complejos de la vida escolar; costó trabajo entenderlo, el movimiento de calidad total no tuvo el éxito buscado en la mejora de la calidad educativa.

La globalización no sólo trajo comparaciones de la competitividad económica entre países, sino también de su desempeño educativo. A mediados de la década de los noventa comenzaron a surgir las comparaciones internacionales, una competencia educativa entre naciones –en términos llanos– por medio de los resultados de las pruebas internacionales. La prueba TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) comenzó a aplicarse a mediados de esa década en diferentes países. A partir del año 2000, cada tres años, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otros países invitados –hasta llegar a ser más de 60– evalúan el desempeño de sus escolares a través del examen Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés). Es tal su influencia que los países que participan en la evaluación toman como referente los resultados en el diseño de sus políticas educativas y programas curriculares tendientes a elevar la calidad de la educación. Por ejemplo, en México la evaluación de los estándares curriculares de la educación básica están diseñados tomando en consideración los resultados de PISA (SEP, 2011). Los países desarrollados, como Estados Unidos, también muestran preocupación por seguir ocupando lugares promedio en los resultados de esta prueba y tratan de mejorarlos (OECD, 2013a). En un estudio realizado con datos de 48 países, se afirma que hay una relación positiva entre crecimiento económico y ganancias en el desempeño escolar (medido a través de los test). Asimismo, que a pesar de las ganancias (proporcionales) que los Estados Unidos han logrado, éstas son menores que las de 24 países, entre ellos Colombia, Brasil y Chile (Hanushek, Peterson y Woessmann, 2012).

Si bien las políticas y procedimientos para evaluar el desempeño docente en la educación básica y secundaria han estado presentes desde antes de la competencia económica y educativa, a partir de los resultados de PISA y estudios concurrentes, la evaluación docente se está propagando entre los sistemas educativos de diferentes partes

del mundo. El diseño de políticas de evaluación docente descansa en la premisa generalizada que además de los estudiantes, el principal insumo para mejorar la calidad educativa son los docentes. Entonces se deben diseñar políticas de rendición de cuentas capaces de monitorear, retroalimentar y recompensar su desempeño profesional, a través de evaluaciones formativas y sumativas. Esta creencia es impulsada por los organismos y estudios internacionales, de ahí que la política de evaluar a los docentes por medio de estándares se esté generalizando en la mayoría de los países desarrollados y en otros emergentes, como Chile y México (OECD, 2013a).

La popularidad que está alcanzando la evaluación docente como estrategia para mejorar la calidad educativa ha despertado el interés por estudiarla. Se han hecho revisiones del estado de la evaluación docente en los países de la OCDE (OECD, 2013b; Figazzollo, 2013). El Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) (Isoré, 2010) publicó en español una revisión de las prácticas de evaluación en los países de esa organización. Si bien estas revisiones proveen de un panorama del estado de la evaluación docente en los países miembros, su análisis es muy general, sólo provee de un panorama del estado de la evaluación y no diferencia su nivel de desarrollo entre los países seleccionados. Por ejemplo, en el análisis de la OCDE (OECD, 2013b) México es catalogado por tener un sistema de evaluación docente; sin embargo, en el momento en que este organismo levantó la encuesta, la evaluación de los docentes sólo se efectuaba por medio del programa Carrera magisterial, el cual valora básicamente los conocimientos y resultados en la pruebas, además de otros factores. La evaluación docente que se ha realizado en México está apenas iniciándose, no se puede comparar con la que se efectúa regularmente en otros países, principalmente los anglosajones. Se puede concluir de los informes mencionados arriba que en los países anglosajones y otros desarrollados y emergentes como Chile, la evaluación docente se lleva a cabo por medio de estándares. Los estándares se pueden conceptualizar como los conocimientos y habilidades que un docente debe ser capaz de demostrar (Shakman *et al.*, 2012).

Otro factor que ha impulsado la evaluación docente basada en estándares es el cúmulo y avances de la investigación sobre eficacia

docente. La investigación sobre este tema comenzó a hacer progresos palpables en los Estados Unidos, y posteriormente en Inglaterra, a principios de los años setenta, y ha sido un pilar en el que se ha sustentado la creación de los estándares. Éstos descansan en los hallazgos de la investigación sobre eficacia docente. Darling-Hammond y Loewenberg-Ball (1998), con base en la investigación de Ronald Ferguson (citado por ellos), sostienen que el conocimiento y pericia del docente (*expertise*) explica el logro de los estudiantes más que cualquiera otra variable. Recientemente, un informe del Banco Mundial (Bruns y Luque, 2014: 5) sostiene que “una vez que los niños ingresan a la escuela, ningún otro factor es más importante que la calidad de los profesores”.

Sobre el tipo de estándares, procedimientos e instrumentos empleados en los sistemas de evaluación docente, no existen estudios que los aborden en conjunto con la eficacia escolar o docente. La eficacia docente es una de las piedras angulares para el desarrollo de los estándares de evaluación. Sólo fue posible identificar un estudio, el cual compara los estándares de los sistemas de evaluación docente de cinco estados de la Unión Americana (Shakman *et al.*, 2012). México y otros países apenas están comenzando a crear sistemas de evaluación docente. La investigación sobre el tema es escasa, por tal motivo se consideró relevante hacer un análisis preliminar de las tendencias de la evaluación docente en el medio internacional.

Las preguntas que guiaron este trabajo fueron: ¿Cuáles han sido la evolución, situación actual y avances recientes de la investigación sobre la eficacia docente? ¿Cómo se ha desarrollado el movimiento de evaluación con base en estándares? ¿Cuáles son los instrumentos y métodos que se emplean para valorar a los docentes a través de estándares? ¿Cuáles son las nuevas tendencias en el desarrollo de estándares de evaluación docente?

MÉTODO Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Se realizó una búsqueda por Internet de documentos que estuvieran relacionados con los estándares de evaluación docente. Asimismo, se

investigó sobre otras publicaciones en revistas y otros medios electrónicos en relación con el tema. El trabajo se organizó de la siguiente manera. En la primera parte se hace un análisis de los antecedentes, situación y tendencias sobre la eficacia escolar; en la segunda parte se hace un análisis histórico de la evolución de los estándares educativos y de evaluación docente. La siguiente sección está dedicada al análisis, diseño y selección de instrumentos empleados en la evaluación, así como sus ventajas y desventajas. Posteriormente se hace un análisis de las nuevas tendencias en la evaluación docente por medio de estándares y su relación con la formación, certificación y evaluación de los docentes. Finalmente, el trabajo termina con las conclusiones y recomendaciones que se desprenden del análisis realizado.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA DE LA ESCUELA Y DEL DOCENTE

Además de las políticas para elevar la calidad y equidad de la educación, las cuales se han generalizado a la mayoría de los sistemas educativos, los avances de la investigación docente han sido la piedra angular que ha guiado el diseño de los estándares de evaluación docente. En esta sección se realizará un breve análisis de los antecedentes, situación actual y nuevas tendencias. De acuerdo con Walberg (1986: 215) la investigación científica aplicada, como es el caso de la investigación docente, se lleva a cabo en etapas progresivas que van desde la identificación de resultados valiosos hasta su adopción y evaluación:

1. *Identificación de resultados valiosos.* Disciplinas como la medicina y la educación buscan resultados valiosos como: salud, productos y aprendizaje.
2. *Identificación de factores plausibles.* La investigación significativa busca las causas de los resultados valiosos.
3. *Observación de factores y efectos.* Los factores pueden ser manipulados experimentalmente u observados en su estado natural donde ocurren.

4. *Replicación de covariaciones.* Se replican las relaciones con diferentes sujetos y en una variedad de circunstancias.
5. *Síntesis de la investigación.* Estudios comparables se evalúan y resumen sistemáticamente.
6. *Adopción y evaluación.* Los profesionales pueden razonablemente aceptar las implicaciones de los hallazgos de la investigación que la síntesis probó como válidos.

Estas etapas corresponden a la misma evolución que ha tenido la investigación sobre eficacia docente, principalmente en Estados Unidos, país que ha sido el pionero y líder. En este respecto es posible identificar cinco etapas que ha seguido la investigación sobre eficacia docente, tanto en Estados Unidos como en el medio internacional: 1) los inicios de dicha investigación a finales del siglo XIX y hasta mediados de la década de los sesenta; 2) la segunda, el inicio de la investigación de James Coleman y colaboradores a mediados de los sesenta; 3) inicio del movimiento de eficacia escolar en la década de los setenta; 4) la fusión del movimiento de investigación sobre la eficacia escolar con el de mejora de la eficacia escolar, y 5) la consolidación de la investigación sobre eficacia docente.

La primera etapa comprende los inicios de la investigación sobre eficacia docente a finales del siglo XIX y hasta mediados de la década de los sesenta. La investigación sobre eficacia docente nació en las postrimerías del siglo XIX; de acuerdo con Medley (1972 y 1977) la investigación sobre los factores que hacen una buena enseñanza o docencia apareció en 1896. El autor (Medley, 1972) señala que una de las investigaciones más importantes fue la realizada por Hart, *Teachers and teaching: By ten thousand High School seniors*, publicada en 1934 en un libro con el mismo nombre. El investigador solicitó a los estudiantes de bachillerato que describieran al mejor docente que hubieran tenido y a otro que no les hubiera gustado. Los hallazgos de la investigación de Hart indicaron que un buen docente es aquel que posee habilidades para enseñar: claro, organizado (usa ejemplos), amigable, bien intencionado, interesado en los alumnos, imparcial (sin estudiantes favoritos) y justo al evaluar.

En este periodo comenzaron a realizarse las primeras síntesis de investigaciones. La más reconocida, y posiblemente la primera realizada, es la de Barr (1948). El autor hizo una síntesis de 150 estudios realizados entre 1905 y 1945 en Estados Unidos. En esa época aún no se contaba con las técnicas de metanálisis iniciadas por Gene Glass (1976) a mediados de la década de los setenta. Barr denominaba *eficiencia* a lo que ahora se conoce como eficacia o efectividad; el autor la definía como “los controles comunes sobre el comportamiento tales como: conocimiento específico, habilidades generales, intereses, actitudes e ideales” (Barr, 1948: 205). Asimismo, señalaba que los métodos para identificar estos aspectos eran inadecuados y su relación con la eficiencia no está bien establecida. Aún no aparecían en el escenario de la investigación docente los métodos cualitativos. El grueso de los instrumentos empleados en los estudios analizados fueron test y escalas de observación.

Barr llegó a la conclusión de que existía una gran variedad de vocabulario para caracterizar la eficiencia docente y sus prerrequisitos; que al menos había cinco maneras diferentes de hacerlo: en términos de cualidades de la persona; en términos de las competencias esperadas; en términos de los resultados deseados de los estudiantes; en términos de controles de comportamiento (conocimientos, habilidades generales, intereses, actitudes e ideales); y en términos de una colección miscelánea de datos sobre antecedentes personales. El autor también concluyó que ninguna de estas caracterizaciones parecía adecuada para todos los propósitos pero que no eran, en general, incompatibles y que hasta que se vislumbraran mejores sistemas todas éstas se debían emplear para caracterizar la eficiencia docente. Sin embargo, en esta revisión se aprecia que el grueso de las investigaciones analizadas se enfocaron a concebir la “eficiencia” docente en términos de las cualidades personales o rasgos de personalidad del docente.

En la década de los sesenta y principios de la siguiente se podría ubicar el desarrollo de la investigación docente tal y como la conocemos hoy. Una de las piedras de toque de esta nueva era fue la publicación en 1963 del *Handbook of Research on Teaching*, el cual sentó las bases de la investigación contemporánea de la investigación docente.

De acuerdo con Klette (2007), se pasó de una concepción conductista a una funcional de la docencia.

La segunda etapa se puede ubicar con la célebre investigación de James Coleman y colaboradores, *Equality and educational opportunity*, realizada en 1966 bajo las disposiciones señaladas en el Acta de los Derechos Civiles de 1964 (Coleman, 1990). Los hallazgos de esta investigación señalaron que el nivel socioeconómico y la raza son las variables que explican en gran medida el desempeño de los alumnos y que los efectos o la contribución de la escuela son menores en la explicación de ese desempeño. En esta etapa aparecen los primeros estudios cualitativos, como el bien conocido de Jackson *La vida en las aulas*, obra publicada en inglés en 1968 y en español en 1975. El estudio de Jackson tuvo una gran influencia no sólo en la investigación docente sino también en el currículum.

La tercera etapa inicia en la década de los setenta, con la aparición de la investigación sobre eficacia escolar. Algunos investigadores empezaron a cuestionar los resultados del Informe Coleman; intentaban mostrar la contribución de la escuela en el desempeño de los alumnos. Desde esta década, y hasta principios de los noventa, la investigación se enfocó a la identificación de los factores o efectos de la escuela en el desempeño escolar, más allá de los determinantes socioeconómicos y raciales del desempeño académico que el Informe Coleman señalaba.

Una de las primeras investigaciones que se realizó fue la de Weber (1971); el autor llevó a cabo un estudio sobre habilidades de lectura en tres escuelas de barrios de clase trabajadora en las ciudades de Los Ángeles, Nueva York y Kansas. El autor concluyó que no son los orígenes de clase sino los efectos de la escuela lo que determina el desempeño académico de los alumnos. El estudio de Weber identificó que las características comunes de este tipo de escuelas son: un fuerte liderazgo, fuerte énfasis en la práctica de la lectura y uso de la fonética, buena atmósfera (clima escolar) y una evaluación cuidadosa de los progresos del alumno, entre los factores principales.

Edmonds (1979) es considerado el padre del movimiento de eficacia docente; este autor realizó la primera síntesis de las investigaciones producidas en esa década (incluyendo algunas de su autoría) sobre los factores que promueven la eficacia docente en escuelas de

bajo nivel socioeconómico. Los hallazgos de Edmonds son similares a los que encontró Weber; agrega que otra de las características de las escuelas eficaces es que están dispuestas a evitar cosas que no funcionan y a comprometerse a implementar cosas que sí funcionan.

Además de estas investigaciones, el marco sistémico para la investigación docente creado por Dunkin y Biddle (1974) proporcionó elementos teórico-metodológicos que impulsaron la investigación. El modelo conocido como proceso-producto, que en realidad es un marco de investigación sistémico para la investigación sobre las variables presagio-contexto-proceso-producto, dio nuevos bríos a la investigación docente. Shulman (1986) señala que este marco metodológico se inspiró en Mitzel.

Los avances en esta línea de investigación en la década de los ochenta se ven reflejados en el tercer *Handbook of Research on Teaching* (Wittrock, 1986). El artículo de Shulman (1986) sobre los “Paradigmas de los programas de investigación en el estudio de la docencia: una perspectiva contemporánea” analizó los principales paradigmas para el estudio de la docencia, lo cual proporcionó, por primera vez, un conjunto sistemático de principios teóricos para su estudio e investigación. En ese mismo *Handbook* se sintetizaron los avances de la investigación sobre eficacia escolar y los efectos de la escuela; destacan los trabajos de Walberg (1986) y de Brophy y Good (1986).

La cuarta etapa es la fusión del movimiento de investigación sobre la eficacia escolar con el de mejora de dicha eficacia. El primer movimiento está centrado, como se ha visto, en identificar los factores que hacen eficaz a una escuela, el segundo en mejorar los resultados de la escuela a través de intervenciones locales realizadas por directivos y docentes (Murillo, 2004). La mejora de la eficacia escolar comenzó en la década de los ochenta y se consolidó en las dos siguientes (Hopkins *et al.*, 2011). El movimiento de mejora de la eficacia escolar –señalan los mismos autores– comenzó con la introducción del desarrollo organizacional y los movimientos de auto-gestión y mejora del liderazgo escolar en Estados Unidos, Australia e Inglaterra. La obra de Scheerens (2000) es representativa de este tipo de investigación y tendencias de este movimiento. La estrategia de la

mejora de la eficacia escolar es resumida por Hopkins *et al.* (2011) y consta de cinco fases:

1. Comprensión de la cultura organizacional de la escuela.
2. Investigación-acción e iniciativas individuales.
3. Gestionar el cambio y énfasis en el liderazgo.
4. Construcción de la capacidad para el aprendizaje en el nivel local.
5. Rumbo al mejoramiento sistemático.

Este movimiento ha tenido una influencia notable en la construcción de los estándares, pues centra las acciones de mejora de la escuela en el nivel local, bajo el liderazgo del director y docentes que trabajan en equipo, crean comunidades de aprendizaje y diseñan estrategias de desarrollo profesional en equipo e individualmente, aspectos que se dejan notar en los estándares adoptados por varios países.

La última y quinta etapa es la consolidación de la investigación sobre eficacia docente. Durante la última década la investigación retornó, de alguna manera, a sus inicios; su objeto de estudio cambió de la eficacia de la escuela a la eficacia del docente. La investigación y las nuevas síntesis ahora se enfocaron a identificar y explicar los factores que hacen a un docente exitoso. La investigación sobre eficacia docente está alcanzando su madurez. Parece existir consenso sobre lo que constituye una docencia eficaz. Sin embargo, aún quedan preguntas por responder, como las que se plantean en la reciente investigación sobre eficacia escolar (Ko y Sammons, 2013): ¿Cómo vamos a definir la eficacia docente? ¿Debería estar restringida sólo a la docencia en el aula? ¿La mejor visión de la eficacia es en relación con la influencia en el aula o sobre los resultados de los estudiantes? ¿Cómo podemos medir sus efectos? ¿Qué instrumentos deberíamos emplear? Éstas y otras preguntas aún no se han respondido cabalmente.

Ko y Sammons (2013: 2) resumen los factores que la investigación ha determinado como los más importantes para caracterizar la eficacia del docente:

- Tiene claridad sobre los objetivos de la enseñanza.

- Tiene conocimiento sobre los contenidos del currículum y estrategias para enseñarlos.
- Comunica a sus estudiantes lo que espera de ellos, y por qué.
- Emplea de manera experta los materiales didácticos para dedicar más tiempo a las prácticas que clarifican y enriquecen el contenido.
- Conoce a sus estudiantes, adapta la enseñanza a sus necesidades y anticipa las falsas concepciones que pueden existir sobre el conocimiento existente.
- Enseña a los estudiantes estrategias metacognitivas y les da oportunidades para dominarlas.
- Aborda objetivos de alto como de bajo nivel cognitivo.
- “Monitorea” la comprensión de los estudiantes a través de una retroalimentación adecuada y frecuente.
- Integra su docencia con la de otras áreas y materias.
- Acepta responsabilidad por los resultados de los estudiantes.

Existe un amplio consenso en la investigación acerca de lo que es la eficacia docente. Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2007: 112) resumen estos factores de la siguiente manera:

Los docentes eficaces involucran a los estudiantes en un aprendizaje activo –debatiendo, discutiendo, investigando, experimentando y construyendo modelos, trabajos escritos y productos, además de escuchar y leer información, observando demostraciones y practicando habilidades. Los docentes tienen expectativas muy claras sobre una alta calidad en el trabajo y proporcionan modelos a los estudiantes para que cumplan con esos estándares. Los docentes también proveen de una retroalimentación constante y continuamente revisan sus trabajos para que cumplan con esos estándares.

Como puede apreciarse en las citas de arriba, la eficacia está relacionada con tres grandes dimensiones de la actuación del docente: el *conocimiento del currículum*, *conocimiento, interacción y evaluación de los estudiantes*, y la *eficacia de las estrategias docentes empleadas en el aula*. A partir de estas dimensiones varios sistemas

educativos han construido los estándares contemporáneos de evaluación docente a los cuales se han agregado *el trabajo en equipo* y *desarrollo profesional*, es decir, la colaboración del docente con colegas y otros grupos o instancias de la comunidad escolar y una preocupación activa de los docentes por desarrollarse profesionalmente. La síntesis de investigación de Goe, Bell y Little (2008: 11) proporciona una definición comprensiva de la eficacia docente que incluye estas dimensiones:

1. Los docentes eficaces tienen altas expectativas de todos los estudiantes y los ayudan a aprender, midiendo el aprendizaje a través del valor agregado y otros test basados en el progreso de los estudiantes o por otros instrumentos alternativos.
2. Los docentes eficaces contribuyen a lograr en todos los estudiantes resultados académicos, actitudinales y sociales positivos tales como: asistencia regular, promoción en tiempo al siguiente grado, graduación en tiempo, sentido de autoeficacia y comportamiento cooperativo.
3. Los docentes eficaces emplean recursos diversos para planear y estructurar oportunidades para un aprendizaje comprometido; monitorean formativamente los progresos de los estudiantes, adaptan la enseñanza tanto como sea necesario; y evalúan el aprendizaje usando fuentes múltiples de evidencia.
4. Los docentes eficaces contribuyen al desarrollo de las aulas y las escuelas que valoran la diversidad y la actitud cívica.
5. Los docentes eficaces colaboran con otros docentes, administradores, padres y profesionales de la educación para asegurar el éxito de los estudiantes, particularmente de estudiantes con necesidades especiales y aquellos que están en riesgo de fracasar.

Vale la pena reiterar que la definición de eficacia docente que se adopte es un paso necesario para el diseño y definición de los estándares de evaluación. Sin una definición apropiada, un sistema de evaluación docente basado en estándares pondría en duda su validez de contenido.

LOS ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN DOCENTE. ANTECEDENTES

Los estándares de evaluación docente se iniciaron en Estados Unidos; su inicio no tiene una fecha marcada. Se considera que desde mediados del siglo XIX ese país mostró preocupación por definir las normas y expectativas de la formación de docentes en las escuelas normales (Lee, 2007). No obstante, es a partir del siglo XX que se aprecia consistentemente la necesidad por definir las normas o estándares de la preparación docente (Edelfelt y Rath, 1998). Desde entonces, la preocupación que ha guiado la creación de estándares de formación de docentes es uniformar una gran diversidad de requisitos de admisión, currícula y requerimientos para ingresar a la profesión. Los esfuerzos más notables y sostenidos comenzaron a principios del siglo XX. Edelfelt y Rath (1998) informan que se realizaron varios estudios, entre ellos destacan los siguientes.

En 1929 la Carnegie Foundation patrocinó un estudio para determinar lo que los docentes realizaban bajo las condiciones “modernas de práctica”. Parece ser que la primera vez que apareció la concepción de la palabra *estándares* en un informe sobre este tema fue cuando la Association of Colleges for Teacher Education (actualmente la American Association for Colleges of Teacher Education) creó en 1945 el Comité sobre Estándares y Encuestas, cuya intención fue determinar la disposición del campo de la formación docente para mejorar los estándares e identificar los aspectos en los cuales tales disposiciones podrían adoptarse. En 1946 la Commission of Teacher Education de la American Council on Education publicó un reporte sobre el mejoramiento de la formación docente.

En 1961 la National Commission on Teacher Education and Professional Standards estableció una definición amplia de competencia docente.

Aunque aún existe debate sobre el origen del modelo de enseñanza de las competencias, es posible que el artículo de Elam (1971), publicado a nombre del Comité sobre Formación Docente Basada en el Desempeño (Committee on Performance-Based Teacher Education), integrado por la Asociación Americana de Colegios de Formación Docente (AACTE, por sus siglas en inglés), sea el primer trabajo que pos-

tula la enseñanza basada en competencias. Entonces, se puede colegir que este enfoque tuvo sus orígenes formales dentro del campo de la formación docente. Elam (1971), en representación de esa comisión, señala que la “formación docente basada en el desempeño”, como denominó a este enfoque, se caracterizaba por cinco elementos básicos:

1. Las competencias docentes a demostrar son derivadas del rol (docente) y especificadas en términos conductuales, y son públicas.
2. Los criterios de evaluación se basan en competencias, especificados en niveles de maestría y se hacen públicos.
3. Su evaluación requiere que se tome al desempeño como la principal evidencia y toma en cuenta el conocimiento de los estudiantes.
4. El ritmo de avance de los estudiantes depende de la competencia demostrada.
5. El programa de enseñanza facilita el desarrollo y evaluación de las competencias especificadas.

El enfoque general propuesto por Elam (1971) se etiquetaba como basado en el desempeño, el cual estaba compuesto por el enfoque de competencias y el Sistema Keller de instrucción personalizada, el cual fue muy popular en las décadas de los setenta y los ochenta. Este enfoque sigue vigente pero ya no es tan popular; entre sus limitaciones se encuentran que los estudiantes bajo este sistema no pueden avanzar a su ritmo debido a las restricciones del periodo escolar y que no avanzan al ritmo esperado pues postergan (*procrastination*) la entrega de los trabajos (Eyre, 2007).

De acuerdo con Edelfelt y Raths (1998), en años posteriores se realizaron otros informes importantes. En 1972 por primera vez aparece la formación de docentes con base en competencias. El Comité sobre Prioridades Nacionales en la Formación Docente dio a conocer un reporte denominado “El poder de la formación docente basada en competencias”. En 1974 la American Association of Colleges for Teacher Education creó la Comisión para el Estudio de la Profesión Docente, la cual publicó un informe dos años después en el que estableció 52 recomendaciones que eran esencialmente estándares para la formación docente.

EL PRESENTE Y NUEVAS TENDENCIAS EN LOS ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN DOCENTE. LOS PRIMEROS ESTÁNDARES PARA LOS ESTUDIANTES Y LOS DOCENTES

El preámbulo formal y más reciente que dio pie a la creación de estándares docentes fue el informe “*Nation at risk*” (“Nación en riesgo”). En 1981 en el Departamento de Educación de Estados Unidos se creó la Comisión Nacional sobre Excelencia en Educación (The National Commission on Excellence in Education, 1983) conformada por profesores universitarios, juntas de padres de familia, docentes y otros miembros de la comunidad educativa. El informe preparado por esa comisión hizo notar las debilidades del currículum, la declinación de los puntajes en los test de aprovechamiento, el insuficiente tiempo destinado a la enseñanza, el poco tiempo que los escolares dedicaban a su aprendizaje fuera de la escuela, así como la débil preparación de los maestros (The National Commission on Excellence in Education, 1983). El informe recomendó, por primera vez, que se elaboraran estándares más exigentes para evaluar a los estudiantes graduados de bachillerato y una jornada de clase más larga. Asimismo, fue una de las primeras ocasiones en que Estados Unidos empleó datos de otros países para comparar su desempeño escolar.

Los estándares originalmente se crearon para proponer qué conocimiento debía enseñarse, es decir, estándares de conocimientos o curriculares. En 1989 se crearon los primeros estándares de esta clase; fueron promovidos por el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (NCTM, por sus siglas en inglés). Su finalidad fue mejorar la calidad de la educación en matemáticas (National Council of Teachers of Mathematics, 2014). Estos estándares causaron mucha controversia en Estados Unidos; animaban el uso de la calculadora por los estudiantes y la solución de problemas abiertos, en lugar de ejercicios repetitivos (University of Rochester, 2006). Por otro lado, en la década pasada comenzaron a surgir las críticas sobre el uso de los estándares. El empleo de docenas de estándares en la evaluación del aprendizaje fue criticado porque sacrificaba la profundidad en la enseñanza en pos de la cobertura e impedía que los docentes emplearan sus propios criterios acerca de lo que se debía enfatizar y qué

suprimir de los extensos libros de texto (Malone y Nelson, 2006). En cuanto a los estándares para evaluar a los docentes, dada la inercia histórica que existió en el siglo xx, los primeros creados fueron para evaluar y certificar a los nuevos docentes y también eran excesivos; por ejemplo, los estándares de calidad del programa y eficacia para los programas de preparación profesional de la Universidad del estado de California estaban constituidos por 32 estándares (Commission on Teacher Credentialing State of California, 1992).

La Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), creada por el Consejo de Jefes Oficiales Escolares Estatales (Council of Chief State School Officers, ccsso), que agrupa a los titulares de los 50 departamentos de educación estatales y del Distrito de Columbia, desarrolló los primeros estándares para evaluar a los nuevos docentes y certificar a los docentes activos (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 1992). La comisión tuvo la participación de Linda Darling-Hammond. Los diez estándares diseñados para evaluar al docente están agrupados en tres dimensiones: *conocimiento*, *desempeños* y *disposiciones* bajo los cuales los nuevos docentes son certificados. Estas mismas dimensiones de los estándares siguen vigentes en la última edición (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 2010) que no sólo está dedicada a evaluar a los nuevos docentes sino también a los experimentados. A mitad de la década de los noventa una comisión semejante creó los primeros estándares para evaluar a los líderes escolares y la evaluación sólo se compone de seis estándares (Interstate School Leaders Licensure Consortium, 1996).

EL PRESENTE

Los nuevos estándares de evaluación docente, tanto en Estados Unidos como en otros países anglosajones, se caracterizan por ser breves y generales. No obstante, al menos en Estados Unidos, los docentes son evaluados tomando en alta consideración el desempeño académico de sus alumnos, medido a través de las pruebas estandarizadas; los resultados se emplean como medida de rendición de cuentas por parte de los docentes y de sus escuelas. Esto ha sido fuertemente influido

por las políticas creadas en Estados Unidos, las llamadas reformas basadas en estándares. Dichas políticas se han plasmado en “Ningún niño será ignorado” (*No child left behind*) de la administración del presidente George Bush y durante la del presidente Obama “La carrera hacia la cima” (*Race to the top*). Estas políticas miden el desempeño básicamente a través de las pruebas de rendimiento, lo que se ha denominado en ese país como Sistema de Evaluación del Valor Agregado (*Value-Added Assessment System*). Este sistema de evaluación recompensa monetariamente a los docentes por los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de rendimiento. Los docentes en un principio rechazaron este tipo de recompensas, pero ahora son aceptadas por la mayoría de ellos (Dillon, 2007). El sistema de evaluación docente con base en los resultados ha sido cuestionado por dos razones: por su validez y por las consecuencias que tiene en la escuela.

A pesar del empleo de los resultados del desempeño de los estudiantes en la evaluación docente, no hay evidencias suficientes de que tenga una adecuada validez (Shepard, 2012). De acuerdo con Furham (2003) el uso de los test como instrumentos de rendición de cuentas parte de los siguientes presupuestos:

1. El desempeño o logro de los estudiantes es un valor u objetivo clave de la escuela así como la construcción de la rendición de cuentas alrededor de éste.
2. El desempeño es medido con exactitud y autenticidad por los instrumentos empleados en la evaluación.
3. Las consecuencias de la evaluación motivan al personal y a los estudiantes.
4. El resultado es el mejoramiento de la docencia y niveles de desempeño más altos.
5. Las consecuencias desafortunadas o no buscadas son mínimas.

La realidad es que aún no existe suficiente investigación que ampare la validez de estos presupuestos. Shepard (2012) logra en su investigación poner en balance las bondades y limitaciones del empleo del valor agregado como instrumento de evaluación docente. Entre sus aciertos, señala la autora, está que puede distinguir el desempe-

ño de los docentes novatos de los experimentados. Asimismo, esta investigadora cita estudios que indican que las escuelas con mejores docentes, que cuentan con habilidades y conocimientos previos, logran responder a esas políticas. La presión por mejorar los resultados puede estimular el desempeño académico en ese tipo de escuelas.

No obstante, existen otro tipo de evidencias que apuntan a que esta política de evaluación docente no es del todo válida. La autora citada (Shepard, 2012) señala que un factor que atenta contra la validez del empleo del valor agregado en la evaluación docente es que no es posible agrupar a los estudiantes con base en sus características académicas; son grupos heterogéneos de estudiantes y en ocasiones los efectos de la labor de un docente con alto desempeño y comprometido se manifiestan en el siguiente curso escolar, pero al nuevo docente se le atribuyen las ganancias en el aprendizaje y no al docente que realmente las generó, es decir, el docente anterior.

En cuanto a las consecuencias del empleo del valor agregado en la evaluación docente, un estudio reciente realizado en Arizona (Collins, 2014) señala que la presión y competencia generada por este tipo de evaluación reduce la moral y la colaboración entre los docentes, y se convierte en un estímulo para hacer trampa o enseñar para responder los exámenes. Este fenómeno no sólo se da en Estados Unidos. En México fue notable ver cómo los estados del país que típicamente ocupaban los últimos lugares en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace), de repente lograron escalar a los primeros lugares en desempeño. Otro de los efectos es que reduce el currículum a lo que simplemente se evalúa en los test (Figazzolo, 2013).

MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DOCENTE

Es probable que los primeros métodos e instrumentos para evaluar el desempeño docente tengan su origen en los países anglosajones. Los antecedentes más remotos conocidos datan de la época colonial de Estados Unidos. Lortie (1975), en su célebre estudio de la sociología de la profesión docente, señala que la evaluación docente

se realizaba por la junta escolar y los padres de familia a través de las recitaciones públicas de los alumnos. Posteriormente, en tiempos más recientes, los docentes eran evaluados a través de la exposición de los trabajos de los estudiantes.

Los sistemas educativos descentralizados, como Estados Unidos, confieren la facultad a los estados y distritos escolares de contratar a su personal docente. Para ello se auxilian de las estrategias de la administración contemporánea de los recursos humanos. A los estudiantes de administración educativa se les enseña que el proceso está conformado por un ciclo que consta de las siguientes fases (Seyfarth, 2008): 1) planeación, en dos fases: estimación de la matrícula del siguiente año y estimación del personal que será requerido para satisfacer las necesidades; 2) reclutamiento de los candidatos a docentes; 3) selección e inducción al puesto; 5) nombramiento; 6) desarrollo profesional, y 7) evaluación. Los profesores de la materia proveen de consejos prácticos, como el valorar al candidato desde el momento que llena su solicitud con letra manuscrita y determinar la calidad de su redacción y buena letra.

