



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES

**SIGNIFICADOS REGIONALES SOBRE LA
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN CHIAPAS.
MIRADAS DEL PROFESORADO DE
TELESECUNDARIA**

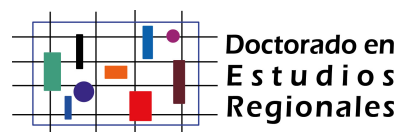
TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA
REY SAÚL GORDILLO PINTO

DIRECTORA
DRA. LUISA AURORA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ

CODIRECTORA
DRA. NELLY EBLIN BARRIENTOS GUTIÉRREZ

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
ENERO, 2020





DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
 ÁREA DE TITULACIÓN
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
 10 de enero de 2020
 Oficio No. TDER/025/2020

C. Rey Saúl Gordillo Pinto

Promoción: **Novena**
 Matrícula: **PS1012**
 Sede: **Tuxtla Gutiérrez**
 Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del **Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:**

Significados regionales sobre la evaluación del desempeño en Chiapas. Miradas del profesorado de telesecundaria.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

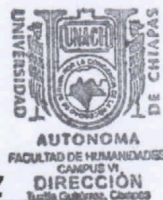
- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente
"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

Mtro. Fredy Vázquez Pérez

Director de la Facultad de Humanidades Campus VI



Vo. Bo.

Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez

Coordinadora del Doctorado en Estudios Regionales



La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número 624212, durante mis estudios de Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

DEDICATORIAS

Al creador de todas las cosas, al que me ha dado fuerzas para continuar cuando a punto de caer he estado; con toda la humildad de mi corazón, a

Él dedico el presente trabajo.

A todas aquellas personas que iniciaron junto a mí este proceso, siguen estando o han partido.

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Educación de Chiapas, por el apoyo y facilidad otorgada para culminar mis estudios doctorales y esta investigación.

A la Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez, por aceptar la dirección de esta tesis, por su acompañamiento cordial y profesional, sobre todo en los momentos más difíciles del proceso de reflexión, construcción y redacción de la misma.

A la Dra. Nelly Eblin Barrientos Gutiérrez, por aceptar ser co-directora de esta tesis, por sus constantes orientaciones y sugerencias, atinadas correcciones y dedicación en este trabajo.

A mis lectores, Dr. Jesús Abidan Ramos Salas, Dra. Elsa María Díaz Ordaz Castillejos y Dra. María Mayley Chang Chiú, por haber compartido y dedicado su tiempo en la reflexión del tema y sugerir las modificaciones necesarias para la integración profesional de la tesis.

A todos los maestros, maestras y compañeros de la novena generación del DER, que compartimos las experiencias de formación e investigación en el doctorado.

De manera especial agradezco a los cinco informantes que hicieron posible este trabajo. Aun conociendo el contexto social y político en el que se encontraba el tema de la evaluación docente, decidieron participar en el presente.

Agradezco también a mi centro de trabajo, la escuela Telesecundaria número 841, “Ramón López Velarde”, por la oportunidad y el apoyo brindado, sobre todo cuando los tiempos eran nublados.

Finalmente, y no por ello menos importante, a mi familia y a Norma, porque sin su apoyo, orientación y comprensión no hubiera podido finalizar lo que para mí fue un reto colosal.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1. REGIÓN Y ESPACIO DE LOS SIGNIFICADOS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.....	18
1.1. Dimensión espacial y temporal: un acercamiento a la zona escolar	041
.....	20
1.1.1. La telesecundaria y los indicadores de la Zona Escolar 041	26
1.2. Dimensión política: contexto externo e interno de la evaluación del desempeño	30
1.2.1. Políticas internacionales para la evaluación docente	33
1.2.2. Eclosión de la Evaluación del Desempeño Docente en México	36
1.3. Dimensión sindical: el SNTE, la CNTE y la evaluación docente	40
1.3.1. El SNTE y la evaluación docente.....	42
1.3.2. La CNTE y la evaluación docente.....	45
1.4. Dimensión social: sedes de interacción con el docente evaluado.....	48
1.5. Dimensión didáctica-pedagógica: práctica docente y evaluación del desempeño	53
1.6. Reflexiones en torno al proceso de construcción de la RESIEDD.....	56
CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LA PROFESIÓN DOCENTE Y CALIDAD EDUCATIVA: CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA	58
2.1. La profesión docente en educación básica	58
2.2. El concepto de evaluación docente y su significado en el tiempo....	65
2.3. Concepción internacional de la profesión docente y su evaluación: el caso de EUA, Singapur y Chile	72
2.3.1. Concepción de la profesión docente	73
2.3.2. Evaluación docente: etapas y uso de los resultados	75
2.4. Procesos de evaluación docente en México	81
2.4.1. Evaluación para el ingreso al servicio profesional docente.....	82
2.4.2. La promoción en la Educación básica.....	84
2.4.3. Evaluación del desempeño docente o permanencia	87
2.4.4. Reconocimiento en la función docente	98
2.5. Evaluación docente y calidad educativa.....	99
2.6. Cultura de evaluación docente.....	103
CAPÍTULO 3. PROCESO METODOLÓGICO PARA COMPRENDER LOS SIGNIFICADOS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE	108
3.1. Naturaleza de los significados como objeto de estudio	109
3.1.1. Experiencia vivida docente	113
3.1.2. Construcción de significados	114
3.1.3. Profesores evaluados como sujeto participante	117
3.2. La fenomenología hermenéutica como base para la construcción de significados	121
3.2.1. Entrevista narrativa	124
3.2.2. En busca de significados	126

3.2.3. La entrevista hermenéutica	127
3.3. Organización e implementación del trabajo de campo.....	128
CAPÍTULO 4. SIGNIFICADOS REGIONALES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE	131
4.1. Vivencias en el proceso de evaluación del desempeño docente	131
4.1.1. Vivencias en el proceso de notificación	132
4.1.2. Vivencias sobre las estrategias para enfrentar la evaluación	134
4.1.3. Vivencias en las etapas de la evaluación.....	139
4.1.4. Vivencias que influyen en la toma de decisión personal	145
4.1.5. Vivencias posteriores a las etapas de evaluación.....	149
4.2. Significados del docente evaluado: reflexiones en torno a las percepciones y dimensiones de la región	152
4.2.1. Percepción institucional	153
4.2.2. Desde el Sindicato.....	156
4.2.3. Los otros docentes.....	159
4.2.4. Medios de comunicación	163
4.2.5. Desde sí mismo	166
4.2.6. Significados de docente evaluado y dimensiones de la RESIEDD.....	169
4.3. Significado sobre la Evaluación del Desempeño Docente: Posturas, punición y meritocracia	171
4.3.1. Posturas sobre la evaluación docente	171
4.3.2. Punición y simulación	177
4.3.3. Meritocracia y progreso económico	182
CAPÍTULO 5. CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LAS DIMENSIONES DE LA RESIEDD	187
5.1. Dimensión espacio temporal y social: reflexión a partir de sedes de interacción.....	187
5.2. Dimensión política: escenarios y direcciones de la evaluación ante el cambio de gobierno	194
5.3. Dimensión sindical: Sindicato, Coordinadora e identidad	198
5.4. Dimensión didáctico-pedagógica: evaluación, práctica docente y calidad educativa	206
CONCLUSIONES	214
REFERENCIAS	220
ANEXO 1: ENTREVISTAS NARRATIVAS	235
ANEXO 2: ENTREVISTAS HERMENÉUTICAS	253

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparativa nacional y estatal. Número y porcentaje de docentes evaluados por grupo de desempeño en educación básica y telesecundaria.	22
Tabla 2. Número de escuelas, docentes y alumnos de telesecundaria a nivel nacional, estatal y zona escolar 041.	27
Tabla 3. Contextos desafiantes y programas de educación compensatoria de escuelas en la zona escolar 041 durante el ciclo escolar 2017-2019 y 2018-2019.	29
Tabla 4. Esquemas de evaluación docente en Estados Unidos de América.	77
Tabla 5. Estructura del portafolio.	78
Tabla 6. Modificación de las etapas del modelo de Evaluación del Desempeño Docente.....	89
Tabla 7. Criterios para formar parte de un grupo de desempeño en educación básica.	90
Tabla 8. Áreas, cantidades de preguntas y puntos asignados al Informe de Responsabilidad Profesional durante el ciclo escolar 2018-2019.	92
Tabla 9. Elementos del proyecto de enseñanza en sus tres momentos....	97
Tabla 10. Esquema general del camino recorrido para construir significados.	124
Tabla 11. Identidad sindical de los participantes en la investigación.	202

ÍNDICE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Año de creación de los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina.	67
Diagrama 2. Esquema del Programa de Promoción en la Función por Incentivo en Educación Básica.....	77
Diagrama 3. Vivencias en el proceso de Evaluación del Desempeño Docente.....	152
Diagrama 4. Significados sobre el profesor evaluado: percepciones, continuidades y rupturas	170
Diagrama 5. Significados sobre la evaluación del desempeño docente .	186
Diagrama 6. Consecuencias e implicaciones de la evaluación en la RESIEDD	213

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Dimensiones del espacio de la RESIEDD	19
Figura 2.	Ubicación de la RESIEDD en relación con las sedes.....	50

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1.	Ubicación de las escuelas en la Zona Escolar 041 de Telesecundaria.....	25
Mapa 2.	Ubicación de las escuelas donde laboran los profesores participantes de la investigación.....	121

ÍNDICE DE IMAGENES

Imagen 1.	Carlos Loret de Mola exhibe su desacuerdo con la CNTE.....	164
Imagen 2.	Excelsior muestra y difunde apoyo a la reforma educativa de 2013	164

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación.
ANMEBN	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal.
APF	Asociación de Padres de Familia.
ATP	Asesor Técnico Pedagógico.
BM	Banco Mundial.
CEDA	Cuestionario de Evaluación de la Docencia por los Alumnos.
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
CEPS	Consejos Escolares de Participación Social.
CNNI	Certificación Nacional del Nivel de Idioma
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
CNTE	Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación.
CTE	Consejo Técnico Escolar.
DOF	Diario Oficial de la Federación.
EDD	Evaluación del Desempeño Docente.
EH	Entrevista Hermenéutica.
EN	Entrevista Narrativa.
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares.
EPMS	Sistema de Gestión del Mejoramiento del Desempeño.
ERA	Educar con Responsabilidad Ambiental.
ETV	Escuela Telesecundaria.
EUA	Estados Unidos de América.
FMI	Fondo Monetario Internacional.
IFCM	Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
LGSCMM	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente.
MBE	Marco de la Buena Enseñanza.
MDP	Millones de pesos.
ME	Marcos para la enseñanza.
MET project	Proyecto Medidas de Enseñanza Efectiva.
MQI	Calidad Matemática de la Instrucción.
MxM	Maestros por México.
NBPTS	Consejo Nacional de Estándares de enseñanza Profesional.
NIE	Instituto Nacional de Educación.
NTIC	Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.

PDE	Programa de Desayunos Escolares.
PETC	Programa de Escuelas de Tiempo Completo.
PECD	Programa de estímulos a la Calidad Docente.
PEU	Programa de Evaluación Universal
PIRLS	Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en la Lectura
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes.
PLATO	Protocolo para la Observación de la Enseñanza de las Artes del Lenguaje.
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar.
PNCM	Programa Nacional de Carrera Magisterial.
PPFIEB	Programa de Promoción en la Función por Incentivo en la Educación Básica.
PPI	Perfiles, Parámetros e Indicadores.
PRE	Programa de la Reforma Educativa.
PRI	Partido Revolucionario Institucional.
QST	Calidad de la Enseñanza de las Ciencias.
RAE	Real Academia Española.
RAND	Investigación y Desarrollo (<i>Research and Development</i>).
RESIEDD	Región de los Significados sobre la Evaluación del Desempeño Docente.
SEDD	Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente.
SEDPD	Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.
SEM	Sistema Educativo Mexicano.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
SINADEP	Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente.
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
SPD	Servicio Profesional Docente.
TALIS	Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje.
TECAT	Exámenes de Administradores y Docentes Actuales.
TIMSS	Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
ZE	Zona Escolar.

INTRODUCCIÓN

Cuando la política educativa propone mejorar la educación o avanzar hacia la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, nadie se opone. ¿Quién podría estar en contra de una mejora en la educación? No obstante, en los últimos años en México ha habido procesos de resistencia a estas políticas. Lo que se discute son los métodos e instrumentos que se utilizan para alcanzar dicho objetivo; lo debatible es la forma y el medio, no el fin.

En las últimas etapas del PNCM, los profesores de educación básica no mostraron oposición en los procesos de evaluación docente. Sin embargo, con los planteamientos de la reforma en 2013 los mismos docentes a favor del PNCM comenzaron a demostrar una asidua resistencia. El objetivo en estos dos esquemas de evaluación fue el mismo: mejorar la educación; pero la estrategia empleada fue diferente. Aunque ambos concebían la evaluación docente como medio para mejorar, la propuesta en 2013 se vinculó, además del incentivo, con el castigo y la amenaza de la estabilidad laboral.

Con la EDD, los otros procesos de evaluación al docente cobraron mayor relevancia. La política colocó al docente como el objeto a evaluar, mejorar y profesionalizar sin considerar sus conocimientos, voz, condiciones y contexto. Se estableció una política bajo la orientación de experiencias internacionales, y al docente se le trató como infante (sin voz). Se priorizó el conocimiento de reconocidos expertos internacionales y se olvidó que el docente también tiene importantes conocimientos emanados de sus prácticas reales. La política educativa de 2013, a pesar de que algunos fines eran legítimos, en su forma de alcanzarlos cosificó al docente, quien debía acatar los estatutos, orientaciones y normas.

La EDD se colocó como el instrumento obligatorio y con atribuciones para determinar la estabilidad laboral del docente. Desde la ley se estableció que todos los docentes de educación a y media superior pública debían evaluarse; no hacerlo implicaba el retiro del servicio, y hacerlo condicionaba

su estabilidad laboral mediante la evaluación. El principal argumento fue que el docente debía evaluarse para mejorar su práctica, y por tanto, el aprendizaje de los alumnos. En el fondo se planteó que el docente era, si no el único, sí quien tenía mayor responsabilidad del poco o lento avance del SEM, por lo que debían demostrar sus conocimientos y habilidades para mejorarlas mediante la evaluación. Esta visión unicausal fue la que prevaleció en la política de la EDD.

La presente investigación inicia en el año de 2017 y culmina a finales de 2019; los participantes fueron cinco profesores evaluados en 2015, pertenecientes a la ZE 041 de telesecundaria, con sede en Comitán de Domínguez, Chiapas. La evaluación en Chiapas se implementó bajo un contexto de resistencia donde sólo el 3% del profesorado se presentó a esta prueba. Este panorama orientó el estudio hacia las reflexiones de los docentes notificados en torno a los motivos que los llevó a participar y abandonar el proceso de evaluación.