A partir de la evaluación docente con base en estándares existe un progreso notable en el desarrollo de instrumentos de evaluación del docente. Sin embargo, los avances no son concluyentes. Una de sus debilidades, como lo muestran diversos estudios, es que no poseen una adecuada validez discriminante. Por ejemplo, en varios estados de la Unión Americana 99 por ciento de los docentes obtienen una evaluación satisfactoria (Shakman *et al.*, 2012).

DISEÑO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE BASADO EN ESTÁNDARES

Después del diseño de una política de evaluación docente y previa o simultáneamente a la selección y diseño de estándares e instrumentos de evaluación, es conveniente diseñar estrategias de comunicación con los actores involucrados para difundir, retroalimentar y ganar la aceptación de la innovación. Es decir, una cultura de evaluación docente que no se crea de la noche a la mañana. Al respecto, Cogshall (2007) propone establecer un marco de comunicación para medir

la calidad y eficacia docente. Este marco está integrado por cuatro componentes: 1) planeación de la comunicación, 2) clarificación de objetivos, 3) términos que definen la calidad del docente y 4) instrumentos de medición y recursos.

La planeación de la comunicación tiene como objetivo buscar los canales más adecuados para comunicar y difundir la evaluación e involucrar a los actores clave en ese proceso. Esto se puede lograr por medio de conferencias, foros, reuniones en el cabildo municipal, con las juntas de padres de familia y profesores, así como comunicados a los medios de comunicación, entre otros. Otro aspecto esencial, según la autora (Coggshall, 2007), es que cuando se ha logrado la difusión y comunicación es importante realizar una investigación sobre lo que es la calidad docente y alcanzar un consenso sobre lo que significa; por ejemplo, qué datos e información del docente y los alumnos se debe recolectar para medirla.

El segundo componente, clarificación de objetivos, se enfoca a analizar y lograr una comprensión de lo que significa la calidad y eficacia docente, así como los objetivos y propósitos para medirla. Dichos propósitos, refiere la autora (Coggshall, 2007), se derivan también de la clarificación de los propósitos de las políticas de evaluación docente. Asimismo, la autora sugiere preguntas en varios ámbitos, federal, estatal y local, como las siguientes:

- ¿Los docentes de calidad se distribuyen equitativamente en todos los estudiantes de cada estado, municipios y zonas escolares?
- ¿Los programas de preparación de docentes están produciendo docentes de alta calidad?
- ¿Se están contratando docentes de alta calidad?
- ¿Los programas de desarrollo docente mejoran eficazmente la calidad de los docentes?
- ¿El sistema propuesto es capaz de identificar a los docentes de bajo desempeño y suministrar recursos para mejorar?

Estas preguntas y otras similares pueden contribuir a clarificar los objetivos de la evaluación docente y a planear otros aspectos y condiciones que requieren los docentes y las escuelas para mejorar su calidad.

El tercer componente lo constituyen los términos que definen la calidad del docente. La eficacia docente es un componente multidimensional. Coggschall (2007) propone que la eficacia docente sea una de las dimensiones centrales de la calidad. En el cuadro 1 se pueden apreciar las dimensiones de la calidad docente, sus definiciones y los instrumentos que la autora propone. De acuerdo con ella, el primer paso es la definición de esas dimensiones con base en las dimensiones analizadas arriba. Asimismo, este estudio propone una lista amplia y diversa de instrumentos para valorar las siete dimensiones de la calidad del docente que se pueden evaluar. Es una síntesis completa y sucinta de la evaluación multidimensional de la calidad docente.

CUADRO 1

Dimensiones de la calidad docente

Dimensiones	Definición	Medición e instrumentos
Eficacia del docente	En la investigación sobre calidad docente, y en muchas comunidades estudiantas de las políticas educativas, la palabra eficaz connota algún impacto directo –o efecto– en los resultados. En el caso de los docentes, este término usualmente se define como la contribución a los logros de los estudiantes en las pruebas, no obstante es posible medir otros resultados valiosos tales como: tasas de graduación del bachillerato; motivación del estudiante; creencias académicas de eficacia u otro resultado social, intelectual o de comportamiento. Entonces los docentes altamente eficaces pueden ser definidos como aquellos que muestran evidencia de producir resultados sobresalientes (como sean definidos o medidos).	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento de los estudiantes (incluyendo métodos de valor agregado y modelos de crecimiento de los estudiantes). - Tasas de deserción. - Trabajo documentado de los estudiantes. - Compromiso, afecto y persistencia de los estudiantes.
Cualificaciones del docente	Los docentes cualificados poseen credenciales que certifican que han completado o aprobado exitosamente un programa de preparación docente (con frecuencia nacionalmente acreditados); han demostrado su buen perfil (usualmente con carta de no antecedentes penales) y tienen un grado de licenciatura. Además los estados certificadores casi siempre requieren que presenten un examen de contenido y pedagogía para ser certificados.	<ul style="list-style-type: none"> - Grados académicos. - Cursos o revisión de sus certificados escolares. - Certificación y requerimientos para la obtención de la cédula profesional. - Prestigio y estatus del programa de formación docente.
Cualificaciones del docente	Los docentes altamente cualificados como son definidos en el acta "Ningún niño será ignorado" (NCLB, por sus siglas en inglés), son quienes están totalmente certificados por el Estado, tienen un grado de licenciatura y demuestran que tienen <i>expertise</i> en el contenido de las materias que realmente enseñan.	<ul style="list-style-type: none"> - Puntajes obtenidos en la certificación.

Cuadro 1 (continuación)

Dimensiones	Definición	Medición e instrumentos
Docentes expertos	Los docentes expertos tienen un conocimiento amplio y profundo de la materia que enseñan y de la manera de enseñar ese contenido. Los docentes expertos también tienen conocimiento de cómo aprenden los estudiantes así como de un amplio rango de métodos de enseñanza efectivos para ayudar a todos los estudiantes a aprender. Los docentes expertos son también culturalmente competentes en el contexto en el cual enseñan.	<ul style="list-style-type: none"> - Exámenes (incluyendo test de opción múltiple o test con respuestas abiertas, conocimiento didáctico o conocimiento docente). - Portafolios docentes. - Observación en el aula. - Evaluación del desarrollo profesional.
Capacidad del docente	Los docentes con capacidad para tener éxito demuestran una habilidad para aprovechar su contexto profesional para enseñar mejor. Por ejemplo, están bien preparados y comprometidos con un aprendizaje continuo, son reflexivos y organizados, demuestran habilidad verbal, son capaces de analizar su práctica docente y articular y refinar sus filosofías de la docencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas al docente. - Revisión de sus cualificaciones. - Estudios de casos o viñetas. - Observaciones en el aula. - Test de inteligencia, test de habilidad verbal. - Declaraciones sobre la filosofía de la docencia.
Carácter del docente	Los docentes de carácter tienen ciertos rasgos y disposiciones que se han observado están relacionados con la calidad en la docencia: sensibilidad, calidez, entusiasmo, pasión, creatividad, persistencia, afectividad, compromiso, sentido de autoeficacia y autenticidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas al docente. - Referencias profesionales y personales. - Encuestas y entrevistas a los estudiantes. - Observaciones en el aula. - Declaraciones de filosofía sobre la docencia. - Revisión de sus antecedentes penales.
Desempeño del docente	Docentes con alto desempeño son aquellos en cuyas acciones se observa que cumplen o exceden altos estándares de práctica docente. Docentes con alto desempeño demuestran el conocimiento y habilidades para proporcionar docencia de alta calidad a todos sus estudiantes. Estos docentes probablemente producirán resultados sobresalientes en el aprendizaje de los estudiantes pero puede darse el caso de que no demuestren evidencia suficiente, válida y confiable de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Portafolios docentes. - Protocolos de observación realizados por el director, pares o especialistas. - Evaluación con base en test estructurados. - Muestras del trabajo del docente. - Evaluación por medio del video. - Encuestas y entrevistas a los estudiantes. - Encuestas y entrevistas a los padres. - Análisis de casos de enseñanza. - Diarios del docente. - Encuestas sobre el conocimiento del currículum oficial.

Cuadro 1 (continuación)

Dimensiones	Definición	Medición e instrumentos
Éxito del docente	El término docentes exitosos podría significar docentes que son "altamente eficaces" en producir estudiantes exitosos (como se han definidos estos) por lo que ellos probablemente producirán crecimiento y éxito en los estudiantes.	Mediciones combinadas de eficacia y desempeño.

Fuente: Coggshall, 2007: 8-11.

Sin embargo, la lista de instrumentos propuestos por Coggshall es muy amplia; en la práctica, la evaluación docente basada en estándares se limita a menos instrumentos. La síntesis de investigación realizada por Goe, Bell y Little (2008) señala que los instrumentos más empleados en esta tarea se reducen a los siguientes: 1) observación, 2) observación por el director, 3) muestras de trabajo, 4) portafolios, 5) autoevaluación, 6) encuestas a padres y alumnos, y 7) valor agregado/resultados de las pruebas. Los cuadros 2 a 8 describen de manera independiente los instrumentos más empleados en la evaluación docente. De acuerdo con la amplia síntesis de investigación realizada por Goe, Bell y Little, (2008) además de su descripción, fortalezas y reservas, incluyen como un instrumento de observación al director. Probablemente las autoras incluyeron al director como instrumento debido a que en los países anglosajones la evaluación docente es fundamentalmente responsabilidad del director escolar. No obstante, se respetó la clasificación de las autoras ya que pueden aportar información sobre el director como instrumento de evaluación docente.

En los mencionados cuadros se puede apreciar que el estado del diseño y uso de instrumentos para la evaluación docente es aún una tarea incompleta, que existe poca investigación sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos empleados y que todos éstos tienen ventajas y limitaciones. De acuerdo con la revisión de Shakman *et al.* (2012), de los siete instrumentos o métodos señalados por Goe, Bell y Little, el principal instrumento que se emplea en la evaluación docente, al menos en Estados Unidos, es la observación por parte del director y los resultados de los test. La obser-

vacación usualmente se realiza tomando como referencia, o criterios, los estándares de evaluación. Otro instrumento frecuentemente empleado es la muestra de trabajos docentes (*teaching artifacts*); la diferencia con los portafolios es que estos últimos son preparados deliberadamente, en cambio la muestra de los trabajos son como ocurren en el aula y su entorno. En cuanto a los portafolios docentes, en Estados Unidos se emplean sobre todo para certificar a los docentes, no es común que se empleen como evaluación de los docentes ya certificados.

CUADRO 2

Instrumentos y técnicas empleados con mayor frecuencia en la evaluación docente. La observación

Descripción	Investigación	Fortalezas	Reservas
Empleada para medir procesos observables en el aula, incluyendo prácticas del docente, aspectos holísticos de la enseñanza e interacciones entre docentes y estudiantes. Puede medir aspectos globales de la docencia o específicos de la práctica docente de la materia o del contexto.	Algunos protocolos –de observación– ampliamente investigados han encontrado relación con el desempeño de los estudiantes, pero las relaciones son en algunos casos modestas. Los hallazgos de la investigación y su validez son muy dependientes de los instrumentos empleados. Hay carencia de investigación sobre los protocolos de observación para la evaluación docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona información rica sobre los comportamientos y actividades en el aula. - Los actores involucrados la consideran como una medida directa y justa. - Dependiendo del protocolo, puede ser empleada en varias materias, grados y contextos. - Puede proveer de información útil tanto para la evaluación formativa como sumativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se debe poner cuidado en la elección o diseño de un protocolo confiable y capacitar y sintonizar a los observadores. - La observación en el aula es cara debido al costo de los observadores, la capacitación intensiva y la sintonización entre los observadores; es un costo adicional pero necesario para su validez. - Este método evalúa comportamientos del aula observables pero no es útil para evaluar creencias, sentimientos, intenciones o actividades fuera del aula.

Fuente: Goe, Bell y Little, 2008.

CUADRO 3

Instrumentos y técnicas más empleados en la evaluación docente. La evaluación del director

Descripción	Investigación	Fortalezas	Reservas
<ul style="list-style-type: none"> - Está basada en la observación, puede ser estructurada o no estructurada; sus usos y procedimientos varían ampliamente. - Es empleada comúnmente para dar a los docentes novatos definitividad o despedirlos. 	<p>Los estudios que han comparado las evaluaciones subjetivas del director encontraron resultados contradictorios. Existe poca evidencia sobre la validez de las evaluaciones que se llevan en la escuela, pero la evidencia que existe indica que la capacitación del director es limitada y ocasional, lo cual disminuye la validez de sus evaluaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Puede representar una perspectiva útil pues está basada en el conocimiento que tiene el director de la escuela y el contexto. - Es generalmente viable y puede ser un componente útil en un sistema empleado para realizar juicios sumativos y proporciona retroalimentación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los instrumentos de evaluación usados sin una adecuada capacitación o consideración del propósito que persigue disminuirán su validez. - Los directores pueden no estar cualificados para evaluar a los docentes en materias o contextos muy especializados.

Fuente: Goe, Bell y Little, 2008.

CUADRO 4

Instrumentos y técnicas más empleados en la evaluación docente. Muestras del trabajo docente en el aula

Descripción	Investigación	Fortalezas	Reservas
<p>Los protocolos estructurados son empleados para analizar las muestras de trabajo docente con el fin de determinar la calidad de la enseñanza en un aula. Pueden incluir planeación de las unidades didácticas, tareas que asigna el docente, evaluaciones, rúbricas y trabajo de los estudiantes.</p>	<p>La investigación exploratoria ha relacionado la calificación de las muestras de trabajo docente con valoraciones de la práctica docente. La calidad de los trabajos de los estudiantes y sus ganancias en el aprendizaje. Se requiere de más investigación para establecer la confiabilidad en las calificaciones y determinar la cantidad ideal de trabajo de la muestra. Existe carencia de investigación en el uso de muestras estructuradas de trabajo en la práctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si se emplea un protocolo válido, observadores capacitados, y las muestras son variadas en su calidad, puede ser una medida útil de la calidad de la docencia. - Es práctico y viable ya que las muestras ya han sido creadas para el trabajo en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se requiere de más validez e investigación. - Evaluadores capacitados y con conocimiento pueden ser costosos, pero son necesarios para asegurar su validez. - Este método puede ser prometedor en términos de confiabilidad y validez entre una observación completa y métodos menos directos como las autoevaluaciones docentes.

Fuente: Goe, Bell y Little, 2008.

CUADRO 5

Instrumentos y técnicas más empleados en la evaluación docente. Portafolios

Descripción	Investigación	Fortalezas	Reservas
Es usado para documentar un amplio rango de comportamientos y responsabilidades docentes. Se ha empleado mucho en los programas de formación de docentes para la evaluación de los desempeños de los candidatos a docentes y nuevos docentes.	La investigación sobre la validez y confiabilidad está en proceso y se han manifestado preocupaciones acerca de su consistencia/estabilidad en la calificación de este instrumento. Existe carencia de investigación que relacione los portafolios con el desempeño de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Es holística y puede medir aspectos de la docencia que no son fácilmente observables en el aula. - Puede ser empleada con docentes de todos los campos. - Proporciona altos niveles de credibilidad entre los actores. - Es una buena herramienta para la reflexión y mejoramiento del docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este método consume mucho tiempo tanto de los docentes como de los evaluadores; los evaluadores deben tener conocimiento del contenido. - La estabilidad de los puntajes puede no ser suficiente para emplearlo en evaluaciones sumativas. - Los portafolios son difíciles de estandarizar (compararlos con otros docentes o escuelas). - Los portafolios representan el trabajo sobresaliente del docente, pero no las actividades cotidianas del aula.

Fuente: Goe, Bell y Little, 2008.

CUADRO 6

Instrumentos y técnicas más empleados en la evaluación docente. Autoevaluación del docente

Descripción	Investigación	Fortalezas	Reservas
Los informes de lo que los docentes hacen en el aula pueden ser evaluados a través de encuestas, diarios sobre la enseñanza y entrevistas. Puede variar ampliamente en lo que se enfocan y el nivel de detalle.	Los estudios sobre la validez de los instrumentos de autoevaluación presentan resultados no concluyentes y diversos. Instrumentos muy detallados sobre la práctica puede que sean más aptos para capturar las prácticas docentes reales, pero puede ser difícil establecer la confiabilidad o puede resultar en instrumentos muy restringidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Puede medir factores no observables que pueden afectar la docencia tales como: conocimiento, intenciones, expectativas y creencias. - Proporciona una perspectiva singular del docente. - Es muy viable y eficiente en costo; puede recolectar una gran cantidad de información en una sola vez. 	<ul style="list-style-type: none"> - La validez y confiabilidad de las autoevaluaciones no está completamente establecida y depende del instrumento empleado. - El empleo o la creación de un instrumento bien desarrollado y validado decrecerá su costo-eficiencia, pero incrementará la precisión de los hallazgos. - Este método no debe ser empleado como medida principal o única en la evaluación docente.

Fuente: Goe, Bell y Little, 2008.

CUADRO 7

Instrumentos y técnicas más empleados en la evaluación docente. Encuestas a los estudiantes

Descripción	Investigación	Fortalezas	Reservas
Se emplea para recoger las opiniones o juicios de los estudiantes acerca de la práctica docente como parte de la evaluación docente y para proveer de información acerca de la docencia, como es percibida por los estudiantes.	Varios estudios han mostrado que las evaluaciones de los docentes por los estudiantes pueden ser útiles en proporcionar información acerca de la docencia; pueden ser tan válidas como los juicios realizados por estudiantes universitarios y otros grupos y, en algunos casos, se pueden correlacionar con mediciones del desempeño escolar. La validez depende de los instrumentos empleados y su administración y se recomienda solamente para un uso formativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Suministra la perspectiva del estudiante quien tiene la mayor experiencia con los docentes. - Puede suministrar información formativa para colaborar con los docentes a mejorar la práctica y de alguna manera los conectará con los estudiantes. - Los estudiantes son tan capaces como los adultos en suministrar evaluaciones precisas del desempeño docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las evaluaciones de los docentes por los estudiantes no han sido validadas para su empleo en evaluaciones sumativas y no deberían emplearse como un instrumento único o principal en la evaluación docente. - Los estudiantes no pueden proporcionar información de aspectos de la docencia tales como: el conocimiento que el docente tiene del contenido, el cumplimiento del currículum y las actividades profesionales.

Fuente: Goe, Bell y Little, 2008.

CUADRO 8

Instrumentos y técnicas más empleados en la evaluación docente. Modelo de valor agregado

Descripción	Investigación	Fortalezas	Reservas
Es empleado para determinar la contribución de los docentes a las ganancias de los estudiantes en las pruebas estandarizadas.	Poco se sabe acerca de la validez del uso de los puntajes de valor agregado para identificar <i>la docencia eficaz</i> ; pero la investigación que emplea modelos de valor agregado sugiere que los docentes difieren notablemente en su contribución a las ganancias de los estudiantes en esas pruebas.	<ul style="list-style-type: none"> - Suministra una manera de evaluar la contribución de los docentes al aprendizaje de los estudiantes, lo que no hacen la mayoría de los otros instrumentos. - No requiere visitas al aula debido a que los datos del docente pueden ser analizados a distancia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los modelos no son capaces de diferenciar los efectos del docente de los efectos del aula. - Se asume que existe una alineación vertical en las pruebas (esto es que las pruebas miden lo mismo de grado a grado).

Cuadro 8 (continuación)

Descripción	Investigación	Fortalezas	Reservas
Puede también ser empleado como una herramienta de investigación (ejemplo, determinar la distribución de docentes “eficaces” de acuerdo con las características de los estudiantes o escuelas).	Sin embargo, al correlacionar el valor agregado con las cualificaciones de los docentes, características o prácticas ha producido resultados confusos y pocos hallazgos significativos. Entonces es obvio que los docentes varían en su eficacia pero que las razones de esto no son conocidas.	- Implica poca carga a nivel de aula o escuela porque la mayoría de datos ya han sido recolectados si se hacen evaluaciones estatales o nacionales. - Puede ser útil para identificar docentes sobresalientes cuyas aulas pueden servir como “laboratorios de aprendizaje”, así como para docentes en dificultades y con necesidades de apoyo.	- Los puntajes de valor agregado no son útiles para propósitos formativos porque los docentes no aprenden nada acerca de cómo sus prácticas contribuyeron (o impidieron) al aprendizaje del estudiante. - Los modelos de valor agregado son controvertidos porque sólo miden las contribuciones de los docentes a las ganancias de los estudiantes en las pruebas estandarizadas.

Fuente: Goe, Bell y Little, 2008.

Como puede apreciarse en los cuadros presentados, todos los instrumentos tienen ventajas y limitaciones. Sin duda, la observación es el instrumento más empleado, junto con las muestras de trabajo docente y los modelos de valor agregado. Existe todavía un largo camino por recorrer para determinar la validez y confiabilidad de los instrumentos los cuales, en su mayoría, tienen un cariz formativo más que sumativo.

LAS NUEVAS TENDENCIAS EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE ESTÁNDARES EN LA EVALUACIÓN DOCENTE

La evaluación docente y la rendición de cuentas, tanto de los docentes como de las escuelas, es una política promovida por la OCDE (OECD, 2013b) que se está extendiendo tanto a países miembros como no miembros. La creencia básica que guía esta política es que los docentes son uno de los factores más importantes para elevar la calidad de los resultados educativos. Esta sección tiene su base en los análisis previos realizados en este trabajo, en el enfoque integral de formación y evaluación docente que postula Darling-Hammond.

Se complementarán con ejemplos de diseño y evaluación basada en estándares de algunos países anglosajones, los cuales son pioneros en la evaluación basada en estándares.

Linda Darling-Hammond, de la Universidad de Stanford, es sin duda la autora más influyente, desde la década de los años noventa, que ha propugnado por un currículum basado en estándares y la evaluación docente basada en el mismo enfoque. Sus posturas sobre la formación y evaluación docente están traspasando las fronteras estadounidenses. La SEP publicó a principios de la década pasada uno de sus libros más conocidos, *El derecho de aprender* (Darling-Hammond, 2002), originalmente publicado en 1997. Chile ha puesto mucha atención en los estudios de esta autora; además de que fue invitada al país y los medios destacaron su visita, se le publicó un libro (Darling-Hammond, 2012a) y un artículo en una revista de ese país (Darling-Hammond, 2012b). El reconocimiento a su labor ya cruzó el Atlántico, la Universidad de Alicante le otorgó el doctorado Honoris Causa (Universidad de Alicante, 2012). Dada su trayectoria y sus ideas plasmadas en sus diversas publicaciones, es posible afirmar que Darling-Hammond representa las nuevas tendencias en relación con los estándares curriculares y la evaluación docente. En este apartado se destacarán las principales posturas y recomendaciones que fueron consultadas en diversos trabajos de la autora (Darling-Hammond, 2002; Darling-Hammond y Loewenberg-Ball, 1998; Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2007; Darling-Hammond y Rothman, 2011; Darling-Hammond, 2012c). Las políticas y recomendaciones que sugiere esta investigadora no sólo se basan en sus abundantes estudios de la realidad educativa estadounidense, sino también en el análisis comparativo que ha hecho entre los sistemas educativos más exitosos, como Singapur, Finlandia y Ontario (Darling-Hammond y Rothman, 2011).

De esos trabajos se seleccionaron las siguientes recomendaciones:

1. Tomar el sistema de formación, certificación, evaluación y formación continua en su conjunto.
2. Un sistema fuerte de reclutamiento, preparación y certificación de nuevos docentes.

3. Creación de un sistema de estándares curriculares.
4. Diseño e implementación de un conjunto coherente de estándares de evaluación docente.
5. Un sistema de desarrollo profesional continuo.

Los análisis realizados sobre estos aspectos son exploratorios; se resumirán las políticas y estrategias que sugiere Darling-Hammond y se ilustrarán con ejemplos derivados del diseño e implementación de estándares en otros países anglosajones, especialmente Australia.

Tomar el sistema de formación, certificación, evaluación y formación continua en su conjunto

Darling-Hammond y Rothman (2011) concluyen que las lecciones derivadas de los sistemas educativos con mejor desempeño en las pruebas internacionales, como Singapur, Finlandia y la provincia de Ontario, Canadá, indican que para mejorar la calidad de la educación se tienen que establecer políticas múltiples (no una sola) que aborden el sistema en su conjunto; esto es, el reclutamiento, preparación, inducción (al puesto), certificación, un programa de aprendizaje continuo y desarrollo profesional, y evaluación del desempeño. La adopción de políticas que aborden el sistema parcialmente tendrán un éxito limitado o poco significativo. Darling-Hammond y Loewenberg-Ball (1998) demuestran con datos del desempeño escolar de Estados Unidos en matemáticas, lectura y ciencias que los docentes que reciben preparación *ad hoc* previa, como es el caso de los dedicados a la lectura, tienen mejor desempeño que aquellos que fueron habilitados como docentes sin tener preparación previa, como ocurre en el campo de la enseñanza de las matemáticas. Para Darling-Hammond la preparación de los nuevos docentes es un aspecto determinante en el desempeño escolar y por ello debe asumirse con mucha seriedad.

Un sistema fuerte de reclutamiento, preparación y certificación de nuevos docentes

Los sistemas educativos a los que refieren los autores citados tienen un sistema interconectado de reclutamiento, formación, certificación evaluación y desarrollo profesional. Sin un sistema fuerte de atracción y preparación de docentes, así como su inducción en los primeros años a través de mentores/tutores, junto con un sistema sólido de certificación y las demás fases aludidas arriba, no es posible crear un sistema sólido de evaluación docente. Linda Darling-Hammond señala que la evaluación de los nuevos docentes, básicamente por medio de pruebas de opción múltiple, es insuficiente; *la verdadera evaluación debe realizarse en la práctica profesional, en el aula, donde se aprecia la integración de la teoría con la práctica*. La enseñanza es una profesión cuyo desempeño sólo se puede apreciar en su práctica, no sólo con pruebas de conocimiento. Darling-Hammond (2012c) advierte que los test de conocimiento no son buenos predictores del desempeño profesional docente.

Los nuevos docentes se evalúan conforme a los estándares de evaluación que sean apropiados, que estén basados en la investigación y el juicio de expertos y otros agentes educativos. Por ejemplo, el sistema de evaluación docente de la provincia de Ontario, Canadá, no evalúa a los docentes en todas las dimensiones e indicadores que conforman los estándares. Los nuevos docentes sólo son evaluados en 3 de las 5 dimensiones y en 8 de los 17 indicadores de competencia que conforman este sistema (Ontario Ministry of Education, 2010).

Creación de un sistema de estándares básicos curriculares

Los estándares de enseñanza o parámetros curriculares –como se les denomina en Brasil (Casimiro Lopes, 2008)– son un ingrediente necesario para determinar y diseñar qué tipo de estándares de evaluación docente se deben diseñar. Darling-Hammond y Loewenberg-Ball (1998) ilustran su postura citando la frase del gato de Cheshire de *Alicia en el País de las Maravillas*: “si no sabes a dónde vas cual-

quier camino te llevará allí”. Darling-Hammond (2012c) postula que, como ocurre actualmente en Estados Unidos, se deben definir estándares de enseñanza o curriculares. La autora recomienda que esos estándares sean un factor clave para establecer una clara concepción de los objetivos de aprendizaje y sobre las expectativas centrales del currículum. La autora afirma que los países con alto desempeño en las pruebas internacionales, como Finlandia, Japón, Corea y Singapur, han producido un conjunto de estándares, apoyos curriculares y evaluaciones que proveen un contexto para la evaluación y desarrollo profesional de los docentes.

Estos estándares, naturalmente, deben estar articulados con la evaluación de los docentes (Darling-Hammond y Loewenberg-Ball, 1998). Para Darling-Hammond (2002) los estándares curriculares, elevados y rigurosos, también garantizan una rendición de cuentas del profesorado; señala que se debe construir un consenso político en torno a las metas escolares para adoptar estándares de alta calidad educativa, que vaya acompañado con acciones que promuevan la equidad.

Diseño e implementación de un conjunto coherente de estándares de evaluación docente

La eficacia docente es una tarea esencial para elevar la calidad de la educación, como lo señala la investigación revisada líneas atrás. La concepción clara fundamentada tanto en la investigación internacional como nacional es un factor esencial para construir un sistema de evaluación del desempeño docente basado en estándares. Este aspecto es necesario, pero no suficiente, además se requiere, como lo señala Coggshall (2007), una concepción clara de los objetivos de la evaluación docente y un plan de comunicación para difundir e involucrar a la sociedad, así como a actores involucrados en el proceso.

Darling-Hammond (2012c: iii-iv) considera que un sistema de evaluación docente basado en estándares comprende los siguientes factores:

1. La evaluación docente debe estar basada en estándares profesionales de docencia y debe ser suficientemente sofisticada para

evaluar la docencia a través de un *continuum* que va desde los docentes nóveles hasta los expertos. Es decir, los estándares deben distinguir diferentes tipos de desempeño docente.

2. La evaluación debe incluir evidencias múltiples de la práctica del docente, aprendizaje de los estudiantes y contribuciones profesionales. No basta sólo evaluar el desempeño docente, es necesario también recolectar evidencias del desarrollo de los alumnos en aquellas facetas que se consideren importantes, como las pruebas nacionales y otras evidencias del progreso de los estudiantes.
3. Los evaluadores deben tener conocimiento de la docencia y estar adecuadamente capacitados en el sistema de evaluación.
4. La evaluación debe estar acompañada de una retroalimentación útil y conectada con oportunidades de desarrollo profesional como aprendizaje formal, colaboración entre pares, observación y tutoría.
5. El sistema de evaluación debe valorar y animar la colaboración de los docentes tanto en el diseño de estándares como en los criterios empleados para evaluar el trabajo docente.
6. Los docentes expertos deben ser parte en la revisión y asesoría del proceso de revisión de aquellos docentes que necesitan ayuda adicional para cumplir con los estándares de la evaluación.
7. Comités de funcionarios y docentes deben supervisar la evaluación.

EL DISEÑO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE: EL EJEMPLO AUSTRALIANO

Las estrategias recomendadas por Darling-Hammond (2012c) y Coggshall (2007) guardan parecido con las que Australia ha implementado para diseñar su sistema de evaluación docente. El sistema de diseño e implementación de estándares australianos es un caso ejemplar y único. Antes, los territorios que conforman el país tenían su propio sistema de evaluación docente; ahora se está construyendo un sistema nacional de evaluación, bajo el liderazgo del Australian Institute for Teaching and School Leadership.

En primer lugar, Australia estableció cuáles son los objetivos principales que persigue en la educación: informa que el desempeño de su sistema educativo se compara adecuadamente con el de otras naciones (se encuentra entre los 20 mejores en los resultados de PISA), pero que aspira a ser uno de los mejores sistemas educativos del mundo. Las metas principales son dos: 1) la educación australiana promueve la equidad y la excelencia, y 2) todos los jóvenes estudiantes son aprendices exitosos, individuos seguros y creativos, y ciudadanos activos e informados. El sistema australiano reconoce que los docentes son un pieza clave para llevar a cabo esas metas (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2012); su papel justifica la creación de estándares que guíen el desarrollo profesional y el compromiso como medios para facilitar la mejora de la calidad docente. Ésta fue la manera como se diseñaron:

Los estándares y sus indicadores representan un análisis de la práctica contemporánea eficaz de los docentes de toda Australia. Su desarrollo incluye la síntesis de los indicadores de conocimiento, práctica y compromiso profesional de los docentes empleados por las autoridades, profesionales asociados, oficinas de acreditación y registro, y asociaciones profesionales. Se procuró comprender lo que los docentes requieren en diferentes etapas de su carrera profesional. Se hizo una amplia validación del proceso que involucró casi a 6000 docentes para asegurar que cada indicador estaba conformado por las características de la profesión. Los estándares apoyan la Declaración de Melbourne, la cual describe las aspiraciones de los jóvenes australianos para la próxima década (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011: 1).

Como lo informa la cita, los estándares australianos están organizados en sólo tres dimensiones: conocimiento profesional, práctica profesional y compromiso profesional. Generalmente, como es el caso australiano, los sistemas educativos anglosajones emplean nombres breves para las dimensiones en que se agrupan los estándares. También vale la pena destacar que estas dimensiones están conformadas sólo por siete estándares que describen el desempeño de los docentes de acuerdo con su categoría: graduado, certificado, experimentado y guía o líder.

Además, ese instituto realizó una amplia revisión de la literatura internacional sobre el tema; una parte de esa bibliografía se cita al final del documento como evidencia de la validez de su marco conceptual. El marco conceptual que sirvió de base para diseñar los estándares parte de la creencia de que se requiere crear una cultura fuerte de desempeño y desarrollo docente y no se crea de la noche a la mañana, requiere tiempo hacerlo; el marco pone atención al proceso y no sólo a los resultados. Se señala que el marco de desempeño y desarrollo de los docentes australianos se caracteriza por (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2012):

1. Enfocarse a los resultados de los estudiantes. Este instituto advierte que la mejora de la calidad de la docencia no es un fin en sí mismo, que la docencia debe estar ligada a un efecto en los resultados de los estudiantes, que incluyen aprendizaje, compromiso con el aprendizaje y bienestar. Esto, desde luego, no sólo se refiere a medir el desempeño de los estudiantes exclusivamente a través de pruebas objetivas.
2. Una clara comprensión de la eficacia docente. Este marco indica que para enfocarse a la mejora de la docencia se debe tener una clara visión de lo que es una docencia eficaz.
3. Liderazgo. Este marco conceptual destaca el papel primordial que juega el liderazgo escolar en la mejora del desempeño escolar y señala la importancia de los estándares profesionales para directores, que han sido creados conjuntamente con los correspondientes a los docentes.
4. Flexibilidad. Se indica que las escuelas son diferentes y necesitan responder a contextos e historias singulares. Las escuelas varían ampliamente en sus enfoques de desempeño y desarrollo docente. Se advierte, por lo tanto, que una implementación eficaz toma en consideración el estado inicial de desempeño de esas escuelas y que la secuencia de cambio será distinta en diferentes contextos.
5. Coherencia. El documento indica que es importante que el desempeño docente vaya de la mano con el desarrollo profesional de los docentes, así que aquél deberá ser consistente con los planes de la escuela.