La pregunta general fue ¿cuáles son los significados sobre el proceso de evaluación del desempeño a partir de la experiencia vivida de los docentes evaluados de telesecundaria?, que buscó interpretar los significados regionales sobre el proceso de evaluación del desempeño de los docentes evaluados de telesecundaria en Chiapas. De manera específica, a partir de ¿cómo vivió durante y después el proceso de evaluación docente?, se recuperaron las vivencias de los docentes durante y después del proceso de evaluación del desempeño; en torno a ¿qué significados se establecen sobre el docente evaluado?, se reflexionó sobre los significados construidos desde diversas perspectivas del docente evaluado; y mediante ¿cuáles son las consecuencias e implicaciones de la evaluación del desempeño docente?, se analizaron las consecuencias e implicaciones de la evaluación en los docentes y en la región vivida.

Para acceder a esa realidad y dar respuesta a los cuestionamientos anteriores existen diferentes tradiciones de investigación –biográfico narrativo, representaciones sociales, etnografía, principalmente–. Sin

embargo, aquí se parte de la importancia de reconocer al docente, en tanto sujeto que experimenta lo educativo. La investigación se ubica en un paradigma interpretativo y una metodología fenomenológica hermenéutica. Con ello, el investigador busca interpretar los significados que los sujetos construyen a partir de sus experiencias, en tanto son sujetos en el mundo. Así, se recopilaron los datos mediante una entrevista narrativa, y a través de una entrevista hermenéutica se profundizó en las reflexiones de los docentes evaluados. En la entrevista narrativa, por supuesto, ya existe reflexión, pero lo que se buscó con la entrevista hermenéutica fue ampliar e incorporar nuevos puntos de análisis.

Además, se pretende la reivindicación del docente mediante el rescate de su voz, reflexión, sentimiento, significados y experiencias construidos desde su cotidianeidad. El objeto de investigación, los significados regionales sobre la evaluación del desempeño docente, se aborda desde lo complejo, que implica el reconocimiento de las reflexiones del docente desde la influencia de diversas dimensiones de la vida cotidiana. Al plantear la RESIEDD como una estrategia para acercarse a los significados, no sólo se utiliza en un plano metodológico, sino también como parte de la construcción de las interpretaciones de los significados. Bajo esta mirada, la investigación se inserta como un Estudio Regional.

Los significados se abordan desde la fenomenología-hermenéutica, porque permite dar cuenta de lo que le pasa, lo que sucede, pero también qué y cómo se reflexiona eso que se vive. Abordar el objeto de estudio desde esta mirada permite explicar la actuación del profesorado en la EDD, pero también de las decisiones que van tomando en función de los momentos, de lo que sienten y definen. Esta mirada consiste en desvelar la voz de los profesores y vivencias a partir de las políticas desarrolladas. En suma, permite ver cómo el docente asume la reforma educativa y su incidencia en la anhelada transformación educativa.

Pero estos significados no son una regla general para todos los docentes de telesecundaria, sino más bien el resultado de las características de la ZE

041 y de las otras dimensiones. Las vivencias y significados, así como las interpretaciones de las mismas, son congruentes y explican una realidad situada en el tiempo y espacio. Por eso se argumenta que los resultados de este estudio brindan una comprensión y orientación de una realidad situada.

La investigación se considera relevante en tanto que, además de abordar los significados desde los Estudios Regionales y reivindicar las reflexiones docentes, posibilita desvelar las bases del pensamiento de los docentes que los llevó a evaluarse en medio de una resistencia asidua en Chiapas. Esto permite abonar al conocimiento de las acciones emprendidas por parte de los docentes a raíz de la EDD. Como consecuencia, abre la posibilidad de considerar las reflexiones del docente, producto de los conocimientos cotidianos en la escuela, para establecer sugerencias o líneas de acción que emanen desde el interior del magisterio; con esto, se plantea un cambio en la lógica de construcción de políticas alejada (no omitidas) de las sugerencias de órganos internacionales y cerca de las reflexiones del docente. Esta sería una de las bases para comenzar a observar los problemas de la escuela y la educación como un sistema, y alejarse de la mirada política unicausal, es decir, dejar de ver al docente como el único elemento que debe mejorar y plantear un sistema de mejora en colectividad.

Para atender a los objetivos de investigación, la tesis se organiza en cinco capítulos. En el capítulo I, *Región y espacio de los significados sobre la evaluación del desempeño docente*, se argumenta que la construcción de la región está constituida por dimensiones o espacialidades. Así, los significados sobre la evaluación surgen como reflexión del docente influidas por las características del contexto geográfico, político, sindical, social y didáctica pedagógica. La naturaleza de estos significados no puede ser comprendida sin la interpretación compleja desde la consideración de estas dimensiones.

Por su parte, el capítulo II, *Evaluación del desempeño en la profesión docente y calidad educativa: construcción de una cultura*, caracteriza la

profesión docente y la forma en que se ha pretendido evaluar. Se reflexiona a partir de cómo se considera la profesión docente y su esquema de evaluación en EUA, Singapur y Chile, y con ello contrastar la objetivación e implementación en México de una política de medición global de la profesión docente. Asimismo, se analiza la relación entre evaluación y calidad educativa, y cómo se ha ido configurando en la subjetividad del docente una cultura de evaluación.

En el capítulo III, *Procesos metodológicos para comprender los significados sobre la evaluación del desempeño docente*, se describe el posicionamiento teórico y epistémico de la investigación que permitió desvelar las reflexiones de los profesores a partir de lo que vive. La naturaleza del objeto estudiado se asume relacional y dialógico, se acerca al conocimiento desde una perspectiva construccionista que considera a los profesores como participantes de la investigación, y se adopta como perspectiva teórica metodológica la fenomenología hermenéutica. Además, se reflexiona sobre la denominación de las vivencias como experiencias vividas y los significados como experiencias o reflexiones.

Los capítulos IV y V corresponden a los resultados de la investigación. El capítulo IV, *Significados sobre la evaluación del desempeño docente*, se muestra una descripción amplia de lo que sucedió, eso que pasó, eso que los profesores vivieron. Narrar las vivencias abre la posibilidad para que los docentes reflexionen sobre lo acontecido. Dichos significados se organizan en tres grandes temas: sobre el docente evaluado, la evaluación docente y las consecuencias inmediatas de la misma.

En el último capítulo, *Consecuencias e implicaciones de la evaluación docente en las dimensiones de la RESIEDD*, se aborda la etapa posterior lejana al proceso de evaluación. La EDD tuvo importantes efectos en las dimensiones de la región de los significados, no sólo a corto plazo, sino también a largo plazo. Reconocer esos efectos a largo plazo a partir de las reflexiones del docente es la principal razón de este apartado.

Finalmente, el trabajo incluye las conclusiones, las referencias y los anexos. En el apartado de anexos se incluyen las entrevistas narrativas y hermenéuticas.

CAPÍTULO 1. REGIÓN Y ESPACIO DE LOS SIGNIFICADOS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

En este capítulo se construye la región a partir de los elementos que coexisten y se entrelazan en los significados. En la investigación, la región es el elemento que promueve la comprensión compleja de los significados sobre la EDD, por eso se establece como una construcción a partir de elementos que cohabitan y se entretajan, y para comprenderlas es fundamental reconocer la forma en que se articulan dichos elementos.

La construcción de la región varía dependiendo, entre otros factores, de los criterios de selección y delimitación del objeto de estudio. En este caso, la región se construye a partir de los significados regionales de docentes que participaron en la evaluación de desempeño en 2015, y que forman parte de la educación básica pública chiapaneca, específicamente, de la ZE 041 de telesecundaria. De ahí que se denomine como Región de los Significados sobre la Evaluación del Desempeño Docente o RESIEDD.

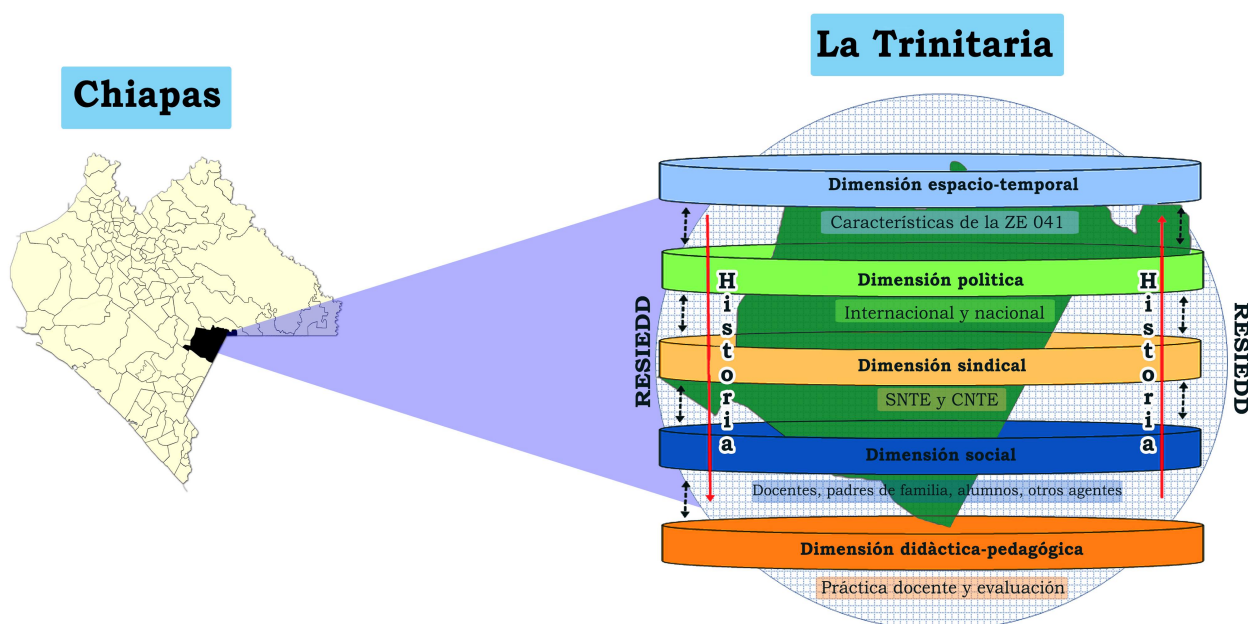
La RESIEDD tiene como punto de partida la región vivida, o una región vista como espacio vivido desde la postura de Viqueira (1994) y Bataillon (1993), que se define como el conjunto de voces, situaciones, procesos y sentimientos que los profesores de educación telesecundaria han vivido durante el proceso de evaluación del desempeño, que permite construir, reflexiones, posturas y saberes. Esta región vivida está conformada por las dimensiones que se presentan en la figura 1, en la que cada una de ellas ejerce una fuerza, unas más que otras en forma multidireccional que hace que se influyan mutuamente.

Los significados tienen como punto de partida las experiencias vividas que no se limitan a las vivencias en sí, porque su naturaleza se explica por sus dimensiones imbricadas. Para analizar dichas vivencias no sólo se recogen los hechos manifestados, ya que es sustancial articular las dimensiones que configuran la subjetividad de los individuos. Por eso la construcción de la RESIEDD sigue la lógica del análisis de las dimensiones

amalgamadas: se inicia con el establecimiento de la región espacial y temporal, donde se esbozan las características educativas de la ZE 041, se imbrica las políticas que dieron origen a la evaluación en la búsqueda de mejorar la educación, el papel del sindicato, la participación de la sociedad en la escuela y la relación entre la práctica docente y evaluación. De esta forma, la experiencia del docente frente a un acontecimiento está determinada por factores previos que configuran al ser del sujeto, por tanto, se encuentran entretejidas e imbricadas (ver figura 1).

Figura 1

Dimensiones del espacio de la RESIEDD



Fuente: Elaboración propia.

El espacio de la región vivida refiere a la articulación estructurada entre las manifestaciones de las dimensiones, tales como el aspecto geográfico, político, sindical, social y pedagógico que influye en la actuación de los sujetos. A pesar de ello, también existe un elemento fundamental en el espacio que se considera un eje transversal: la historia. La historia vista

como el orden cronológico de los hechos, pero también como la reflexión de hechos y procesos anteriores que en el presente determina las dimensiones de la región.

1.1. Dimensión espacial y temporal: un acercamiento a la zona escolar 041

En principio, es fundamental establecer cómo se concibe el espacio y tiempo en la constitución de la RESIEDD. El espacio no se refiere aquí a la conceptualización clásica establecida como el lugar que ocupa un objeto o la ausencia de algo. El espacio no existe por sí mismo, sino que es una condición de existencia de los fenómenos o cosas, por esto, para Coraggio (1994) es una determinación constitutiva e inseparable de las cosas o procesos, es decir, que es inherente a los fenómenos y que en él se dejan ver ámbitos o dimensiones que determinan las características del fenómeno. Estos ámbitos no se entienden como una suma de elementos, sino que están conectados entre sí, lo que plantea que los fenómenos están sobredeterminados, y para comprenderlos es fundamental reflexionar sobre las cadenas de conexiones que relacionan estas dimensiones.

Si el espacio no es una propiedad de los cuerpos, sí lo es la espacialidad (Coraggio, 1994) que determina algunas características físicas o naturales del fenómeno social. La espacialidad permite ubicar geográficamente al fenómeno, y es la base sobre la que se lleva a cabo las relaciones intersubjetivas y una determinante de los procesos sociales. A pesar de ello, la ubicación geográfica o espacial no limita a los procesos sociales, dado que los sujetos se constituyen por factores tanto internos como externos a los territorios, por ello, se prefiere hablar de linderos más que de fronteras.

Asimismo, la RESIEDD en esta investigación se caracteriza porque tiene un tiempo específico construido por los sujetos. El tiempo es enfocado de dos maneras: para ubicar el fenómeno social y para comprender su constitución. El primer enfoque se refiere a lo denominado dimensión temporal, que sirve para ubicar sucesos y hechos en el tiempo, pues toma

un carácter de cronología y sincronismo. En el segundo caso, el tiempo es retomado como historia que permite comprender la experiencia del docente, ya que toma un enfoque diacrónico.