Los cinco presupuestos anteriores se llevan a cabo bajo un ciclo de desempeño y desarrollo continuo de acción conformado por las siguientes etapas: 1) reflexión y establecimiento de objetivos; 2) práctica profesional y aprendizaje y 3) retroalimentación y evaluación. Este ciclo es el que corresponde a la evaluación. Primero, el docente establece tanto con los evaluadores como con el director sus objetivos de desempeño; segundo, su práctica docente va acompañada de planes de desarrollo profesional y, por último, se da una retroalimentación al docente, y ambos (evaluador y docente) evalúan sus resultados (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2012).

Por otro lado, aunque el proceso de construcción e implementación de estándares nacionales inició en 2010 y éstos se dieron a conocer en 2011, en 2014 aún no se implementaban definitivamente. Debido a que uno de los grandes objetivos que tiene el proceso es crear una cultura de evaluación, Australia está difundiendo el proceso de evaluación mediante múltiples canales, incluyendo YouTube (bajo el nombre *Australian professional standards for teachers*). Además, en el sitio oficial existen videos que ilustran el desempeño de los docentes de acuerdo con los cuatro niveles: graduado, certificado, experimentado y guía (*lead*). El sitio ofrece otras herramientas para ayudar a los docentes a conocer y aplicar los estándares.

Asimismo, recientemente Australia inició un estudio de casos sobre la implementación exitosa de los estándares. Los convocados para que documenten las evidencias son las escuelas, individuos y consorcios educativos de ese país (University of Melbourne, 2014); en suma, la implementación de estándares estaba en proceso. Después de cuatro años de haberse iniciado parece que a Australia se aplica el refrán “despacio que voy de prisa”. Los Australianos toman con mucha seriedad la creación de una cultura de evaluación y la evaluación de los docentes.

SUMARIO Y CONCLUSIONES

El propósito de este capítulo fue realizar un análisis de la evolución de la investigación sobre eficacia docente y su relación con los estándares

de evaluación. La globalización económica que comenzó a ocurrir durante la década de los ochenta ha traído consigo la competencia por los mercados entre los países del orbe. Puesto que existe la creencia de que hay una relación entre la robustez de la economía y la calidad educativa, la competencia económica se ha trasladado a la escuela. A partir de los resultados de PISA y estudios concurrentes, la evaluación de los docentes se está propagando entre los sistemas educativos de diferentes partes del mundo. El diseño de políticas de evaluación docente actualmente se lleva a cabo por medio de estándares de desempeño. Los estándares se pueden conceptualizar como los conocimientos y habilidades que un docente debe ser capaz de demostrar.

Otro factor que ha impulsado la evaluación docente basada en estándares es el cúmulo y avances de la investigación sobre la eficacia docente. Los estándares docentes descansan en los hallazgos de la investigación sobre eficacia docente. La investigación sobre este tema ya se ha consolidado durante más de un siglo y ha atravesado las etapas que señala Walberg (1986): identificación de resultados valiosos, identificación de factores plausibles, observación de factores y efectos, replicación de covariaciones, síntesis de la investigación y adopción y evaluación.

Durante la última década la investigación retornó, de alguna manera, a sus inicios, su objeto de estudio cambió de la eficacia de la escuela a la eficacia del docente. La investigación sobre eficacia docente parece haber alcanzado consenso sobre lo que constituye un docente eficaz. La eficacia está relacionada con tres grandes dimensiones de la actuación del docente: el conocimiento del currículum, conocimiento, interacción y evaluación de los estudiantes, y la eficacia de las estrategias docentes empleadas en el aula. A partir de estas dimensiones varios sistemas educativos han construido los estándares contemporáneos de evaluación docente a los que se ha agregado el desarrollo y compromiso profesional; es decir, una preocupación activa de los docentes por desarrollarse profesionalmente y la colaboración del docente con colegas y otros grupos o instancias de la comunidad escolar.

Los estándares de evaluación docente comenzaron en Estados Unidos; su inicio no tiene una fecha marcada. Se considera que des-

de mediados del siglo XIX ese país mostró preocupación por definir las normas y expectativas de la formación de docentes en las escuelas normales. El preámbulo formal y más reciente que dio pie a la creación de estándares docentes fue el informe “Nación en riesgo”. El informe preparado por una comisión (The National Commission on Excellence in Education) hizo notar las debilidades del sistema educativo y recomendó, por primera vez, estándares más exigentes para el currículum. En Estados Unidos los docentes son evaluados tomando en consideración el desempeño académico de sus alumnos, calculado por medio de las pruebas estandarizadas; los resultados se emplean como medida de rendición de cuentas por parte de los docentes y sus escuelas. A pesar del empleo de los resultados de los estudiantes en los test en la evaluación docente, no hay evidencias suficientes de que tenga una adecuada validez.

Coggshall (2007) propone establecer un marco de comunicación para medir la calidad y eficacia docente que se puede aplicar al diseño e implementación de estándares de evaluación. Este marco está integrado por cuatro componentes: planeación de la comunicación, clarificación de objetivos, términos que definen la calidad del docente e instrumentos de medición y recursos. Los instrumentos más empleados en la evaluación docente por medio de estándares son: la observación, observación por el director, muestras de trabajo, portafolios, autoevaluación del docente, encuestas a padres y alumnos, y valor agregado. El instrumento más empleado es la observación, seguido de las medidas de valor agregado y muestras de trabajo. Todos los instrumentos tienen ventajas y limitaciones en la valoración del desempeño docente.

Para el diseño de un sistema de evaluación docente basado en estándares Darling-Hammond recomienda que el diseño de estándares de evaluación se haga dentro de un marco más amplio que considere los siguientes componentes: 1) tomar el sistema de formación, certificación, evaluación y formación continua en su conjunto; 2) un sistema fuerte de reclutamiento, preparación y certificación de nuevos docentes; 3) creación de un sistema de estándares curriculares; 4) diseño e implementación de un conjunto coherente de estándares de evaluación docente, y 5) un sistema de desarrollo profesional

continuo. La estrategia de diseño e implementación de estándares de evaluación docente en Australia tiene parecido con las recomendaciones que Darling-Hammond hace al respecto.

REFERENCIAS

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), *Australian professional standards for teachers*, Carlton South, Australia, <<http://www.aitsl.edu.au/professional-growth/australian-teacher-performance-and-development-framework>>, consultado el 10 de abril de 2014.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2012), *Australian teacher performance and development framework*, Carlton South, Australia, <<http://www.aitsl.edu.au/professional-growth/australian-teacher-performance-and-development-framework>>, consultado el 10 de abril de 2014.
- Barr, A. S. (1948), “The Measurement and prediction of teaching efficiency: A summary of investigations”, *The journal of experimental education*, vol. 16, núm.4, pp. 203-283.
- Brophy, J. y T. Good (1986), “Teacher behavior and student achievement”, en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3a. ed., Nueva York, MacMillan, pp. 328-375.
- Bruns, B. y J. Luque (2014), *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (resumen), Washington, Banco Mundial, <<http://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>>, consultado el 15 de diciembre de 2015.
- Casimiro Lopes, A. (2008), “Articulaciones en las políticas de currículo”, *Revista Perfiles Educativos*, vol. 30, núm. 120, pp. 63-78.
- Cogshall, J. (2007), *Communication framework for measuring teacher quality and effectiveness: Bringing coherence to the conversation*, Washington, National Comprehensive Center for Teacher Quality, <<https://eric.ed.gov/?id=ED543771>>, consultado el 1 de agosto de 2014.
- Coleman, J. (1990), *Equality and achievement in education*, Boulder, Westview Press.
- Collins, C. (2014), “Houston, we have a problem: Teachers find no value in the SAS education value-added assessment system (EVAAS®)”,

- Education policy analysis archives*, vol. 22, núm. 98, <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1594>>.
- Commission on Teacher Credentialing, State of California (1992), *Standards of program quality and effectiveness for professional teacher preparation programs for multiple a single subject teaching credential with a (bilingual) crosscultural, language and academic development (CLAD/ BICLAD) emphasis*, Sacramento.
- Darling-Hammond, L. (2002), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, México, SEP.
- Darling-Hammond, L. (2007), “A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve”, *Educational Horizons*, vol. 65, núm. 2, pp. 111-132, <<http://eric.ed.gov/?id=EJ750647>>.
- Darling-Hammond, L. (2012a), *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*, Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/Home/Educacionconcalidadyequidad_LDarlingH.pdf>, consultado el 20 de mayo de 2014.
- Darling-Hammond, L. (2012b), “Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 49, núm. 2, pp.1-20.
- Darling-Hammond, L. (2012c), *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*, Stanford University-Center for Opportunity Policy in Education, <<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf>>, consultado el 20 de mayo de 2014.
- Darling-Hammond, L. y J. Baratz-Snowden (2007), “A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve”, *Educational Horizons*, vol. 85, núm. 2, pp. 111-132.
- Darling-Hammond, L. y D. Loewenberg-Ball (1998), *Teaching for high standards: What policy makers need to know and be able to do*, Filadelfia, The Consortium for Policy Research in Education, <<http://eric.ed.gov/?id=ED426491>>.
- Darling-Hammond, L. y R. Rothman (2011), *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*, Stanford University-Center for Opportunity Policy in Education, <<http://edpolicy.stanford.edu/>>

- sites/default/files/publications/teacher-and-leader-effectiveness-high-performing-education-systems.pdf>, consultado el 30 de mayo de 2014.
- Diario Oficial de la Federación* (2010), “Acuerdo Número 540 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria”, 20 de agosto, <http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5156090>, consultado el 16 de abril de 2014.
- Dillon, S. (2007), “Long reviled merit pay gains among teachers”, *The New York Times*, 21 de junio, <http://www.nytimes.com/2007/06/18/education/18pay.html?pagewanted=all&_r=0>, consultado el 30 de septiembre de 2015.
- Dunkin, M. J. y B. J. Biddle (1974), *The study of teaching*, Nueva York, University Press of America.
- Edelfelt, R. A. y J. D. Rath (1998), *A Brief history of standards in teacher education*, <<https://eric.ed.gov/?id=ED461627>>.
- Edmonds, R. (1979), “Effective schools for the urban poor”, *Educational Leadership*, vol. 37, núm. 1, pp. 15-24.
- Elam, S. (1971), *Performance based teacher education. What is the state of the art?*, American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, <<https://eric.ed.gov/?id=ED058166>>.
- Eyre, H. (2007), “Keller’s personalized system of instruction: Was it a fleeting fancy or is there a revival on the horizon?”, *The Behavior Analyst Today*, vol. 8, núm. 3, pp. 317-323, <<http://eric.ed.gov/?id=EJ800986>>.
- Figazollo, L. (2013), *The use and misuse of teacher appraisal. An overview of cases in the developed world*, Bruselas, Education International Research Institute, <<https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/TeacherAppraisal.pdf>>, consultado el 15 de mayo de 2016.
- Furham, S. H. (2003), *Redesigning accountability systems for education. Reporting on Issues and Research in Education Policy and Finance*, University of Pennsylvania-Graduate School of Education, <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498338.pdf>>.
- Glass, G. V. (1976), “Primary, secondary, and meta-analysis of research”, *Educational Researcher*, vol. 5, núm. 10, pp. 3-8.
- Goe, L., C. Bell y O. Little (2008), *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*, <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521228.pdf>>.

- Hanushek, E., P. Peterson y L. Woessmann (2012), *Achievement growth: International and U.S. State trends in Student performance*, Harvard's Program on Education Policy and Governance/Education, Next Taubman Center for State and Local Government, Harvard Kennedy School, PEPG Report 12-03, <https://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG12-03_CatchingUp.pdf>, consultado el 19 de mayo de 2016.
- Hopkins, D., A. Harris, L. Stoll y T. Mackay (2011), *School and system improvement: State of the art review*, International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol, Chipre, enero, <http://www.icsei.net/2016/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf>, consultado el 19 de mayo de 2016.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1992), *Model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for state dialogue*, Washington, Council of Chief State School Officers, <<http://programs.ccsso.org/content/pdfs/corestrd.pdf>>, consultado el 10 de enero de 2013.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (2010), *Model core teaching standards: A resource for state dialogue* (Draft for public comment), Washington, Council of Chief State School Officers, <http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf>, consultado el 10 de marzo de 2016.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium (1996), *Standards for school leaders*, Washington, Council of Chief State School Officers, <http://soe.unc.edu/academics/requirements/standards/ISLLC_Standards.pdf>, consultado el 5 de mayo de 2014.
- Isoré, M. (2010), *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*, Santiago, PREAL, <<https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=13&aid=25>>, consultado el 1 de abril de 2014.
- Klette, K. (2007), "Trends in research on teaching and learning in schools: didactics meets classroom studies", *European Educational Research Journal*, vol. 6, núm. 2, <doi:10.2304/eeerj.2007.6.2.147>.
- Ko, J. y P. Sammons, (2013), *Effective teaching: a review of research and evidence*, Reading, CFBT Education Trust, <<http://eric.ed.gov/?id=ED546794>>.
- Lee, M. (2007), *History of American educational standards*, <www.csun.edu/~ml727939/coursework/610/HistoryofEducation.doc>, consultado el 5 de octubre de 2014.

- Lortie, D. C. (1975), *School teacher. A sociological study*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Malone, B. G. y J. S. Nelson (2006), “Standards based reform: Panacea for the twenty-first century”, *Educational Horizons*, vol. 84, núm. 2, pp. 121-128.
- Medley, D. M. (1972), “Early history of research on teacher behavior”, *International Review of Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 430-439.
- Medley, D. M. (1977), *Teacher competence and teacher effectiveness. A review of process-product research*, <<https://eric.ed.gov/?id=ED143629>>.
- Mosadeghrad, A. (2014), “Why TQM programmes fail? A pathology approach”, *The TQM Journal*, vol. 26, núm. 2, pp. 160-187, <https://www.researchgate.net/publication/263364760_Why_TQM_programs_fail_A_pathology_approach>, consultado el 1 de abril de 2016.
- Murillo, F. J. (2004), “Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 319-359.
- National Council of Teachers of Mathematics (2014), *Principles to Actions: Executive Summary*, <https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PtAExecutiveSummary.pdf>, consultado el 10 de marzo de 2016.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013a), *Lessons from PISA 2012 for the United States, strong performers and successful reformers in education*, París, OECD, <<https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>>, consultado el 1 de abril de 2014.
- OECD (2013b), *Teachers for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*, París, OECD, <<http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>>, consultado el 1 de abril de 2014.
- Ontario Ministry of Education (2010), *Teacher performance appraisal. Technical requirements*, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA_Manual_English_september2010l.pdf>, consultado el 22 de junio de 2015.
- Pinar, W. F. (2004), *What is curriculum theory?*, Nueva York, Routledge.
- Scheerens, J. (2000), *Improving school effectiveness*, París, UNESCO, <<http://doc.utwente.nl/92592/>>, consultado el 22 de junio de 2015.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Plan de estudios 2011, Educación básica*, México, SEP.
- Seyfarth, J. (2008), *Human resource leadership for effective schools*, 5^a ed., Boston, Pearson.

- Shakman, K., J. Riordan, M. T. Sánchez, M. T. DeMeo, K. Cook, R. Fournier y J. Brett (2012), *An examination of performance based teacher evaluation systems in five states*, (Issues & Answers Report, REL 2012, núm. 129), Washington, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast and Islands, <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529800.pdf>>, consultado el 9 de agosto de 2015.
- Shepard, L. A. (2012), “Evaluating the use of tests to measure teacher effectiveness: Validity as a theory-of-action framework”, Trabajo presentado en la reunión anual del National Council on Measurement in Education, Vancouver, abril, <<https://www.cde.state.co.us/educatoreffectiveness/sceencmereport>>, consultado el 9 de agosto de 2015.
- Shulman, L. S. (1986), “Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective”, en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3a. ed., Nueva York, MacMillan, pp. 6-36.
- The National Commission on Excellence in Education (1983), *A Nation at risk: The imperative for educational reform*, Washington, The National Commission on Excellence in Education.
- Universidad de Alicante (2012), *Doctora Honoris Causa: Linda Darling-Hammond*, Universidad de Alicante, <<http://web.ua.es/es/protocolo/eventos/honoris/darling-hammond-linda-2012/doctora-honoris-causa-linda-darling-hammond.html>>, consultado el 25 de enero de 2015.
- University of Melbourne (2014), *2014 Case studies. Lesson from practice*, Australian Institute for Teaching and School Leadership/University of Melbourne, <<http://www.aitsl.edu.au/research-and-evaluation/evaluation-of-the-standards/activities/case-studies>>, consultado el 4 de febrero de 2016.
- University of Rochester (2006), *Five documents in the Math wars, 1989-2006—Mathematics*, <http://www.math.rochester.edu/people/faculty/rarm/debate_appendix.html>, consultado el 4 de marzo de 2015.
- Walberg, H. J. (1986), “Synthesis of research on teaching”, en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3a. ed., Nueva York, MacMillan, pp. 214-229.
- Weber, G. (1971), *Inner city can be taught to read: Four successful schools*, (CBE Occasional Papers, 18), <<https://eric.ed.gov/?id=ED057125>>.
- Wittrock, M. C. (ed.) (1986), *Handbook of Research on Teaching*, 3a. ed., Nueva York, MacMillan.

De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad

*Ángel Díaz-Barriga*¹

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se argumenta la tesis de la necesidad de construir un sistema de evaluación social-integrado si realmente la aspiración de la política educativa es mejorar los procesos educativos. En este sentido, se parte de mostrar que la evaluación, en general, sobre elementos del sistema educativo y, en particular, sobre el trabajo docente, que se ha implantado en el país sigue una lógica individualista que segmenta los resultados obtenidos. Por ello, no hay una mejora sustantiva en los procesos educativos, sea de aprendizaje, de trabajo docente o de procesos institucionales. Este modelo de evaluación que segmenta e individualiza el acto de evaluación es el resultado de aplicar una visión gerencial, misma que se ha asumido en rasgos genéricos para construir las políticas de calidad en la educación.

Otra consecuencia de ello es un tránsito sutil de el reconocimiento de rasgos cualitativos a una serie de indicadores que cuantifican un desempeño académico, lo que en el fondo ocasiona que la mejora del indicador se convierta en la meta; dicha mejora se da al margen de la mejora real del proceso educativo en lo particular o en su conjunto. En años recientes hemos visto dotar a los alumnos de guías para preparar el examen de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) o la prueba del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), hemos

1 Investigador emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

observado a las instituciones presionar a su planta académica para que obtenga determinados resultados, todo ello en clara omisión de trabajar en los procesos reales de aprendizaje, de trabajo en el aula, de desarrollo académico.

En este marco, se han generado una serie de políticas de calidad, una de cuyas expresiones más crecientes son las políticas de evaluación: evaluación del aprendizaje del alumno, del desempeño docente y de las instituciones. Las prácticas de evaluación que se han generado se basan más en una perspectiva que se desprende de las ciencias administrativas, con claros enfoques gerenciales, que en la construcción de las acciones de la evaluación que emanen de reconocer que ésta es una disciplina de las ciencias de la educación (Díaz-Barriga, 2016). De esta manera, las acciones de evaluación se han traducido en diversos programas que no sólo no están integrados entre sí, pues cada uno de ellos parte de sus presupuestos y tiene sus metas definidas, sino que se ha impulsado, bajo la lógica de un pensamiento administrativo, un modelo de acciones segmentadas de evaluación, evaluando de manera independiente a actores e instituciones del sistema educativo en vez de reconocer que la mejora de la educación tiene que ser el resultado de una acción sistémica, que políticas, instituciones y actores de la educación interactúan en un fenómeno complejo (Schulman, 2005; Tardif, 2009) y que, por lo tanto, la evaluación requiere de la construcción de un modelo de evaluación social-integrado (Díaz-Barriga, 2016) si se aspira a mejorar el funcionamiento de lo educativo y, por ende, a incrementar sus resultados.

El capítulo se encuentra estructurado en cinco apartados, en el primero se argumenta la relación que subyace entre calidad de la educación y el pensamiento empresarial, mostrando como la “calidad” queda reducida a una cuantificación de indicadores operativos; por su parte, en el segundo se analiza la ausencia de una dimensión educativa en los diversos programas o acciones de evaluación que se han instaurado en México desde mediados de los años ochenta del siglo pasado, desvirtuando el sentido que el examen tuvo en los orígenes de la historia de la educación. La tercera sección se aboca a desarrollar la tesis de la conformación de un sistema individualizado de evaluación, tanto de actores como de instituciones. Individualiza-

ción que, lejos de contribuir a la mejora de las acciones del sistema educativo, ha convertido el logro del indicador en la meta a buscar. En el apartado siguiente, el cuarto, se desarrolla la tesis de que frente a las carencias o errores que se detectan en diversos programas de evaluación, se considera que la superación de estos errores mediante el perfeccionamiento de los programas es una salida. Esta acción se califica como autopoietica, en términos de Maturana y Varela (2006), donde el problema se ve sólo en cada programa y no en la estructura de la evaluación de acciones individualizadas que entregan resultados de diversa índole y en diversos momentos a los propios sujetos. Finalmente, el trabajo concluye con la exposición de la tesis que se sustenta como orientadora de todo el trabajo: sólo pasando de un modelo individualizado de evaluación a uno social-integrado el sistema educativo tendrá las condiciones de potenciar al máximo las posibilidades de la evaluación. De eso se trataba cuando se habló de conformar un sistema nacional de evaluación, sin embargo, la idea se desvirtuó cuando se mantuvo en este sistema una visión individualizada de cada acción evaluatoria. Asumir un cambio estructural en la perspectiva de evaluación demanda una reforma radical al modelo que se ha implantado por más de un cuarto de siglo y que claramente ha mostrado que sirve para mejorar indicadores, pero no para enriquecer los procesos educativos. Ésta es la intención central que orienta la exposición en este capítulo.

LA ERA DE POLÍTICAS DE CALIDAD, EL PENSAMIENTO GERENCIAL EN EDUCACIÓN

Calidad es un vocablo utilizado con cierta frecuencia para referirse a la forma como se satisfacen algunas necesidades inmediatas, su empleo puede aludir directamente a algo intrínseco del producto “la calidad de un vino lo ha posicionado en el mercado” o bien, a una referencia extrínseca: la satisfacción que se obtiene con determinado producto o servicio. En el primer caso, *calidad* lleva al establecimiento de un conjunto de normas que garanticen o aseguren algunos elementos específicos del producto de referencia, mientras que en el

segundo sentido se trabaja en función de las percepciones que tienen quienes hacen uso de un producto e incluso de un servicio. También existe desde el empleo un nuevo gerencialismo aplicado a la educación, bajo la concepción de “gestión de la calidad”, la perspectiva de establecer la calidad de los procesos (Cantón y Vázquez, 2010: 62). *Calidad, gestión de la calidad, calidad total* son vocablos del mundo empresarial que se están aplicando actualmente en el escenario de la educación.

En esta sección se busca establecer que la noción de calidad que ha tomado la política educativa mexicana se encuentra inscrita en una serie de acepciones que provienen del mundo empresarial, en particular este nuevo gerencialismo, que concibe lo educativo como una tarea imbricada en las ciencias administrativas, formula el supuesto de que desde esta situación se va perfilando la concepción de evaluación que asumen las políticas educativas.

De manera incipiente la expresión “calidad de la educación” empezó a ser empleada fundamentalmente por los organismos internacionales en la educación en los años ochenta del siglo pasado, bajo la perspectiva de modificar el eje que la política educativa había seguido previamente hacia la cobertura del sistema, lo que significó transitar de reconocer la necesidad de incrementar el acceso al sistema educativo, en particular satisfaciendo la necesidad de lograr una cobertura universal, inicialmente para la educación primaria, hacia el otro tema de la educación: la calidad del servicio ofrecido.² De esta manera, se gestó un discurso cuyo eje fue pasar de la cantidad (cobertura) a la calidad del servicio ofrecido. Conforme pasaron los años este término, que se incluía de manera tenue y tangencial, se ha convertido en una obsesión de los discursos en política educativa. Bolívar lo considera “como un término fetiche que permite dar barniz de excelencia” (Bolívar, 1999: 4).

2 No podemos perder de vista que, frente a los logros educativos de la Revolución cubana, se impulsó la meta de lograr una cobertura total en educación primaria. En nuestro país eso significó establecer el doble turno en los planteles con el fin de “optimizar” el uso de la infraestructura educativa, aunque reduciendo drásticamente el horario escolar de seis a cuatro y media horas formales; mientras en la década de los años setenta se incrementó sustantivamente la cobertura en la educación superior.

La calidad o cualidad de la educación ha tenido enormes dificultades para identificar los rasgos que un proceso de formación genera en los sujetos que transitan por la misma en una confusión interna que, por una parte, desconoce lo que significa formar, acceder a la cultura, construir los rasgos de una persona, de una ciudadanía y, en su caso, de una formación profesional, las que son expresión de cualidades intrínsecas y sustanciales de lo educativo, pero difícilmente medibles. Por el contrario, la única forma de emplear el vocablo *calidad* en la educación ha sido fundamentándolo en un nuevo gerencialismo aplicado a la educación, como es el caso de la planeación estratégica, el enfoque sistémico de entradas, procesos y productos, con una lógica de que aquello que no es medible no puede ser considerado como un indicador de calidad; se impulsa así lo que Bolívar (1999) plantea al reconocer que el uso de las técnicas de gestión de la calidad se ha entremezclado con una retórica donde la técnica permite congelar y petrificar el acto educativo, mientras que la retórica se convierte en una mezcla entre justificación y promesa de hacer las cosas mejor.

Hoy no se lucha por tener buenas escuelas, buenos o mejores docentes,³ sino que se busca por todas partes indicadores de calidad, reduciendo procesos a cantidades de aprendizaje, a porcentajes de modelos de planeación logrados, a puntajes de diversos actores (alumnos y docentes fundamentalmente), todos ellos centrados en una visión de eficiencia del sistema, reduciendo a un papel de clientes a los alumnos y a la sociedad, “hay que buscar la satisfacción del cliente”;⁴ creando la contradicción entre el movimiento liberal que históricamente abanderó la importancia de la educación como un bien público, a un pensamiento neoliberal que bajo la calidad esconde una profunda discriminación social y educativa.

- 3 El lenguaje empleado para calificar el desempeño docente es muy claro en este momento: insuficiente (menos de 900 puntos), suficiente (901 a 1200 puntos), bueno (1201 a 1399 puntos) y destacado (más de 1400 puntos). Los puntos son los que hacen la cualidad del desempeño docente. Cfr. INEE, 2015a.
- 4 Por demás resulta interesante observar cómo en las encuestas que se aplican a diversos sectores en la sociedad mexicana aparece una satisfacción genérica con lo que hace la escuela. Cfr. los datos del informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014) el cual muestra que, a pesar de indicadores “negativos”, los mexicanos se muestran más satisfechos que los ciudadanos de otros países con mejores indicadores.

Así, desde la década de los años noventa se observa cómo los políticos, empresarios y comunicadores demandan una mayor calidad en las acciones educativas, calidad que consideran se manifiesta en el logro de determinados indicadores y recientemente de determinados estándares; al mismo tiempo se ha fortalecido una visión absolutista del papel que tienen los exámenes a gran escala en el seno de la educación. Esto es, ser un alumno de calidad significa obtener altos puntajes en estos instrumentos, ser un profesor de calidad significa poder alcanzar una puntuación determinada de manera estadística, en exámenes estandarizados.⁵

La calidad se ha convertido en un elemento fundamental para justificar la asunción de una serie de políticas educativas, realizar reformas a planes de estudio, así como establecer múltiples acciones denominadas evaluación: del aprendizaje, del trabajo docente, de los planes y programas de estudio, de las instituciones. Pero calidad en educación se ha convertido más en una aspiración, una meta difusa que carece de elementos conceptuales claros que orienten el trabajo en educación. Se ha llegado al extremo de que múltiples actores sociales la buscan o aspiran a ella, pero al mismo tiempo sólo la pueden reconocer a través de establecer indicadores cuantitativos que no reflejan necesariamente los complejos procesos intrínsecos a la tarea educativa. La aspiración se ha refugiado, en todos estos años, en dos aspectos: en el establecimiento de múltiples programas de evaluación, en algunas ocasiones vinculados con el financiamiento, en otras con el prestigio, y en el establecimiento de una serie de

5 Llama completamente la atención que en el año 2014 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) haya publicado en su sitio web un documento titulado "Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente" <<http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/557-dialogos-con-docentes/1735-instrumentos-de-evaluacion>>, en donde plantea las limitaciones que tiene un examen aplicado como instrumento de valoración del desempeño y la necesidad de diversificar los instrumentos que se emplean para esta tarea: observación, recabar evidencias de desempeño en un portafolio como pueden ser planeaciones, trabajos de los alumnos, a la vez que en una entrevista realizada a la directora de evaluación de docentes del mismo instituto ella plantea que "a partir de 2015 a todos los profesores de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, se aplicará un número de instrumentos (pruebas) que no podrán ser todo lo diversos que se requeriría debido a la cantidad de maestros y las condiciones en que debemos aplicarlas". Lo que significa que se realizaría una evaluación defectuosa o no pertinente del desempeño docente (Poy Solano, 2014).

estándares de desempeño a través de los denominados estándares curriculares para la educación básica (SEP, 2011), o bien de los múltiples criterios de evaluación del desempeño docente (SEP, 2014), así como los criterios de evaluación que establece el reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), los que formulan los organismos de pares evaluadores de programas académicos tanto los que están integrados a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como los que han sido aceptados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), los que formula el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP) y los que establece el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones de Educación mejor conocido como PIFI. Pero ciertamente los sistemas educativos en su conjunto han ingresado a la era de las políticas de calidad, asumiendo que la evaluación es un instrumento garante de la misma.

EVALUACIÓN: UN INSTRUMENTO DE POLÍTICA EN DETRIMENTO DE UNA DISCIPLINA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Los programas y acciones de evaluación se han establecido en nuestro medio y llegaron para quedarse. En el nivel del discurso se instauran bajo la lógica de “crear una cultura de la evaluación”, cuestión que en estricto sentido constituye una simplificación conceptual y un reduccionismo del significado del término *cultura*, sea la perspectiva referida a la capacidad de recuperar diversos saberes conformados en la historia de la humanidad, sea en la visión antropológica a partir de la cual se reconocen los valores, procesos y acciones de una comunidad particular, esto es, lo referido a la expresión “es una persona culta” o bien “la cultura de determinado grupo social resalta tales prácticas”. En ninguno de estos sentidos se emplea la expresión “cultura de la evaluación”; por el contrario, su uso en estricto sentido constituye una deformación del sentido del término para asimilarlo a una cuantificación de resultados y vincularlo con una relación mecánica entre un modelo de medición. La lógica de lo que denominan evaluación apunta a analizar valoraciones entrampadas

en un sistema de cantidades y porcentajes, reviviendo la lógica física-
lista (Velasco, 2000)⁶ con la que se conformaron diversas vertientes
de las ciencias dedicadas al estudio de lo humano, como la sociolo-
gía empírica, la psicología experimental y en particular la teoría de
la medición que subyace detrás de las pruebas a gran escala. De suer-
te que cultura de la evaluación no significa reconstruir los valores
asociados al trabajo humano, no significa reconocer la complejidad
que subyace en las acciones humanas, en particular en las inherentes
al acto educativo (Schulman, 2005; Tardif, 2009), sino que, por el
contrario, cultura de la evaluación es una expresión simplificadora
y en cierto sentido equívoca, pues contribuye a desvirtuar el signi-
ficado intrínseco del término, es una clara expresión de las formas
abusivas con las que se suele emplear en nuestros días.⁷

En este contexto la evaluación se ha convertido en una especie
de halo que asociado al uso simplificado de calidad pareciera pro-
meter una especie de senda a una tierra prometida en educación. La
asociación de ambos términos ha permitido dar sentido a un conjun-
to de políticas que se han instaurado en la educación desde hace ya
un cuarto de siglo; políticas que se han traducido en programas, que
no se articulan entre sí, pero que cada vez ejercen una mayor presión
y control sobre diversas actividades referidas a la educación.

Los diversos programas han crecido, se han fortalecido, aun
cuando en ocasiones se reconocen, señalan e investigan sus insuficien-
cias, sus efectos no deseados e incluso sus errores (Díaz-Barriga, 2008;
Díaz-Barriga, 2011).⁸ En general la falla se aduce a un funcionamien-

6 El autor plantea cómo desde el positivismo lógico, y en particular desde el pensamiento de Carnap, la ambición de lograr una ciencia unificada llevó a buscar en el fisicalismo una determinación que permitiese establecer un vocabulario formado por “términos que designan propiedades observables de acontecimientos o casos o relaciones observables entre ellos” (Velasco, 2000: 18).

7 El colmo de esta degeneración lo asumió un comercial transmitido por medios televisivos de una compañía cervecera al proponer que se estableciera una “cultura de la cerveza”, lo que significa sólo el consumo de determinada marca.

8 La lista del reconocimiento de errores de estos programas es muy extensa. Si tomamos lo publicado en los periódicos sólo en el año 2014, encontramos la declaración del entonces secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, en la que explica razones por las cuáles se cancela la aplicación de este instrumento (SEP, 2015). Por su parte el secretario ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) señaló: “El esquema vigente para la evaluación de la educación superior, cuya idea se limita

to erróneo del programa y no a una consecuencia de sus supuestos conceptuales y de la perspectiva pedagógica con las que se le utiliza.

Más allá de las deficiencias que cada programa e instrumento contiene en su estructura, el problema más grave se encuentra en la perspectiva de evaluación que se ha asumido. Dos rasgos caracterizan a la misma: una visión de la evaluación anclada en la perspectiva de las ciencias administrativas en detrimento del análisis de la evaluación como una disciplina de las ciencias de la educación (Díaz-Barriga, 2016), y una perspectiva individualista de cada programa o acción evaluativa, esto es, la falta de una visión sistémica del trabajo de evaluación, como si la mejora de un elemento aislado en sí misma lograra la modificación del sistema en su conjunto.

La evaluación es una disciplina de reciente conformación en las ciencias educativas. Constituye un campo de conocimiento que cuenta con conceptos propios, diversas aproximaciones a su objeto de estudio: lo educativo, con la consecuente diversidad metodológica, así como varias escuelas de pensamiento (Díaz-Barriga, 2004) pero al mismo tiempo debemos reconocer que se trata de una disciplina que en su conformación reciente, en el siglo xx, recobra una carga ideológica a partir del surgimiento de la industrialización monopólica del siglo xix, que consiste en ofrecer elementos al mercado laboral (Barbier, 1983).⁹

Aunque su antecedente remoto en el campo de la educación se encuentra en la amplia historia del examen escolar, una revisión histórica de su empleo en la *Didáctica Magna* de Comenio (1982) mostraría cómo se ha distorsionado el sentido genealógico que inicialmente tenía. De ser un elemento que impulsaba el logro de un aprendizaje ha pasado a ser un elemento para señalar el fracaso. Quizá una excepción en el uso de las pruebas a gran escala sea la forma como el sistema educativo en Dinamarca ha generado una historia de los exámenes cuya meta es asegurar que todos los alumnos adquieran

a elementos técnicos, está desgastado y de no modificarlo el sistema educativo universitario corre el riesgo de reproducir simulaciones" (Fernández, 2014).

9 El autor plantea que entre esos elementos se encuentra discriminar las capacidades y habilidades de los individuos. No es lo mismo contar con un certificado de primaria, de bachillerato o de formación profesional.

confianza porque han dado las respuestas que se les solicitaba (Eurydice, 2010). Este reporte califica a estos exámenes como un sistema de pruebas inteligentes, que utiliza los criterios con los que se formula la teoría del test para “dosificar” las preguntas de un examen, de suerte que si un alumno no puede resolver bien un reactivo, el sistema le propone una siguiente pregunta más fácil, esto es, una que estadísticamente haya obtenido una calibración de menor dificultad, con el fin de que la pueda resolver. Lo que importa es que el alumno viva una situación de éxito, mientras que al docente y a la institución se le informa sobre el grado de dificultad con el que los alumnos pudieron trabajar en el examen para que reorienten su trabajo didáctico.

Esta cuestión, que hemos denominado de éxito, se encuentra en las primeras prácticas escolares de examen; Durkheim las reconoce en los inicios de la universidad medieval en el siglo XII, cuando el de doctorado se realizaba “para mostrar la madurez académica que había logrado el sustentante, ante la presencia de los doctores presididos por el rector”, por eso el autor establece que sólo se dejaba presentar el examen a aquellos candidatos que se tenía la certeza de que iban a salir airosos (Durkheim, 1982).

Mientras que Comenio, en el capítulo XIX de *Didáctica Magna*, que lleva por título “Fundamentos de la abreviada rapidez en la enseñanza”, plantea el examen como una etapa de la metodología de enseñanza, una etapa establecida para ayudar al aprendizaje, de esta manera plantea que una vez resuelto el ejercicio dos alumnos en público discutan la pregunta, mientras tanto el profesor debe cuidar que todos revisen sus cuadernos y corrijan lo que haya que corregir, para que “finalmente terminada la labor de dos o tres parejas muy poco o nada quedará de error” (Comenio, 1982: 101). En ese capítulo el autor ofrece una clave para el proyecto didáctico que con el tiempo se ha desvirtuado, pues los exámenes actuales buscan fundamentalmente clasificar, mostrar el error y premiar a los pocos que obtienen altos puntajes. Hasta el siglo XX los libros de didáctica empiezan a dedicar un capítulo al tema del examen como lo conocemos ahora. Ello significa que inicialmente a los autores del pensamiento educativo les preocupaba la formación y el aprendizaje, no la clasificación de los individuos a partir de resultados educativos. El

examen pasó a ser un instrumento de clasificación y no un elemento que ayude en el proceso de aprender.

Es clara la diferencia de una etapa didáctica en la que lo importante era impulsar los procesos de formación y aprendizaje. “No castigues por falta de aprendizaje, porque lo único que lograrás es que odien y se aparten de los estudios” (Comenio, 1982: 80) es una formulación comeniana que refleja con claridad esta cuestión.

Sin embargo, con el advenimiento de los sistemas educativos nacionales, a partir de la constitución del Estado nacional, en el siglo XIX, se fue conformando el examen como un elemento que define la promoción académica del estudiante y la entrega de los certificados escolares teniendo como efecto, como lo establece Giner (1906),¹⁰ que profesores y alumnos perdieran el aprender como un acto de placer, pasando a una era de exámenes a gran escala que en palabras de Hernández-Ruiz (1972) están formulados como una tuerca y tornillo.

Actualmente no sólo el examen, y particularmente los exámenes a gran escala, cumplen esta función, sino que todas las acciones y programas de evaluación que se emplean en el sistema educativo se realizan con esa función clasificatoria. Muy lejos se encuentran los procesos actuales de evaluación de recuperar el sentido educativo que tuvieron en su génesis, antes del desarrollo de las teorías educativas contemporáneas.

EVALUACIÓN. UNA PERSPECTIVA PARA INDIVIDUALIZAR A LOS ACTORES

El modelo de evaluación dominante en el mundo es el individualista, un modelo que podríamos afirmar que tiene los rasgos de lo que Lecompte y Rutman (1982) conciben como elementalista de la evaluación en tanto diferencia, simplifica, circunscribe buscando aspectos observables y cuantificables que puedan ser reflejo de la realidad. El concepto de elementalista quizá sea el que mejor signa

10 En este sentido resulta por más relevante que en 2014 Phillipe Meirieu haya publicado el libro *Le plaisir d'apprendre, Autrement, Manifeste*.

lo que aquí se denomina un modelo individualista de evaluación que ha proliferado desde mediados de los años ochenta del siglo pasado, en particular con el aumento de sistemas nacionales e internacionales de evaluación del aprendizaje y, recientemente, con el uso de este tipo de examen para valorar el desempeño docente.

En este sentido, vivimos la era de la evaluación educativa, por todas partes se han establecido diversas acciones: pruebas a gran escala nacionales e internacionales; sistemas de evaluación del desempeño docente (en ocasiones centrados en pruebas a gran escala, en otras ocasiones en modelos un poco más complejos que buscan dar cuenta de la complejidad que subyace en esta práctica profesional); y la evaluación institucional, en particular el incremento tanto de los sistemas de acreditación institucional como de programas, así como un intento por adaptar esta perspectiva en la educación básica, estableciendo diversos programas: escuelas de calidad, escuelas de excelencia.

Con independencia de su meta explícita, estos programas han servido para realizar *rankings* de diversa forma. Identificar y en su caso “premiar” a los mejores alumnos (entiéndase los que han tenido “alto puntaje”) y que en un *ranking* las escuelas de educación básica coloquen en su propaganda “primer lugar en la prueba nacional”, “entre los cinco mejores lugares en la prueba nacional”;¹¹ permitir a los directivos de las instituciones señalar qué cantidad de su matrícula se encuentra en lo que llaman programas de calidad, aunque no tengamos evidencia de que una acreditación realmente ha mejorado las formas de trabajo en el aula. La práctica del *ranking* se ha generalizado por todas partes, las buenas o mejores instituciones obtienen altos puntajes en dicha práctica.

Otra consecuencia del modelo individualista de evaluación ha sido vincular sus resultados, fundamentalmente los obtenidos en esta visión productivista-cuantitativa a diversas formas de obtención u otorgamiento de recursos económicos. La primera práctica en este sentido se realizó en el nivel individual con la creación del

11 Es un exceso que a una niña de 12 años la estén denominando la Jobs mexicana “Niña mexicana la siguiente Steve Jobs” (*La Crónica*, 2013), le dediquen la portada de una revista, para a su corta edad colocarle una “presión social y académica” que es terrible para su formación y desarrollo.

Sistema Nacional de Investigadores, desde su fundación en 1984, para de ahí derivar un sistema de pago por mérito o desempeño para académicos en general. En el caso docente éste se denominó beca de desempeño (1991), para después ostentar diversas denominaciones hasta la actual: Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (Esdeped). Estos programas aplicados en la educación superior claramente son un modelo de pago al mérito;¹² con el paso del tiempo han contribuido a modificar las pautas de comportamiento del personal académico, de la vida académica y del trabajo colegiado. La conformación de seminarios o grupos de investigación ha sido desplazada lentamente por la visión individualista del trabajo académico a través de la cual se mide la productividad individual y ésta es recompensada por un estímulo económico. Entretanto, para la educación básica se conformó en 1992 el programa Carrera magisterial, el cual, mediante la medición de cinco factores en su primera etapa, otorgaba un nivel al docente que participaba en el mismo, asociado a una remuneración económica. Las ponderaciones de los elementos que calificaba el programa se fueron modificando hasta que en el año 2009 se estableció que aquellos maestros cuyos alumnos obtuviesen un puntaje por encima de la media en el examen nacional de Enlace recibirían un bono extra de compensación. Con la actual calificación en el sistema de evaluación de desempeño docente también se ha establecido que quienes obtengan el resultado “Destacado” (más de 1400 puntos en el sistema) obtendrán un aumento de 35 por ciento en su salario. Evaluación y recompensa económica han sido asociadas en México desde la creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984.

Este modelo evaluación/financiamiento se ha generalizado al sistema educativo. Ciertamente empezó a cobrar fuerza en el sexenio

12 En otras investigaciones hemos mostrado cómo surgieron en los Estados Unidos los programas del “pago al mérito” y cómo se fueron aplicando a la educación. En la historia del sistema educativo estadounidense hay estados donde se intensifica su uso y otros donde disminuye; los cuestionamientos a sus efectos son constantes: “deforman el trabajo educativo”, “inducen a los docentes a realizar sólo aquello que es puntuado”, “son injustos para aquellos profesores que trabajan en condiciones académicas adversas”. Esto no ha sido suficiente para cuestionar su empleo en aquel país. Cfr. Díaz Barriga, 1996.

1989-1994, de hecho el expresidente Salinas ya lo había perfilado cuando era candidato a la presidencia, en su discurso de 1988, cuando manifestó “el programa de estímulos que se establezca por parte del Estado tendrá que estar vinculado a la calidad de las instituciones de educación superior. Mi compromiso será apoyar de manera especial a quienes así lo hagan” (Salinas de Gortari, 1988).

De suerte que poco a poco el modelo individualista de evaluación/financiamiento fue constituyéndose en el basamento de la expansión de los diversos programas de evaluación. En ocasiones buscando un mayor acercamiento a un modelo de evaluación de pares, tensionado permanentemente por una perspectiva burocrática del reporte de evaluación.

Así se fueron gestando y sucediendo diversos programas como los referidos a la evaluación de los posgrados de investigación, no sólo desalentando y devaluando el posgrado como formación especializada y profesional (Díaz-Barriga, 2009), sino como un programa que sustancialmente contradice las propuestas de diversificar, de atender a la singularidad que cada proyecto institucional puede tener. Una modelización de los programas de posgrados centrados en el mismo modelo de investigación sobre el que se conformó el SNI, haciendo una especie de mancuerna con el mismo e impulsando el reconocimiento a cada programa con una serie de beneficios de prestigio y económicos asociados.

La educación básica no ha estado exenta de este modelo de evaluación individualizado de las instituciones. A principios del siglo XXI se estableció el programa Escuelas de Calidad, por medio del cual se podía obtener financiamiento extraordinario para la mejora de la escuela siempre y cuando en ella se elaborase un Plan de Desarrollo en el modelo de planeación estratégica; esto es, realizando un diagnóstico de la situación del plantel y estableciendo a partir de ahí algunas metas a lograr en el corto y mediano plazos. La idea del programa era fortalecer la autonomía escolar y, al mismo tiempo, mejorar la infraestructura como un elemento que permitiese mejorar los indicadores de desempeño de la escuela. Las diversas evaluaciones realizadas al mismo mostraron que este indicador no se cumplía, que no existía una relación directa entre el esfuerzo económico realizado y los resul-

tados escolares.¹³ En todo caso, el programa era, por una parte, una réplica de lo que se hacía para la educación superior, mientras que por la otra, retomaba elementos del movimiento de autonomía escolar que se estaba realizando en otros países, al decir de sus autores, se retomó lo mejor de la experiencia internacional en este sentido.

UN PRIMER ACERCAMIENTO ANALÍTICO

Aquí se ha descrito brevemente la conformación de diversos programas de evaluación en el sistema educativo mexicano, unos orientados hacia la educación básica, otros hacia la educación superior. No surgieron todos en el mismo momento, no reflejan una meta focal y clara, en algunos casos apuntan en direcciones contrarias,¹⁴ incluso se puede afirmar que no forman parte de una acción que responda plenamente a la visión de la evaluación educativa que se desprende de las ciencias de la educación, pues entre otras cosas carecieron de elementos inherentes a una evaluación formativa, ninguno de ellos cumplió con una función de retroalimentación, aspectos nodales en esta tarea.

En cambio, se puede afirmar que más bien respondieron a una visión gerencial-administrativa de la evaluación (Díaz-Barriga, 2016),

13 Se realizaron varias evaluaciones institucionales sobre el funcionamiento del programa; se pueden consultar en la página web de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estas evaluaciones se encuentran en la última sección del documento Escuelas de Calidad que tiene la SEP en su página electrónica, con evaluaciones anuales de 2003 a 2012. Véase <<http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>>.

14 En educación básica están los exámenes censales y muestrales, programas de estímulos que individualizan el trabajo: Esdeped, Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y los programas que privilegian el trabajo colectivo: Programa del Mejoramiento del Profesorado (Promep) y Cuerpos Académicos; modelos de evaluación con cargo a la función pública: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y con reglas del mercado: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval); un sistema de evaluación de pares de programas educativos a la par de su sistema de acreditación: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). Todo ello refleja que se establecieron programas bajo la vaga idea de mejorar la calidad de la educación, pero sin contemplar en estricto sentido la perspectiva educativa de la evaluación. Por ello, no podemos hablar de un sistema de evaluación sino de acciones diferenciadas, en muchas ocasiones compulsivas.

de ahí que varios de ellos se fundamentaran en la perspectiva de la planeación estratégica, en la determinación del cumplimiento de indicadores. Aun en el caso del empleo de las pruebas a gran escala, el manejo de los resultados obtenidos en ellas no ha sido para retroalimentar al sistema,¹⁵ sino que se han utilizado para establecer *rankings* de resultados: alumnos con alto o bajo puntaje, instituciones que están por encima o por debajo de la media y, en un exceso, establecer un estímulo económico a los docentes cuyos alumnos obtuviesen un puntaje por encima de la media nacional (SEP, 2013).

Si se analiza el impacto que han tenido los diversos programas de evaluación en nuestro país, se tendría que aceptar que ello ha permitido contar con información, incluso demasiada, que no necesariamente se emplea para la mejora del sistema. Baste con preguntarse si hoy queda duda alguna sobre las dificultades de aprendizaje en matemáticas, lenguaje o ciencias que tienen los alumnos en el país; con analizar cuántos programas de formación profesional (neologismo para evitar la dimensión curricular que subyace en ellos) han sido objeto de una calificación por el sistema de evaluación de pares o por el sistema de acreditación del Copaes, aunque ninguna acreditación dé cuenta de lo que acontece en los salones de clase, ni de los procesos que desarrollan los alumnos en los mismos; baste con reconocer cómo se han incrementado el grado de doctores entre los académicos de la educación superior, el crecimiento de su pertenencia al SNI o su reconocimiento en el Perfil Promep, cuando tampoco estos

15 Sólo hasta 2011 el sitio web del Ceneval incluyó un archivo que denomina Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento. Este archivo elaborado con criterios estadísticos (número de sustentantes que obtuvieron nivel satisfactorio, número de sustentantes de la institución vs. número total de sustentantes) es un indicador que clasifica, no que retroalimenta. Ver <http://idap.ceneval.edu.mx/portal_idap/principal.jsf>. Las gráficas, que publica en otros documentos bajo el nombre de "Informe anual de resultados EGEL", podrían contener más elementos de retroalimentación, pues en ellas se identifican desempeños por campos de conocimiento. Sin embargo, al no poderse referir a una institución en particular cumplen con una función técnica, pero no con una función de retroalimentación. Por ejemplo, véanse pp. 18, 22 y 25 del Informe Anual de Resultados 2010. Administración (Ceneval, 2010). Una de las razones que explica esta situación es que el Ceneval firma un contrato de confidencialidad institucional por el cuál está obligado a proteger los datos de sus clientes, con lo cual no cumple plenamente la función social que se le adjudica al constituirlo como un Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

indicadores se refieren a lo que acontece en su trabajo con los estudiantes, sólo recordemos que en el lenguaje PIFI se establece que “un docente con ese perfil tiene que al menos tener tres horas de trabajo frente a grupo, formar parte de un cuerpo académico, con línea de investigación, en donde realice publicaciones arbitradas, preferentemente indexadas” (SEP, 2014b); en este planteamiento claramente se observa la relevancia que tiene la investigación y el formalismo con el que se trata la labor docente. Se busca mejorar la educación pero los estudiantes no cuentan.

Es importante afirmar que en México se han aplicado diversos programas de evaluación de académicos, alumnos, programas e instituciones desde los años noventa, esto es, que llevamos un cuarto de siglo con estos programas cuyos efectos se traducen en un incremento significativo de indicadores: número de miembros del Sistema Nacional de Investigadores, perfiles Promep, profesores en Carrera magisterial, programas acreditados, escuelas de calidad, etc. Pero estos indicadores no necesariamente han mejorado a la educación, no se ha logrado una buena educación.

El enfoque administrativo, por encima de una perspectiva educativa, ha imposibilitado que los datos obtenidos por la evaluación se conformen en un sistema de retroalimentación del objeto evaluado. Ha privado mucho más la idea de emisión de un juicio, del establecimiento de una jerarquía o del otorgamiento de un financiamiento, que una perspectiva que busque en primer término comprender el significado de los datos, las causas y condiciones que los han generado y, sobre todo, elaborar un nuevo curso de acción, para que incluso, como planteaba Fayol en su administración general e industrial (1961: 267) “evitar que vuelva a acontecer”. Desde esta nueva perspectiva gerencialista se le atribuye a la evaluación un enfoque para establecer jerarquías del desempeño de los actores y tomar diversas decisiones, aunque si revisamos los 35 años que la evaluación tiene en el país desde esta perspectiva, podemos afirmar que no necesariamente hay una mejora del sistema educativo. Mecánicamente la educación no mejora a través de ellas.

Sin embargo hay un tema, o una limitación, más profunda: los diversos programas de evaluación establecidos en nuestro medio

–sean nacionales (Enlace, los Exámenes Nacionales de Ingreso –Exani–, Carrera magisterial, Esdedep) o internacionales (PISA)– contienen una especie de “tipo ideal” (Weber, 1983) del objeto evaluado y funcionan en la perspectiva de una autopoiesis (Maturana y Varela, 2006) en la que su horizonte de mejora es sólo mejorar el indicador o la calificación según el caso.

Se puede afirmar que los diversos programas de evaluación en México operan en la perspectiva de tipos ideales, formulada por Max Weber, puesto que en los criterios de funcionamiento que se utilizan en estos programas subyace una especie de modelo ideal de cada objeto de evaluación (aprendizaje de los alumnos, desempeño docente o programa institucional) que orienta la práctica deseable, la cual se convierte en una aspiración que tipifica el ideal de un desempeño, si bien los pocos que logran cumplir con este tipo ideal, esto es con obtener el puntaje demandado, se constituyen en la evidencia de que el mismo existe y es posible. Así, los pocos académicos universitarios que obtienen alto puntaje en el Sistema Nacional de Investigadores o bien en el programa de estímulos particular de su entidad, conforman una élite de menos de 3 por ciento del total de académicos; y con base en ellos se acepta que es factible alcanzar este ideal. Lo mismo acontece con los profesores que participan en el programa de Carrera magisterial, donde también son menos de 3 por ciento quienes se encuentran en el nivel E, el más alto. Muy pocos programas de posgrado califican como programas de calidad internacional en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, provocando con ello el mismo efecto. El modelo ideal opera como una meta posible, aunque en los hechos sea asequible sólo para muy pocos.¹⁶

16 Lo interesante de estos “tipos ideales” es que simultáneamente con el paso del tiempo se elevan las exigencias para su valoración. Así, por ejemplo, cuando inició el SNI en los años ochenta se planteaba que el investigador nacional debía publicar en revistas arbitradas de carácter internacional, posteriormente a finales de los noventa se precisó que estas revistas tenían que estar indexadas, hoy se discute que deben ser reconocidas por el ISI Thompson (Web of Science) o por SCOPUS. No importa que estos sistemas de indexación provengan de instituciones privadas. Lo mismo acontece con el programa de estímulos al desempeño académico, inicialmente concebido para profesores de tiempo completo que mostraran buen desempeño en su trabajo docente; posteriormente se exigió que tuvieran el grado de doctor

Por otra parte, cuando aparecen algunos cuestionamientos al funcionamiento de los programas de evaluación o críticas respecto de los efectos no deseados que generan en la dinámica académica, se postulan respuestas racionales en las que subyace la perspectiva autopoietica que plantea Maturana (Maturana y Varela, 2006). Desde la visión de este autor se puede afirmar que cada programa se convierte en un elemento que puede ser autorregulable, lo que significa que el programa puede ser objeto de mejora en cuanto a sus criterios, componentes o funcionamiento.¹⁷ Se crea un círculo de análisis en donde la única respuesta posible es mantener el programa mejorándolo o reconociendo que inevitablemente generará algún efecto no deseado.

Así, cuando a principios del ciclo escolar 2014-2015 se estableció que en el mismo no se aplicaría el examen nacional (prueba Enlace) aduciendo que dicho instrumento tenía problemas de construcción técnica, amén de los que genera su aplicación o la forma como ha deformado la práctica pedagógica, surgió un movimiento de protesta entre los impulsores de este sistema de medición en el que argumentaron que más vale una medición defectuosa que no contar con ella (Santibáñez, 2014). Otras expresiones que se suelen utilizar frente a los diversos cuestionamientos que se hacen a los diferentes programas de evaluación y que son un claro reflejo de esta perspectiva autopoietica son: “el problema no está en el programa sino en la forma que se aplica”; “se va a formar una comisión que analice el funcio-

y recientemente que en sus publicaciones aparezca la leyenda que forman parte de la institución que juzga esta evaluación. Recientemente con las transformaciones que se realizaron al programa Carrera magisterial, donde 50 por ciento de la calificación se derivaba de los resultados que los alumnos obtuviesen en la prueba Enlace, en 2016 se estableció que los profesores que hubieran obtenido el nivel de destacado (más de 1400) en la medición de tres tipos de desempeño: evidencias de enseñanza, examen a gran escala y planeación argumentada, recibirían 35 por ciento de aumento salarial. En el lenguaje común los académicos expresan “cada vez colocan el listón más alto”.

17 Este tema se observa con claridad en el Comunicado 41 del INEE donde se hace un balance de las evaluaciones (INEE, 2015b) y en el discurso de la presidente del INEE y del secretario de Educación Pública en la presentación de resultados de la evaluación del desempeño (febrero, 2016). En ese comunicado, y en ambos discursos, se sostiene que se reconocen errores que serán mejorados en los siguientes ejercicios de evaluación. Incluso se usa la frase “estamos aprendiendo”.

namiento del programa”; “estos programas son perfeccionables”; “el problema radica en que no se hace uso adecuado de sus resultados”; “a la institución sólo le toca hacer la medición, lo que se haga con los resultados no depende de ella”. Todas estas expresiones remiten a reiterar el valor, sentido y significado que se asigna a estos programas, considerados como un garante en sí mismos del logro de la calidad de la educación (véase cuadro 1).

CUADRO 1

Evaluar los programas para “mejorarlos”. Un modelo autopoiético.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) declaró el 17 de febrero de 2014 que estableció un convenio con la Universidad Autónoma de Aguascalientes para que un grupo de investigadores encabezados por Felipe Martínez Rizzo realizara una evaluación de la validez de contenido, de constructo, cultural, de confiabilidad y aplicaciones de la prueba Enlace. El grupo estaría integrado por investigadores de México, Estados Unidos, Colombia, España y Chile. Su costo sería de 3.3 millones de pesos (Martínez, 2014).

El 5 de abril de 2013 el Foro Consultivo Científico y Tecnológico conformó un grupo de investigación para realizar un proyecto de evaluación de los criterios de productividad científica y tecnológica que emplea el Sistema Nacional de Investigadores. En el informe de conclusión de labores de 2014 se expresó que dicho proyecto estaba en proceso.

En el año 2004 se encomendó una evaluación sobre el funcionamiento de los CIEES. Entre los resultados de la evaluación se mencionó que existían patrones de recomendaciones que entregaban de manera indiferenciada a diferentes programas que habían recibido distinta calificación (nivel 1, 2 o 3), tales como: incrementar la planta de tiempo completo; mejorar las instalaciones; impulsar la investigación; incrementar el acervo bibliográfica. Todas ellas tomadas de un listado preestablecido.

De esta manera se promueve la realización de evaluaciones de diversos programas, se trata de mejorarlos, de encontrar alguna insuficiencia en ellos, pero no se analiza el problema de fondo de la cuestión: su visión individualizada y aislada, por la que se asume que entregar los resultados que obtiene un sujeto, programa educativo o institución de manera aislada no será en sí mismo suficiente para mejorar lo educativo. La individuación de programas y resultados de la evaluación es por tanto la limitación más seria que enfrentan los actuales programas de evaluación, su aplicación ha generado una mayor cantidad de efectos no deseados en los sistemas educativos que una mejora sustantiva de los mismos. La aspiración a la calidad, con independencia de lo endeble del concepto, queda marginada y

reducida al logro de indicadores de desempeño y al mejoramiento de programas que sólo tienen la capacidad de mirarse a sí mismos. En este punto es donde radica la necesidad de concebir desde otra perspectiva las acciones de evaluación.

**DE UN MODELO DE EVALUACIÓN INDIVIDUALIZADO
A UNA PERSPECTIVA INTEGRAL DE LA EVALUACIÓN
DONDE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SEA SU UNIDAD**

Una revisión de la literatura especializada en evaluación educativa permite observar dos temas que son pertinentes para nuestra exposición: el primero se refiere a la forma como se concibe un modelo de evaluación, mientras que el segundo se vincula con el manejo que en los textos se realiza sobre la perspectiva de una evaluación integral. De esta manera, en primer término se busca discernir entre distintos modelos para realizar esta tarea y, en particular, superar su perspectiva basada sólo en la medición, lo que en el fondo es casi imposible cuando vivimos en una etapa donde a los estándares e indicadores se les dota de un sentido, cuando el resultado de la evaluación se presenta en niveles (destacado, bueno, suficiente, o bien nivel I, II y III o en las cantidades que representan: 1 000, 1 200, 1 400 puntos). El enunciado modelos de valoración significa que es necesario recuperar en este ámbito la evaluación como disciplina de las ciencias de la educación en sus diversas escuelas o corrientes de pensamiento, aunque la expresión modelo no es suficiente para superar la perspectiva unidimensional que ha caracterizado al campo que basa su cientificidad en la teoría de la medición. El modelo en general queda atrapado en el plano de lo técnico, quizá incorporando algunos elementos de la disputa ideológica que existe en el campo entre cientificidad, ética y poder, pero sin llegar a un debate estructurado con relación a los fundamentos del mismo.

Al mismo tiempo, es factible observar que con la designación de estos modelos se generan una serie de denominaciones que tienen cierto impacto en su intento de modificar la tendencia de medición que subyace en el campo, pero que difícilmente logran modificar las

concepciones y prácticas de evaluación. Tal es el caso de los modelos de evaluación designados como: iluminativa (Parlett y Hamilton, 1977); dialéctico (Ardoino y Berger, 2013); hermeneúctico (Bonniol y Vial, 1997); axiológico (Lecoine, 1997), y recientemente, auténtica (Wiggins, 1989).

Asumir el debate de la evaluación únicamente desde la perspectiva de modelos impide reconocer que el cambio en la educación sólo puede ser resultado de la convergencia de esfuerzos múltiples. En estricto sentido, los sistemas educativos son una expresión excelente de lo que constituye un sistema complejo, implica realizar un esfuerzo extraordinario para alinear intencionalidades, estrategias y voluntad de múltiples actores. Rebase con mucho la retórica del cambio, basada en declaraciones de acciones que se realizan para mejorar lo educativo (Goodson, 2003). Alinear es un término clave en esta perspectiva, pero de muy difícil concreción, sencillamente porque rebasa el ámbito de la declaración, el ámbito de la intención e incluso el ámbito de la modificación legal, como la realizada en México en 2013 así como el de la conformación de programas y proyectos de trabajo.

Una segunda línea que se observa en la literatura especializada es considerar la necesidad de establecer modelos o estrategias integradas de evaluación dando un tratamiento general a la necesidad de aplicar diversos instrumentos para obtener información de un objeto a evaluar (alumnos, docentes, programas o instituciones), esto es, plantean la conveniencia de reunir varias evidencias para que el resultado del ejercicio permita contar con un mayor número de fuentes de información sobre un mismo elemento –sea alumno, docente o institución–; a esto se le suele denominar modelos integrados (Wiley-Blackwell, 2003). Una excepción de ello la encontramos en García (2005) cuando establece que la mejora sólo se puede lograr si se establece un modelo integral de evaluación, que parte de:

la premisa de que todos los procesos de evaluación que se realicen en el sistema tienen un corpus común, deben hacerse con procedimientos parecidos y deben tener elementos diferenciadores que garanticen la especificidad de cada uno de ellos y la finalidad última de dichos procesos (García, 2005: 3).

Esto significa para el autor que se busquen articular los resultados de la evaluación de los docentes, las instituciones educativas y el conjunto del sistema educativo, así como “desde la globalidad, abordar la singularidad” (García, 2005: 3). En este trabajo se encuentra una pista relevante que es necesario consolidar, puesto que lo educativo sólo se mejorará en tanto se logre transformar la visión que los diversos actores, programas y políticas educativas, en este caso las referidas en función de la evaluación, se logren alinear; o dicho en otros términos, lograr un grado de imbricación de una serie de elementos que permitan generar un programa de cambio institucional paulatino, con metas claras y posibles. En otros términos, asumir una visión sistémica de la evaluación de todos los que intervienen en el acto educativo y no sólo la perspectiva individual que caracteriza los programas de evaluación en nuestro medio, lo que se concreta en instrumentos específicos para el aprendizaje de los alumnos, para el desempeño docente y para el funcionamiento de la escuela. Todo ello reducido a puntajes en donde la meta que se establece es mejorar los puntajes de cada uno de los actores involucrados, pero de manera aislada.

En este sentido, establecer un modelo social-integral de evaluación implica asumir de cierta manera un enfoque sistémico en donde se reconozca que la mejora de todos los elementos contribuye a la mejora del proceso educativo en su conjunto.

Para ello es conveniente tener claro que la evaluación requiere conjugar también otros elementos, como un clima de confianza (Scallon, 1988), asumir responsabilidades y aceptar que los resultados de este proceso social-integral se verán a mediano plazo. El establecimiento de un clima de confianza es quizá uno de los retos más grandes que enfrentan los programas de evaluación. Históricamente el concepto evaluar surge en la perspectiva del control; desde la lógica de la administración el papel asignado a la evaluación es “ofrecer información útil para la toma de decisiones”, misma que se vincula con emitir un juicio, establecer un curso de acción, que puede ser una recompensa o una sanción (Alba, Díaz-Barriga y Viesca, 1984).

Por ello, es habitual que, ante una actividad de evaluación, el evaluado genere desconfianza, temor, ansiedad por la manera como los resultados obtenidos afectarán su calificación, su imagen o sus

ingresos económicos. Tema que claramente se observa en el caso mexicano con la reciente creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, que no sólo establece en los hechos un examen a gran escala a modo de concurso de oposición para el ingreso al servicio, sino que formula la obligatoriedad de la evaluación cada cuatro años y en caso de obtener un resultado insuficiente, tal como lo estipula el artículo 52 en la sección denominada “permanencia en el servicio”, el docente deberá presentar nuevamente en un periodo no mayor a 12 meses una nueva evaluación. En caso de obtener por tres ocasiones consecutivas el resultado de insuficiente “se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la autoridad educativa o el organismo descentralizado que corresponda” (LGSPD, 2013, art. 53); esto es, se trata de un claro modelo de evaluación individual de palo y zanahoria, manifiestos claramente en los encabezados de la prensa nacional: “A maestros evaluación o despido; acotarían al máximo al SNTE” (Robles, 2013).