En este último caso, es necesario retomar el tiempo como historia para “analizar la construcción de un territorio a través de sus actores sociales y de las dinámicas políticas, económicas y sociales que estos producen en él” (Taracena, 2008, p. 203). Esto exige dar cuenta de las relaciones entre los sujetos que constituyen un territorio y que se constituyen a partir de influencias externas. Incluir la historia implica traer información o datos anteriores para comprender la actualidad, de tal suerte que permita rescatar los elementos que originan un fenómeno y prever, hasta cierto punto, los pasos más próximos. En definitiva, la incorporación de la historia en la RESIEDD como elemento transversal de las dimensiones, exige traer al presente vivencias, saberes y conocimientos pasados que permitan comprender el binomio docente y evaluación. Este carácter transversal de la historia impide plantearlo como una dimensión más de la región, dado que permite rescatar los elementos más importantes del pasado en cada una de ellas. Por ello, las experiencias docentes no son universales ni atemporales, sino que responden a una cadena de sucesos anteriores que constituyen al docente y responden a coyunturas. En definitiva, las experiencias son situadas en un tiempo determinado.

Bajo esta perspectiva, la primera dimensión se refiere a la espacialidad y al tiempo sincrónico. La ubicación geográfica de la ZE 041 donde se ubican los participantes de la investigación es parte de una división que obedece a la necesidad de organizar el territorio para brindar educación, por eso se identificó como una región plan (Boudeville, citado en Hiernaux y Lindon, 1993). Asimismo, es una región plan porque la ZE 041 depende de una política educativa nacional que agrupa las escuelas para hacer eficiente su administración. En las siguientes líneas se reflexiona sobre esta espacialidad, cuyo punto de partida es el número de evaluados a nivel nacional, estatal y regional.

El primer grupo de docentes de educación básica que experimentó la EDD en 2015 estuvo integrado por 103,313 elementos a nivel nacional, que representó el 8.5% de un total de 1, 201,517. En el caso de Chiapas, los 1,742 docentes evaluados representaron el 3% de un total de 57,940 (SEP, 2016a). De los evaluados en Chiapas, participaron 415 docentes del nivel telesecundaria; de esta cantidad, 10 docentes obtuvieron nivel de desempeño destacado (2.4%), 84 nivel bueno (20.24%), 112 nivel suficiente (26.9%) y 209 nivel insuficiente (50.3%) (ver tabla 1). De estos docentes evaluados, cinco laboran en la ZE 041 y son participantes en el presente trabajo.

Tabla 1

Comparativa nacional y estatal. Número y porcentaje de docentes evaluados por grupo de desempeño en educación básica y telesecundaria

	Grupo de desempeño y porcentaje								TOTAL
	Insuficiente	%	Suficiente	%	Bueno	%	Destacado	%	
Nacional educación básica	14,545	12.43	8,824	33.19	41,791	35.73	8,153	6.97	103,313
Chiapas educación básica	769	28.14	525	19.21	405	14.28	43	1.57	1,742
Chiapas telesecundaria	209	50.3	112	26.9	84	20.24	10	2.4	415

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de SEP (2015a).

En la tabla 1 se puede apreciar que, del total de docentes evaluados de educación básica en Chiapas, cerca de una cuarta parte (23.8%) pertenecen a la modalidad de telesecundaria. Este porcentaje se considera elevado si se compara con la cifra de profesores evaluados de las otras modalidades de nivel secundaria con sostenimiento estatal (26 docentes) y federal (16 docentes) (SEP, 2015a).

En Chiapas existen 74 zonas escolares de telesecundaria que se ubican, en su mayoría, en zonas rurales y marginadas que ofrecen el servicio educativo de nivel de secundaria. La ZE 041, cuyas comunidades se ubican en el municipio de La Trinitaria, forma parte de este grupo. Esta agrupación de escuelas obedece a la intención de ejecutar una política o plan de acción, es decir, se estableció como una estrategia para implementar una política que responde a intereses administrativos de una federación y un país. Así,

el territorio queda delimitado en forma espacial por un criterio homogéneo que influye en el marco de acción de los sujetos (Ver mapa 1).

Los criterios que permitieron delimitar la ZE 041 son los siguientes:

- Tendencia a no participar en acciones planeadas por la CNTE.
- Número elevado de docentes evaluados.
- Concentra docentes con experiencia en evaluación (poseen entre 10 y 20 años de servicio laboral).

El primer criterio alude a que la ZE 041 tiene la característica fundamental de no participar en las acciones organizadas por la CNTE durante el proceso de resistencia a la EDD a partir de 2013. Esto hace diferente el territorio, ya que se homogeneizó la idea de resistir a la evaluación a partir de 2013 en las zonas escolares de telesecundaria en Chiapas. De este modo, la tendencia estatal fue oponerse a la evaluación, en tanto que lo singular era no participar en estas manifestaciones. Esta característica provocó en los profesores una convergencia de presiones, tanto de lo institucional para que se evaluaran, que solicitaba su resistencia, como personal para conservar su trabajo. A diferencia otras zonas escolares donde sólo se apreciaba una fuerza o la hegemonía de una, en la 041 la presencia de ambas en un nivel equiparable promovió una forma específica de vivir la EDD. Esto provocó la búsqueda de estrategias peculiares para enfrentarse a la evaluación; por ejemplo, algunos docentes migraron políticamente a otras zonas escolares donde participaban con la CNTE en la resistencia.

Otro criterio de selección fue el número de maestros evaluados por ZE; 17 docentes participaron en la zona 041, cantidad que es elevada en comparación con otras zonas escolares. Al observar la tabla 1 se advierte que el total de evaluados en telesecundaria es de 415. Si se establece un criterio en el que todas las zonas escolares (74 en total en el estado) debieran aportar el mismo número de maestros para la evaluación, cada una de ellas

debería aportar aproximadamente 6 participantes. Bajo esta lógica, la ZE 041 aportó casi el triple de lo que le correspondería.

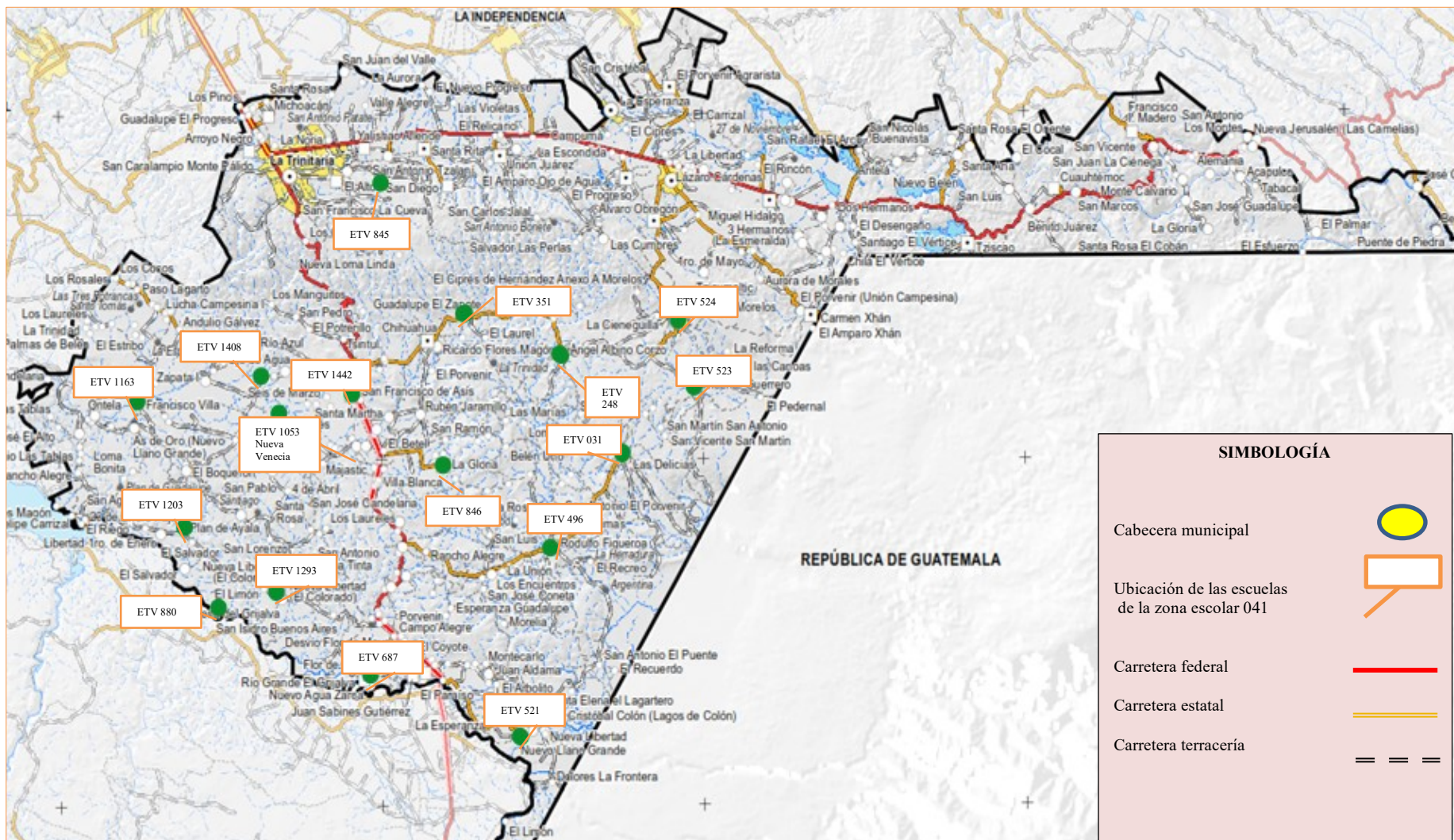
El último criterio refiere a que esta ZE agrupa docentes con más de 10 años de servicio, pero no más de 20. La ZE 041 es una zona de media confortabilidad que agrupa a docentes en el segundo tercio de su vida profesional (el total de vida profesional docente asciende a 30 años para hombres y 28 para mujeres). En la investigación fue importante que los docentes tuvieran experiencias en los esquemas de evaluación anteriores a 2013, dado que posibilitó realizar comparaciones y análisis con mayor profundidad. Se parte del supuesto de que quienes participaron en el PNCM poseen mayor experiencia en la política nacional de evaluación, y esto permite realizar comparaciones y reflexiones sobre los dos esquemas de evaluación.

Por otra parte, también está delimitado por un aspecto temporal de carácter sincrónico que ubica la EDD en el tiempo. Las experiencias de evaluación docente se gestaron en México a partir de la última década del siglo pasado con el PNCM, que se extendió por más de dos décadas y estableció importantes pautas de comportamiento hacia la evaluación. En 2008 la evaluación docente se extendió hacia los mecanismos de ingreso al servicio, y para el 2011 se estableció el PEU, siendo efímero, y cuya función se redujo a una autoevaluación que dio origen, entre otros factores, a la EDD en 2013. La evaluación del desempeño se implementó por primera vez en diciembre de 2015. En el caso de Chiapas se caracterizó por ser un proceso militarizado y de resistencia, de ahí su peculiaridad.

Una vez delimitada la región en su forma espacial y temporal, es importante identificar las características de la modalidad telesecundaria y de la ZE 041. Al asumir que la ZE forma parte de una región plan, es necesario analizar algunos indicadores del SEM de la modalidad de telesecundaria y cómo estos se ven reflejados en el espacio de RESIEDD.

Mapa 1

Ubicación de las escuelas en la ZE 041 de telesecundaria



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica (CEIEG, 2015).

1.1.1. La telesecundaria y los indicadores de la Zona Escolar 041

Antes de analizar algunos datos estadísticos de la ZE donde se realizó la investigación, es importante esbozar qué servicio educativo ofrece la telesecundaria y qué lugar ocupa en la estructura del SEM. El SEM está organizado en tipos educativos: educación básica, media superior y superior. Estos tres tipos educativos son obligatorios. La educación básica está conformada por niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, cuya duración escolar es de tres, seis y tres años, respectivamente. Esta última se integra por modalidades: secundaria técnica, general, telesecundaria, para trabajadores y comunitaria. Todas las modalidades del nivel educativo de secundaria comparten el mismo plan de estudios, pero existen diferencias importantes. En el caso de telesecundaria, se “ofrece educación [...] a jóvenes que viven fundamentalmente en comunidades rurales pequeñas y marginadas, en donde, por el reducido tamaño de la población escolar, resulta incosteable establecer secundarias generales o técnicas” (INEE, 2007, p. 95). Además, se diferencia de las otras modalidades porque tienen las siguientes peculiaridades:

en las secundarias generales se procura la formación humanista, artística y científica; en las secundarias técnicas, además de compartir el enfoque de las generales, se promueve justamente la formación tecnológica; en las secundarias para trabajadores se brindan servicios para jóvenes, e incluso para niños, que se han incorporado al campo laboral y que necesitan facilidades para poder concluir su educación básica, por ejemplo, la flexibilidad de horarios (turnos vespertino y nocturno); por último, las secundarias comunitarias proporcionan servicios educativos en localidades pequeñas y dispersas. (INEE, 2017, p. 35)

A pesar de que la modalidad de telesecundaria comparte la formación de las secundarias generales y técnicas, difiere en su recurso didáctico y tecnológico, así como en su organización: un docente imparte todas las asignaturas y realiza las funciones administrativas de su grupo, incluso puede llegar a cumplir funciones en la dirección de la escuela.

Trabajar en escuelas marginadas e impartir todas las asignaturas que integran el currículum representan condiciones favorables y desfavorables. Una condición favorable está relacionada con el número de alumnos que se atienden. En la ZE 041, durante el ciclo escolar 2017-2018, se atendió a 1,337 alumnos en 17 escuelas a cargo de 67 docentes. Siguiendo los datos de la Tabla 2 se observa que el promedio de alumnos por docentes a nivel nacional y en la ZE, asciende a 20 y en el estado a 25. Para la OCDE, este indicador en el nivel de secundaria fue de 13 alumnos, mientras que México ascendió a 30 (OCDE, 2015). En la ZE, el promedio de alumnos por maestros es equivalente a la media nacional en la modalidad de telesecundaria, pero supera la media de la OCDE indicado para secundaria. Matemáticamente la modalidad de telesecundaria goza de un promedio bajo debido a que se insertan en contextos rurales y marginados donde la población es igual o menor a 3 000 habitantes (INEE, 2017). Esta es, principalmente, la explicación de un promedio bajo de alumnos por maestros en comparación con escuelas urbanas o semiurbanas (escuelas generales y técnicas, respectivamente).

Simultáneamente, también se enfrenta con características desfavorables o fenómenos desafiantes. Cuando se refiere a contexto desafiante se hace alusión a las características sociales, económicas y políticas que circunscriben a la escuela y que presenta obstáculos para desarrollar el aprendizaje.