Este modelo no contempla la estructura del funcionamiento de una escuela; dicho en otros términos, nos podemos preguntar de qué le sirve a un padre de familia o al sistema educativo en su conjunto que un alumno tenga buenos maestros en 1º, 3º y 5º grados, si su hijo tendrá que cursar también los otros grados de la educación primaria. Si lo que la política educativa y la sociedad buscan es que exista una mejora en el sistema escolar que se traduzca en aprendizajes significativos para los alumnos, este cambio sólo se puede realizar logrando la confluencia de todos los actores involucrados en lo educativo, lo que significa privilegiar una perspectiva estructural sobre una individual.

Al mismo tiempo, la perspectiva de la evaluación como una disciplina propia de las ciencias de la educación dio paso a una visión más gerencial y administrativa, la toma de decisiones privó sobre la función formativa y el carácter de retroalimentación de esta actividad.

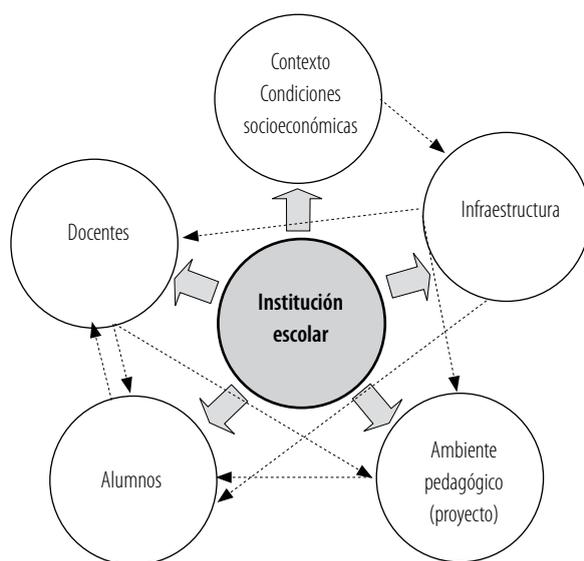
A la vez que se desdeña la necesidad de que la información que proviene de la evaluación se convierta en un insumo para analizar los obstáculos a enfrentar para obtener determinados logros y la

generación de estrategias a partir de los actores, esto es, desde quienes están en las escuelas para construir un plan real de mejora. De hecho, quienes han estudiado el impacto de diversos programas de evaluación han detectado que, debido a la prevalencia de la visión administrativa con la que se aplican tales programas, se genera en las instituciones y en las personas involucradas un comportamiento de simulación. Simular que se están cumpliendo determinadas metas o determinados indicadores para evitar realizar modificaciones de fondo en una actividad específica: sea entrenando alumnos en la resolución de preguntas semejantes a las que se encuentran en los exámenes nacionales o en los cuadernillos PISA que se reparten a los estudiantes, sea disfrazando el logro de una serie de indicadores.

Todo ello es el resultado de reducir a cantidades numéricas procesos que reclaman una cualificación y que se distinguen por su carácter dinámico y no estático. La responsabilidad ante la evaluación demanda asumir no sólo ser evaluado, sino el compromiso de revisar a qué se deben los resultados de la evaluación y, posteriormente, asumir una estrategia individual y colectiva para mejorarlos (figura 1).

FIGURA 1

Un modelo social-integral de evaluación. La institución escolar, su unidad



En este sentido, se requiere pasar de una estrategia de evaluación individual, que ha dominado el panorama educativo mexicano, a una visión social-integral en la que la institución educativa sea la unidad en donde converja la información que se genera en todas las acciones y programas de evaluación. Es con base en esta información que los actores escolares, inicialmente autoridades escolares y docentes, con el apoyo posterior de padres de familia y de alumnos, pueden permitir construir un análisis de las condiciones en las que se encuentran los aprendizajes de los alumnos, las causas de ello, el grado de acercamiento o alejamiento a un proyecto curricular específico y, a partir de ello, construir metas de mejora de mediano y largo plazos para una escuela en concreto. Metas en las que todos los actores se comprometen a apoyar su desarrollo, que pueden expresarse en mejorar calificaciones de los alumnos en matemáticas, pero que para su logro tienen que concebir estrategias para el trabajo didáctico y profesionalización de la planta docente en determinados temas, la clarificación de las formas de enseñanza de las matemáticas que pueden resultar más adecuadas en el contexto escolar específico, así como la forma para vincular los contenidos matemáticos con los problemas de la realidad cotidiana de los alumnos y de su entorno escolar, la capacidad de compartir con los padres de familia la razón de ser de tales cambios, y el contacto directo con los alumnos para detectar y trabajar sobre sus aciertos y sobre las dificultades que tienen en el camino. En síntesis, es convertir a la comunidad escolar en la responsable de rendir cuentas, pero al mismo tiempo asumir la responsabilidad de su tarea de mejora del trabajo educativo.

No se trata, como se concibe habitualmente, de sólo perfeccionar los programas existentes de evaluación, las pruebas a gran escala para alumnos y docentes, la publicación de los puntajes obtenidos, sino por el contrario, lo que se busca es lograr que todos los elementos de evaluación permitan ofrecer información valiosa a la institución educativa y que sea la comunidad escolar la que, de acuerdo con determinados lineamientos, interprete la información obtenida y elabore un programa específico de trabajo.

De alguna forma el tema ha sido abordado por quienes han analizado los efectos que la evaluación individual tiene en la educación.

Hargreaves y Shirley (2012) sostienen que la evaluación ha cancelado la creatividad en el trabajo educativo, que opera como una acción que tiende a mejorar en apariencia un segmento de la educación por un corto tiempo, a cambio de no realizar una transformación de fondo. Así, en los primeros años de su aplicación parecen mejorar los puntajes que los alumnos obtienen en las pruebas nacionales, a cambio de desatender áreas fundamentales de la educación.

Asumir una perspectiva social-integral de la evaluación, por el contrario, permite enfrentar desde una perspectiva holística la mejora de la educación. No se trata de mejorar un elemento en particular, sino de trabajar por lograr una mejora en el funcionamiento de toda la escuela, como una unidad. De ahí la relevancia de considerar a la institución escolar (sea educación básica o superior) como la unidad de evaluación. Analizar no solamente, como se suele hacer, su infraestructura, sino tomar en cuenta el contexto en el que se encuentra inscrita la institución escolar y, en su caso, su historia institucional. Este análisis permitirá realizar a la larga comparaciones entre escuelas que se encuentren en contextos similares.

Pero esta actividad es insuficiente, se requiere efectuar una tarea un poco más compleja: analizar el ambiente académico de la institución; este tipo de análisis suele omitirse por no considerarlo en la construcción de las recomendaciones de evaluación. Demanda realizar una actividad cercana a algunas de las propuestas del análisis institucional, con la participación del grupo de docentes que la conforman, con la finalidad de comprender cómo está integrada la planta académica, cómo se ejercen los diversos liderazgos en la misma, desde el que llevan adelante sus directivos hasta la distribución de otro tipo de liderazgos que se gestan en un grupo humano. Entender que el liderazgo académico es un proceso de conquista y no un acto de autoridad, lo que significa que no basta con detectar un nombramiento formal para poderlo realizar, liderazgo académico significa lograr un reconocimiento de los demás y sobre todo impulsar una convocatoria que permita a todos los miembros de la institución comprometerse con el logro de determinadas metas académicas. Convocar es un acto académico, no un acto de autoridad.

Sin embargo, reconocer a la vez que en una comunidad docente se gestan diversos puntos de acercamiento y también de conflicto, que esa comunidad en específico tiene sus potencialidades, pero también sus limitaciones. Si la autoridad educativa lo considera, se pueden tomar como referencia los resultados de la evaluación externa del desempeño docente, pero también será significativo poder apoyarse en un trabajo interno de pares académicos, que frente a los retos que crea una tarea en común, pueden asumir determinados compromisos y realizar diversos apoyos personales y académicos entre ellos. Por ejemplo, mejorar los aprendizajes de matemáticas de todos los alumnos de todos los grados en función de un proyecto curricular y de un proyecto escolar específico; el conjunto de docentes asume la tarea, analiza las diversas formas que tiene para enfrentarla y la manera como van a involucrar a los alumnos y a los padres de familia, en su caso. El proyecto escolar se convierte en una meta común, en una tarea de mejora entre todos y no en un acto individual que segmenta distinguiendo a los sobresalientes y señalando a quienes no logran resultados satisfactorios. La meta es la mejora de todos.

El ambiente académico juega una parte fundamental en la mejora del trabajo educativo, esta condición permite que confluyan esfuerzos de los integrantes de una institución educativa en torno a determinados fines. Significa reconocer la experiencia de cada uno de los docentes que participa en el proyecto escolar y aprovechar sus potencialidades y realizar un trabajo por la mejora conjunta de todos ellos. Los sistemas de evaluación individual, en particular los sistemas de incentivos al trabajo docente, lejos de impulsar este tipo de dinámica académica en la institución, promueven un individualismo que no sólo dificulta trabajar en torno al proyecto escolar, sino que fundamentalmente estimula a realizar sólo aquellas actividades que se verán reflejadas en los puntos que son calificados por los indicadores establecidos. El conocimiento de este tema tiene una larga historia en la investigación sobre la evaluación docente (Cramer, 1983), de ahí que se pueda explicar por qué en el momento actual se pensó en un modelo que no sólo estableciera la zanahoria, la recompensa, sino también la sanción, en el lenguaje coloquial de algunos

especialistas “ahora la evaluación tiene consecuencias”. Determinar el ambiente académico, trabajar por su mejora, sin lugar a dudas serán los elementos clave para poder conformar un proyecto educativo en la institución. Un proyecto que convoque a todos porque es reflejo del interés académico de quienes integran el plantel.

Es en este contexto donde se puede realizar un trabajo de diagnóstico escolar sobre los aciertos o logros del plantel, así como de sus retos, con respecto a las metodologías de trabajo con los estudiantes, a los comportamientos estudiantiles que se desean impulsar o aquellos que se desean modificar. En cada institución escolar serán específicos. Y es en este contexto donde se pueden analizar los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas nacionales. Analizar los resultados para buscar comprender qué significan, a qué se deben y a partir de ello establecer una estrategia de mejora, la que se puede integrar al proyecto escolar.

También, en el caso de México, es el lugar donde pudieran converger los resultados de la evaluación del desempeño docente, con la finalidad de que la mejora en el trabajo docente sea un proceso que asuma el conjunto de académicos que trabaja en una institución escolar, donde sea factible analizar desde una perspectiva de evaluación de pares cuáles son los aciertos, los puntos de deficiencia y mejora, la forma como el desempeño docente puede afectar el aprendizaje de los alumnos y, desde esta realidad, impulsar lo que convenga para el proyecto escolar.

De esta manera, en el proyecto escolar confluyen de manera singular una serie de elementos que provienen del contexto donde se ubica la escuela, de la misma historia y evolución del plantel, del clima académico que se ha logrado conformar y de los resultados que alumnos y docentes obtienen, unos en los exámenes a gran escala y otros en los mecanismos que se emplean para evaluar su desempeño. Todos estos elementos se conjugan para construir no sólo un diagnóstico integral del trabajo educativo de una escuela, sino que permiten analizar las causas por las que se obtienen determinados resultados y sobre todo construir metas de corto y mediano plazos que se pueden plasmar en un proyecto escolar. La institución escolar se presenta como una unidad con retos claros para su desarrollo. La

evaluación integral-social en este sentido aparece como un modelo de evaluación alternativo al que se ha implantado en la actualidad que privilegia los resultados obtenidos de manera individual, mediante un esquema de recompensas y sanciones.

De manera que el proyecto escolar va más allá de la exclusiva mejora de resultados en los exámenes nacionales, significa una mejora de los logros educativos de todo el plantel, esto es: académicos, de aprendizaje y de formación integral de los alumnos. Algunos de éstos se podrán traducir en indicadores relativamente mensurables, otros serán objeto de apreciación y valoración del equipo docente. El proyecto puede tener metas a mediano plazo, por ejemplo tres o cuatro años. Metas que pueden ser objeto de autoevaluación e incluso de una heteroevaluación, con la finalidad de formular recomendaciones que tiendan a la mejora del proyecto escolar.

El modelo que proponemos permite de esta manera superar la visión individualista de la evaluación, para posibilitar una perspectiva social integral de la misma, cuyo centro es la institución escolar, desde su proyecto educativo específico. Significa modificar de tajo la visión individualista, centrada en indicadores, que ha dañado a la educación, que está creando acciones que conllevan a una visión judicativa de la misma. Por el contrario, una perspectiva social-integral de la evaluación se encuentra inmersa en una perspectiva de evaluación formativa, buscando desarrollar al máximo la plenitud de esa evaluación, al centrarse en un proyecto educativo.

Establecer una perspectiva social-integral de la evaluación permitirá, sin lugar a dudas, la mejora del funcionamiento del sistema educativo en el mediano plazo. No tendrá los efectos, en ocasiones estridentes, de la publicación de resultados de los alumnos en una prueba estandarizada, ni del número de docentes que responden con acierto un examen de conocimientos. La perspectiva social-integral de evaluación permitirá documentar las experiencias exitosas del sistema educativo. Tal documentación, sin duda, contribuirá a la mejora global del sistema, al constituirse en una retroalimentación de pares para todo el sistema.

En este sentido, esta visión social-integral permitirá superar varios de los vicios que se observan en los modelos actuales de evaluación.

UNA REFLEXIÓN FINAL

Vivimos una era educativa que ha realizado una apuesta central en acciones de evaluación, pero estas acciones han avanzado, desde esta perspectiva, por una ruta errónea: individualizar, establecer *rankings*, comparar y poner a competir a diversos actores de la educación. A lo largo de este capítulo hemos mostrado cómo esta visión de la evaluación produce efectos contrarios a la meta global que propone: mejorar la educación, aunque en su lenguaje sea mejorar la calidad de la educación.

El sistema educativo lleva más de un cuarto de siglo experimentando acciones evaluadoras individualizadas; sus resultados, lejos de mostrar una mejora, constituyen una evidencia de lo erróneo de esta política. No olvidemos lo que ha pasado con los programas de incentivos docentes en la educación superior o en la educación básica, con los sistemas de evaluación institucional (acreditación o escuelas de calidad en su momento), con los exámenes a gran escala (Exani, los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura –Egel– en educación superior o el Examen para la Calidad y el Logro Educativo –Excale– y Enlace, en la educación básica). Reconozcamos que el sistema no ha mejorado.

La salida que se estableció con la reforma constitucional fue fortalecer las acciones de evaluación individual, salida que continúa por la misma vía equivocada que las acciones precedentes, se moderniza un sistema de evaluación que no funciona, se repara una máquina que ha mostrado ser inservible.

La propuesta no es eliminar la evaluación educativa, sino profundizar en el sentido pedagógico de la misma, apoyándose en las ciencias de la educación y en particular en la didáctica. Reivindicar el carácter formativo y de retroalimentación de la evaluación en las actividades de mejora del sistema, pero sobre todo, potenciar al máximo su capacidad de mejora. Establecer la evaluación social-integral es una salida necesaria para el sistema educativo. Su aplicación no es compleja y no modifica necesariamente todos los instrumentos de evaluación que disponemos en la actualidad. Ciertamente los vinculados con la práctica docente sí deben ser cambia-

dos, para centrarse en el desempeño real del trabajo docente y no en acciones simuladas que sólo de manera tangencial y errónea se vinculan con el mismo. Al contrario, su instrumentación se puede realizar con una parte de los recursos que actualmente se dedican a la evaluación del sistema.

No será fácil crear en nuestro medio un ambiente de confianza en la evaluación, reconstruir el tejido social escolar para impulsar los liderazgos académicos, los que necesariamente deben provenir de los directivos de la institución, quienes requieren abandonar sus posiciones de autoridad formal para poder conquistar su liderazgo en su entorno escolar y los liderazgos que los diversos grupos docentes tienen que ejercer. Considerar la institución escolar como eje de análisis de la mejora escolar demanda que en ella se pueda realizar un diagnóstico de todas sus condiciones, no sólo de su infraestructura, sino de su ambiente académico; contar con información sobre los diversos resultados que obtiene de su trabajo académico, los que se reflejan en exámenes a gran escala y los que constituyen un reto de la formación de sus estudiantes. No perdamos de vista que el país enfrenta como nunca en su historia una profunda crisis de valores.

Es en este contexto donde la escuela puede formular un proyecto a mediano plazo, con metas que puedan ser objeto de evaluación interna y externa, en un plan de mejora. Ciertamente que ello demandará dedicar asesores para que la escuela pueda formular los mejores proyectos posibles. Una reconstrucción de los actuales asesores técnico pedagógicos o de las personas que certificaron en el INEE para ser evaluadores. Pero con una orientación diferente, esto es, teniendo como centro las metas de formación y aprendizaje.

Nuestro sistema educativo ya experimentó por muchos años acciones de evaluación individual y el sistema no ha mejorado, es momento de cambiar la perspectiva que tenemos de la evaluación y darle oportunidad al sistema de mejorar sus procesos de formación y aprendizaje con mecanismos adecuados que emerjan de las ciencias educativas. Es momento de darle la palabra a los expertos en educación y no sólo a los que traducen políticas construidas para otros contextos.

REFERENCIAS

- Alba, A. de, A. Díaz-Barriga y M. Viesca (1984), “Evaluación. Análisis de una noción”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XLVI, núm. 1, México, pp. 175-204, <http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/1984_evaluacion_analisis_nocion.pdf>, consultado el 16 de agosto de 2015.
- Ardoino, J. y G. Berger (2013), “L'évaluation comme interpretations”, *POUR*, núm. 186, pp. 120-127, Institute RésauÉval, <<http://www.reseaeval.org/wp-content/uploads/2013/04/1.-Ardoino.pdf>>.
- Barbier, J. M. (1983), “Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation”, *Revue française de pédagogie*, vol. 63, pp. 47-60, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1983_num_63_1_1891>, consultado el 12 de mayo de 2015.
- Bolívar, A. (1999), “La educación no es un mercado. Crítica de la ‘Gestión de calidad total’”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 83-84, pp. 77-82, <firgoa.usc.es/drupal/files/Bolivar1.pdf>, consultado el 3 de junio de 2015.
- Bonniol, J. y M. Vial (1997), *Les modèles de l'évaluation*, París, De Boeck.
- Cantón, I. y J. L. Vázquez (2010), “Los procesos en gestión de calidad. Un ejemplo en un Centro Educativo”, *Revista Iberoamericana de Investigación Sobre el Cambio y Eficacia Escolar*, vol. 8, núm. 5, pp. 59-68, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084004>>, consultado el 8 de mayo de 2015.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) (2010), “Informe Anual de Resultados. Administración”, <<http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=5256>>, consultado el 8 de mayo de 2011.
- Comenio, J. (1982), *Didáctica Magna*, México, Porrúa (Sepan Cuántos [1657]).
- Cramer, J. (1983), “Merit Pay: Challenge of the decade”, *Curriculum Review*, vol. 22, núm. 5, pp. 7-10, <<http://eric.ed.gov/?id=EJ293552>>, consultado el 13 de junio de 2015.
- La Crónica*, “Niña mexicana la siguiente Steve Jobs”, México, 18 de octubre.

- Chuayffet, E. (2014), “Palabras del Secretario de Educación Pública en la conferencia de prensa realizada en el auditorio Miguel Hidalgo de la misma institución”, 3 de febrero, <<http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/discursos/enero-febrero-2014/388-03-febrero-2014-palabras-del-secretario-de-educacion-publica-durante-la-conferencia-de-prensa-celebrada-en-el-auditorio-miguel-hidalgo-de-la-misma-institucion>>, consultado el 10 de agosto de 2016.
- Díaz-Barriga, Á. (1996), “Los académicos ante los programas *merit pay*”, en A. Díaz-Barriga y T. Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 7-121 (Pensamiento Universitario, 86).
- Díaz-Barriga, Á. (2004), “La evaluación, los retos de una disciplina y de las prácticas que genera”, en I. Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación universitaria en México*, México, UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/GEMAP, México, pp. 223-254.
- Díaz-Barriga, Á. (2009), “Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social”, en T. Pacheco y Á. Díaz-Barriga (coords.), *El posgrado en educación en México*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 45-87 (Pensamiento Universitario, 103).
- Díaz-Barriga, Á. (coord.) (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior en México. Un estudio en universidades públicas estatales*. México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Díaz-Barriga, Á. (coord.) (2011), *La prueba PISA. Un análisis de sus contenidos de ciencias*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz-Barriga, Á. (2016), “Evaluación formativa y profesión docente. Conflicto de visiones”, G. Guevara Niebla, M. T. Meléndez Irigoyen, F. E. Ramón Castaño, H. Sánchez Pérez, F. Tirado Segura (coords.), *La evaluación docente en México*, México, Fondo de Cultura Económica/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Durkheim, E. (1982), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta.
- Eurydice (2010), *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de resultados*, Madrid, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109ES.pdf>, consultado el 24 de agosto de 2015.
- Fayol, H. (1961), *Administración industrial y general*, México, Hererro Hermanos.
- Fernández, E. (2014), “Hay que rediseñar el sistema de evaluación de la educación superior”, *La Jornada*, 1 de julio, <<http://www.jornada.unam.mx/2014/07/01/sociedad/042n1soc>>, consultado el 28 de octubre de 2014.
- García, E. (2005), “Hacia un modelo de evaluación integrado”, *Idea La Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, núm. 1, pp. 80-88, <<http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/20046/00620073000011.pdf?sequence=1>>, consultado el 28 de agosto de 2014.
- Giner de los Ríos, F. (1906), *Pedagogía universitaria*, Madrid, Espasa Calpe.
- Goodson, I. (2003), *Estudio del currículum*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hargreaves, A. y D. Shirley (2012), *La cuarta vía. El prometedor futuro del campo educativo*, México, Octaedro.
- Hernández-Ruiz, S. (1972), *Didáctica general*, México, Fernández Editores.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014), “Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente”, <<http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/557-dialogos-con-docentes/1735-instrumentos-de-evaluacion->>, consultado el 28 de noviembre de 2015.
- INEE (2015a), “Criterios técnicos y de procedimientos para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, noviembre, <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/criterios/nov/20151110_CRIT_EB.pdf>, consultado el 4 de diciembre de 2015.
- INEE (2015b), “Presenta el INEE balance de las evaluaciones aplicadas a docentes en 2015”, comunicado de prensa núm. 41, 17 de diciembre,

- <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/calendario_2015/Comunicado41.pdf>, consultado el 15 de enero de 2016.
- Lecoite, M. (1997), *Les enjeux de l'évaluation*, París, L'Harmattan.
- Lecompte, R. y L. Rutman (1982), *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*, Ottawa, Université de Carleton.
- “Ley General del Servicio Profesional Docente” (LGSPD) (2013), *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>, consultado el 24 de agosto de 2015.
- “Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación” (2013), *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf>, consultado el 24 de agosto de 2015.
- Martínez, N. (2014), “Evaluación de Enlace costará 3.3 mdp: INEE”, *El Universal*, 17 de febrero, <<http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/evaluacion-de-enlace-costara-33mdp-988274.html>>, consultado el 10 de octubre de 2016.
- Maturana, H. y F. Varela (2006), *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Nuño, A. (2016), “Mensaje del secretario de Educación Pública Aurelio Nuño Mayer, durante la Presentación de Resultados de la Evaluación del Desempeño, Ciclo 2015-2016”, 22 de febrero, <<https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-la-presentacion-de-resultados-de-la-evaluacion>>, consultado el 14 de marzo de 2016.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014), *Better Life INDEX México*, <<http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/countries/mexico-es/>>, consultado el 24 noviembre de 2015.
- Parlett, M. y D. Hamilton (1977), “Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes”, en D. Hamilton *et al.* (eds.), *Beyond the numbers game*, Londres, MacMillan.
- Poy Solano, Laura (2014), “Sin la diversidad requerida, evaluación al desempeño docente, dice el INEE”, *La Jornada*, Sección Sociedad, México, 25 de junio, <<http://www.jornada.unam.mx/2014/06/25/politica/013n1pol>>, consultado el 10 de octubre de 2016.

- Robles, L. (2013), “A maestros evaluación o despido; acotarían al máximo al SNTE”, *Excelsior*, Sección Nacional, 14 de agosto.
- Salinas de Gortari, Carlos (1988), “Educación Superior”, *Diálogo Nacional. Revista de la Consulta Nacional*, México, IEPES-PRI.
- Santibáñez, L. (2014), “La cancelación de Enlace”, <<http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/la-cancelacion-de-enlace-2>>, consultado el 8 de mayo de 2014.
- Scallon, G. (1988), *L'évaluation formative des apprentisages*, Quebec, Les presses de l'Université Laval.
- Schulman, L. (2005), “Conocimiento y enseñanza, fundamentos de la nueva reforma”, *Profesorado. Revista de Curriculum y formación de profesores*, vol. 9, núm. 5, <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>, consultado el 20 de mayo de 2015.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, <<http://basica.sep.gob.mx/ACUERDOpor ciento20592web.pdf>>, consultado el 8 de noviembre de 2015.
- SEP (2013), *Programa de estímulos a la calidad docente*, <<http://www.programaestimulos.sep.gob.mx/docs/Lineamientos2013.pdf>>, consultado el 18 de noviembre de 2013.
- SEP (2014a), *Perfil, parámetros e indicadores de desempeño para docentes y técnicos docentes*, 13 de febrero, <<http://basica.sep.gob.mx/perfiles.pdf>>, consultado el 8 de mayo de 2014.
- SEP (2014b), *Glosario de términos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)*, <<http://pifi.sep.gob.mx/>>, consultado el 10 de junio de 2014.
- SEP (2015), “Comunicado 129. Se suspenden indefinidamente los procesos de evaluación, ingreso, promoción y permanencia en educación”, Coordinación del Servicio Profesional Docente, 29 de mayo, <<http://www.gob.mx/SEP/prensa/comunicado-izq-se-suspenden-indefinidamente-losprocesos-de-evaluacion-para-ingreso-promocion-y-permanencia-en-educacion>>, consultado el 18 de enero de 2016.
- Tardif, M. (2009), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (s/f), “Evaluación de la Educación, ahora toca a la prueba Enlace: SEP”, *Boletín 644*, <[DE LA EVALUACIÓN INDIVIDUAL A UNA EVALUACIÓN SOCIAL-INTEGRADA: LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, SU UNIDAD](http://www.desde-</p>
</div>
<div data-bbox=)

- lared.com.mx/guiadesde/notas/2014/02-notas/0707-enlace-reconside-
racion-7038567690023.html>, consultado el 10 de octubre de 2016.
- Velasco, A. (2000), *Tradiciones humanistas y hermenéuticas en la filosofía de las ciencias sociales*, México, UNAM.
- Weber, M. (1983), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Wiley-Blackwell (2003), “The need of comprehensive evaluation”, *Review of Policy Research*, winter, vol. 20, núm. 4, pp. 603-615, <<http://eds.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=1c7e7b2c-b6e5-4104-b16d-46b60b1adc01porciento40sessionmgr4001&vid=3&hid=4102>>, consultado el 12 de mayo de 2014.
- Wiggins, G. (1989), “Teaching to the (Authentic) Test”, *Educational Leadership*, vol. 46, núm. 7, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, <<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr89/vol46/num07/toc.aspx>>, consultado el 10 de octubre de 2016.

Ausencia de un enfoque didáctico de los exámenes a gran escala para el ingreso al servicio profesional docente de Educación Básica

Rosa Aurora Padilla*

Finalmente, después de examinada la labor de una, dos o tres parejas, muy poco o nada quedará de error.

Comenio, *Didáctica Magna*

INTRODUCCIÓN

Hablar de evaluación es hablar de un concepto polisémico y complejo que ha adoptado diversas funciones y en cuya acción podemos encontrar diferentes enfoques y paradigmas. En la obra de Comenio *Didáctica Magna*, aunque no se hablaba de evaluación, la evaluación era parte del método didáctico, en donde las acciones generadas permitían señalar el error para corregir y mejorar el aprendizaje; es decir, observar los errores en conjunto para corregir. También está el enfoque centrado en la medición y en los estándares, surgido a inicios del siglo xx, que tiene la finalidad de medir resultados.

El examen ha sido considerado como uno de los instrumentos más utilizados tanto para la evaluación como para la medición del aprendizaje y aprovechamiento escolar. Desde su aparición en el ámbito educativo ha tenido diversas funciones y sufrido algunas modificaciones. Una de las más importantes es la transformación de su sentido y el manejo social y judicativo más que didáctico-pedagógico que a éste se le ha dado. El examen a gran escala constituye, actualmente, un instrumento de política educativa para seleccionar,

* Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

juzgar y controlar a los sistemas educativos y a sus principales actores, los docentes.

El peso que se le ha dado al examen y a sus resultados se ha convertido en el fin más importante de la acción de profesores y alumnos en la escuela. Sobre todo en las últimas décadas, el examen dejó de ser parte del método didáctico para convertirse en el elemento central para la rendición de cuentas, con un corte eficientista.

Si se considera a la docencia como una práctica compleja y multidimensional, que se caracteriza y determina por el manejo de un sinfín de situaciones áulicas que configuran el quehacer del docente y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación (García-Cabrero *et al.*, 2008), el gran reto de los sistemas de evaluación docente reside en hacer de ésta, más que un mecanismo de control, un proceso de retroalimentación de la enseñanza y del quehacer docente con todo lo que ello implica. Es en la didáctica, como “disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo” (Díaz-Barriga, 2009: 17), donde podemos encontrar elementos que retroalimenten el quehacer docente.

El tema de la eficiencia docente surge desde 1970 a raíz de crisis económicas; sus antecedentes pueden encontrarse en el modelo estadounidense *merit pay*,¹ vinculado a remuneraciones económicas cuya existencia lleva más de un siglo y la evaluación del desempeño docente con base en estándares con una visión eficientista. Lejos de ver a la docencia como una construcción didáctica, se concibe como un sistema estandarizado de normas y acciones. Esto desconoce la particularidad y complejidad de la docencia y distancia al examen de ser un proceso pedagógico de valoración didáctica que ayude al docente a retroalimentar y mejorar su práctica profesional.

El propósito de este capítulo es analizar el sentido didáctico-formativo del examen que se aplica en México para el ingreso al servicio profesional docente. Ante ello surge la necesidad de retomar

1 Con la idea de que los docentes no tienen suficientes incentivos para esforzarse, surge un sistema de “recompensas” económicas vinculadas al salario, que orienta el comportamiento docente Cfr. Díaz Barriga, 1997.

los planteamientos didácticos en torno a la docencia y al examen y con base en ellos y desde una mirada didáctica, realizar un análisis a los reactivos de los exámenes a gran escala para el servicio profesional docente. Se trata de trabajo cualitativo de carácter interpretativo, donde se presenta una perspectiva didáctica en torno al examen y a la docencia.

EXAMEN, DIDÁCTICA Y DOCENCIA. PUNTOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO CON LOS EXÁMENES A GRAN ESCALA

La transformación de la función del examen

Históricamente el sentido y función del examen, tanto escolar como a gran escala, se ha transformado y ha transitado por diferentes modelos. Su aparición y evolución en el ámbito educativo obedece a diversos intereses y transcurre por diferentes etapas históricas, modelos y funciones. Una revisión de sus antecedentes históricos, modelos, presupuestos técnicos y sustentos teóricos, así como de la finalidad en el ámbito educativo y de cómo ésta ha variado, permitirá abordar el problema del papel del examen en su conformación en la práctica escolar, primero, y luego en su aplicación a gran escala, así como su función política y social, más que didáctica y pedagógica al vincularlo con intereses del Estado.

La aparición de exámenes a gran escala se vinculó a la idea de medir “científicamente” los resultados del aprendizaje, con el propósito de buscar la eficiencia escolar. Más que conocer la situación de aprendizaje, lo que interesaba era contar con una escala validada estadísticamente para medir, comprobar y comparar el rendimiento.

Más tarde esta intención se convirtió en parte de una política global de Estado, donde lo importante son los resultados y no los procesos, con fines de gestión y rendición de cuentas más que educativos. La expansión y proliferación de los exámenes a gran escala da paso a la conformación de sistemas nacionales e internacionales de evaluación, sustentados en una teoría de la medición. Primero bajo el modelo clásico y más tarde bajo el de teoría de respuesta al ítem,

a lo que puede argumentarse que la eficiencia y la homogeneidad caracterizan las prácticas de evaluación por medio de exámenes masivos en el siglo xx.

Sin embargo, la evolución de la teoría de la medición para la elaboración de exámenes no ha estado acompañada de una teoría de la enseñanza de corte didáctico-pedagógico, es decir, de una concepción de docencia y de evaluación sustentadas en todos los quehaceres y saberes que implica el ser docente, ni con un modelo de evaluación orientado a la revisión y retroalimentación. Con base en ello, surgen las siguientes interrogantes: ¿Realmente la docencia es un objeto susceptible de ser medido a través de escalas y pruebas de opción múltiple? Si la principal tarea del docente es enseñar y la enseñanza es el objeto principal de la didáctica, ¿qué papel juega la didáctica en los exámenes para el ingreso al servicio profesional docente? ¿Puede reducirse la enseñanza a una mera medición? ¿Qué es lo que en realidad se forma y se fomenta con tales prácticas examinadoras? ¿Qué concepción de docente, de enseñanza y de evaluación subyace tras el contenido y estructura de los exámenes para el ingreso al servicio profesional docente?

Una revisión de los planteamientos didácticos en materia de examen, evaluación y docencia ayudará a descubrir los puntos de encuentro y desencuentro entre estos tres ejes.

Factores didácticos a considerar en la tarea docente y en su evaluación mediante exámenes a gran escala

La práctica docente, por las características y escenarios en donde se desarrolla, es una práctica compleja, multidimensional e incierta que para su ejercicio requiere una diversidad de saberes. “Los docentes ocupan una posición estratégica en el seno de unas relaciones complejas que unen a las sociedades contemporáneas con los saberes que producen y movilizan con diversos fines” (Tardif, 2009: 27). Por ello, ser docente es ser un artista capaz de planear, crear, adaptar, construir, transformar, e implica manejar e integrar toda una serie de saberes para generar procesos individuales y colectivos de trabajo.