Tabla 2

Número de escuelas, docentes y alumnos de telesecundaria a nivel nacional, estatal y ZE 041

Modalidad educativa telesecundaria			
Nivel	Escuelas	Docentes	Alumnos
Nacional	18 667	72 954	1 448 281
Estatal	1 442	5 855	146 631
ZE 041	17	67	11 337

Fuente: Construcción propia a partir de datos de INEE (2017), SEP (2016a) y archivos de la ZE 041.

Una escuela se encuentra en un contexto desafiante cuando

presentan una o más de las siguientes condiciones: 1) al menos 10% de sus estudiantes habla una lengua materna que es diferente a la que se utiliza en clase, 2) 10% o más de sus alumnos tiene necesidades especiales y 3) al menos 30% de los escolares proviene de hogares con desventajas socioeconómicas. (Navarro, *et al*, 2015, p. 62)

Es cierto que todas las escuelas presentan desafíos en su cotidianeidad, pero los tres señalados, más que académicos y escolares, son inherentes a su contexto sociocultural y condicionan las características de la práctica docente. Los docentes tienen la oportunidad de incidir en los procesos de aprendizaje de estos alumnos, pero siempre representan un desafío, y al mismo tiempo nuevas formas de aprendizaje, sensibilización e interacción en el aula.

La relación entre el promedio de alumnos por maestros y el aprendizaje de los alumnos es variable y multicausal, es decir, a pesar de que el primer indicador determine características en la enseñanza, el aprendizaje está mediado por múltiples factores. El promedio de alumnos por maestro parece no ser un problema en la ZE 041, pero sí lo son otras características del contexto como el nivel socioeconómico. Por ello se argumenta que la telesecundaria se inserta en estos otros contextos desafiantes y marginados.

Como aliciente en estos contextos desfavorecidos se establece una serie de programas que promueven en los alumnos las oportunidades, el acceso y la permanencia en los servicios educativos. En la tabla 3 se puede notar que las 17 escuelas que integran la ZE 041 estuvieron o están inscritas al menos en un programa de educación compensatorio, y algunos centros se inscribieron en dos o más. Sin embargo, en la ZE se visibilizan dos consecuencias negativas al incorporarse a estos programas: el exceso de carga administrativa en escuelas de dirección encargada y la no compensación de esos desafíos. Lo que provoca que la labor pedagógica del docente se fraccione para atender actividades de gestión, y que los desafíos no sean compensados como se esperan.

Las escuelas donde se encuentran los participantes de la investigación son las número 524, 687, 845 y 1442, de las cuales tres están inscritas al

menos en dos programas compensatorios (524, 687 y 845). Dos escuelas presentan dos contextos desafiantes (524 y 1142). Al ubicarse 3 de los participantes en escuelas tridocentes¹, lleva a pensar que el trabajo administrativo y de gestión es realizada no sólo por el director, sino también en colaboración con los otros docentes.

Tabla 3

Contextos desafiantes y programas de educación compensatoria de escuelas en la Zona Escolar 041 durante el ciclo escolar 2017-2019 y 2018-2019

Escuelas	Contextos desafiantes			Programas de Educación Compensatoria		
	Desventaja Socioeconómica	Necesidades Educativas Especiales	Lengua Materna diferente al de la enseñanza			
ETV 031	✓			PETC	ERA	
ETV 248	✓				ERA	
ETV 351	✓				ERA	
ETV 496	✓	✓			ERA	PRE PNCE
ETV 521	✓			PETC	ERA	
ETV 523	✓			PETC	ERA	
ETV 524	✓		✓		ERA	PNCE
ETV 687	✓			PETC	ERA	PDE
ETV 845	✓			PETC	ERA	
ETV 846	✓		✓		ERA	
ETV 880	✓		✓	PETC	ERA	
ETV 1053	✓			PETC	ERA	PNCE
ETV 1163	✓			PETC	ERA	
ETV 1203	✓				ERA	
ETV 1293	✓		✓	PETC	ERA	
ETV 1408	✓		✓		ERA	PNCE
ETV 1442	✓		✓		ERA	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ZE 041.

Los docentes construyen saberes a partir de la experiencia escolar, de su vida cotidiana, de los retos escolares y sociales, y de las herramientas necesarias para el aprendizaje en los diversos contextos. Esto conduce a una forma de reflexión y posicionamiento del docente sobre las nuevas políticas educativas gestadas con la idea de “ayudar” a mejorar. La consideración contextual permite comprender la actuación diferenciada de los docentes. A manera de ejemplo, la forma en cómo fue el proceso de elaboración de las evidencias de aprendizajes (etapa 2 de la EDD) está vinculada con la flexibilidad que le otorga al docente de estar a cargo de todas las asignaturas; asimismo, la ruralidad y los contextos desafiantes

¹ Se refiere a las escuelas integradas por tres docentes, en el caso de telesecundaria un docente por cada grado escolar. No se refiere a las escuelas en donde un docente atiende dos o más grados.

configuran las reflexiones de los profesores para apuntar que la EDD se aleja de un instrumento de apoyo para la mejora.

1.2. Dimensión política: contexto externo e interno de la evaluación del desempeño

Abordar el análisis de las políticas que han promovido la evaluación docente en México implica, antes de llegar a ello, una contextualización basada en el fenómeno de la globalización y el neoliberalismo. Esto permite comprender la influencia de otras entidades supranacionales en la construcción de un esquema de evaluación estandarizado en México que no considera las necesidades de los docentes, sino que impone la mirada mercantil sobre la educativa, e intenta legitimar la evaluación como instrumento ideal de mejora, pero que en su cara oculta impone un mecanismo de control, jerarquización y competencia individual.

La globalización es entendida como

la internalización de las fuerzas de producción, de los modos de consumo, de la comunicación, del desarrollo de las redes financieras y de otras redes. Es un proceso en el que el mundo entero se fue estructurando en un solo sistema. El tema de la globalización es importante, no en cuanto describe un momento de la evolución económica del mundo, sino como expresión de una dinámica de destrucción de todo lo que no es económico. (Touraine, 2004, pp. 29-30)

Este fenómeno se ha reducido principalmente en una preocupación por la economía y ha dejado en segundo lugar todo lo que no posea un valor de cambio. Esto ha generado muchas controversias que van desde la producción de dinámicas segregativas, de separación y marginación de forma progresiva (Bauman, 2004), hasta la desaparición de principios de estructuración (Touraine, 2004). Al ser un fenómeno esencialmente económico, promueve una jerarquización de fuerza y poder entre una estructura económica fuerte y otra en vías de desarrollo. Así, se puede ubicar espacios centrales, semi periféricos y periféricos (Wallerstein, citado

en Beck, 2008). México es un país periférico dependiente de fuerzas económicas y financieras que lo controlan y condicionan.

Esta preocupación por la economía no es mala en sí misma, puede ser nociva cuando en la *praxis* los otros ámbitos de desarrollo (educativo, política, cultural y social, entre otros) se subordinan a ella. Un ejemplo de esta subordinación puede ser la tendencia de la política educativa de priorizar el máximo logro de los aprendizajes que están establecidos en función de las necesidades económicas, y relegar el desarrollo de las habilidades socio afectivas y éticas. Desde el discurso del Estado, hablar de una “buena” educación es sinónimo del desarrollo de competencias cognitivas que obliga a establecer perfiles de egreso medibles a través de una evaluación. Un bien simbólico como la educación se intenta objetivar mediante la cuantificación que arroja la evaluación, lo peor es que aquellas cualidades no cuantificables no son indicadores de calidad. Bajo esta tendencia, la “buena” educación se plantea como un conocimiento naturalizado que no promueve la apertura de otras miradas y otras formas de entender la educación, pues en su interior radica una condición supracognitiva² (Pla, 2018), cuya lógica de crecimiento es unidireccional: de países centrales a periféricos. La globalización ha colonizado estas lógicas en un sólo sentido y dirección, y ha ingresado en el seno de la educación: las escuelas.

La globalización también puede ser entendida como la radicalización de la modernidad (Giddens, citado en Escobar, 2002) que conlleva a una radicalización del neoliberalismo. Este último, al ser una corriente de pensamiento económico, político y social, se sintetiza en tres características fundamentales: la liberación de los mercados, privatización de las

² El concepto hace referencia a una categoría política, que deja poco margen para la discusión. Es “el proceso mediante el cual se establece un conocimiento como universal, cuando en realidad es producto de una determinada cultura que de manera genérica podemos llamar occidental” (Plá, 2018, p.25). La supracognición no hace referencia a los procesos cognitivos en sí, sino que se refiere a las relaciones de poder entre conocimientos que establecen jerarquías.

paraestatales y reducción del papel del Estado en asuntos sociales. De lo que se trata es de romper con toda clase de control de fuerzas no económicas sobre la vida económica, de tal forma que los agentes económicos posean la capacidad de controlar a la gente, desde su interior, y de controlar también las solidaridades sociales y políticas (Touraine, 2004).

La forma en que el neoliberalismo ha impuesto a la sociedad y al gobierno las subjetividades y marcos de acción es a través de los consensos mediados por organismos supranacionales del que emanan orientaciones hacia las políticas de los países. Estas políticas negocian en forma continua con organismos internacionales financieros y empresas, pero también con actores nacionales y regionales con los que comparten escenarios como los movimientos de resistencia social. Generalmente estas orientaciones de política se establecen en forma unidireccional, debido, entre otras cosas, a la dependencia económica de los países periféricos hacia los centrales, consolidándolo a través de convenios internacionales que se traducen en reformas y derogaciones constitucionales de cada país.

Estas sugerencias internacionales sobre las políticas nacionales no siempre recorren un camino sin obstáculos, también se gesta una disputa de objetivos y marcos de acción entre todos aquellos agentes individuales y colectivos que tienen capacidad de incidencia y negociación. En el caso de América Latina, se han acentuado los movimientos de resistencia que rechazan las reformas constitucionales; en México, por ejemplo, a partir de 2013 se evidenció un rechazo asiduo de la EDD, principalmente en el sureste, manifestando un fenómeno de histéresis³. La histéresis nos obliga a preguntarnos sobre la relación global, nacional y regional, pero sobre todo

³ La histéresis en su sentido más extenso significa que “un elemento se conserva de manera independiente al estímulo que lo ha generado” (Plá, 2018). En Ciencias Sociales Bourdieu (1988, p.111) lo ha asociado con el concepto de habitus “los agentes caen de alguna manera en la práctica que es la suya y no tanto la eligen en un libre proyecto o se ven obligados a ella por una coacción mecánica. Si es así, es que el habitus, sistema de disposiciones adquiridas en la relación con un cierto campo, se vuelve eficiente, operante, cuando encuentra las condiciones de su eficacia”. A diferencia de Bourdieu, la conservación de elementos no necesariamente implica una disfunción, más bien un reacomodo que produce nuevos significados.

el papel de lo regional para la producción de lo nacional, y éste hacia lo global; por tanto, permite analizar como un fenómeno global: políticas de evaluación docente llegan a México, pero el resultado a largo plazo es consecuencia de la propia historia nacional y regional (Plá, 2018).

De lo anterior se puede distinguir tres niveles de actores en la construcción de políticas educativas. Lo global está representado por las políticas de organismos internacionales traducidas en sugerencias principalmente de la OCDE, el BM y el FMI. Lo nacional representado por la reforma educativa, las leyes reglamentarias al artículo tercero y el papel desempeñado por la SEP y el INEE. Lo regional alude a las formas de interacción entre los docentes, agrupaciones en resistencia y experiencias sobre la EDD.

Evidentemente la EDD se construyó bajo las sugerencias de políticas internacionales, por las condiciones que generan la globalización y el neoliberalismo, es decir, por causas exógenas. “Evaluar para mejorar” fue la idea que resumió la política educativa neoliberal incluida en la EDD que se intentó homogeneizar y naturalizar como la estrategia más adecuada para mejorar el SEM. El contenido de fondo y la forma de establecer la evaluación, generó en los docentes reflexiones, cuestionamientos e incertidumbre que llegaron a ser contrarias a la perspectiva de la política educativa homogenizante, principalmente porque a la evaluación se le atribuyó la facultad de determinar las condiciones laborales. En el siguiente apartado se describe cuáles fueron las condiciones políticas y económicas que dieron origen al modelo de evaluación docente en 2013.

1.2.1. Políticas internacionales para la evaluación docente

Uno de los organismos generadores de política internacional en materia educativa es la OCDE. A pesar de que tenía injerencia en México desde 1994, su influencia fue paulatina. En el año 2000 organizó la primera prueba PISA (por sus siglas en inglés) que se continuó implementando cada 3 años, y con

los resultados arrojados permitió establecer parámetros y comparaciones con otros países. Así fue que se construyó una base para argumentar que el SEM no estaba obteniendo los logros educativos esperados en comparación con otros países Latinoamericanos, europeos y asiáticos.

Junto con el problema identificado, así como la dependencia económica del país a organismos supranacionales, las políticas en materia de educación y evaluación se vieron ampliamente mediadas por las sugerencias de la OCDE. No fue el único organismo que influyó, también lo hicieron el BM, FMI y la UNESCO. No obstante, dada las características de la OCDE, el BM y el FMI, las sugerencias se orientaron hacia una evaluación en búsqueda de eficiencia y eficacia del SEM, mientras que la UNESCO promovió la calidad educativa como un derecho humano.

En la primera década del siglo XXI la OCDE elaboró un diagnóstico sobre la situación educativa de México para orientar las políticas públicas hacia la mejora de la educación. Producto de ello se elaboraron tres documentos importantes: *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales* (OCDE, 2009), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México* (OCDE, 2010) y *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México* (OCDE, 2011). En el documento del 2010 se expusieron quince recomendaciones para consolidar una profesión docente de calidad. Además, un elemento distintivo de este acuerdo fue “determinar no sólo qué cambios de política habría que hacer, sino también cómo debían diseñarse e implementarse eficazmente las reformas de la política educativa” (OCDE, 2010, p. 9).

En esta misma época, el BM financió el Informe Mckinsey, cuya investigación se basó en el análisis de las características de los sistemas educativos que han tenido éxito en la prueba PISA. Uno de los resultados más importantes fue que “la calidad de los resultados para cualquier sistema educativo es esencialmente el resultado de la calidad de la instrucción brindada por sus docentes” (Barber y Mourshed, 2008, p. 28).

El BM apoyó la idea de hacer eficiente la instrucción del docente para mejorar los rendimientos en PISA, y colocó al docente como una pieza fundamental en la mejora de los resultados.