Si se considera que la práctica docente requiere saber actuar en circunstancias inéditas para adaptar y crear entornos que propicien el aprendizaje, organizando cada una de las actividades de manera lógica y coherente, acorde con las características y necesidades de los educandos, entonces el saber didáctico es un saber esencial para la tarea docente. Esta tarea es fundamentalmente una labor didáctica. La didáctica como disciplina conceptual que se ocupa de la enseñanza es el principal recurso del maestro para promover el aprendizaje. Orden, método y sistematización son sus elementos fundamentales, ello conduce a la necesidad de revisar los orígenes y fundamentos de la didáctica, y de sus principales autores, para así poder identificar los saberes didácticos que deberían estar presentes en el examen para el ejercicio profesional docente.

Al remitirse al origen de la didáctica se encuentra a Comenio, quien en el siglo XVII, inspirado en un método natural, planteó los requisitos generales y estableció las bases para poder aprender y enseñar. Para Comenio enseñar es un arte, y afirmó que “al enseñar se deben acomodar las operaciones de este arte a la norma de las operaciones de la naturaleza” (Comenio, 2000: 61), para lo cual presenta los siguientes fundamentos y requisitos en materia de enseñanza y aprendizaje (véase cuadro 1).

CUADRO 1

Fundamentos para enseñar y aprender

-
- Aprovechar el tiempo favorable para el aprendizaje. Es decir, utilizar el tiempo propicio en que el niño puede aprender y entender.
 - Preparar la materia antes de empezar a darle forma. Es decir, disponer y tener listos los instrumentos de trabajo.
 - No enseñar las palabras antes que las cosas.
 - Formar el entendimiento antes que la lengua.
 - Que las enseñanzas reales vayan antes que las orgánicas.
 - Que los ejemplos precedan a las reglas.
 - Preparar a los sujetos para el aprendizaje y remover sus obstáculos.
 - No enseñar todo a la vez, ni saturar a quien ha de aprender.
 - Formar primero el entendimiento por todos los medios posibles y después la memoria.
 - Ir de lo general a lo particular, de lo fácil a lo difícil.
 - Proceder gradualmente.
 - Ejercitar en los niños primero los sentidos, luego la memoria, después el entendimiento y por último el juicio.
-

-
- Enseñar conforme se relacionan las cosas unas con otras y no dar saltos.
 - Hacer una adecuada distribución del tiempo para que nada se omita ni se transforme.
 - Enseñar por todos los sentidos. "Deben ir juntos siempre el oído con la vista y la lengua con la mano".
 - Hacerle ver al individuo la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que se enseña.
 - No hay que parar hasta no terminar la obra. Es decir, darle continuidad y uniformidad al aprendizaje.
 - El método de enseñar debe disminuir el trabajo de aprender y hacer de éste algo natural para que excite el deseo de saber
-

Fuente: Comenio, 2000.

Estos requisitos constituyen la didáctica de Comenio y dan fundamento para la enseñanza, principal tarea de todo docente. En cuanto al examen, Comenio lo trabaja como parte del método de enseñanza, ante lo cual es importante que el docente genere acciones que permiten señalar el error para corregir y mejorar el aprendizaje; es decir, observar los errores *en conjunto* para corregir, lo que deja ver que la observación y el manejo del error son dos elementos que deben estar presentes en la docencia y en su evaluación. Dice Comenio: "para examinar los trabajos al dictado, si los hay, ordenar a uno, dos o más, si es necesario, que lean lo que han escrito en voz clara y distinta, señalando expresamente las pausas, y entretanto, todos los demás harán las correcciones mirando sus cuadernos" (Comenio, 2000: 100).

Con el surgimiento de la Escuela Nueva, escuela de pensamiento didáctico nacida a finales del siglo XIX, Dewey (1958) planteó la teoría de experiencia como base de la enseñanza y el aprendizaje y señaló algunos puntos importantes para su organización y el manejo de la enseñanza por medio de la experiencia. Una preocupación de Dewey (2004) era el gran abismo que existe entre los productos maduros o adultos y el manejo de la experiencia del joven, pues la misma situación impide una participación muy activa de los alumnos en el desarrollo de lo que se enseña. La separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y de proceder requeridos son la mayoría de las veces ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes; éstos están más allá del alcance de la experiencia que posee el joven que aprende. De ahí la importancia de presentar al alumno experiencias reales que le ayuden a dar continuidad a sus experien-

cias existentes y de esta manera despierten su interés. Esto puede ser a través de problemas vivenciales que inciten su pensamiento y lo lleven a buscar de manera sistemática la información necesaria para resolverlo y descubrir un nuevo conocimiento.

Así, se tiene entonces que experiencia, interacción y situación caracterizan el pensamiento de Dewey en relación con la enseñanza. Para Dewey (1989), el maestro debe ser un estudioso de la mente del alumno y poseer un conocimiento profesional que le permita interpretar lo que los estudiantes hacen y dicen y sacar provecho de incidentes y preguntas inesperadas para de esta manera presentar la ayuda adecuada en el momento necesario. Algunos cuestionamientos que, según Dewey, el docente podría hacerse antes de comenzar una lección son: ¿Qué puede aportar el tema a la mente de los alumnos a partir de su experiencia y estudios previos? ¿Cómo puedo ayudarlos a establecer relaciones? ¿Cómo puedo movilizar la mente de los alumnos en la dirección deseada? ¿Qué usos y aplicaciones esclarecerán el tema? Desarrollar en los estudiantes el hábito de pensar en conexión con la experiencia es una de las tesis fundamentales de este autor en torno a la tarea docente.

CUADRO 2

Organización y manejo de la teoría de la experiencia en la tarea docente

-
- Seleccionar experiencias auténticas que promuevan la actividad y permitan retomar las experiencias previas para que éstas sean modificadas a través de las nuevas experiencias y de esta manera asegurar la continuidad.
 - Proponer la interacción del individuo con situaciones del medio que lo rodea y cuidar que éste responda a necesidades, propósitos y capacidades propios de la persona.
 - Proporcionar a los estudiantes las experiencias agradables que inciten su actividad y a su vez generen nuevas experiencias.
 - Presentar problemas vivenciales que inciten su pensamiento.
 - Sacar provecho de incidentes y preguntas inesperadas para de esta manera presentar la ayuda adecuada en el momento necesario.
 - Desarrollar en los estudiantes el hábito de pensar en conexión con la experiencia.
-

Fuente: Dewey, 1958 y 1989.

En cuanto a la evaluación, para Dewey la observación de los resultados obtenidos y de las consecuencias efectivas en relación con los fines previstos es lo más importante (Dewey, 2008). Por otra

parte, Freinet con su pedagogía de la escuela moderna, presenta una fórmula pedagógica con prácticas coherentes para renovar las bases mismas de la escuela del pueblo. Y con la idea de mejorar sus condiciones de trabajo y dar respuesta a los niños que no quieren escuchar y de esta forma venerar y honrar el trabajo docente, presenta una serie de “técnicas de trabajo” como opción para el trabajo docente resultado de un proceso de experimentación realizado a lo largo de los años. La idea es facilitar el trabajo pedagógico a los educadores que tienen dificultades con sus clases y de esta manera crear un nuevo clima, mejorar las relaciones entre los niños y el medio ambiente, y entre los alumnos y el maestro. Los principios que sustentan a las técnicas Freinet pueden verse en el cuadro 3.

CUADRO 3

Principios pedagógicos de las clases Freinet

-
- Parten de la vida del alumno.
 - Son necesariamente diversas según los medios, los alumnos y las edades.
 - Con una dosis indispensable de individualidad.
 - Creación de equipos de correspondencia interescolar.
 - Organización permanente del trabajo pedagógico.
 - Experimentación y producción de nuevos instrumentos.
 - La expresión libre, la motivación, los intercambios, la creación y experimentación, los planes de trabajo y los diplomas, la ayuda y la cooperación, como parte de una técnica en general.
 - No separar la escuela de la vida.
 - Promoción del texto libre.
-

Fuente: Freinet, 2005.

De esta manera promueve una pedagogía natural, vinculada al trabajo y a la acción y organización del mismo, sustentada en principios y comportamientos de sentido común. En cuanto a los exámenes, la principal objeción que Freinet les encuentra es un control parcial, miden ciertas adquisiciones, pero adquisiciones que muchas veces resultan inútiles en la vida misma. “Miden lo accesorio y se descuida lo esencial” (Freinet, 2005: 129) y señala algunos peligros del examen, como las falsas orientaciones que se dan a causa de los resultados de los exámenes.

Los exámenes no aprecian ni juzgan sino una forma de conocimiento, una forma de inteligencia más particularmente escolar [...] los exámenes bien entendidos deberían determinar todas las cualidades y aptitudes, ayudar a que todas ellas se afirmaran, incluirlas en el conjunto de una cultura armoniosa en vez de obligar a alguna de ellas a desarrollarse (Freinet, 2005: 130).

Por lo tanto, una de las principales tareas docentes, tanto en materia de enseñanza como de evaluación de Freinet, sería motivar y revisar el avance y progreso del alumno.

Philippe Meirieu (1992), autor perteneciente al debate didáctico contemporáneo, propone una pedagogía de síntesis, que considere e integre las diversas corrientes didácticas, podemos encontrar planteamientos importantes para lo que él llama gestionar el aprendizaje, tarea que le pertenece a todo docente. En el cuadro 4 se presentan algunos recursos para gestionar el aprendizaje, según Meirieu, y ejercer la actividad pedagógica.

CUADRO 4

Recursos para gestionar el aprendizaje y ejercer la actividad pedagógica

-
- Aprendizaje como interacción entre un sujeto, el mundo, y un saber previo que puede ser reconstruido.
 - Establecer una relación pedagógica para seducir al alumno hacia el conocimiento.
 - Analizar los saberes en términos de objetivos y trazar caminos didácticos.
 - Transformar el programa en enseñanza.
 - Tomar en cuenta al alumno que aprende.
 - Proponer al alumno situaciones-problemas que podrá negociar con su propia estrategia.
 - Despertar en el individuo el deseo de saber y la voluntad de conocer,* creando condiciones para su surgimiento mediante la creación de enigmas.
 - Poner en movimiento la inteligencia del alumno con sutiles distinciones.
 - Cuando se trate de enseñar, el maestro debe explicar sus objetivos, presentar el saber con convicción, pero también comprender los intentos y errores de quien aún no sabe.
 - Mediar la tarea y proporcionar puntos de apoyo.
-

Fuente: Meirieu, 1992.

* Esta tesis ya Comenio la había planteado desde el siglo XVII y Meirieu la viene a reafirmar. Dice Comenio: "Por todos los medios hay que encender en los niños el deseo de saber y aprender" (Comenio, 2000: 74).

En cuanto a la evaluación Meirieu insiste en que su papel es que el sujeto se la apropie y le permita identificar sus adquisiciones po-

niendo en juego su conocimiento en diferentes contextos; lo que hace pensar que la evaluación de la tarea docente debería permitir al docente conocer sus avances en relación con el método de enseñanza en diferentes contextos y con diferentes grupos.

Por otra parte, en una investigación realizada recientemente por Ken Bain (2005) sobre lo que hacen los mejores profesores estadounidenses para que sus alumnos tengan éxito en el aprendizaje, deja ver que estos docentes ven a la docencia como la manera de ayudar y animar a los estudiantes a aprender: “enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan” (Bain, 2005: 62); entorno que debe ser visto como un acto intelectual o artístico para promover el aprendizaje –el cual consideran un acto intelectual serio– y para preparar una clase toman en cuenta los aspectos presentados en el cuadro 5.

En cuanto a la evaluación y la calificación, Bain afirma que para los mejores profesores las calificaciones son sólo un invento para categorizar productos en grandes grupos; son sólo formas de certificar.

Los planteamientos de estos autores en materia de enseñanza y evaluación constituyen sin duda una aportación importante en materia de didáctica para la tarea docente. Cabe destacar además que aunque los autores revisados pertenecen a distintas escuelas y épocas, encontramos elementos comunes en los que insisten, a saber:

1. Partir de experiencias previas e intereses del estudiante (Dewey, Freinet y Meirieu).
2. Proporcionar experiencias reales y problemas vivenciales que los inciten a pensar, vinculando la escuela con la vida y haciéndole ver al alumno la aplicación de lo que se enseña (Comenio, Dewey, Freinet, Meirieu y Bain).
3. Formar el entendimiento antes que la memoria (Comenio y Bain).
4. Aprovechar incidentes y preguntas inesperadas como puntos de apoyo para de esta manera presentar la ayuda adecuada en el momento necesario (Dewey y Meirieu).
5. Organización del trabajo pedagógico (Comenio y Freinet).

CUADRO 5

¿Cómo preparan una clase los mejores profesores?

-
- Planifican hacia atrás, comienzan a partir de los resultados que esperan fomentar.
 - Se preguntan si quieren que los estudiantes recuerden, comprendan, apliquen, analicen, sinteticen o evalúen.
 - Esperan más que la mera memorización de respuestas correctas y se interesan en saber cómo ayudar a los estudiantes a razonar sobre esas respuestas.
 - Encuentran la manera de desafiar los supuestos previos y de poner a los estudiantes en situaciones convincentes en las que sus modelos en uso no funcionaban.
 - Ayudan a sus estudiantes a aprender a razonar o a crear, a utilizar información nueva.
 - Se preguntan qué necesitan los estudiantes para aprender.
 - Ayudan y animan a sus estudiantes a esforzarse con las ideas, aplicaciones, implicaciones y presunciones que son verdaderamente importantes.
 - Enfrentan a sus estudiantes con problemas conflictivos y los animan a que se esfuercen con los temas.
 - Averiguan lo que los estudiantes saben y esperan del curso y cómo poder reconciliar las diferencias entre lo que como profesor espera y lo que los estudiantes saben.
 - Ayudan a sus estudiantes a aprender a examinar y valorar su propio aprendizaje y capacidad de razonamiento y a leer en forma más efectiva, analítica y vigorosa.
 - Averiguan la forma como están aprendiendo sus estudiantes antes de calificarlos y los retroalimentan.
 - Creen que la mayoría de sus estudiantes pueden aprender y buscan formas que ayuden a todos a conseguirlo.
 - Buscan maneras de dar a los estudiantes la oportunidad de pelearse con sus pensamientos sin tener que enfrentarse a que sus esfuerzos sean calificados.
 - Buscan la forma de mantener a sus estudiantes pensando continuamente; es decir, ayudan a sus estudiantes a ser mejores pensadores y los animan a enfrentarse a asuntos de relevancia.
 - Esperan que los estudiantes comprendan sus propios aprendizajes.
 - Crean entornos para el aprendizaje crítico y natural y en él insertan las destrezas y la información que quieren enseñar.
 - Diseñan mejores experiencias de aprendizaje para sus estudiantes, en parte debido a que conciben la enseñanza como fomento del aprendizaje.
-

Fuente: Bain, 2005.

En cuanto al examen desde una mirada didáctica, a manera de síntesis, el cuadro 6 presenta algunos de los elementos más importantes que se pueden tomar en cuenta para su aplicación.

CUADRO 6

Características de un examen desde un enfoque didáctico

Comenio	Observar los errores para corregir y mejorar.
Dewey	Observar resultados y sus consecuencias en relación con los fines previstos.
Freinet	Motivar y revisar el progreso y el avance del alumno.
Meirieu	Identificar adquisiciones poniendo en juego los conocimientos en diferentes contextos.

Considero que tanto los principios didácticos para la tarea docente, como las características de un examen desde un enfoque didáctico, constituyen importantes aportaciones para pensar en exámenes más sustentados y enfocados en el saber didáctico, sobre todo si se trata de exámenes que pretendan evaluar el ejercicio docente.

EL CASO DEL EXAMEN DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE. PUNTOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO CON LA DIDÁCTICA

El Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente es un examen a gran escala confeccionado con base en el Perfil de Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes elaborados por la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Básica y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Se trata de un examen estandarizado, integrado por reactivos de opción múltiple (formato estandarizado, respuesta única correcta, calificación rápida y objetiva) cuya finalidad es encontrar los mejores candidatos para ingresar al servicio profesional docente.

La Guía de estudio para el Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente. Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético Profesionales (SEP, 2014-2015) presenta los contenidos, estructura y descripción de las áreas que contempla este examen. Los temas a evaluar se muestran en el cuadro 7.

CUADRO 7

Contenidos temáticos del Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente

-
1. Procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
 2. Propósitos educativos y enfoques didácticos.
 3. Contenidos del currículo vigente.
 4. Situaciones de aprendizaje.
 5. Estrategias didácticas.
 6. Evaluación para la mejora.
 7. Ambientes favorables para el aprendizaje.
 8. Reflexión sobre la práctica profesional.
-

CUADRO 7 (continuación)

9. Estudio y aprendizaje para la formación continua.
10. Comunicación con los distintos actores educativos.
11. Fundamentos legales, principios filosóficos y finalidades de la educación.
12. Inclusión y equidad en la escuela.
13. Expectativas docentes y logros en el aprendizaje.
14. Gestión escolar para el aprendizaje.
15. Escuela, familia y comunidad.
16. Rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad.

El cuadro 7 muestra que de los 16 temas, sólo siete se refieren a la didáctica y a la actividad docente. En cuanto a la estructura del examen, éste consta de 5 áreas dividadas a su vez en 16 subáreas.

CUADRO 8

Estructura del Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales. Educación primaria, por áreas y subáreas

Áreas	Subáreas
Aspectos curriculares	Procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos
	Propósitos educativos y enfoques didácticos
	Contenidos del currículum vigente
Intervención didáctica	Situaciones de aprendizaje
	Estrategias didácticas
	Evaluación para la mejora
	Ambientes favorables para el aprendizaje
Mejora profesional	Reflexión sobre la práctica profesional
	Estudio y aprendizaje para la formación continua
	Comunicación con los distintos actores educativos
Compromiso ético	Fundamentos legales, principios filosóficos y finalidades de la educación
	Inclusión y equidad en la escuela
	Expectativas docentes y logros en el aprendizaje
Gestión escolar y vinculación con la comunidad	Gestión escolar para el aprendizaje
	Escuela, familia y comunidad
	Rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad

Fuente: SEP, 2014-2015.

Con base en las características del Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente, puede decirse que la idea de examen que prevalece está centrada en la eficiencia, donde lo importante son los resultados y no los procesos, lo cual es una idea altamente peligrosa para la labor docente, pues la tarea de un docente encierra toda una serie de procesos y simbolismos que difícilmente se pueden estandarizar; ello lleva a pensar que este tipo de exámenes se aplican a los docentes con fines de gestión más que educativos y de evaluación. La revisión de los contenidos deja ver el abismo que existe entre el tipo de instrumentos para evaluar la práctica docente y las implicaciones de la función docente, así como la carencia de una visión y fundamentación más didáctica para la evaluación de la docencia.

La estructura de este examen que se expone en el cuadro 8, muestra que en ningún lugar dentro de su estructura se mencionan las habilidades propias del quehacer docente. Que este examen haya sido elaborado con base en ciertos indicadores y estándares, conforme a la noción de los estadounidenses L. Darling-Hammond y M. W. McLaughlin (2003) presenta una idea muy limitada de la docencia y desconoce que es un arte que implica creación y recreación con base en las características y necesidades de los alumnos; que difícilmente se le puede encuadrar en un perfil y medir con el uso de estándares, pues la docencia implica la toma de decisiones continuas con base en la experiencia y en las circunstancias, así como una serie de saberes de distinto tipo que no se ven presentes en este examen. Este examen concibe al docente como almacenador y reproductor de conocimientos de diversa índole, al tratar de medir sólo un saber más disciplinario, vinculado a lo establecido en los libros de texto, que muy poco tiene que ver con el saber y quehacer necesario de los docentes en el aula.

Además, la práctica docente es una práctica compleja, llena de incertidumbres y situaciones inéditas que apenas se pueden evaluar o medir con un examen estandarizado con fines de selección y sustentado en indicadores preestablecidos que desconocen la diversidad e incertidumbre de la tarea docente.

La didáctica, que es uno de los principales saberes que un docente construye y reconstruye a través de su práctica, está limitada

a la aplicación de una serie de procedimientos preestablecidos que limitan la acción y recreación de la tarea docente.

AUSENCIA DE UNA VISIÓN DIDÁCTICA EN EL CONTENIDO DE LOS REACTIVOS MUESTRA PRESENTADOS EN LA GUÍA PARA EL EXAMEN DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

Una mirada didáctica de los exámenes a gran escala sólo podrá generarse dependiendo de la función que cumplan, de cómo se conceptualice la tarea docente, de su acercamiento a las actividades del aula en cuanto a enseñanza y aprendizaje, y del uso que se dé a los resultados obtenidos.

En el caso del Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente para el ingreso al servicio profesional docente, que es el referente empírico a analizar desde una perspectiva didáctica, el análisis didáctico se realizará con base en los siguientes tres ejes:

- a) *Tipo de conocimiento*. El tipo de conocimiento se clasifica en tres aspectos: enciclopédico, didáctico, experiencial y reflexivo.
 - *Conocimiento enciclopédico*. Se refiere como conocimiento enciclopédico el que alude al manejo de datos, normas y hechos de tipo factual y que requiere sólo de la identificación, recuerdo o reproducción.
 - *Conocimiento didáctico*. Es el vinculado al manejo y realización de situaciones de enseñanza para producir aprendizaje.
 - *Conocimiento experiencial y reflexivo*. Es el adquirido a través de la experiencia y la reflexión sobre la misma, ayuda a construir nuevo conocimiento.
- b) *Factores didácticos*. Para los factores didácticos se tomará en cuenta los puntos de encuentro de la tarea docente identificados a partir de los planteamientos didácticos de los autores revisados tanto de la escuela nueva, como de la nueva didáctica y por supuesto del creador de la didáctica, Comenio (véase cuadro 6).

- c) *Función del examen.* A partir del desarrollo histórico del examen que aquí se ha presentado se pueden distinguir seis funciones: seleccionar, demostrar lo aprendido, ritualizar, revisar, calificar y corregir.

Con base en estos ejes a continuación se presenta el análisis del Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente, desde una perspectiva didáctica.

Tipo de conocimiento

De acuerdo con Tenti-Fanfani (2006), el oficio docente implica diversos tipos de conocimientos: el profesional, el pedagógico, el tecnológico, el científico, el psicológico, el didáctico –que este examen no considera–. Con base en los temas y estructura que presenta el Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente, puede decirse que este examen maneja solamente el conocimiento enciclopédico y en cierta medida el didáctico, pues la descripción que se hace de cada una de sus áreas se refiere sólo al reconocimiento de datos y normas que exigen la identificación, recuerdo o reproducción de la información como un conocimiento didáctico vinculado a situaciones de enseñanza-aprendizaje. Lo que no puede determinarse es si existe un conocimiento experiencial o reflexivo, que también es muy importante en la función docente. Es importante mencionar que mucho del saber didáctico que se evalúa se centra en los programas de estudio 2011, lo que induce a pensar que el contenido de este examen gira en torno a lo que el docente debe conocer de los planes y programas de estudio y no en torno a su saber y experiencia profesional. Además, cabe señalar que la propia guía establece que se manejan tres niveles de complejidad en los reactivos: identificación o reconocimiento de conceptos; comprensión e interpretación de información, y solución a un problema dado. Esto deja ver que el manejo de información es uno de los principales aspectos que mide este examen.

Factores didácticos

Si se considera que la docencia como actividad cognitiva compleja requiere de una gran cantidad de análisis y planificación, así como de una reflexión sobre la práctica, el Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente deja de lado el análisis, la planificación y la reflexión, elementos importantes en toda tarea docente. Si bien algunos de los reactivos de la guía presentan situaciones relacionadas con las estrategias de enseñanza, con el manejo de grupos y la organización del aula, dichas situaciones están determinadas y prediseñadas y difícilmente dejan ver el manejo didáctico que el docente pueda hacer ante tales situaciones. No se ven reactivos en donde el docente demuestre un saber didáctico como:

- Partir de experiencias previas e intereses del estudiante (Dewey, Freinet y Meirieu).
- Proporcionar experiencias reales y problemas vivenciales que los inciten a pensar, vinculando la escuela con la vida y haciéndole ver al alumno la aplicación de lo que se enseña (Comenio, Dewey, Freinet, Meirieu y Bain).
- Formar el entendimiento antes que la memoria (Comenio y Bain).
- Aprovechar incidentes y preguntas inesperadas como puntos de apoyo para de esta manera presentar la ayuda adecuada en el momento necesario (Dewey y Meirieu).
- Organización del trabajo pedagógico (Comenio y Freinet).

Los únicos factores didácticos que se pueden vislumbrar están relacionados con dominio y reproducción de temas de legislación educativa, gramática, manejo de grupos, organización del aula y estrategias de evaluación.

Función del examen

Algunos estudios referentes a cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes de los estudiantes (Covacevich, 2014) señalan

que al momento de escoger un instrumento se deberán considerar los objetivos de evaluación, pues sólo así se podrá garantizar la utilidad de la información que se obtendrá.

Con base en lo anterior puede decirse que uno de los primeros aspectos a considerar para poder determinar la función del Examen de Conocimientos y Habilidades Intelectuales para el Ingreso al Servicio Profesional Docente que se aplica a los docentes de educación primaria, sería identificar qué saber es el que se pretende evaluar.

La revisión de los contenidos y estructura de este examen, así como sus características, revelan que sólo se evalúa un saber enciclopédico y en cierta medida algunos conocimientos didácticos, pues el contenido de este examen consiste en una serie de temas de tipo reproductivo y predeterminado e indicadores con base en ciertos estándares que evidencian más que la exploración de un saber, una visión memorística y reproductiva en el trabajo docente, lo que limita el quehacer y desempeño docente al cumplimiento de ciertos estándares y a la reproducción de conocimientos preestablecidos, dejando de lado la innovación, la creación, la construcción y reconstrucción de un saber didáctico: principal función de la tarea docente.

Contenido de los reactivos

La didáctica es uno de los principales saberes y quehaceres docentes que tendría que estar presente para una evaluación del servicio profesional docente, pues ser docente implica organizar una estructura que posibilite el acto de aprender. Para esto es necesario, entre muchas otras cosas:

- Pensar en situaciones de los alumnos.
- Articular elementos conceptuales con aspectos de la realidad.
- Analizar experiencias previas.
- Crear entornos.
- Manejar diversos tipos de recursos.
- Construir métodos acordes a cada situación, contenido, características y necesidades de los alumnos y del contexto.

- Organizar secuencias para producir el aprendizaje.
- Diseñar distintos tipos de actividades y ejercicios.
- Ayudar a los estudiantes a aprender fuera de clase.

Además, el docente no puede ni debe dejar de tomar decisiones con respecto a ciertas circunstancias o problemas, sólo porque no esté seguro de su eficacia. Ser docente es atreverse, es probar, es confiar en la intuición. La docencia no es una profesión de certezas y mucho menos de saberes estandarizados.

La tarea docente implica algo más que la aplicación de conocimientos específicos sobre lo que es necesario enseñar y la manera de hacerlo. La escuela es un lugar donde se aprende mediante el trabajo y no para él (Tenti-Fanfani, 2006), por lo que la experiencia, la innovación y la reflexión son elementos fundamentales del ejercicio docente. La simple aplicación o reproducción de saberes científicos, técnicos o tecnológicos, en lugar de profesionalizar al docente lo desprofesionaliza. El docente, como profesional, es también capaz de producir saberes, pues esto es parte de su actividad e identidad profesional.

Una revisión de los reactivos mostrados en la guía del Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente, dará cuenta de la ausencia de un enfoque didáctico de la tarea docente y de lo que ésta implica, por lo que se puede decir que lejos de profesionalizar al docente lo desprofesionaliza al considerar sólo un tipo de saber.

Los reactivos a los que se ha tenido acceso encierran un saber meramente enciclopédico, dejando de lado los saberes pedagógicos que permitirían reflexionar y vincular los saberes del estudiante con los saberes disciplinarios y el saber psicológico y didáctico, que posibilitarán al profesor construir y reconstruir su práctica docente, para facilitar y orientar el aprendizaje del alumno con base en las características y necesidades tanto del propio alumno como del entorno. De tal manera que el docente pueda encontrar sentido a lo que hace y aprende y de esta manera recupere su pasión por aprender.

Por ejemplo, el contenido del siguiente reactivo encierra un conocimiento inerte y efímero de la legislación. Ante lo cual cabe preguntarse si ser docente implica saber que la articulación de la educación básica está sustentada en el Acuerdo 592.

CUADRO 9

Los siguientes enunciados sustentan la articulación de la educación básica planteada en el Acuerdo 592, excepto:

- A) Los niveles de preescolar, primaria y secundaria determinan un trayecto formativo en la educación básica.
 - B) El trayecto formativo de la educación básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso.
 - C) La educación que imparte el Estado tiende a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano.
 - D) El plan y los programas de estudio de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.
-

Fuente: SEP 2014-2015.

Si bien es cierto que los docentes como profesionales de la educación pueden influir en que los propósitos y fundamentos de la educación básica sean una realidad, y hacer que ésta influya en la transformación social, no es a través de la reproducción de acuerdos que lo pueden hacer. Pensar que un buen docente debe dominar este tipo de acuerdos es limitar la acción docente a normas de tipo coyuntural que nada tienen que ver con el ejercicio y el impacto que un docente puede tener en el aula. En el mismo sentido de esta visión meramente reproductora de información se encuentran reactivos donde, más que un manejo didáctico de la gramática, lo que se solicita es un dominio de temas de gramática, como en el cuadro 10:

CUADRO 10

¿Cuál es la opción que contiene un pronombre demostrativo?

- A) Las personas que necesitan desplazarse de un lugar a otro toman diversos vehículos, éstas viajan en tren o autobús.
 - B) Bajando la vereda llegaremos al bosque, desde ahí podremos observar aquellas montañas azules que rodean al pueblo.
 - C) Como siempre, su característico don de mando que sólo ella tenía cuando algo le gustaba, quería este libro, ni pensarlo, es mi favorito.
 - D) El día estaba tan frío que casi no podía ver bien ese cerro porque la espesa neblina cubría sus faldas.
-

Fuente: SEP 2014-2015.

De igual manera, si se considera que en la docencia no hay situaciones homogéneas, ni estrategias únicas que se puedan aplicar a todos los grupos, sino que cada estrategia y su manejo dependen del contexto y de la situación de los estudiantes, entonces

el siguiente reactivo no tiene mucha razón de estar, pues alude a situaciones preestablecidas que no sabemos si se van a presentar o no. La docencia va más allá de la mera aplicación de ciertos procedimientos:

CUADRO 11

Seleccione la situación que alude a los planteamientos centrales del principio pedagógico “Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”.

- A) La docente de preescolar solicitó a los alumnos que llevaran material para intercambiar con sus compañeros y evaluar el aprendizaje que lograron en torno a la solidaridad.
 - B) Los alumnos de primero de secundaria decidieron llevar unas tablas de madera para que su compañero con silla de ruedas acceda a la biblioteca y áreas deportivas ya que la escuela no cuenta con rampas.
 - C) Los directivos de una primaria realizaron una reunión de trabajo para puntualizar con los docentes la importancia del trabajo colaborativo y que los alumnos puedan mejorar sus aprendizajes.
 - D) Los docentes de sexto de primaria pidieron a sus alumnos que preguntaran a sus papás sobre la importancia de trabajar en colaboración para posteriormente compartirlo en clase.
-

Fuente: SEP 2014-2015.

Dadas las condiciones de nuestro país no todas las aulas, ni las escuelas, cuentan con las mismas condiciones. Ser docente también es saber adaptar lo que se tiene y utilizarlo para el logro de objetivos y no pensar que se van a tener todas las condiciones y recursos y que sólo es cuestión de organizarlos, como se pide en el siguiente reactivo, el cual puede considerarse un tanto absurdo, porque no refleja las condiciones reales del trabajo docente.

CUADRO 12

En la organización del trabajo docente, el ambiente del aula y de la escuela deben fomentar las actitudes que promuevan la confianza en la capacidad de aprender. De las siguientes opciones elija aquellas que permiten tener un aula que establezca las condiciones educativas apropiadas.

- 1. La organización de los espacios, la ubicación y disposición de los materiales.
 - 2. Prever el tiempo que se va a emplear.
 - 3. Permitir propuestas por parte de los niños.
 - 4. Trabajar con reglas establecidas y visibles en el aula.
-

Fuente: SEP 2014-2015.

Asimismo, es prácticamente inútil que en el trabajo docente se pretenda pautar la manera de trabajar con grupos, y manejar conflictos (como se busca con el siguiente reactivo), pues esto depende de las características y necesidades de cada uno de los integrantes, así como de la personalidad del docente.

CUADRO 13

Una docente fue a la dirección escolar de su escuela para atender una petición de la dirección. A su regreso al salón, encontró a sus alumnos discutiendo, pues dos de ellos se habían enfrentado a golpes.

¿Cuál es el orden de la secuencia que describe la forma en que la docente debe actuar para promover el aprendizaje de resolución de conflictos entre sus estudiantes?

1. Escuché a los alumnos que habían protagonizado la pelea, dejando que cada uno explicara a su manera lo sucedido.
2. Partiendo de este suceso, vinculé mis contenidos de clase, considerando el incidente como un elemento de aprendizaje.
3. En mi planeación diaria, procuro dedicar un tiempo para charlar con mis alumnos acerca de sus problemas.
4. Solicité que se hicieran cargo de los daños existentes, no sólo los materiales sino también los verbales y físicos.
5. Pedí a varios alumnos que me narraran el enfrentamiento para dimensionar el hecho imparcialmente.