Las sugerencias de la OCDE y el BM estuvieron enfocadas en naturalizar una idea sobre lo que debe ser comprendido como aprendizaje y el instrumento que promovería tal fin. Se acotó la concepción de aprendizaje a lo declarativo y a la formación de capital humano, por lo que la prueba PISA ganó presencia. Pero una verificación no es una evaluación, sino una medición, por tanto, lo que interesaba no fueron los procesos en los que el docente construye el aprendizaje, sino determinar si pasó o no un determinado estándar. Esto se puede resumir en que una “evaluación externa no es objetiva precisamente debido a que es rígida, distante y ajena, y por ello no puede captar su objeto de estudio en su complejidad y movimiento” (Aboites, 2012, p.194).

A pesar de esta idea o crítica, la política educativa internacional colocó al docente como el principal agente educativo a mejorar a través de una evaluación rígida de su desempeño. La investigación financiada por el BM demostró que las sugerencias políticas eran pertinentes para México. Sin embargo, lo que buscó la política internacional en el fondo fue “identificar a un culpable” del bajo desempeño académico de los alumnos medidos por PISA, sin considerar que la educación es simbólica y multifactorial, ni observar los contextos desafiantes en que se encuentran las escuelas.

Lo que se ha pretendido demostrar es que la globalización, al quedar abiertas las fronteras, permitió la homogenización de un modelo de Estado volcado a la economía, y por tanto, un mismo modelo educativo y de evaluación reducida a una racionalidad técnica en que la calidad educativa se redujo a la cuantificación de conocimientos declarativos, y consecuentemente, la mercantilización de esos saberes. No obstante, como veremos en el siguiente apartado, el nivel nacional y regional cumple un importante papel en la instrumentación de estas políticas en México.

1.2.2. *Eclosión de la Evaluación del Desempeño Docente en México*

La evaluación docente en México tiene sus raíces en la década del 80 y 90; en esta época la dimensión económica fue construyendo las condiciones para el surgimiento de la evaluación como medio para lograr mayor eficiencia en la educación. En los ochenta, si no se construyó un esquema de evaluación docente, sí se establecieron las relaciones políticas internacionales que dieron paso al primer esquema de evaluación docente con el ANMEBN.

En la década del 80 se estableció la naturaleza de la evaluación, sobre todo por la dependencia económica a raíz de la crisis en la época del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988):

el punto es que, puesto que nos prestaron dinero [se refiere a organismos internacionales y empresas privadas], vamos a tener que estar permanentemente sometidos a su vigilancia. Ellos estarán todo el tiempo cuidando el movimiento de nuestra economía, y darán opiniones, presionarán y se quejarán. Eso nos obliga a vivir bajo su escrutinio. (De la Madrid, citado en Aboites, 2012, p.46)

Desde entonces la influencia de los organismos con poder financiero fue consolidándose en las decisiones políticas y marcó la inauguración de una tradicional construcción de reformas verticales y autoritarias. En el caso de la evaluación construida en forma externa a la escuela, se concibió como uno de los mejores instrumentos estratégicos para contribuir al ahorro de recursos. Estos agentes externos establecerían las condiciones políticas según sus intereses, o con el fin de garantizar el pago de los países deudores.

El hecho de que México a partir de enero 1994 (en esta fecha entra en vigor, pero se firmó en 1992) formara parte del TLCAN, trajo consigo cambios en la educación y en la cultura de evaluación docente. Se derogó el artículo tercero, de tal manera que el Estado se retiró parcialmente de su función como educador en los niveles superiores, y dejó un vacío que el sector privado apresuró a llenar. Además, a partir del TLCAN se crea una estructura de evaluación no sólo externa y privada, sino también mercantil dedicada a la venta de servicios de evaluación que el erario público tenía

que pagar (Aboites, 2012). Todas estas son evidencias de la fuerza ejercida desde la globalización y el neoliberalismo en la educación, en que el docente no es actor decisivo, sino un elemento más en el sistema.

A la par, en 1992 se crea el PNCM como una acción emanada del ANMEBN, cuyas recomendaciones externas en materia de evaluación de la década del 80 e inicio del 90 alcanzaron estatuto legal. De esta forma la evaluación introdujo al ámbito educativo las concepciones de eficiencia, competencia, calidad y productividad, propias del ámbito empresarial, y de forma implícita, mecanismos de supervisión y control (Aboites, 2012).

Algunas características de la evaluación del PNCM apuntan a que no fue un asunto meramente académico, sino político, que implicaba una cierta manera de ejercer el poder. Dentro de estas se puede nombrar el hecho de que los profesionales de la educación básica nunca participaron en la construcción de dicho proyecto, más bien fue una disposición de la autoridad a pesar de que existió una simulación de bilateralidad entre la autoridad y el Sindicato. Quizá el punto donde se alejó por completo de su dimensión formativa fue la vinculación con el estímulo económico. El carácter vertical burocrático y otorgamiento de incentivo, apuntaron a que se cumplieron con exigencias políticas, pero que no lograron mejorar las prácticas educativas.

Estas cualidades del PNCM aún persisten en la base de la EDD. Parece que la tendencia de la política educativa sigue insistiendo en que la manera correcta de establecer un esquema de evaluación es la verticalidad, y se considera importante estimular y condicionar al docente para mejorar su práctica. No obstante, la experiencia ha demostrado lo contrario. A guisa de ejemplo, cuando se evaluó el PNCM se llegó a la conclusión de que —de acuerdo con sus propios parámetros de calidad— el programa no estaba teniendo el impacto esperado⁴. En este sentido, no resultó extraño que la

⁴ De 2004 a 2007, la SEP encomendó a la RAND Corporation determinar la pertinencia del PNCM y, principalmente, el esquema de evaluación. Puede consultarse el documento

medida de aprovechamiento escolar fuera deficiente como aproximación a la noción más amplia de calidad educativa (Ortiz, 2003; Martínez, 2006; Santibáñez y Martínez, 2010).

Esta evaluación del PNCM y las sugerencias de la OCDE (2010) promovieron que se realizaran cambios en los lineamientos generales del PNCM en 2011 (SEP-SNTE, 2011a). Además, como parte del ACE (SEP-SNTE, 2008) se concretaron en ese mismo año dos programas: el de Estímulos a la Calidad Docente (SEP-SNTE, 2011b) y el PEU (SEP-SNTE, 2011c). No se implementó un sistema riguroso como el que pretendía la OCDE y el BM, debido principalmente a las fuerzas que se opusieron como el SNTE.

Estos esquemas de evaluación exhibieron un punto débil porque priorizaron el aprendizaje de los alumnos determinado por pruebas estandarizadas, pero no mostraron el proceso de aprendizaje y el quehacer docente. Ante esto, apareció una enorme fuerza política disfrazada de sociedad civil y organizaciones sin fines de lucro denominados Fundaciones, pero que desde hacía ya muchos años estaba constituido por grupos de empresarios que buscaban que el Estado siguiera avanzando en la ruta neoliberal, e insistieron que se establecieran lo antes posible las sugerencias de las políticas internacionales. *Mexicanos primero* es uno de ellos, pero no el único, también lo son *Fundación Telmex*, *Fundación Banamex*, *Suma por la educación*, etcétera. En el Compromiso Social por la Calidad de la Educación que se firmó en 2002 se institucionalizó la participación de la sociedad, o más bien de las Fundaciones, ya que es fácil advertir que no hay obreros, campesinos e indígenas, y que para tener derecho a plasmar la firma en el Compromiso hay que tener una Fundación con un amplio respaldo económico (Plá, 2018).

Con el regreso del PRI a la presidencia en 2012, estas Fundaciones pasaron de ser vigilantes a organizadores de la reforma educativa del 2013

Breaking Ground: Analysis of the Assessments and Impact of the Carrera Magisterial Program in Mexico. (Santibáñez, et al., 2007).

(Ornelas, 2012). En ese mismo año, con el afán de mejorar el sistema de evaluación docente, el poder ejecutivo federal presentó ante el Congreso una iniciativa de reforma a los artículos 3 y 73 constitucionales. Se inició el proceso legislativo respectivo, finalizando en febrero de 2013 con la promulgación de dichas reformas, dentro de las cuales fue establecido el INEE como órgano constitucional autónomo y dotado de nuevas responsabilidades⁵ y atribuciones⁶. Fundamentalmente se estableció que el ingreso, la promoción, la permanencia y reconocimiento en el Servicio Profesional, sería mediante la evaluación obligatoria (DOF, 2013b), dejando la ley secundaria para su reglamentación —LGSPD—. El INEE fue planteado como el instituto externo y autónomo que tomaría el control de la evaluación del desempeño. Sin embargo, los consejeros del instituto habían sido previamente elegidos por el Estado, de tal suerte que quedara integrado por investigadores y académicos de alto prestigio; fue así que la academia se politizó para legitimar las decisiones en materia educativa, lo que ponía en duda su autonomía.

La EDD presentó similitudes y divergencias con el PNCM en cuanto a las políticas que la generaron. La construcción vertical y central (Miranda y Martínez, 2015; Díaz-Barriga, 2016), un discurso político reacio que lo defiende y sustenta, y un mecanismo de control social (Vázquez, 2015) son políticas que comparten. La divergencia principal la podemos encontrar en que el PNCM se estableció en colaboración con el SNTE, mientras que la EDD, al buscar recuperar la rectoría de la educación (INEE-Cámara de Diputados, 2015a), se construyó con el Pacto por México (integrados por partidos políticos), las Fundaciones y las sugerencias de organismos supranacionales.

⁵ Ejemplos de responsabilidades: evaluar la calidad, desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación obligatoria (DOF, 2013).

⁶ Algunas de las atribuciones establecidas fueron: definir los procesos de evaluación, expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas para llevar a cabo las tareas de evaluación, etcétera (DOF, 2013).

Hasta aquí se ha esbozado la forma en que una lógica global y neoliberal como elementos externos, en coyuntura con elementos nacionales y la exigencia de grupos empresariales, se ensambló para preparar una base política para la eclosión de una evaluación docente con la promesa de mejorar la educación. Como puede notarse, la voz de los docentes en esta reforma no fue considerada para su construcción, e históricamente así ha sido. La voz de los docentes mexicanos ha sido suplantada por el de las Fundaciones que agrupa miradas empresariales. Tal situación promueve en el docente una forma peculiar de concebir la política de evaluación, y sus experiencias estarán en función de esta reflexión.

En suma, la forma en que se establecieron las sugerencias internacionales en el marco normativo y legal en México para el establecimiento de la EDD tuvieron que pasar por acuerdos de “organismos sociales” y sindicales. Todo esto mediante una dinámica de representatividad, en la que se suplanta la voz del docente. Bajo esta dinámica, la EDD se alejó de su función formativa y se redujo a la medición. En su cara oculta y de manera sutil intentó someter a los docentes a una forma de control, medición, clasificación y expulsión.

1.3. Dimensión sindical: el SNTE, la CNTE y la evaluación docente

Para analizar las vivencias de los docentes sobre la evaluación, también es crucial abordar la influencia del SNTE y la CNTE⁷. Estas agrupaciones juegan un papel importante en el ámbito educativo y se han convertido en agentes decisivos en la implementación de las políticas de Estado. La influencia del SNTE no se limita a las negociaciones y acuerdos políticos centrales entre el Estado y la representatividad del magisterio, sino que se evidencia en las relaciones cotidianas entre docentes día a día, en las que marca la vida profesional de las maestras y los maestros. De la misma

⁷ La dimensión sindical puede considerarse como parte de la dimensión política, no obstante, dada su importancia e influencia histórica en el ámbito nacional y regional se separan con el fin de lograr una mayor comprensión de su influencia sobre los significados de los docentes evaluados.

manera, la CNTE por su forma de ser y actuar inclinada al rechazo a las políticas que considera les afecta, mantiene orientaciones de acción entre sus agremiados. Al hablar de la experiencia sobre la evaluación docente no puede soslayarse la influencia de estas agrupaciones.

Los representantes sindicales, docentes o directivos que se identifican con el SNTE, así como con la CNTE, ponen en juego ideas, valores y pautas de comportamiento que han adquirido como miembros de la organización. Por ello, el receptor (otros docentes) en forma directa o indirecta recibe un conjunto de normas y elementos que influyen en su vida profesional. Sin embargo, esa influencia no tiene un sentido unívoco, son múltiples, cambiantes y difusos de tal forma que no es fácil conocer y valorar el peso de cada uno de ellos en la vida profesional de los maestros (Loyo-Brambila, 2008).

Durante más de 60 años, el SNTE como corporación única legal ha agrupado a los trabajadores de la educación (docentes y no docentes) de nivel básico y media superior, a partir de una normatividad protectora y “de usos y costumbres”. Ha influido en ciertos aspectos de la vida profesional del docente, dado que ha participado en la asignación de las plazas, los movimientos escalafonarios, asignación de préstamos y jubilación (Arnaut, 1996). Además, se caracteriza por una tendencia a favor de las reformas educativas, de los acuerdos entre líder sindical y los gobiernos, y en el seguimiento de leyes y normas establecidas por el Estado.

En forma contraria, la CNTE adopta una perspectiva “crítica”, resumida en un pronunciamiento en contra de los acuerdos de las cúpulas del gobierno y el SNTE, siempre que perciban una situación que no favorezca a sus adeptos. Estas dos fuerzas contrarias (en el discurso) colocan al profesor en la necesidad de optar por un lugar sindical, lo que implica la generación de razonamientos y decisiones complejas.

Por lo anterior, se elucida la manera en que el SNTE se constituyó, de tal forma que permita comprender el papel que ha desempeñado en el establecimiento de acuerdos y reformas con el Estado. En el mismo sentido,

entender las características más importantes de la CNTE como figura opositora a estas reformas. Lo anterior con el fin de analizar la complejidad de la influencia de estas corporaciones en las vivencias, saberes y significados de los docentes evaluados.

1.3.1. El SNTE y la evaluación docente

El SNTE tiene en su naturaleza de nacimiento ser un aliado del Estado, dado que su construcción fue ideada por políticos que dirigían el país (en 1944) y no por maestros⁸. Su poder o, mejor dicho, de su grupo dirigente, nace del régimen de la Revolución Mexicana mediante maniobras de grupos políticos que buscaban capacidad de negociación con el Estado; no emerge de la organización de los trabajadores de la educación. Según Ornelas (2012), se organizó desde la cúspide del poder político y recibió el impulso del Estado al otorgarle el reconocimiento y el monopolio de la representación laboral de los trabajadores de la educación. Esto es lo que se ha denominado corporativismo, una forma de relación entre el gobierno y la sociedad.

La institucionalización del SNTE tuvo dos consecuencias: burocrática y política (Ornelas, 2012). La primera, alude a que se establecieron las bases de una política nacional de educación con cierta homogeneidad que tuvo un sólo interlocutor para arreglar los asuntos laborales. La SEP y el SNTE pudieron negociar de forma centralizada diversos temas (por ejemplo, salarios, prestaciones, promociones, etc.). El SNTE no sólo monopolizó la representatividad laboral de los trabajadores de la educación, sino también la potestad para negociar las condiciones laborales de quienes representa. Es decir, su función se redujo a lo laboral, aunque de forma episódica dio pinceladas de su preocupación por lo profesional.

Segunda, como consecuencia política los trabajadores de la educación, al igual que otras organizaciones, quedaron encuadrados en un partido

⁸ El SNTE “[...] posee registro definitivo concedido por el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje con fecha 15 de julio de 1944, que le otorgó la titularidad de la relación colectiva de trabajo a partir de la cual constituye su membresía, [...]” (Loyo-Brambila, 2008, p. 209).

político. Esto siempre los puso en un lugar de dependencia de la política oficial. Promovió un fenómeno de tal suerte que el grupo dominante del SNTE adquirió paulatinamente “posiciones” políticas, dependiendo del número de miembros y su capacidad de movilización para el voto (Ornelas, 2012). De esta manera, el grupo dirigente del SNTE experimentó un proceso de negociación en el que cada vez adquirió más poderes fácticos, es decir, apoyó a los políticos en las elecciones presidenciales y gubernamentales a cambio de privilegios económicos y laborales.

Estas características de origen no pueden soslayarse, dado que el SNTE ha negociado con la SEP las políticas educativas y su implementación, de tal forma que con el carácter representativo de la corporación usa el discurso de la defensa de los derechos de los trabajadores de la educación como una moneda de cambio, con el que ha logrado beneficios mínimos para los agremiados, y grandes privilegios para los que representan las bases del magisterio. Un claro ejemplo de ello fue cuando el SNTE y el gobierno federal acordaron la descentralización de la educación. El ANMEBN se firmó entre el gobierno federal, el dirigente del SNTE, los gobernadores de los estados y altos funcionarios. La representación sindical firmó sin que los docentes emitieran una postura respecto de esas políticas, y sin que se consideraran las opiniones de la base gremial. El SNTE no representó las voces de los docentes, sino las de un grupo cercano a la dirigente bajo el supuesto de cuidar los derechos de los trabajadores.

La ANMEBN tuvo éxito porque el SNTE adquirió beneficios para los docentes a cambio de pactar la federalización (se evitó la palabra descentralización):

“la revalorización de la función social magisterial” que significó el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal o de pago por méritos, *la Carrera magisterial*, pero administrada por un grupo SEP-SNTE, donde el Sindicato, mediante la colonización fijó las reglas del juego. (Ornelas, 2012, pp. 41-42)

Con la ANMEBN se establecieron las bases para implementar la primera evaluación docente en México, acompañado del discurso de revalorizar la

función docente mediante una evaluación voluntaria y ligada al pago por mérito. Sin embargo, quien obtuvo mayores beneficios fue el propio SNTE porque logró colonizar en forma paulatina la administración educativa, y por tanto, las facultades para decidir sobre los procesos de evaluación⁹. Al mismo tiempo que obtenía mayores beneficios también crecía su influencia en las entidades federativas, de tal forma que siguiera pactando acuerdos con los gobiernos de los estados, enraizar los “usos y costumbres” ya conquistados, y adquirir nuevos.

La estrategia del pináculo del SNTE en cada una de los sexenios presidenciales fue establecer pactos: negociaciones para apoyar a un candidato a la presidencia de la república, y cuando este obtuviese el triunfo debía pagar los favores a través de pactos que beneficiaran a ambas partes. Además del sexenio de Salinas, también lo hizo con Vicente Fox Quesada (2000-2006), en el que se firmó *El compromiso social por la calidad de la educación*, y en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) al pactar el ACE en 2008. Como puede apreciarse, el SNTE siempre buscó seguir ejerciendo sus facultades colonizadas y adquirir nuevas. No se evidencia una verdadera legitimación de los docentes porque sus fines eran mayoritariamente políticos.

Con la reforma constitucional de 2013 las cosas cambiaron, el Estado reivindicó las facultades cedidas al SNTE bajo la idea de recuperar la rectoría de la educación, que no era sencillo porque implicó recuperar el comando del pacto corporativo y corrupto entre el SNTE y el Estado (Gil, 2018a). La detención de la líder sindical (maestra Elba Esther Gordillo) fue una estrategia política para establecer la reforma, pues se le vinculó con actos de corrupción en los que había participado, pero sólo se mostró una cara de

⁹ El concepto de colonización es útil para ilustrar la escalada de los diversos grupos hegemónicos que ha tenido el SNTE sobre la SEP. “Colonizar significa la intervención por conquista o convenio de un territorio por nacionales de otro país... aquí no se trata de colonizar un país, sino de una institución” (Ornelas, 2012, p. 15). Aunque esta colonización fue pactada, dado que nunca hubiera podido el SNTE incidir en las facultades de la SEP si esta última no lo hubiera permitido.

la moneda, en el lado obscuro el Estado se encontraba como cómplice. Más que un acto de justicia, fue venganza porque justicia selectiva no es justicia, es venganza, es simbólico, es un mensaje para los otros agentes iconos de la corrupción en México (Gil, 2018a). Por eso, Juan Díaz de la Torre, impuesto por el Estado, no por los docentes, tuvo que firmar una reforma que muchos docentes nunca lo aceptaron.

En Chiapas existen dos secciones sindicales: 40 y 07. La sección 40 agrupa a profesores que pertenecen al financiamiento estatal, y la 07 al federal. La modalidad telesecundaria, al tener financiamiento estatal, queda integrada en la sección 40. La sección 07, durante la EDD, abanderó el movimiento de resistencia; en términos generales, la CNTE se vio institucionalizada. Por el contrario, la sección 40 representó una institución a favor de la EDD y la promovió mediante la oferta de cursos y capacitación.

En la ZE 041 se materializaron algunos cursos de preparación y formación para la elaboración de las etapas de la evaluación en forma presencial y a través de plataformas digitales como el SINADep, que en algunos casos estuvieron apoyados por la SEP. En definitiva, la influencia del SNTE se presentó como una institución de apoyo en la preparación y orientación de los docentes en favor de la EDD, principalmente por su cercanía con el Estado. En el fondo la intención del SNTE fue sumar a la estadística, como una forma de demostrar su apoyo al Estado para materializar la política de evaluación. El SNTE representó una fuerza que acosó al docente para promover su participación en la evaluación. Se convirtió en una de las presiones sindicales con las que el docente tuvo que mediar.

1.3.2. La CNTE y la evaluación docente

En contraposición, la CNTE surgió de los desconciertos existentes en el magisterio nacional debido a las acciones implementadas por el SNTE y la precaria situación económica y laboral de los trabajadores de la educación en el país. Vio la luz en 1979, promovido por vigorosos movimientos

regionales de maestros en Chiapas, Tabasco, la Montaña de Guerrero y la Laguna. La CNTE ha abanderado las demandas históricas de aumento salarial y democracia sindical, manteniendo hasta la fecha sus objetivos fundamentales: la democratización del país, del SNTE y de la educación (Hernández, 2011b).

La CNTE nace dentro del SNTE como una resistencia a las decisiones que este último toma, y que en muchas ocasiones no representa la voluntad mayoritaria de los trabajadores de la educación. Los maestros y maestras que integran la CNTE son parte del SNTE institucionalmente, pero difieren en algunos valores, pensamientos y posiciones políticas. Se asumen como una fuerza independiente y democrática cuyo objetivo se resume en la búsqueda de la democratización no sólo de la educación y el SNTE, sino también del país.

Como una de las consecuencias de resistencia a la autoridad y poder¹⁰, los docentes de la CNTE se han enfrentado a estigmas perpetuados en medios de comunicación, tales como “flojos, privilegiados, conflictivos, burros, pendencieros, corruptos e, incluso, violadores de niños” (Hernández, 2011b, p. 25). Lo cierto es que la divulgación de esta imagen ha sido facilitada por el liderazgo nacional del SNTE. La CNTE ha luchado desde sus orígenes con la desacreditación que debe reivindicarse con su trabajo diario.

Asimismo, la CNTE acusa al SNTE de “delincuencia sindical organizada” (Hernández, 2011a) que elimina cualquier intento de democracia sindical y del país, y obstaculiza el desarrollo de la educación pública auténtica. Pero ello no puede mantenerse sin el apoyo y protección del gobierno federal, de la SEP, de gobiernos estatales y de otras dependencias de gobierno. En correspondencia, “la delincuencia sindical”

¹⁰ Es importante diferenciar el concepto de autoridad y poder. El poder significa la habilidad de alguien para hacer que otro haga lo que él o ella quiere; la autoridad carece de esta habilidad para coaccionar a otros. El poder se origina por relaciones ilegítimas que no requieren sanciones; la autoridad tiene sus bases en las leyes y no puede exceder los límites. El poder se comparte, pero no se transfiere; mientras que la autoridad se puede delegar (Ornelas, 2012).

actúa como un anillo de protección política del aparato gobernante para defenderlo de la movilización de los trabajadores.

Como ejemplo de la situación anterior, la CNTE, durante la firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación, planteaba que la voz de la líder sindical no era la de los maestros que una vez más les dejaba sin voz. Durante el mandato de Fox Quesada no fue la excepción de la tradicional forma de intercambiar reconocimiento político por conquistas gremiales:

Elba Esther Gordillo le ofreció al hombre de las botas el retiro sindical del nombramiento de las plazas de directores de plantel, supervisores y jefes de sectores, y el ingreso de los nuevos maestros al servicio, mediante concursos de oposición, así como la creación de un marco favorable a una creciente injerencia de iniciativas privadas y la jerarquía religiosa en la educación pública. (Hernández, 2011b, p. 300)

El Compromiso social se estableció por acuerdos políticos, y siendo Fox un gran empresario, era una oportunidad para insertar la mirada del particular en una dimensión pública. En este acuerdo se convocó a empresarios y organismos particulares para ser parte del sistema educativo. Estos organismos particulares, en principio, se mantuvieron como observadores sin influencia en la toma de decisiones, sin embargo, en la reforma constitucional de 2013 se convirtieron en diseñadores de las políticas que sustentaron la reforma.

Las posturas antagónicas entre el SNTE y la CNTE colocan al docente, quien ocupa el primer escalón de la pirámide, en diversas tensiones. Los dos grupos de maestros necesitan cada vez más adeptos para seguir legitimándose. Por un lado, el Estado exige agremiados al SNTE, y por otro, la CNTE necesita de los docentes para realizar sus acciones. Esta situación que vive el maestro pesa en la determinación de su experiencia de ser docente, pero también en su rol político.

El esquema de evaluación docente planteado en 2013 promovió la construcción de críticas fuertes no sólo de la CNTE, sino también de importantes investigadores en el país. En el caso de la CNTE no se limitó a

esta crítica, sino que inició, principalmente en el sureste del país, una fuerte resistencia a través de paros laborales, marchas, bloqueos y “toma” de algunos edificios públicos, casetas de autopistas e importantes negocios particulares.

En Chiapas estas acciones se hicieron frecuentes y se radicalizaron en diciembre de 2015 en la primera evaluación del desempeño docente, específicamente en la aplicación de la etapa 3 y 4 de la EDD, porque requería que los docentes evaluados asistieran a un lugar específico para la aplicación de la evaluación. Durante la aplicación de estas etapas los docentes en resistencia mantuvieron un paro de labores por más de 80 días, y se presentaron a la sede de aplicación para evitar que se aplicara la evaluación. Pero la resistencia no culminó ahí, se manifestó en las relaciones sociales, en el estigma y persecución de los evaluados.

Los docentes notificados para la evaluación en la ZE 041 tuvieron que lidiar con estas acciones; se posicionaron en una encrucijada de tensiones, por un lado; la iniciativa de la CNTE de no evaluarse y sumarse a sus fuerzas de resistencia, por otro; la presión de la ley al enunciar que una forma de despido laboral era no presentar la evaluación; y una tercera tensión, la invitación del SNTE a evaluarse y la propuesta de preparación a través de sus cursos. Sin duda alguna todas estas tensiones sindicales y legales configuraron una evaluación docente peculiar, de ahí que se considere esta dimensión como fundamental para comprender la experiencia del docente evaluado.

1.4. Dimensión social: sedes de interacción con el docente evaluado

La naturaleza de la educación y la docencia siempre han sido una práctica social, dado que la condición necesaria para su existencia es la interacción entre sujetos. Además, responde a las necesidades que le demande el contexto construido por los sujetos y por las formas en que se relacionan. Estas formas de interacción van construyendo dualidades, tales como valioso-insignificante, malo-bueno, apreciado-despreciado, que se refleja en

el qué y cómo de la educación. Por ello, lo social es un elemento importante en la constitución del docente, sus experiencias, reflexiones y expectativas.

Las experiencias de los docentes frente a la evaluación están determinadas por la forma en que se han relacionado con organismos de incidencia directa en la escuela, tales como la APF, los CEPS, otros docentes, directivos, supervisores y alumnos; así como de la incidencia indirecta con familiares, amigos y la sociedad en general.

La relación social entre docentes evaluados y los otros sujetos educativos configuran subjetividades en cada uno de ellos, ya que es aquí donde se reconstituyen, modifican, eliminan o reacomodan pensamientos; es decir, se negocian en función de la relación con el otro. Esta interacción se presenta de forma directa o indirecta. Las interacciones de forma directa se caracterizan porque comparten una dimensión espacial, por su grado de convergencia e interacción que se reconoce como sede (Giddens, 1995). Este concepto permite indicar en qué momentos y espacios (como puntos geográficos) se establecen interacciones.

Para Giddens (1995), una sede “denota el uso del espacio para proveer los escenarios de interacción, y a su vez los escenarios de interacción son esenciales para especificar su contextualidad” (p. 151). Los profesores interactúan con otros de su misma jerarquía, pero también de otros niveles, ideas, culturas y marcos de acción, generando una contextualidad frente a la evaluación.