Fuente: SEP 2014-2015.

En materia de evaluación del aprendizaje, un principio didáctico importante es la debida vinculación que debe existir entre objetivos de aprendizaje, tipo de contenidos, estilos de enseñanza y estrategias de evaluación. Por lo que la mera reproducción de lo preestablecido en los planes y programas de estudio no es garantía de que el docente pueda hacer una buena evaluación. Nuevamente, en el siguiente reactivo, puede encontrarse una visión limitada y reproductiva del trabajo docente.

CUADRO 14

De acuerdo con los programas de estudio 2011, seleccione el instrumento que permita evaluar la siguiente situación didáctica.

A un grupo de alumnos, organizados en equipos, se les pide que lleven a cabo la recopilación de mitos y leyendas de la comunidad donde viven, posteriormente, en el aula de clases comparten los textos recopilados y eligen uno para escenificarlo frente a un público.

- A) Esquemas y mapas conceptuales.
- B) Pruebas escritas.
- C) Rúbrica o matriz de verificación.
- D) Entrevista estructurada.

Fuente: SEP 2014-2015.

Este tipo de reactivos, presentan a la docencia como una especie de tarea encuadrada en ciertos formatos que pueden y deben funcionar bajo ciertas directrices. Si bien existen otros reactivos que manejan un contenido didáctico, se trata de un contenido preestablecido y estandarizado. Si el objetivo de la didáctica es producir aprendizaje, existen diversas maneras de hacerlo y no hay una única manera válida como lo establecen algunos reactivos. Este tipo de reactivos encontrados en la Guía para el examen, dan cuenta de los supuestos que subyacen en este examen con respecto a la docencia y al quehacer didáctico. Se aprecia en ellos una idea muy limitada de docencia, pues más que un profesional, al docente se le considera como un almacenador y reproductor de conocimientos y procedimientos y a la docencia como algo mecánico, limitado a ciertos indicadores, capaz de ser medido a través de estándares.

Si se toma en cuenta que la docencia es una profesión que se compone de diversos tipos de saberes como los disciplinarios, curriculares, profesionales, experienciales (Tardif, 2009), un examen que pretenda conocer y evaluar el ingreso al servicio profesional docente debería de considerar además todos estos tipos de saberes, la relación e integración de los mismos en la práctica docente. Y de igual forma debería no sólo evaluar el manejo de diversos tipos de saberes, sino explorar la construcción de los mismos. El docente a través de su práctica es capaz de construir y producir saberes sustentados en la experiencia y la reflexión, lo cual ha sido ignorado y devaluado por este tipo de exámenes.

REFLEXIONES FINALES

Si bien la evaluación es una disciplina que no nace en el campo educativo, ya que se importó del área administrativa, en los orígenes de la propia didáctica puede encontrarse el sentido didáctico del examen enfocado más a una revisión y retroalimentación, sentido que ha sido ignorado y desfigurado actualmente, ante la proliferación y aplicación de exámenes estandarizados a los diversos actores del hecho educativo.

La revisión histórica del surgimiento y evolución del examen permite dar cuenta de que a pesar de las diversas funciones y modelos por los que ha pasado el examen, la función de selección y el modelo de medición es el que prevalece. Más que evaluar el servicio profesional docente, lo que estos exámenes pretenden es medir un saber estandarizado que nada tiene que ver con lo que los docentes saben.

La docencia como profesión demanda distintos tipos de conocimientos, competencias, habilidades y actitudes, es decir, un saber, un saber hacer y un saber ser, frutos de la formación y de la experiencia, elementos que difícilmente pueden ser evaluados por medio de un examen.

Sin embargo, estos saberes no son únicos ni se pueden generalizar, ni mucho menos estandarizar, ya que cada docente hace uso de sus saberes de acuerdo con el contexto escolar y en especial con el contexto de cada aula. Su saber es individual y adaptado a las diferentes características y necesidades de sus alumnos. Y aunque existen programas y “libros para el maestro” donde se establecen ciertos procedimientos didácticos, estos planteamientos y lineamientos son relativos. Su experiencia, formación y condiciones de trabajo son lo que marca sus saberes al igual que la movilización de los mismos para asumir y resolver las situaciones que se le van presentando día a día en el aula.

Ser docente no es reproducir lo establecido en los libros de texto y programas, o bien memorizar la normatividad del sistema educativo. Ser docente significa hacer uso de los conocimientos y experiencias adquiridas durante su formación y ejercicio profesional, para formar los seres humanos que la sociedad actual requiere. Si vivimos en un mundo globalizado, invadido por medios de comunicación y tecnologías que permiten acceder rápidamente a la información, ¿porqué pedir a los docentes la reproducción de información, cuando lo que se necesita es que sepan acceder a ella y adaptarla a cada contexto y situación escolar?

El quehacer docente es un quehacer fundamentalmente didáctico que comprende diferentes tipos de saberes, que se van construyendo y reconstruyendo con la experiencia. Ser docente no es memorizar las leyes y las reglas gramaticales, ni aplicar de manera indistinta procedimientos para manejos de grupos y conflictos, como se pudo ver en los reactivos analizados. La evaluación del servicio profesional

docente es una actividad compleja que debería tomar en cuenta la multiplicidad de saberes, así como el manejo didáctico que de éstos se hace para provocar el aprendizaje y “despertar el deseo de aprender” que en sí es una de las principales funciones de la tarea docente.

REFERENCIAS

- Bain, K. (2005), *Lo que hacen los mejores profesores*, Barcelona, Universidad de Valencia.
- Comenio, J. A. (2000), *Didáctica Magna*, 10a ed., México, Porrúa.
- Covacevich, C. (2014), *Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles*, Banco Interamericano de Desarrollo, <<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6758/C%C3%B3mo-seleccionar-un-instrumento-para-evaluar-aprendizajes-estudiantiles.pdf?sequence=1>>, consultado en marzo de 2015.
- Darling-Hammond, L. y M. W. McLaughlin (2003), *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (Cuadernos de Discusión 9. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica), <<https://es.scribd.com/document/119753107/El-Desarrollo-Profesional-de-Los-Maestros-Linda-Darling-hammond-Cuad9>>, consultado el 7 de mayo de 2015.
- Dewey, J. (1958), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- Dewey, J. (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Madrid, Paidós.
- Dewey, J. (2004), “Experiencia y pensamiento”, en *Democracia y educación*. 6a. ed., Madrid, Morata, trad. de Lorenzo Luzuriaga.
- Dewey, J. (2008), *Teoría de la valoración*, Madrid, Siruela.
- Díaz-Barriga, A. (1997), “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos”, en Teresa Pacheco y Ángel Díaz-Barriga (coords.), *Evaluación académica*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad/FCE.
- Díaz-Barriga, A. (2009), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freinet, C. (2002), *Los planes de trabajo*, Fontamara.
- Freinet, C. (2005), *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, 36a. ed., México, Siglo XXI.

- García-Cabrero, B., J. Loredó, G. Carranza, A. Figueroa, I. Arbesú, M. Monroy y R. Reyes (2008), “Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente”, en M. Rueda (ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Plaza y Valdés, pp. 162-220.
- Meirieu, P. (1992), *Aprender sí pero cómo*, Madrid, Octaedro.
- Tardif, M. (2009), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Tenti-Fanfani, E. (2006), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2014-2015), *Concurso de oposición 2 para el ingreso a la educación básica. Guía de estudio. Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente. Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales*, México, Secretaría de Educación Pública.

ANEXO

DESCRIPCIÓN DE LAS ÁREAS DEL EXAMEN DE HABILIDADES INTELLECTUALES Y RESPONSABILIDADES ÉTICO-PROFESIONALES. EDUCACIÓN PRIMARIA

Área	Descripción	Subárea	Descripción
Aspectos curriculares	Propósitos, enfoques y contenidos del nivel educativo circunscritos en el plan y programas de estudio 2011, así como los procesos de desarrollo cognitivo y socioafectivo, y su relación con los procesos de aprendizaje de los alumnos.	Procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.	Conocimientos sobre el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los alumnos; su relación con los procesos de aprendizaje, con la influencia del contexto familiar, cultural y social en estos procesos y con las necesidades cognitivas de los alumnos.
		Propósitos educativos y enfoques didácticos.	Propósitos y enfoques didácticos de las asignaturas, su relación con los saberes previos, el trabajo colaborativo, los aprendizajes esperados y el perfil de egreso de los alumnos.
		Contenidos del currículum vigente.	Contenido del currículum vigente por nivel, asignatura o campos de formación, su progresión y conocimiento disciplinario.
Área	Descripción	Subárea	Descripción
Intervención didáctica	Relación del saber y saber hacer del docente para planificar y organizar sus clases, evaluar los procesos educativos, desarrollar estrategias didácticas y formas de intervención para atender las necesidades educativas de los alumnos, así como para establecer ambientes que favorezcan actitudes positivas hacia el aprendizaje.	Situaciones de aprendizaje.	Situaciones de aprendizaje que consideren las características de los alumnos, el contexto y el enfoque de la asignatura, las formas de organización de los alumnos, los recursos y materiales y las estrategias o actividades que desarrollen aprendizajes, habilidades, actitudes y valores en los alumnos.
		Estrategias didácticas.	Estrategias de enseñanza que favorezcan la participación de los alumnos; formas de intervención didáctica para que los alumnos indaguen, sistematicen y formulen conclusiones, así como alternativas didácticas para brindar atención diferenciada a los alumnos.
		Evaluación para la mejora.	Enfoque formativo de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como referente para mejorar la intervención docente, así como los instrumentos y estrategias para la evaluación del desempeño de los alumnos.
		Ambientes favorables para el aprendizaje.	Acciones e interacciones que promuevan ambientes favorables para el aprendizaje, situaciones en las que se utiliza el tiempo escolar con sentido formativo y el respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

ANEXO (continuación)

Mejora profesional	Búsqueda, selección y comunicación de información a través de las TIC con fines de profesionalización, así como la comprensión crítica de diferentes tipos de textos. Estrategias comunicativas que le permitan al docente interactuar con los distintos actores escolares e identificar cuándo es necesaria la intervención de otros profesionales en la atención de las necesidades del alumnado.	Reflexión sobre la práctica profesional.	Elementos de la práctica docente, su interrelación y efectos en el aprendizaje del alumnado; el trabajo colaborativo como estrategia para mejorar la práctica profesional.
		Estudio y aprendizaje para la formación continua.	Desarrollo de habilidades de comprensión lectora de diferentes tipos de textos y el uso de las TIC con fines de profesionalización.
		Comunicación con los distintos actores educativos.	Estrategias de comunicación de acuerdo con diferentes situaciones y contextos; criterios para decidir cuándo es oportuna la intervención de otros profesionales para la atención de necesidades educativas especiales del alumnado; criterios para la búsqueda, la selección y comunicación de información a través de las TIC, considerando que éstas son un recurso para la práctica docente.
Área	Descripción	Subárea	Descripción
Compromiso ético	Marco normativo que rige los servicios educativos, así como el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública. Estrategias docentes que favorecen la equidad, la inclusión, el respeto y la empatía entre los integrantes de la comunidad escolar. Concepciones docentes que expresan que todo el alumnado tiene capacidades para aprender, cuenta con diferentes conocimientos, estrategias y ritmos de aprendizaje.	Fundamentos legales, principios filosóficos y finalidades de la educación.	Principios filosóficos y fundamentos legales que sustentan la actividad educativa; las implicaciones del carácter nacional, democrático, gratuito y laico; la educación de calidad; los derechos humanos y la educación inclusiva en el ejercicio profesional de la educación pública.
		Inclusión y equidad en la escuela.	Características de una intervención docente que promueva la inclusión y equidad, elimine o minimice las barreras de aprendizaje y la promoción de estrategias que favorezcan la perspectiva de género, la no discriminación y eviten la reproducción de estereotipos.
		Expectativas docentes y logros en el aprendizaje.	Expectativas del docente sobre el aprendizaje del alumnado y su influencia en los resultados educativos; concepciones docentes que expresan que todo el alumnado tiene capacidades para aprender y cuenta con diferentes conocimientos, estrategias y ritmos de aprendizaje.

Gestión escolar y vinculación con la comunidad	Habilidades para identificar, valorar y aprovechar, en sentido educativo, los elementos y las características del entorno, reconociendo el papel del docente en el contexto sociocultural en el que está ubicada la escuela. Formas institucionales para establecer una relación de colaboración y diálogo entre la comunidad escolar.	Gestión escolar para el aprendizaje.	Funcionamiento y organización de la escuela, los elementos básicos para realizar diagnósticos educativos, así como las estrategias para promover la participación colaborativa de la comunidad escolar en la resolución de problemas que afectan los resultados educativos.
		Escuela, familia y comunidad.	Estrategias para la vinculación de la escuela con la familia y la comunidad.
		Comunidad.	Instituciones que coadyuvan a generar ambientes de aprendizajes.
		Rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad.	Características culturales y lingüísticas de la comunidad como un insumo para fortalecer la identidad cultural de los alumnos y orientar el trabajo educativo.

La formación inicial y continua de profesores de primaria en el contexto indígena tseltal. Retos para la evaluación del servicio profesional docente

*Nancy Leticia Hernández Reyes*¹
Rigoberto Martínez Sánchez

El texto que se presenta aborda el tema de la evaluación del servicio profesional docente en relación con los procesos experienciales y formativos que se producen en las escuelas denominadas indígenas de nivel básico en el estado de Chiapas. Nos centramos en analizar las experiencias que refieren los docentes en el contexto tseltal y los retos que los problemas analizados representan para la permanencia de los profesores en servicio. Las ideas que presentamos están basadas en los resultados de la investigación titulada “El marco jurídico para la educación intercultural en Chiapas: formación y experiencia docente dentro de la cultura tseltal”. El trabajo se realizó en dos fases, una de tipo cuantitativa donde se aplicó un cuestionario² a 333 docentes, y una de carácter cualitativo en la cual se entrevistó a 15 docentes pertenecientes al sistema de educación indígena de Chiapas. Estos profesores laboran en municipios y localidades de la región tseltal.

La idea central que sostenemos en el estudio es que el ámbito educativo despliega saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales que pueden llegar a pensarse en la posibilidad de una evaluación de la práctica docente contextualizada y pertinente

1 Profesores-investigadores de la Universidad Autónoma de Chiapas.

2 El cuestionario constó de 70 preguntas, en su mayoría cerradas, dejando algunas abiertas para obtener información más amplia sobre algunos rubros. El cuestionario está dividido en ocho apartados: datos sociodemográficos y socioeconómicos; formación académica; formación continua; experiencia docente; problemas para el desarrollo de la labor docente; condiciones laborales; concepciones básicas; y uso de materiales didácticos, específicamente libros de texto.

como la pretendida en la más reciente reforma educativa referida a la evaluación del servicio profesional docente; una evaluación fundada en las necesidades de los actores educativos. Conocer cómo se exteriorizan esos saberes y prácticas a partir de sus entornos sociales y culturales fue el propósito de dicho trabajo; el acercamiento nos permite conformar una serie de puntualizaciones sobre los retos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para una evaluación como la que se pretende.

CONTEXTO

Llamamos región tseltal al grupo de origen mayense cuya población se localiza en municipios de la zona norte y selva de Chiapas. Se trata de uno de los grupos más representativos de las comunidades étnicas a nivel poblacional. Algunas de las localidades donde puede reconocerse la población tseltal, además de otros pueblos indígenas como tsotsiles y choles, son: Ocosingo, San Cristóbal, Chamula, Sabanilla, Larráinzar, Mitontic, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Chenalhó, Palenque, Chilón, Altamirano y Tumbalá (Hernández Reyes y Martínez Sánchez, 2012).

El panorama educativo de Chiapas muestra como indicador crítico del desarrollo social y humano el nivel de alfabetización de la población. No obstante que en la última década, desde el año 2000, se ha reducido el índice de analfabetismo en el estado a 23 por ciento (Gobierno del Estado de Chiapas, 2001), sigue siendo el más alto del país. En ese sentido, según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) la última cifra refiere que 18.9 por ciento de la población chiapaneca es analfabeta, le siguen Guerrero con 18.4 por ciento y Oaxaca con 15.4 por ciento.

En los municipios indígenas el problema del analfabetismo es mayor. Los índices regionales y municipales de analfabetismo indican que las regiones Altos y Selva³ tienen las mayores tasas: 32.52

3 Se trata de dos regiones importantes del estado cuyos rasgos ambientales, culturales e históricos condicionan en buena parte el desarrollo social y político de la entidad.

por ciento y 33.04 por ciento, respectivamente. Nueve municipios de la región Altos, todos con población mayoritariamente indígena, registran índices de analfabetismo superiores a 50 por ciento⁴ (SEP, 2011).

Otro rasgo que refleja el rezago en la educación en Chiapas es el grado de escolaridad, que también ha sido el más bajo del país durante los últimos veinte años, pasando de 5.6 años en el año 2000 a 6.7 años en 2010 (INEGI, 2011). El promedio nacional es de 8.6 años y el del Distrito Federal de 9.6 años. La mitad de la población chiapaneca no ha tenido instrucción alguna o no terminó la educación primaria, y únicamente una tercera parte de la población tiene algún grado aprobado en educación media básica, media superior o superior.

Estos indicadores muestran que los esfuerzos en materia educativa todavía no son suficientes y que es imprescindible poner especial atención a este sector, sobre todo cuando poco más de la mitad de los chiapanecos son niños y jóvenes menores de veinte años y requieren, desde ahora y durante los próximos años, una oferta educativa de calidad (Gobierno del Estado de Chiapas, 2007).

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012, los principales problemas en materia educativa tienen relación con la deficiente coordinación entre las instancias federal, estatal y municipal en la prestación del servicio; otro problema, de igual magnitud, es el referido a la infraestructura, equipamiento y materiales educativos, así como la cobertura en materia de educación especial; pero entre los problemas que más destacan se encuentra la instrumentación de políticas dirigidas a los pueblos originarios, ya que los modelos bilingües e interculturales muestran claras deficiencias en su diseño e implementación, lo anterior aunado a la casi nula formación docente, inicial y continua, referente a bilingüismo e interculturalidad.

Con esta información reseñada sobre algunas condiciones educativas se pueden notar dificultades que hacen pensar la falta de una propuesta educativa de larga duración que tenga impacto significa-

4 Santiago El Pinar 68.5, Mitontic 61.9, Sitalá 60.3, Aldama 58.2, Chamula 58.2, Zinacantán 54.4, San Juan Cancuc 52.4, Pantelhó 52.2 y Chalchihuitán 50.8

tivo en el desarrollo educativo en el estado (Cabrera Fuentes, 2007). Como complemento a las cifras mencionadas, la composición cultural agrega otra situación más compleja a la situación educativa, esto es, de forma particular Chiapas presenta una gran diversidad sociocultural debido a la presencia de diferentes lenguas y culturas, a saber: tseltal, tsotsil, tojolabal, mam, jacalteco, ch'ol, entre otros, se trata de grupos étnicos vinculados, históricamente, con la lengua y cultura maya, y zoques relacionados con la cultura mixe; de igual forma, se encuentra un número importante de grupos resultado de la inmigración de refugiados guatemaltecos, durante la década de los ochenta, a la región fronteriza de Chiapas: quiches, cakchiqueles, chujs, ixil, kanjobales; la diversidad también se presenta, entre otros factores, por los distintos contextos socioculturales (urbanos, rurales e indígenas), niveles educativos, ambientes naturales y religiones (De Vos, 1993).

Paradójicamente, a esta gran riqueza cultural se opone una interacción ilimitada entre las distintas formas culturales; lamentablemente, las relaciones se encuentran, más bien, marcadas y permeadas por la desigualdad y la discriminación étnica, de género, de edad, de orden socioeconómico, de discapacidades físicas, cognitivas, de idioma, de religión o de ideología, de dominación cultural y control hegemónico, factores que indudablemente impiden avanzar en el establecimiento de relaciones basadas en la equidad y el respeto, así como en el enriquecimiento y desarrollo de las culturas.

Todo este panorama plantea retos, no sólo a la operación del sistema educativo en su conjunto, sino muy específicamente para las funciones del INEE con respecto a la evaluación del servicio profesional docente marcado en las leyes secundarias de la Reforma Educativa 2013.

ENTRE EL CONOCIMIENTO Y EL SABER

De acuerdo con el supuesto del que partimos en la investigación referida, es necesario aclarar, para efectos del análisis, lo que entendemos por saberes docentes, pues muchas veces, sobre todo tra-

tándose de evaluaciones institucionales, se tiende a reconocer o a sobrevalorar los conocimientos, como si su correcta aplicación fuera automática.

En ese sentido, las personas y las sociedades tienen creencias sobre el mundo y sobre ellas mismas. El conocimiento está formado por un tipo especial de creencias. Pero, ¿por qué podemos decir que sabemos algo?. Una respuesta simple puede ser que es señalando como llegamos a establecer la relación sujeto-objeto; esto es, quién existe, quién produce desde un principio el conocimiento o bien con qué medios obtenemos una relación real de ambos. Otra respuesta radica esencialmente en que las creencias que constituyen conocimientos tienen ciertas características y se han adquirido mediante procedimientos que nos permiten tener adecuado grado de confianza en esas creencias, es decir, en considerarlas justificadas (Arriaga Rodríguez, 1999).

Dentro del gran conjunto de creencias que pueden tener las personas –y que presuponen sus acciones– existen algunas que, si la persona reflexiona con algún cuidado, pensaría que tiene una mejor justificación para sostenerlas que otras. ¿Por qué y cómo se aceptan ciertas creencias y por qué se ponen en duda otras?

El problema del conocimiento es, entonces, el de determinar las condiciones que las creencias deben satisfacer para poder ser consideradas conocimiento genuino (Olivé, 2004; Padilla, 1986). Esto último nos conduce al terreno del saber y a determinadas imposibilidades para fijar fronteras con el conocimiento. Cuando la preocupación es entender en el acontecer mismo de la experiencia subjetiva y objetiva de las cosas, se dificulta reconocer si conocimiento y saber son lo mismo o procesos distintos que apuntan a un mismo sitio. De entrada, el saber se equipara con frecuencia al término conocimiento. De acuerdo con ello, mientras el conocimiento se refiere a situaciones objetivas y da lugar a la ciencia, una vez debidamente sistematizado, el saber, por su parte, puede referirse a toda suerte de situaciones, tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas como prácticas (Ferrater Mora, 1984). En este amplio sentido se usan locuciones tales como saber a qué atenerse, saber cómo comportarse, saber cómo llegar a una ciudad, saber cómo emplear un enfoque teórico en un problema matemático, etcétera.

Ahora bien, con el fin de evitar ciertos equívocos, se tiende a reservar el término *saber* para una serie de operaciones más definidas que las anteriormente mencionadas, el saber es entonces más bien una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un sujeto, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición por principios criticables y revisables.

A raíz de lo anterior, el análisis nos conduce a una realidad cultural que está muy lejos de desprenderse de cuestionamientos etnocéntricos o de una concepción ahistórica sobre los pueblos originarios. De ahí que las siguientes líneas se ocupen de la interculturalidad y de la idea étnica de cultura, aspectos que están presentes en los profesores en cuestión, sobre todo, en el desconocimiento de la lengua tselal, que es uno de los principales problemas entre ellos.

INTERCULTURALIDAD Y FILOSOFÍA DE LA CULTURA

Otro concepto importante para el análisis de los datos empíricos obtenidos lo constituyó el término interculturalidad, el cual desarrollamos en este apartado en su vínculo ontológico con la filosofía de la cultura.

La discusión teórica acerca de la interculturalidad, así como de los problemas que ésta desencadena en la práctica educativa, a menudo ha girado en torno al carácter esencializante del concepto de cultura. Cabe preguntarnos si las distintas culturas humanas, cuyas características e interrelaciones se busca definir o en las que se pretende intervenir pedagógicamente, existen como entidades inmutables en su esencia o son constructos humanos, históricos y por tanto sujetos a cambio.

Si las culturas no se definen ni distinguen por diferencias de contenido, sino por sus respectivas formas de organización interna, al estudiar fenómenos de interculturalidad es indispensable analizar la relación que en estas situaciones se establece entre las diferencias intraculturales, existentes al interior de un grupo, y las interculturales, es decir, las que separan e identifican un grupo de otro. Se requiere, por

tanto, de un análisis de los discursos y las políticas de identidad que configuran lo intercultural, a la vez que lo intracultural, es decir, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea. Este reconocimiento obliga a considerar el cuadro de separatismo y de rezago que exhibe el funcionamiento de la educación indígena escolarizada y, por otro, las inequidades y hegemonías que exhiben las relaciones sociales en el país.

De acuerdo con Scannone (2006), cuando se define la cultura como el estilo de vida de un pueblo o grupo humano se hace referencia a un modo humano de habitar el mundo, de convivir con los otros y de ser sí mismo. Porque se trata de un modo humano tiene que ver con la libertad y la dignidad humanas y, por lo tanto, con la ética; porque se trata de formas o figuras de vida y, en ese sentido, de instituciones, estructuras o reglas que conforman dicha vida digna y convivencia ética. No se toma aquí la palabra *institución* sólo en su sentido sociológico, sino ante todo en su comprensión más general, de índole filosófica, según la entiende, por ejemplo, Wittgenstein en sus *Investigaciones filosóficas* al decir: “seguir una regla, hacer una comunicación, dar una orden, jugar una partida de ajedrez, son costumbres (usos, instituciones)” (2004: 81). La cultura es la totalidad abierta de dichas formas de vida humana (propias de la humanidad en su conjunto, o de un pueblo, o de un grupo social), entrelazadas en su diversidad.

Con lo dicho hasta ahora, desde una perspectiva filosófica de la cultura se reconocería a las culturas una historicidad auténtica en el drama de la historia cultural, a saber, una tradición no estancada sino viva, un encuentro presente no alienante con otras y un proyecto histórico para cada una de ellas y para su interrelación, que sea respetuoso a la vez de sus identidades, de su mutua alteridad ética y de su intercomunicación solidaria para el bien común intercultural de toda la humanidad.

Por lo tanto, del encuentro dramático (ético o histórico) de culturas puede surgir, y de hecho surge gratuitamente, novedad histórica. Ésta es irreductible a la adición o a la síntesis dialéctica de las culturas que se encuentran entre sí (sea en diálogo o conflicto, o en ambos a la vez), porque se está poniendo en juego la libertad, crea-

dora de significaciones, de valores y de orden, y de nuevas configuraciones de los mismos.

Tal creación cultural es indeducible *a priori*, aunque *a posteriori* puede ser reconocida como fruto nuevo y gratuito de un encuentro intercultural. La normatividad ética pide sin embargo que se respeten la identidad y continuidad (analógicas) de cada cultura, así como las de lo humano (es decir, las del sentido del hombre, del *ethos* y del orden humanos) y, por lo mismo, tanto la autenticidad de las culturas que se encuentran entre sí como la norma ética analógicamente universal.

Novedad y gratuidad de la creatividad cultural e intercultural no contradicen esa norma, sino que evidencian su carácter profundamente humano, pues es una norma viva, éticamente normativa de la libertad y del encuentro de libertades en cuanto tal.

Cada cultura no es un mero caso de un ideal ahistórico de humanidad, pero tampoco se va realizando por un puro proceso evolutivo ni por solas oposiciones dialécticas, sino en y por el diálogo y la comunicación entre culturas distintas. Pues lo histórico no es sólo una aplicación concreta de lo abstracto, un desarrollo de lo implícito o una sobreasunción de contradicciones en un plano superior, sino también, y sobre todo, el proceso vivo y creativo y el fruto nuevo de un encuentro ético de libertades personales y comunitarias (Fornet Betancourt, 2011). En ese encuentro histórico se ponen en juego dramáticamente, esto es, libremente y, por ello, éticamente, el bien y el mal del hombre y de los hombres, así como los de la cultura humana total, de las culturas involucradas y de sus relaciones interculturales.

La cultura humana en general y cada cultura en particular consisten en comunicación de sentido y de *ethos*: éstos se expresan sintácticamente en ordenamientos, estructuras e instituciones, como lenguaje, entendido no sólo en cuanto hablado o escrito, sino en toda su amplitud antropológica y simbólica. Así es como para Geertz (1988) la cultura está constituida por una estructura significativa simbólica.

Por lo tanto la cultura, en cuanto implica configuraciones de sentido, de *ethos* y de orden, es esencialmente comunicativa. El sentido no es algo privado sino público, como lo reconocen teóricos de

la racionalidad comunicativa; y, aunque no identifiquemos la verdad en el consenso, es indudable que la verdad lo implica.

En cuanto al *ethos* cultural, no se trata de uno individual sino que es propio del *nosotros*, es decir, de la interacción comunitaria de libertades personales. Pues bien, la libertad personal misma es intrínsecamente social en cuanto sólo se realiza en las relaciones éticas y ético-históricas.

Se ha subrayado con insistencia que las prácticas educativas y de socialización reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases. Esta acusación adquiere tonos más graves cuando se atribuye a las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, una profundización de la distribución desigual no sólo del conocimiento, sino también de la capacidad de sacar un mejor provecho del mismo.

En las dos últimas décadas, la sociología de la cultura y la sociología política forjaron un modelo opuesto, que ve a las culturas populares desde la modernización (García Canclini, 1990). Parten del relativo éxito alcanzado por los proyectos de integración nacional que eliminaron, redujeron o subordinaron a los grupos indígenas. Una evidencia de ello es la uniformidad lingüística; otra, la educación moderna, que abarca la alfabetización generalizada en las dos lenguas principales: español y portugués, y también un tipo de conocimientos que capacita a los miembros de cada sociedad para participar en el mercado de trabajo y consumo capitalista, así como en los sistemas políticos nacionales; una tercera es el modo de organizar las relaciones familiares y laborales basado en los principios liberales modernos.

DE LO ÉTNICO Y DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA TSELTAL

La investigación en la que se basan estas reflexiones tuvo como contexto la región tseltal ubicada en el estado de Chiapas, de ahí la importancia de abordar la construcción de lo étnico y del conocimiento que los profesores participantes tienen acerca de la lengua tseltal, cuyos antecedentes más próximos se encuentran en el desarrollo de la educación indígena.

El campo de la educación indígena es uno de los ámbitos más recurrentes donde se apela a la etnicidad como un valor en sí mismo. De manera breve, los indigenismos institucionales de la época, a partir de sus vertientes en la antropología social y la lingüística se ocuparon de instalar desde el más viejo modelo intercultural de asimilación, el bilingüismo y biculturalismo, estrategias y programas, casi siempre tutelados y paternalistas, sobre el futuro de las comunidades y culturas indígenas. Con esta perspectiva multicultural se fundaron las políticas y prácticas educativas en contextos indígenas (Mena Ledesma, 2002).

Después de la Revolución mexicana, el Estado nacional se erige como una directriz del nacionalismo y el camino para conseguirlo incluye la integración de las poblaciones indígenas. Desde el indigenismo estatal, la educación se convierte en el instrumento por el que se definirán un sinnúmero de propuestas (Baronnet, 2005).

Evidentemente, la etnicidad sigue siendo materia de atención desde las instituciones educativas; no obstante, el carácter de éstas no necesariamente les permite generar investigaciones que expliquen y profundicen las gestiones y acciones en torno al tratamiento de la diversidad, lo que sí es seguro es que son las principales importadoras y exportadoras de políticas educativas. Una crítica importante radica en haber concentrado sus esfuerzos en atender la etnicidad como un problema, pareciera que han sido los grupos étnicos los que requieren educación intercultural y no la sociedad en general.

En el contexto de la educación indígena es notorio que los profesores, al interactuar con la comunidad, configuren una mirada étnica sobre los pueblos originarios. Aquí queremos respaldar esta afirmación con resultados obtenidos de la investigación enfocada al contexto tseltal (Hernández Reyes y Martínez Sánchez, 2014). En convergencia con los datos referentes al origen, muchos de los docentes que están insertos en la región de los tseltales (Hernández y Martínez, 2014), por lo menos dentro de un rango de 100 personas, tienen su residencia en los municipios de origen. Indicadores, como el lugar de origen y lugar de residencia, muestran la idea de que los profesores cohabitan culturalmente hablando con los tselta-

les; de alguna manera están propensos a conocer significados, ritos, conocimientos, etc., pero en general, distan todavía de gestar una corresponsabilidad para con las poblaciones donde se encuentran de manera temporal, ya que en la mayoría de los casos la intención es salir de las comunidades lo antes posible para acercarse a las cabeceras municipales, donde las condiciones laborales son distintas.

Desde esta visión de la interculturalidad vuelven a enfatizarse y recuperarse lo esencial de las identidades; Dietz (2012) señala que, paradójicamente al éxito del multiculturalismo en la praxis social, se profundiza una idea estática de la cultura, asemejándose cada vez más a la noción que la antropología había generado en el siglo XIX y que pretendía superar a finales del XX.

Una mirada a los planes y programas educativos en México, diseñados para las poblaciones indígenas, nos daría una muestra de ello. Otra mirada a las acciones realizadas por grupos independientes a favor del rescate y revaloración de las culturas vuelve a corroborar los pecados cometidos por la antropología y la lingüística como disciplinas que explicaron las dinámicas sociales de las poblaciones étnicas.

Una forma estática de la cultura puede localizarse en las restricciones de las capacidades lingüísticas. De acuerdo con el estudio citado (Hernández y Martínez, 2014), motivo de este escrito, en el rubro de la formación de los agentes educativos (profesores, asesores técnico pedagógicos y directores) se evidencia desconocimiento en cuanto al aprendizaje de una lengua originaria.