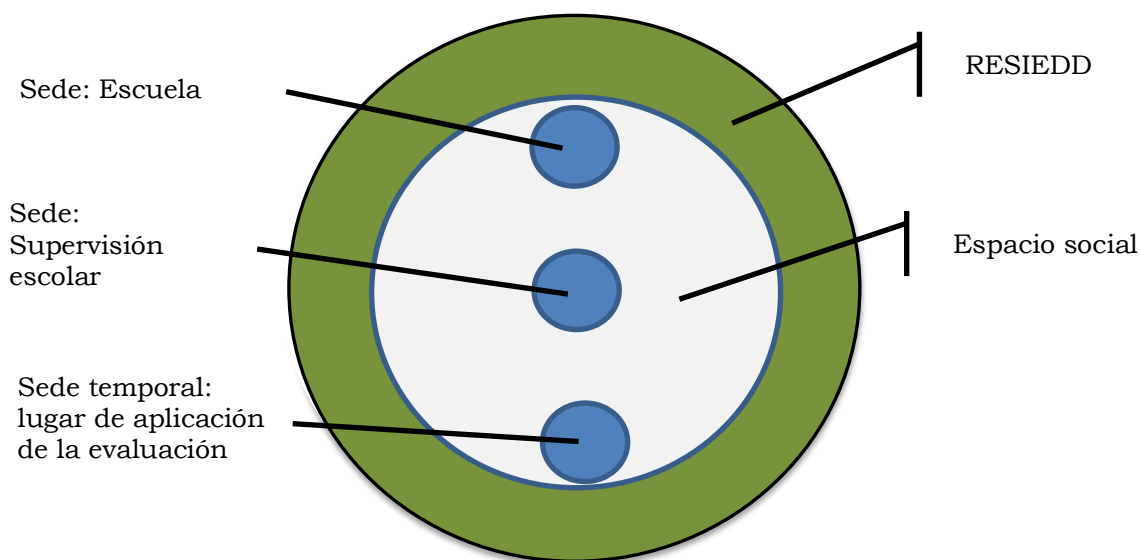
En esta investigación se identifican tres sedes de interacción social durante la EDD: la escuela, los espacios de convergencia en la ZE y el espacio de aplicación de la evaluación. Los docentes experimentaron la evaluación en función de las experiencias de interacción en estas tres estaciones o lugares de parada (Hägerstrand, citado en Giddens, 1995). (Ver Figura 2).

La escuela es el espacio donde interactúan los docentes, padres de familia, alumnos, directivos y sociedad. En la escuela como sede de interacción se pueden establecer asociación, fuerzas contrarias, apoyos e

indiferencias entre los sujetos. Esta es una sede importante porque aquí es donde se genera el aprendizaje, es el fin de las políticas educativas, dónde se forman las próximas generaciones y se halla el fin de la evaluación: las prácticas docentes. Además, porque no sólo se interactúa con los otros docentes, sino con alumnos y padres de familia.

Figura 2

Ubicación de la RESIEDD con relación en las sedes



Fuente: Elaboración propia.

La APF y CEPS forman parte de la interacción en la sede de la escuela, dado que esta última debe rendir cuentas a la sociedad, en este caso a los padres de familia. La rendición de cuentas puede ser de dos tipos: vertical y horizontal (O'Donnel, citado en Martínez y Bracho, 2006). Esta última es aquella

[en la] que los individuos (y la “sociedad civil”) son “invitados” (o “involucrados” de alguna manera, como en el caso de los Consejos de Participación Social en la Educación, los Consejos Ambientales o los Consejos de Salud) a participar y vigilar “desde dentro” de las organizaciones y/o agencias gubernamentales las acciones, políticas, programas y desempeño de los funcionarios y servidores públicos. (Ackerman e Insuza, citados en Martínez, Bracho y Martínez, 2006, p. 18)

Por ello se argumenta que la rendición de cuentas que opera actualmente en las escuelas de educación básica en México a través de los CEPS y la APF, hace énfasis en vigilar lo que sucede en las escuelas, entre otras cosas, el desempeño de los docentes y la escuela. Desde la definición de los Consejos se puede evidenciar, ya que es un

órgano interno de la escuela en el que se coordinan los propósitos y esfuerzos de autoridades educativas, directivos, maestros, representantes sindicales, padres de familia y otros miembros de la comunidad. También es un medio para impulsar la colaboración y corresponsabilidad de los actores en el mejoramiento permanente de su desempeño para el logro de los propósitos educativos y la formación integral de los estudiantes. (SEP, 2010, p. 32)

Mientras que el objeto de la APF es

representar ante las autoridades escolares los intereses que en materia educativa sean comunes a los asociados; colaborar con el mejoramiento de la comunidad escolar y proponer a las autoridades las medidas que estimen conducentes; participar en la aplicación de las cooperaciones en numerario, bienes y servicios que las asociaciones hagan al establecimiento escolar, y contribuir a la educación para adultos de sus miembros, en los términos de la ley nacional de la materia. (DOF, 1980, Art. 4)

Los CEPS y las APF han estado presente en los procesos educativos que han tenido significativa incidencia en las decisiones de la escuela. Una de las funciones de los CEPS y de la APF es observar el trabajo docente; en todas las escuelas, de manera implícita, la participación de estos organismos emite una valoración sobre el trabajo de la escuela y del maestro. Así, los docentes que demuestran ser responsables y promueven un avance en el aprendizaje de los alumnos, probablemente son evaluados por los padres y la sociedad con comentarios favorables; por el contrario, pueden también construir una imagen negativa de su labor.

Tener el apoyo de los padres de familia fue fundamental tanto para el Estado, como para los profesores. Los medios de comunicación intentaron establecer un imaginario en la sociedad a favor de la reforma con la idea de exigir a los profesores su mejora mediante la evaluación. En algunas zonas

escolares de Chiapas los profesores intentaron concientizar a los padres de familia y a sus alumnos del proceso de evaluación punitivo en el que se encontraban. A nivel estatal y nacional se estableció una APF a favor de los profesores en resistencia, pero no implicó que todos los padres de familia estuvieran de acuerdo con la CNTE; de hecho, existieron quienes emitían fuertes críticas al movimiento de resistencia en contra de las políticas de evaluación.

Aunque no es posible cuantificar el grado de incidencia de los padres de familia en los docentes, sí se pretende describirlos. A manera de ejemplo, una postura a favor de la EDD de la APF y el CEPS puede generar una incidencia positiva en el docente evaluado, pero también es posible que pueda llegar a ser negativa cuando el docente no tenga un desempeño favorable. Esta dimensión de la región permite dar cuenta de las posturas de la APF y de los CEPS sobre la evaluación y cómo afectaron a los docentes.

Una segunda sede de interacción en la ZE son los lugares de convergencia establecidos para el CTE, reuniones de inicio de ciclo, sindicales y cursos. La mayor parte de ellos se realizan en la supervisaría escolar en Comitán de Domínguez, Chiapas. Este espacio de interacción se estableció entre docentes, directivos, supervisor y líderes sindicales. Es a través de estas interacciones que se comunican las orientaciones de la ZE respecto de las políticas de Estado, se toman decisiones sobre la planeación de actividades, y se canaliza el “apoyo” del SNTE y la CNTE hacia los docentes. A través de esta sede se impulsan estrategias de mejora, de actualización y profesionalización docente.

Por último, el espacio de aplicación de la evaluación: escuela de Protección Civil, ubicada en Tuxtla Gutiérrez. En este espacio se llevó a cabo la aplicación del examen estandarizado y la planeación argumentada correspondiente a la etapa III y IV de la EDD en el 2015. Este fue el último proceso de la evaluación, pero de dimensiones sociales complejas, principalmente porque una fracción de docentes de educación básica y media superior trataron de impedir la aplicación de dicha evaluación.

Dado las características de las sedes se puede establecer que las dos primeras son estáticas y establecidas, en el sentido de que antecedieron y precedieron al proceso de evaluación; la tercera, a diferencia de las anteriores, fue una sede construida y efímera, una sede temporal. Sin duda alguna, en las tres se configuraron experiencias e impregnaron anhelos, frustraciones, incertidumbres, miedos y carencias; todas ellas diferenciadas entre los docentes, dado que entran en juego las regiones posteriores y anteriores (Giddens, 1995) que cada uno de los sujetos pone en juego o guarda en las interacciones; a manera de ejemplo, estas regiones son

las ocasiones rituales parecen en su mayoría parte específicamente diferentes del espectro de circunstancias en que las regiones posteriores son zonas en cuyo interior los agentes recuperan formas de autonomía que en contextos anteriores se ven comprometidas o amenazadas. A menudo se trata de situaciones en que se imponen sanciones a actores cuyo compromiso con esas normas sea marginal o inexistente. (Giddens, 1995, p. 159)

En este sentido se presentan formas de ser y actuar de los sujetos en las sedes o frente a la evaluación; algunas de estas posibilidades son docentes que no querían evaluarse pero que lo hicieron por temor al cese, profesores que buscaron voluntariamente ser evaluados, actores educativos a favor de la evaluación que la promovieron, pero también docentes que estaban en contra de ella y otros que se mantuvieron indiferentes. Algunas formas de ser y actuar pueden ser de tipo ritualizada que no demuestran el verdadero sujeto, es decir, regiones anteriores; pero cuando el sujeto recupera su autonomía y actúa en este nuevo estado evidencia una región posterior.

1.5. Dimensión didáctica-pedagógica: práctica docente y evaluación del desempeño

En esta dimensión de la RESIEDD se pretende reflexionar tomando como punto de partida la consideración de que la práctica docente debe ser comprendida como un entramado de experiencias multifactoriales, misma que se contrapone con la idea de estandarización y medición que se ha

planteado desde la EDD. Las lógicas que dan sentido a la práctica cotidiana en el aula y escuela no es un acto aislado de planeación e instrumentación de acciones, sino el resultado de la conjunción y puesta en acción de saberes y experiencias anteriores que el docente comprende y reflexiona.

Por ello, la práctica docente es entendida como

la praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados [...], así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del país, delimitan la función del maestro. (Fierro, Fortul y Rosas, 2003, p. 21)

Es decir, que la práctica no sólo está integrada por las acciones dentro del aula, sino también caben en ella la convergencia de múltiples ámbitos o aspectos. El docente se forma en el interior de una sociedad y no de forma aislada, su formación es resultado de la trama de vivencias y la reflexión de ellas. Su práctica está mediada por su historia personal, su vida cotidiana y su trayectoria profesional; también influye el carácter institucional, dado que plantea una serie de reglas, normas y proyectos; asimismo, el clima laboral, la convivencia, las relaciones interpersonales, las expectativas sociales y de valores constituyen la práctica educativa. En otras palabras, la labor profesional del docente va más allá del aula y es multifactorial.

La forma en que el docente armonice todos estos factores distinguirá su práctica. La relación pedagógica (Fierro, Fortul y Rosas, 2003) establece esta forma de vincular todos estos elementos que intervienen en la definición de la práctica educativa. Así, a pesar de que los docentes pueden convivir y compartir marcos comunes, la posibilidad de prácticas diferenciadas será alta, dado que está vinculada con experiencias y saberes personales, sociales, institucionales, profesionales y de valores.

Ahora bien, ¿en qué medida la EDD da cuenta de la práctica docente comprendida como una relación pedagógica? Esta evaluación tiene como punto de partida la idea de evaluar el desempeño docente para mejorar la práctica; desde el discurso se plantea con un enfoque formativo, sin

embargo, parece no tener concordancia cuando se instrumenta, dado que los resultados del proceso no se limitan a cuestionar la estabilidad laboral del docente, también lo hace sobre la función social y su ser.

Al plantear una evaluación estandarizada es poco probable que dé cuenta de la relación pedagógica. Por el contrario, se privilegió la redacción de informes, pero no la observación de la práctica; eso lleva a deducir que lejos de mejorar la práctica, se redujo a desarrollar habilidad de redacción. Además, con la EDD se estableció la “buena enseñanza” comprendida en los PPI que describen las características del docente eficaz para la promoción del aprendizaje; en forma implícita se enunció una reducción de la práctica docente vinculada al dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos, lo que eliminó la idea de que el docente es sujeto individual, social, valoral y experiencial, y por tanto, el desarrollo de prácticas diversas y situadas.

Poseer un marco de rasgos deseables del docente es un aspecto positivo, pero debe incluir diversos perfiles en función de los contextos. No obstante, puede ser contradictorio cuando se utiliza a través de la evaluación como un instrumento para asignar una jerarquía o estatus del profesor. El carácter estandarizado de los PPI, nos lleva a pensar que se pueden emitir juicios de valor homogéneos, mismo que se contrapone con la idea de la relación pedagógica.

Las ideas hilvanadas anteriormente pueden ayudar a comprender las reflexiones y acciones de los profesores para cumplir con el proceso de EDD. Un argumento que ayuda a elucidar esta situación es el hecho de que la evaluación, al castigar o premiar por sus resultados obtenidos, el docente es obligado a buscar la forma de no ser castigado, situación que lo orilla a simular una evaluación. Esto es nocivo, pues elimina la posibilidad de autoevaluación crítica, y a repensar la mejora de su práctica. El carácter estandarizado de la EDD da cuenta de un factor o elemento de la práctica docente establecida en los PPI, pero no ayuda a desvelar otros elementos importantes como la historia personal, la relación entre pares, los valores,

el tipo de formación inicial, los elementos del contexto familiar, etcétera, que influyen en la determinación de las acciones en el aula.

En suma, esta dimensión didáctica pedagógica que encierra el proceso de enseñanza y aprendizaje, permite acercarse a las reflexiones, sentimientos y vivencias que los docentes poseen sobre la relación de la evaluación en el mejoramiento de su quehacer. Rescatar estas experiencias permite no sólo comprender al docente, sino abre la posibilidad para él de tomar distancia de su práctica y comprender que su labor está determinada por diversos aspectos.

1.6. Reflexiones en torno al proceso de construcción de la RESIEDD

En la región se construyen experiencias, sentidos y significados de lo vivido a partir de las relaciones. Para Viqueira (1994), la región vivida es entendida como la “conciencia de los hombres, a las ideas que se forman de su espacio social” (p.104). Para él los sujetos se forman una conciencia de lo propio y lo ajeno, de lo local y lo foráneo; aunque no es un proceso homogéneo, sí es producto de la historia. El docente, al ser un sujeto histórico, reflexiona sobre la EDD a partir de la interpretación de las dimensiones del espacio que lo envuelve. Dichas reflexiones constituyen los significados que orientaron sus decisiones y actuaciones.

Sobre el mismo término, Bataillon (1993) argumenta que cada individuo o grupo social concibe permanentemente varios espacios (lo que equivale aquí a la dimensión espacial), por tanto, la percepción del espacio varía mucho y pueden ser, para unos puntos aislados, lugares intermitentes y segmentados, para otros un espacio continuo, una organización a modo de rompecabezas o una red de recorridos interconectados. Bajo esta lógica, cada sujeto dentro de la RESIEDD representa una forma diferente de conectar sus experiencias, los significados que construyen y de sus ideas. Se reconocen experiencias diversas, en tanto que, los sujetos interconectan y reflexionan de diversas maneras. Esto depende, entre otros factores, de la

capacidad del docente de tomar distancia de su experiencia y convertirla en objeto de reflexión para darle sentido a lo vivido.