En dicho estudio, en su fase cuantitativa, se les preguntó a los docentes si hablaban la lengua tseltal, tsotsil, tojolabal o ch'ol.⁵ Más de 80 por ciento indicó no hablar alguna de estas lenguas. El resto apuntó conocer algunas frases, palabras cotidianas que permiten comunicarse con los alumnos. Generalmente los profesores, como una práctica común en las comunidades indígenas, se auxilian de algún niño que puede traducirles del español al tseltal lo que dicen.

5 La lengua predominante en esta parte de Chiapas (especialmente en los municipios de Ocosingo y Altamirano) es el tseltal, pero también grupos tsotsiles y choles están presentes en estos lugares, aunque de manera minoritaria (Hernández Reyes y Martínez Sánchez, 2014).

A nuestro entender, una razón evidente de por qué los profesores no son bilingües está en los mecanismos por los cuales los docentes son asignados a estas comunidades; esto es, sin considerar la formación del profesor como persona bilingüe acorde con una estrategia regional que combine perfil profesional con el contexto social y cultural. Un mecanismo de esta estrategia consistiría en que los profesores contaran con las condiciones y el perfil en consonancia para trabajar en comunidades indígenas.

A esto se suma que el conocimiento de una lengua originaria no provenga del proceso formativo que hay en las escuelas normales. Esta situación ha empezado a cambiar lentamente con las reformas educativas con miras a formular una educación intercultural para la formación de profesores, aunque está inserta todavía como discurso funcional, es decir, privilegiar una realidad étnica que debe ser incluida por el sistema educativo a modo de ocultar el conflicto social y cultural que impera en nuestra sociedad (Walsh, 2002).

Con esta situación los profesores están en una posición complicada para establecer un proceso comunicativo. En general se considera al lenguaje como una actividad comunicativa y cognitiva, y también como una herramienta para aprender. Se postula que la interacción social es la que da contenido al pensamiento y la que permite la construcción del conocimiento pues facilita el acceso al uso de los símbolos, esto, a su vez, contribuye a pensar en formas más complejas (Benveniste, 1991). De ahí que un elemento central para desarrollar las competencias comunicativas, por ejemplo de los niños, sea propiciar que conversen entre sí y con el profesor. La interacción no sólo permite aprender del lenguaje de los otros sino desarrollar el pensamiento propio mientras hablan.

FORMACIÓN Y SUS ARTICULACIONES SOCIOECONÓMICAS

La posibilidad de la interculturalidad en la educación, siguiendo a Muñoz (2002), debiera articularse con otros procesos identificados con la calidad, como son la colaboración de las familias, el logro de la competitividad, la profesionalización de la docencia, la relevancia

de los cambios educativos y además la transformación de la escuela pública.

A su vez, el conjunto de temas asociados a la relación interculturalidad-educación remite tanto a estrategias de cambio como a los contenidos del cambio intercultural que nos llevan hacia los procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas, en los cuales identidad y etnicidad, como ya se dijo, gravitan decisivamente en la cultura.

La forma de entender el posible cambio hacia la interculturalidad tiene que ver con el apoyo y reconocimiento de los sectores de la profesionalización, las alianzas con familias y comunidades, y las transformaciones del sistema educacional en vistas de las exigencias de calidad y competitividad.

A partir del estudio realizado, en su dimensión empírica, el carácter de la profesionalización de los profesores nos da claves de cómo se articulan los procesos formativos. En ese sentido, la formación, inicial y continua, condiciona la acción de los profesores y evidencia la actitud que puede haber en el contexto educativo tselal. Así, el nivel académico alcanzado por los profesores es el grado de licenciatura. En los datos obtenidos se identificó también que pocos profesores cuentan con estudios de posgrado.⁶

Por otro lado, algunos profesores señalaron que se encontraban estudiando un posgrado (el cuestionario se aplicó en otoño de 2013), siendo una minoría (8.79 por ciento de los encuestados). Este pequeño grupo se interesa en obtener una maestría o algún doctorado o bien una licenciatura relacionada con la informática o con el aprendizaje del idioma inglés. Sin embargo, las pretensiones de

6 La mayoría de ellos son egresados de las escuelas normales y el resto proviene de otras instituciones de nivel superior. En el caso de las normales se tiene el siguiente panorama: 38.89 por ciento egresó de la Normal Primaria, 16.01 por ciento de la Normal Superior, 15.03 por ciento de la Normal Rural y 0.3 por ciento egresó de la Normal Indígena Intercultural Bilingüe. Además hay docentes que se formaron en normales privadas, en el Proyecto Ch'ol y otros señalaron haberse formado en el Centro de Formación Docente, estos últimos quizá respondieron de este modo porque llevaron cursos de nivelación o bien porque en algún momento funcionó como una institución en la que se preparaban como docentes. Cabe destacar la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como instituciones públicas de nivel superior.

ampliar la trayectoria formativa están generalmente sujetas a cuestiones laborales con la idea de obtener ingresos más favorables.

Aquellos profesores que no realizan estudios argumentan varias razones: por falta de tiempo, por no contar con recursos económicos, por problemas de salud, falta de interés y por decisión propia, la distancia como obstáculo que hay entre la escuela en la que se quiere estudiar y el lugar donde se radica. Pero el no tener suficiente dinero para pagar los estudios es la barrera que subrayan con mayor insistencia.

De acuerdo con el cuestionario aplicado, sólo 20 por ciento de los profesores refirieron participar en el programa de Carrera magisterial, lo que les permite contar con un recurso adicional a su salario; sin embargo, lo obtenido por este programa depende de la categoría que el docente alcance de acuerdo con la tabulación establecida.⁷ El resto de profesores sólo cuenta con su salario y éste no les permite acceder a realizar estudios en instituciones de educación superior privadas.

Carrera magisterial comenzó en 1993 como parte de las reformas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, la idea era dar un mayor reconocimiento social y apoyo económico a los maestros. Se trata de un mecanismo de ascenso horizontal, basado en el desempeño individual del maestro. Antes de que fuera creada, los maestros mexicanos sólo podían tener un crecimiento profesional mediante una promoción vertical conocida como “escalafón”, y una estructura adicional de estímulos llamada “esquema de educación básica”, con base en la antigüedad, la capacitación y las horas extra, factores que ya no existen. Estos mecanismos ofrecían a los maestros oportunidades de carrera o incrementos de salario limitados, y eran considerados insuficientes.

Según estas cifras, los ingresos de la mayoría de los docentes no son muy altos en comparación con los que participan en Carrera magisterial (20 por ciento); esto puede ser un factor, para muchos

7 Los niveles establecidos en el programa Carrera magisterial son cinco: en el nivel A el docente puede percibir un pago adicional de 9 horas respecto a la plaza inicial; en el nivel B, 17.5 horas; en el nivel C, 25.5 horas; en el nivel D, 32.5 horas; y en el nivel E, 39.5 horas al mes.

de ellos, que influya su desempeño debido a los bajos ingresos que reciben y a la dificultad para plantearse perspectivas de desarrollo profesional.

Para efectos de la evaluación de la práctica docente, se puede sostener que los cursos de actualización y la evaluación periódica, así como los resultados de los alumnos, son considerados por ellos mismos como elementos importantes para la evaluación de su desempeño y no –como piensan que se está organizando– una evaluación externa que conozca poco sobre su contexto y situaciones de vida escolar. No temen ser evaluados, temen que las prácticas corruptas de quienes organizan y operan la evaluación provoquen que los retiren del servicio y se beneficie a familiares o amigos que no cuentan con el perfil idóneo.

La capacitación del magisterio se ha caracterizado por otorgar a los profesores las herramientas necesarias para ejercer la docencia por medio de instituciones creadas para tal fin; la instancia de más reciente creación es la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, o bien los programas de nivelación académica de la Universidad Pedagógica Nacional para que los docentes en servicio obtuvieran su título, sobre todo a partir de la reforma de 1984, que elevó los estudios de normal al rango de licenciatura y estableció como requisito estudios de bachillerato para ingresar a estudiar las nuevas licenciaturas de los distintos niveles y modalidades de la educación básica.

En términos generales, los docentes en cuestión se han formado en escuelas normales y en instituciones de educación superior, cuentan con experiencia, la mayor parte de ellos al estar en servicio tienen interés en seguir estudiando, aunque un porcentaje representativo refiera tener problemas para hacerlo. Aunque no deja de ser un tema difícil el tema salarial, no queda claro si el factor salarial sea la condicionante para la posibilidad de desarrollar el trabajo docente, ni tampoco la parte de la profesionalización puede verse como un obstáculo. Veamos el siguiente punto que tiene que ver con la formación continua.

FORMACIÓN CONTINUA

La asistencia a cursos (organizados anualmente por la SEP) es uno de los elementos que caracterizan la formación continua de los profesores. Los motivos que ellos valoran son, indudablemente, diversos. Para algunos el objetivo de acudir a los cursos es de actualizarse, de modo paralelo se deja entrever la pretensión de que los cursos ayuden a mejorar su práctica docente; mientras que otros buscan la profesionalización como un valor en sí o porque la normatividad se los pide (asisten por obligación). Hay quienes los ven como una manera de hacer un servicio de calidad que a la larga tendrá repercusiones en su trabajo.

El contenido de estos cursos normalmente puede agruparse según su contenido. La tendencia, de acuerdo con la información recuperada, es asistir a cursos relacionados con saberes pedagógicos, se trata de cursos que orientan la labor pedagógica del docente que pueden ser reflexiones teóricas, conocimientos sobre las diversas corrientes pedagógicas, conceptos sobre la enseñanza-aprendizaje, problemas de aprendizaje, entre otros temas afines como la didáctica: instrumentos, recursos de enseñanza y metodología de enseñanza.

La formación disciplinar aparece como otro de los cursos preferidos entre los profesores. Aquí el contenido se enfoca a las distintas áreas de especialización del conocimiento que los normalistas trabajan: español, matemáticas, educación cívica y ética, entre otros. La asistencia también se perfila a cursos o al diplomado relacionados con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que refiere a todo lo relacionado con dicha reforma, desde su operatividad hasta sus alcances. Finalmente, poco registro se obtuvo en las preferencias por los contenidos que recuperan el aprendizaje de las lenguas indígenas.

Conviene destacar esto último pues implica que la mayoría de los profesores no muestran interés por aprender la lengua tseltal, como ya se mencionó. Hay inercia en la dinámica de la cultura o bien esto radica en una concepción étnica de la cultura: se trata de no encontrarse con el otro en una dimensión de paridad. En gene-

ral no hay un interés por aprender una lengua indígena, al parecer los docentes están más preocupados por los cursos que abordan las cuestiones pedagógicas y didácticas que por hacer un esfuerzo por abrir las coyunturas de la interculturalidad.

Por otro lado, los profesores indicaron que la SEP es la institución que ha tenido la responsabilidad de implementar esos cursos; esto expresa parte de la formación continua que se les exige a los docentes como resultado de los mecanismos institucionales. Sin embargo, las instituciones públicas y privadas del nivel superior también han participado en la realización de estos cursos, aunque no sabemos cómo los desarrollan.

Los resultados obtenidos o lo que aportan estos cursos al trabajo del profesor son apreciados de diferentes maneras. Para algunos aportan nuevos conocimientos didácticos; a otros les permite conocer las nuevas reformas y lineamientos oficiales; para algunos más se trata de ampliar el horizonte disciplinario; mientras que otros afirman que les ayuda a comprender con profundidad el contexto escolar y mejorar su relación con los estudiantes. Hay quienes prefieren indicar que les sirvió para obtener puntos y con ello participar en Carrera magisterial y, finalmente, hubo profesores que dijeron conocer nuevos materiales didácticos y permitirles el trabajo colaborativo.

El aspecto crítico que se tendría que plantear al observar lo dicho por los profesores es saber, al menos dentro del encuadre de la etnicidad y de la educación indígena, si los contenidos marcados en los cursos que recibieron tendrán alguna relación con los contextos escolares indígenas. La idea era hacerles una pregunta para que expresaran qué tan pertinente es esa relación, si el contenido de los cursos aborda el conocimiento de la lengua, la cultura y la cosmovisión de los pueblos originarios. Para ciertos profesores sí hay una atención al contexto escolar indígena, mientras que otros dicen no tener una vinculación significativa. Un tercio de ellos mencionó que en cierta medida el contenido sí toma en cuenta el contexto indígena, pero queda solamente en un plano de la cátedra.

El tipo de organización de la escuela en la que trabajan los profesores encuestados aparece como un elemento que condiciona la experiencia profesional. Al existir diferentes modalidades en que se organiza la escuela se generan roles específicos por parte del profesor como las funciones directivas y administrativas.

Algunas de las escuelas localizadas en la región tseltal son de tipo multigrado, aunque una ligera mayoría, sobre todo en lugares urbanos como Ocosingo, son escuelas de organización completa. La escuela multigrado consta de un solo profesor o profesora que enseña a todos los grados al mismo tiempo. Pero también hay escuelas tipo bidocente (es un tipo de escuela donde dos maestros atienden a todos los grupos y grados de una escuela y cumplen también las funciones directivas) y tridocente (son escuelas donde tres maestros atienden a todos los grupos y grados de una escuela y cumplen con funciones directivas y administrativas).

Trabajar en una escuela multigrado hace que los profesores, ellas y ellos, desempeñen otras funciones como encargado de la escuela, asesor técnico-pedagógico, supervisor y administrador. De este modo las actividades de algunos de los maestros van más allá de dar clases: la gestión escolar, la planeación didáctica, investigación, actividades cívicas y culturales, extracurriculares y reuniones con padres.

A pesar de las vicisitudes organizativas, los profesores reconocen sus propias potencialidades para su desempeño. Las competencias son el conjunto de recursos, conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan los profesores para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional. Dentro de las competencias con las que cuentan los profesores de la región tseltal (como parte de las preguntas contenidas en el cuestionario aplicado) se encuentra la didáctica, el dominio de contenido de los programas, el conocimiento de la tecnología educativa, la comunicación y empatía con los estudiantes y padres de familia, el conocimiento del contexto regional y de la lengua.

Lo anterior se contrapone con aquellas competencias que los mismos docentes dicen que les gustaría incorporar a su actividad

pedagógica, que les ayudaría a mejorar. Por ejemplo, hacen hincapié en conocer y dominar el plan y programa de estudios, la creación de nuevas actividades que representen un reto para ellos mismos, tener una mejor actitud ante la enseñanza, compartir experiencias con docentes exitosos y la máxima planificación en multigrado.

Otro punto fue entender la satisfacción generada por ser profesor. Aunque no es sencillo llegar a comprender toda la subjetividad de una personalidad, y sobre todo interpellarla con una pregunta, es permisible contar con algunos aspectos que puedan servirnos para saber cómo se piensan los maestros con este tipo de valoración. Se trató de que los profesores mencionaran tres factores de su trabajo que les den satisfacción: la identidad de ser docente es la que mayor satisfacción genera; la gratificación de poder trabajar con los alumnos es otra de las satisfacciones que valoran los profesores; el tener reconocimiento social es otra de las estimaciones que ponderan. Una última valoración tiene que ver, aunque apreciada en menor medida, con los ingresos.

Con relación a lo anterior también se les preguntó a los docentes cuáles son sus necesidades de formación para fortalecer su trabajo. Los dos porcentajes con mayor frecuencia son: 30 por ciento contestó las “estrategias didácticas” y 21 por ciento contestó “uso de tecnologías de información y comunicación para la educación”. Otros porcentajes son: 16 por ciento contestó “los conocimientos de lenguas y culturas indígenas” y 13 por ciento dijo que su necesidad de formación es la “investigación educativa”. También se señalaron “los conflictos en contextos de diversidad cultural”, para otros son los conocimientos teóricos.

El cuestionario aplicado nos permitió rescatar algunas otras necesidades de formación que refieren los profesores y aunque pocos respondieron el rubro de “otras necesidades” (1 por ciento), ellos apuntaron las siguientes: conocimientos de planes y programas de estudio, conocimientos aplicados a contextos indígenas, integrar cursos de posgrado, desarrollo formativo al alumno, motivación y cambio actitudinal, y tareas del asesor técnico pedagógico como apoyo al trabajo escolar.

Estos docentes comúnmente asisten a cursos sobre formación disciplinar y saberes pedagógicos, es decir, mientras que plantean entre sus necesidades de formación las estrategias didácticas, los usos de tecnologías de información y comunicación para la educación y conocimientos de lenguas y culturas indígenas, se les ofrece, por un lado, cursos de actualización enfocados a las cuestiones didácticas y pedagógicas que son atendidas, pero también se les ofrecen cursos que tienen que ver con los contextos interculturales indígenas, y por otro lado, los lugares donde se ofertan esos cursos están muy lejos de donde se requiere dicha formación. Además, manifiestan el interés de conocer la lengua y la cultura indígena como una de sus necesidades.

LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE PARA LA PERMANENCIA EN EL SERVICIO PROFESIONAL. NOTAS PARA SU APLICACIÓN DESDE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO

La evaluación del desempeño docente se ha presentado como uno de los ejes de mayor importancia en la reciente reforma educativa. De acuerdo con lo establecido en el documento “Bases para la formulación del Programa de mediano plazo para la Evaluación del Servicio Profesional Docente 2015-2017” (INEE, 2014: 6), con la evaluación

se busca que los resultados [...] de desempeño docente contribuyan a la comprensión y análisis de factores que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre ellos, la puesta en práctica de las competencias pedagógicas y disciplinares que tiene el docente para planear sus clases, desarrollar estrategias y situaciones de aprendizaje que faciliten la comprensión y manejo del contenido; lograr un ambiente agradable y respetuoso que propicie procesos de comunicación y de aprendizaje significativos; establecer el uso adecuado de recursos didácticos, identificar y evaluar las dificultades y los progresos en la construcción y apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes.

Dentro de los propósitos establecidos para la prestación del servicio educativo del nivel básico y medio superior se asentó en el artículo 12 de la Ley General del Servicio Profesional Docente que las funciones docentes del nivel básico, entre otros factores, deben brindar un servicio de calidad orientada al cumplimiento de los fines educativos. Para ello, es necesario que las personas encargadas de las funciones de docencia reúnan

las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan (LGSPD, 2013: art. 12).

En el establecimiento de los perfiles, parámetros e indicadores que menciona dicha ley para el ingreso y la promoción en el servicio profesional docente, se han elaborado los específicos para cada nivel, tipos y modalidades de educación, entre ellos la educación indígena; sin embargo, al hacer una revisión del documento referido, se puede identificar lo siguiente:

- a) Los perfiles se han definido de manera homogénea para todas las funciones docentes y técnico-docentes, y se conforman en cinco dimensiones generales que refieren conocimiento necesario de los alumnos, cómo aprenden y lo que deben aprender; organización y evaluación del trabajo educativo y la realización de intervención pedagógica pertinente; formación continua; responsabilidad y ética profesional, y participación en el funcionamiento de la escuela y su necesaria vinculación con la comunidad.
- b) De los perfiles se derivan los parámetros que encierran los saberes y quehaceres del docente. Éstos, al igual que los perfiles, son homogéneos para el personal docente y técnico-docente.
- c) Para cada parámetro se establecen indicadores que son la base para elaborar los instrumentos para obtener la información necesaria y así realizar las evaluaciones correspondientes. En principio, y de manera general, los indicadores son los mismos,

únicamente varían, para el caso de la educación indígena, en lo que corresponde al conocimiento de la lengua y la cultura originaria donde labora el docente, lo que no representa un esfuerzo por evaluar la práctica desde los propios contextos y sus condiciones. Estos parámetros e indicadores dan la idea de que el sistema es homogéneo, tanto en su funcionamiento como en sus condiciones materiales y contextuales, y lo único que cambia es la lengua y cultura de que se trate.

La evaluación del servicio profesional docente se ha planteado varios objetivos dirigidos a los procesos de ingreso, promoción y permanencia en el servicio. El objetivo de la permanencia en el servicio es

medir mediante la evaluación del desempeño, la calidad y resultados de la función docente, técnico docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnico Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados (INEE, 2014).

No obstante, los documentos orientadores constituyen la base para la realización de la evaluación docente en todos los estados de la República mexicana, en el nivel de organización se ha creado en la escala federal el Consejo de Vinculación Estatal, que reúne a los representantes de las 32 entidades federativas. Para el caso del estado de Chiapas aún no se tiene claro qué instancia será la encargada de realizar la evaluación docente, pues en la entidad existe el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa, que ha venido funcionando desde el año 2004 y tiene, entre sus funciones, la de evaluar la calidad del Sistema Educativo Estatal, con respecto al desempeño de los actores, procesos y resultados (INEVAL, 2014).

Derivado de los trabajos y acuerdos del Consejo de Vinculación Estatal, se ha creado una Comisión Estatal del Servicio Profesional Docente que está en comunicación con el INEVAL, pero sin la definición clara de las funciones y los límites entre ambos organismos (Suasnávar Torres, 2014).

Una de las tareas asignadas a las instancias estatales durante 2014 fue la de proponer perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación del servicio profesional docente para la permanencia, en el caso de todos los actores educativos; sin embargo, estas propuestas fueron elaboradas y conformadas a partir de las que ya existían para el ingreso, lo que no significó un cambio sustantivo en el ámbito de aplicación estatal; así, por ejemplo, para la dimensión 1 en el nivel básico preescolar y primaria regular, la propuesta en el estado de Chiapas se planteó en los términos siguientes:

CUADRO 1

DIMENSIÓN 1

Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

Para que un docente de educación básica permanezca en el sistema educativo chiapaneco debe reconocer los elementos para una mejor práctica educativa, que responda a una enseñanza-aprendizaje; por lo tanto debe conocer el plan y programas de estudio, considerando los contenidos básicos de la asignatura y del grado que imparta, así como el contexto social y el desarrollo del alumno.

En esta dimensión, el docente tiene conocimientos, habilidades y actitudes sobre:

- 1.1 Los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos.
 - 1.2 Los propósitos educativos y el enfoque didáctico del nivel escolar donde se desempeña.
 - 1.3 Los contenidos del programa de estudio de la asignatura que imparte.
-

Fuente: INEVAL, 2014.

Es necesario aclarar que para el caso de la educación indígena, al interior del INEE se decidió un proceso de consulta directa con las comunidades y pueblos originarios acerca de la forma como ellos consideran la buena enseñanza, las prácticas docentes, los contenidos escolares y las formas de evaluación con las que se debe dar seguimiento al desarrollo de las escuelas. Dichos procesos están siendo coordinados por una instancia interinstitucional conformada por el INEE, la Universidad Pedagógica Nacional, el Foro para el Desarrollo Sustentable y la UNICEF (Tovar, Hernández y López, 2014).

En el caso de Chiapas, se realizaron cinco talleres de preparación de la consulta, los cuales iniciaron en septiembre de 2013. La consulta estuvo programada para el mes de mayo de 2014. La instancia interinstitucional estatal conformada por representantes del INEVAL y de la UPN en Chiapas refiere que tanto el desarrollo de los talleres,

como la consulta propiamente dicha, no han sido procesos sencillos, pues la comunicación se ha complicado ante la multiplicidad de culturas y lenguas originarias (Tovar, Hernández y López, 2014).

Se acordó una metodología de trabajo e investigación para la realización de las actividades, que en una primera etapa comprendían “la consulta en alrededor de 50 comunidades indígenas, dicha consulta pretende dar cuenta de la multiplicidad de situaciones, contextos, formas de gobierno propio y grados de desarrollo económico y social” (INEVAL, 2014: 23). Una vez sistematizada y analizada la información, se retroalimentaría en las comunidades en una segunda etapa en forma de foros regionales, para pasar de ahí a la conformación de los lineamientos y directrices, que a manera de resoluciones o recomendaciones, habrán de concretarse para la mejora del sistema educativo. No obstante lo programado, la consulta ha representado un reto enorme para los organizadores, lo que no ha permitido la concreción de una propuesta específica en materia de evaluación del servicio profesional docente para el medio indígena (Suasnávar Torres, 2014).

A principios de 2015 se ha publicado el Programa de Aplicación de las Evaluaciones para el Ingreso, Permanencia y Promoción del Servicio Profesional Docente, con proyección al año 2018; sin embargo, dentro de todas las evaluaciones programadas, aún no se considera ninguna de ellas para el medio indígena, lo que nos hace inferir que los resultados de las consultas todavía no están listos.

En la encuesta aplicada a los 333 docentes de la región tseltal, según el estudio referido al inicio de este escrito, se les preguntó sobre el tipo de evaluaciones que se les aplican y quiénes consideran que deben participar en estas evaluaciones, así como los mecanismos de evaluación que se utilizan; aunque las respuestas de los profesores apuntan a que son adecuadas, que permiten mejorar la práctica docente y consideran que van de acuerdo al contexto, es imprescindible sopesar ampliamente el resultado de la consulta a los integrantes de las comunidades, pues aunque muchos profesores pertenecen a ellas, la gran mayoría son mestizos y desconocen las lenguas y las culturas originarias donde imparten clases.

Son muchos los retos que tiene por cubrir el INEE en la evaluación del servicio profesional docente en el medio indígena; a la espera de los

resultados de la consulta, nuestra investigación arroja algunos aspectos en los que debemos poner atención y que están presentes en las preocupaciones del profesorado que presta sus servicios en la región tseltal:

- La evaluación como eje de mayor importancia entre la práctica de los profesores.
- La evaluación docente, sus sentidos, los énfasis y utilidad.
- Incertidumbre ante la evaluación del servicio profesional docente en zonas indígenas y los mecanismos implementados en Chiapas.
- La formación de profesores, específicamente los ubicados en las escuelas normales interculturales bilingües, los cuales dan muestra de que egresan con una preparación general sobre el nivel básico y sin conocimientos suficientes sobre el contexto socio-cultural de las zonas indígenas o rurales donde posiblemente se van a incorporar; las herramientas adquiridas para su práctica no toman en cuenta la diversidad de grados, niveles, edades, motivaciones, capacidades, etc., ni están enfocadas al reconocimiento y respeto a esa diversidad.
- Las deficiencias en la formación de los maestros interculturales bilingües. Este hecho, sin lugar a dudas, afecta el desempeño docente, con consecuencias directas en la formación educativa de los niños (Hernández Reyes y Martínez Sánchez, 2014). A pesar de eso, si bien la falta de una formación adecuada de los maestros influye en la calidad de los procesos educativos, existen otros factores igual de importantes que afectan de manera estructural el problema de la educación en las zonas rurales e indígenas y que tienen que ver con los pocos recursos asignados a la educación, la influencia de los medios de comunicación, la desvalorización social que existe sobre los maestros actualmente y, en general, las mismas condiciones socioeconómicas de las familias.

REFLEXIONES FINALES

Chiapas es uno de los estados con mayor diversidad cultural en México, cuenta con una gran variedad de lenguas indígenas, que hace

necesaria, de por sí, una educación intercultural basada en la diversidad de cosmovisiones, donde se valoren los usos y costumbres de dichas comunidades, así como se revaloren las lenguas indígenas. El contexto educativo actual que se perfila en los municipios de los Altos de Chiapas está orientado por el discurso indigenista oficial en materia educativa, el cual se contradice en los hechos con la situación educativa real de las comunidades indígenas.

La diversidad cultural está, la mayoría de las veces, ligada a la diversidad lingüística; es evidente que éste es uno de los problemas principales cuando se trata de poner en práctica un currículo nacional homogeneizador desde una sola visión de la realidad, desde una sola cultura: la hegemónica.

El conocimiento más cercano a la realidad que nos permitió el estudio realizado fundamenta nuestras reflexiones, entendemos que los retos para la educación en Chiapas son enormes; sin embargo, en la medida en que el producto de las investigaciones contribuya a la toma de decisiones puede significar la mejora de los procesos formativos de los profesores y de sus condiciones de vida y trabajo.

A pesar de que el desconocimiento de la –o las– lenguas donde el docente se desempeña o se ha desempeñado le han representado retos importantes, el docente ha tenido que idear estrategias de comunicación que le han permitido realizar su labor e intentar cumplir con los objetivos educativos. No obstante, el reto se plantea mayor cuando se habla de ofrecer servicio educativo de calidad.

El análisis de la educación intercultural implica un compromiso con el seguimiento a la labor de inclusión; también un compromiso con la comprensión más certera sobre las barreras y conflictos económicos, políticos y culturales a la justicia social y con la voluntad de compartir verdaderamente el poder pasando de una simple crítica a estrategias y contenidos programáticos para edificar y transformar las escuelas, los sistemas económicos y la vida comunitaria. Nuestras sociedades, en este sentido, poseen una estructura multicultural que funciona como una lógica de dominación, discriminación y exclusión. Introducir en este marco instituciones, discursos y prácticas interculturales propositivas y pluralistas no estará exento en la transición de conflictos y barreras de diversa naturaleza.

Las acciones y programas tendientes a insertar políticas interculturales en educación han tomado claramente el camino de la institucionalización, estableciendo nuevas bases jurídicas, reorganizando o sustituyendo instituciones, transformando programas de formación docente y ampliando las colecciones de textos normativos y programáticos. Frente a esto se pueden plantear dos ideas: la instauración de una perspectiva de sujetos y ciudadanos interculturales y la transformación paulatina de las prácticas escolares (Baronnet, 2005). Estas dos ideas remiten a una necesaria participación de las comunidades en la educación de sus hijos y una colaboración con la universidad y la investigación científica de las aulas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La labor del profesor en contextos indígenas (además de contextos urbanos y rurales) puede constituir la piedra angular de un proyecto intercultural. Para ello, se requiere asignarle un papel gestor y emancipador, sumándose a un proyecto compartido de región cultural. Este proyecto se tiene que concretar desde arriba y desde abajo, desde el Estado, desde la participación activa del profesor y desde las comunidades interculturales.

REFERENCIAS

- Arriaga Rodríguez, J. C. (1999), “El neoliberalismo como pseudociencia”, en J. Maerk y M. Cabrolié (coords.), *¿Existe una epistemología latinoamericana?*, México, Plaza y Valdés, pp. 77-88.
- Baronnet, B. (2005), *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Baronnet, B. y M. Tapia (coords.), (2013), *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, México, UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Benveniste, É. (1991), *Problemas de lingüística general*, t. I, México, Siglo XXI.
- Cabrera Fuentes, J. C. (2007), “El rezago educativo”, en L. Pons Bonals *et al.*, *Dimensiones discursivas sobre lo educativo*, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 89-114.
- De Vos, J. (1993), *Las fronteras de la frontera sur*, Villahermosa, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco/CIESAS.

- Dietz, G. (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, FCE.
- Ferrater Mora, J. (1984), *Diccionario de filosofía*, t. 1 y 4, Madrid, Alianza Editorial.
- Fornet Betancourt, R. (2011), “En torno a la cuestión del concepto de cultura. Un intento de clarificación desde la perspectiva de la filosofía intercultural”, en Dora Elvira García (coord.), *Filosofía de la cultura: reflexiones contemporáneas, horizontes y encrucijadas*, México, Porrúa, pp. 1-10.
- García Canclini, N. (1990), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- Geertz, C. (1988), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2001), *Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2001-2006*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2007), *Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado.
- Hernández Reyes, N. L. y R. Martínez Sánchez (2012), “Investigar la formación docente de la cultura tseltal”, *Devenir*, vol. 6, núm. 23, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, pp. 69-100.
- Hernández Reyes, N. L. y R. Martínez Sánchez (2014), “La interculturalidad en Chiapas: formación docente en la cultura tseltal”, en E. B. Velázquez Rodríguez, M. L. Quintero Soto y L. R. López Gutiérrez (coords.), *La transformación de la sociedad opresora. La palabra y el derecho de los “otros”*, México, UAEM/GEMAP, pp. 123-146.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014), “Programa de Mediano Plazo para la evaluación del Servicio Profesional Docente”, México, INEE.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2011), *México en cifras. Información nacional, por entidad federativa y municipios*, México, INEGI.
- Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa (INEVAL) (2014), “Concentrado Perfiles Chiapas”, inédito, documento elaborado por el instituto para reportar al INEE los resultados de la consulta a los integrantes de los pueblos originarios, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- “Ley General del Servicio Profesional Docente” (LGSPD) (2013), *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre.

- Mena Ledesma, P. (2002), “De la etnicidad a la interculturalidad”, en H. Muñoz Cruz (ed.), *Rumbo a la interculturalidad en educación*, México, UPN/UAM, pp. 97-118.
- Muñoz Cruz, H. (2002), “Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes?”, en H. Muñoz Cruz (ed.), *Rumbo a la interculturalidad en educación*, México, UPN/UAM, pp. 25-64.
- Olivé, L. (2004), *Interculturalismo y justicia social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*, México, UNAM.
- Padilla, H. (1986), *El pensamiento científico*, México, Trillas.
- Scannone, J. C. (2006), “Normas éticas en la relación entre culturas”, en D. Sobrevilla (ed.), *Filosofía de la cultura*, Madrid, Trotta, pp. 225-242.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Sistema Nacional de Información Educativa*, <http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html>, consultado el 21 de junio de 2012.
- Suasnávar Torres, L. (2014), “Entrevista al director de Evaluación Educativa del Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa”, realizada el 17 de octubre en las oficinas del INEVAL, Chiapas.
- Tovar, M., E. Hernández y F. López, (2014), “Consulta previa libre e informada a pueblos y comunidades indígenas”, *Evaluación educativa*, vol. 5, núm. 9, pp. 12-15, Chiapas, México, INEVAL.
- Walsh, C. (2002), “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en N. Fuller (coord.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 115-142.
- Wittgenstein, L. (2004), *Investigaciones filosóficas*, México, UNAM.