Estas experiencias, como se ha venido argumentando, están determinadas por diversas dimensiones o ámbitos de acción. Dichas experiencias son en tanto que existe una subjetividad previa que se constituye a partir de pertenecer al mundo. Las experiencias, según Dubet (2010), son una combinación de lógicas de acción (dimensiones) que manifiestan la relación del sujeto con un sistema, pero es la dinámica producida por esta actividad la que constituye la subjetividad y la reflexión. Es decir, que la experiencia es un acontecimiento que nos proporciona un saber de experiencia, al mismo tiempo que se deja nombrar por las palabras y se hace por ello pensable (Bárcena, 2002).

Mediante las narrativas sobre las vivencias en la evaluación se conocen las dificultades, los procesos de formación, los sentimientos y emociones que experimentaron; y cómo éstas son pensadas, reflexionadas y etiquetadas, es decir, cómo lo están significando. Es por esto que la RESIEDD se reconoce como el conjunto de reflexiones, sentidos, posturas y saberes que se establecen a partir de voces, situaciones, procesos y circunstancias que los profesores de educación telesecundaria han vivido durante el proceso de evaluación del desempeño; pero también del proceso de desvelamiento sobre las líneas de acción o dimensiones que constituyen dichas experiencias y significados. Se entiende que la región contiene a las tres sedes, y se configura a partir de sus dimensiones. Por eso, para interpretar la RESIEDD, en el siguiente capítulo, se reflexiona sobre los conceptos centrales en la EDD.

CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LA PROFESIÓN DOCENTE Y CALIDAD EDUCATIVA: CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA

En este capítulo se reflexiona sobre las características de la profesión docente, su evaluación y la construcción de una cultura de evaluación en el docente. Se parte de la idea de que para cavilar la evaluación del desempeño es necesario analizar las características de la profesión docente. Asimismo, es fundamental reflexionar sobre cómo se ha concebido en el país donde surgió la idea de evaluar al docente, Estados Unidos de América (EUA), el país con el mejor sistema educativo (Singapur), y el de mayor experiencia en América Latina (Chile).

Esta revisión internacional de evaluación del desempeño docente permite comprender con mayor profundidad la homogenización de una estrategia global para mejorar el sistema educativo, misma que pretende construir una subjetividad a favor de ella. Así, con el discurso de que la evaluación promueve calidad se pretende invisibilizar formas de control, presión social y política hacia los docentes. No obstante, los docentes al reflexionar construyen una cultura de evaluación como producto de la cultura política, de las experiencias en el PNCM y de evaluación hacia los alumnos.

2.1. La profesión docente en educación básica

La profesión de la docencia ha transitado por un largo camino histórico que ha redefinido sus características. En la actualidad, la docencia se concibe como una profesión, pero su comprensión amplia se promueve en la reflexión de su devenir histórico como asalariado, funcionario, la necesidad de obtener grados académicos, el mejoramiento de los aprendizajes en los alumnos y el éxito en la evaluación.

En sus inicios la docencia transitó de un trabajo libre a un marco jurídico laboral. De 1821 a 1866, en México se reconoce que la docencia

estaba controlada por la Compañía Lancasteriana que certificaba a los docentes (Arnaut, 1996). Pero ya en las dos primeras décadas posrevolucionarias se constituyó un marco jurídico que estableció al profesorado como trabajadores de Estado:

se reformó el marco jurídico que regula el ingreso, la movilidad y permanencia (entonces se decía “inamovilidad”) del personal docente federal. Se promulgaron la Ley de Inamovilidad del Magisterio (1929), el Reglamento de Escalafón de la SEP (VERIFICAR NOMBRE) (1930) y el Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión (1938). Las normas esenciales del Estatuto Jurídico de 1938 están vigentes hasta nuestros días. (Arnaut, 2013 p.8)

Se establecieron un conjunto de normas por los que un segmento de los empleados públicos sería denominado “trabajadores al servicio del Estado”, y por extensión en el ámbito educativo, trabajadores de la educación. Esta configuración del régimen laboral y sindical instituyó a la docencia como un trabajo asalariado y funcionario del Estado. En cierto momento, estas dos características se opusieron a la idea tradicional de profesional, en especial cuando se asociaba con el trabajo libre y autónomo como el caso del médico o abogado.

En principio la docencia se concibió como un trabajo y no como una profesión, porque se priorizó un marco jurídico laboral y no el desarrollo de habilidades docentes. El principal argumento que permite afirmar esta concepción radica en el hecho de la preeminencia a las condiciones de su contratación y permanencia, y colocar en segundo plano las habilidades que demanda la profesión. En cierto sentido, se podría aseverar que los trabajadores de la educación ganaron la partida a los profesionales de la educación, dado que la mayoría de los profesores, en estricto sentido, no eran profesionales de la educación, sino jóvenes habilitados para la docencia que apenas habían cursado la primaria elemental de cuatro años (Arnaut, 2013).

Además, en este marco jurídico, el trabajo de la docencia quedó caracterizado por ser asalariado y funcionario. Asalariado por el hecho de

que el docente no era propietario de los medios o instrumentos empleados en su trabajo, y por su retribución económica. Funcionario porque su labor quedó regulada por leyes y reglamentos que definían y prescribían el sentido de su función social. Estas dos condiciones establecieron los lazos de dependencia total al Estado, por ello, desde la visión tradicional de las profesiones, la docencia, al carecer de autonomía, no podía ser denominada profesional.

Posterior a este marco jurídico laboral, la profesionalización del docente se vio como un proceso de certificación de cursos, talleres, diplomados y licenciaturas. La idea fue que los docentes obtuvieran mayor grado de preparación. Existieron muchos intentos; a manera de ejemplo, se conoce que en 1944 el IFCM ofreció a los maestros la oportunidad de completar sus estudios de secundaria o nivel profesional, y la Universidad Pedagógica Nacional en 1977, para obtener título de licenciatura. Desde los años posrevolucionarios hasta la década del 80 la profesión docente se vinculó con la obtención de un grado académico que respaldara sus conocimientos en docencia.

En la década del 90 se inserta la evaluación docente con la idea de revalorizar y promover la profesión. Simultáneamente se fue constituyendo la concepción más homogeneizada para definir la profesión a partir de cuatro características generales: conocimiento especializado, prestigio social, autonomía y actividad elegida por quien la ejerce con el fin de recibir una contraprestación económica (Tenti-Fanfani y Steinberg, 2011). A partir de esta década se comienza a naturalizar la evaluación como instrumento para determinar conocimientos, prestigio y asignación económica.

La idea de que el docente debe diagnosticar problemas, razonar, y tomar decisiones conlleva a poseer como elemento sustancial: un conjunto amplio de conocimientos y competencias que permita planificar un curso de acción consciente. Los conocimientos que el docente necesita adquirir están relacionados no sólo con los contenidos temáticos de la asignatura que imparte, sino también con la didáctica general y particular de las

asignaturas. Asimismo, con saberes en la construcción de instrumentos de evaluación, manejo de las NTIC, y aquellos relacionados con la experiencia docente y el conocimiento de sí mismo como sujeto social e individual. Todos estos conocimientos están en constante transformación, pues su formación inicial estará siempre en constante reorganización ante los nuevos aprendizajes durante el proceso de formación continua.

La política educativa de evaluación docente planteada en el PNCM fue juzgada como actor de erosión de la profesión de su ejercicio (Ávalos, 2011). Debido, entre otros aspectos, por su carácter externo, político y administrativo que propició una forma de control de la profesionalización docente, pues incorporó en su criterio los resultados de las pruebas estandarizadas como el instrumento que evidencia las prácticas profesionales a partir del logro de aprendizaje de los alumnos.

Este esquema de evaluación se presentó como un mecanismo para la distribución de incentivo a los profesionales de la docencia, y planteó un reconocimiento social reducido. Tal parece que el prestigio social, como otra característica del profesionalismo, se redujo al otorgamiento de mayor salario o incentivo para quienes demostraran en un examen mayores puntuaciones; es una mirada reducida no considerar otras formas de reconocimiento como la importancia y complejidad de la labor, mayor calidad en la formación inicial y continúa, y promoción social de la loable labor.

Sin embargo, lejos de construir un prestigio social, parece que la tendencia fue buscar una forma de distribución de salario extra que fuera aparentemente justificada. Una evaluación externa en su forma implícita conlleva una estigmatización del docente, y se interpreta como una estrategia de signo contrario al prestigio social. No se sostiene que la evaluación sea nociva, más bien se alude que en México se establecieron esquemas de medición y no evaluación, que poco ayudaron en el incremento de su prestigio social, y por tanto, a la profesionalización del docente.

De acuerdo con la definición de docencia profesional de Tenti-Fanfani y Steinberg (2011), la autonomía no debe ser entendida en el sentido tradicional de ausencia de relación de dependencia. De lo que se trata es de reconocer la docencia como una profesión vinculada a otros colectivos institucionales, ya que por ello posee un grado de estructura y determinación de otras corporaciones. La autonomía, por tanto, está en relación a la aplicación de un conocimiento complejo y a la decisión de las acciones, no en un sentido de heteronomía. En la actualidad la docencia profesional ya no puede entenderse como funcionario de Estado, quien aplica lo prescrito al pie de la letra; por el contrario, dado el carácter complejo de la educación, el docente no puede encerrarse en reglamentos y sistemas de control; más bien la autonomía apunta a desarrollar la capacidad de tomar decisiones sobre aspectos sustantivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con ello no se alude a que cada docente puede acomodar los estatutos emanados del Estado a su conveniencia, sino de acuerdo a las necesidades, de ahí el carácter de responsabilidad fundamental en el docente.

En el caso de México, a pesar de que se sostiene legalmente una autonomía escolar, en la *praxis* podemos observar que surge un fenómeno contrario. La fuerte reproducción de estructuras, conocimientos, ideologías, pensamientos y creencias del Estado mediante estrategias naturalizadas como las evaluaciones, evidencian esta contradicción teórica-práctica; por eso la docencia se le etiquetó como una profesión reproductora del sistema capitalista (Lawn y Ozga, citado en Alaníz, 2017).

Al carecer de autonomía, el trabajo de los profesores se reduce a un carácter instrumental. Según Alaníz (2017), al considerar a los profesores como aplicadores de programas se separa de otros funcionarios, pues pierden autonomía y conciencia sobre las posibilidades de su actuación. Aunque pueden existir docentes que alcanzan cierto grado de autonomía y consciencia, pero el grado en el que inciden se reduce a su contexto y a decisiones escolares y regionales, pero no impactan en políticas educativas

y en cursos de acción a nivel estatal o nacional. El trabajo docente se ve reducido a la instrumentación de un programa ya establecido.

La última característica de profesión docente señalada anteriormente, tiene relación con el hecho de ser una actividad elegida por quien la ejerce con el fin de recibir una contraprestación económica. Para Tenti- Fanfani y Steinberg (2011), la profesión docente no debe ser reducida a una vocación, dado que esta última está asociada con una predisposición e innatismo que no permite elegir la profesión; se considera como un destino, y el agente vocacional desarrolla su labor sin exigir nada a cambio. Considerarlo como destino y no como una decisión consciente puede ser contraproducente, porque puede llegar a carecer de un interés real y continuo. Además, las profesiones modernas esperan una contraprestación, mientras que el carácter de vocación no exige nada a cambio.

Los cuatro aspectos de la profesión docente están interrelacionados y en codependencia. El prestigio social mediante el otorgamiento de incentivos como resultado de evaluación desvela que el cúmulo de conocimiento puede favorecer el prestigio social, al menos desde una mirada reducida. Estas cuatro grandes características son inestables, se actualizan y reacomodan de acuerdo a las necesidades contextuales.

Así, la profesión docente está en función de los cambios sociales, tanto regionales como globales. No se puede establecer como algo acabado, sino más bien en constante transformación. Hargreaves (citado, en Ávalos, 2011) plantea un “nuevo” profesionalismo a partir de la sociedad del conocimiento al reconocer la importancia de competencias que recorran desde la expresión de sentimientos y emociones hasta formas de aprender y enseñar que incluyen innovación, creatividad, flexibilidad y trabajo en equipo. Pero más que “nuevo” tal vez sea parte de una característica inherente de la docencia: la de reconfigurarse en función de su carácter multifactorial. De ahí que se hable que la constitución del ser docente y su práctica estén vinculadas con una serie de elementos complejos que los constituyen.

Ahora bien, desde el marco normativo mexicano la profesión docente se reduce a la aplicación eficiente de los planes y programas de estudio para que los alumnos alcancen los perfiles de egreso de la educación básica, y consecuentemente buenos rendimientos en pruebas estandarizadas. En la LGSPD, el docente es

el profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo. (DOF, 2013a, art. 4)

El carácter profesional se redujo a la conducción y promoción del aprendizaje. Lo profesional, de acuerdo con la Ley, queda vinculado con el grado en que logre maximizar el aprendizaje de los alumnos evidenciados en los reportes de pruebas a gran escala. Esto ha provocado una preocupación por el entrenamiento de conocimientos declarativos de los alumnos en las pruebas nacionales e internacionales.

En consecuencia, la EDD se presentó como una estrategia para la mejora de la práctica profesional, pero ¿es la aplicación de la evaluación docente lo que garantiza la profesionalización del docente mexicano para promover mejores prácticas en el aula? Desafortunadamente no fue así, porque se redujo a la certificación de conocimientos con una vigencia de cuatro años. El control sobre los docentes fue acuciante y la autonomía se redujo en gran medida, por tanto, se estableció una profesión con fecha de caducidad y con necesidad de recertificarla. Desde la LGSPD se planteó mayor profesionalidad relacionada con la obtención de mejores puntuaciones en las rúbricas y en el examen de opción múltiple, aunque esto no contemple prácticas profesionales.

La visión de la LGSPD priva a la educación de un sentido humanista y de una verdadera transformación en el desempeño en las aulas, ya que no da cuenta de aquellos aspectos que son de carácter cualitativo o simbólico. Mercado (2017) arguye 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” (p. 109). Esto porque el docente no sólo enseña lo que sabe, sino también lo que es, lo que vive y siente. De este modo, la educación no se reduce a planes y programas, también se establece mediante valores y experiencias en las relaciones interpersonales.

Entonces, a partir de estos planteamientos legales y aplicación de la EDD, ¿los profesores se vieron como profesionales, trabajadores o servidores del Estado? ¿Qué características de los profesionales se ven potenciadas y cuáles no? ¿En qué medida la EDD ayuda a mejorar las prácticas profesionales? Los docentes constituyen reflexiones sobre estas cuestiones a partir de las condiciones en que se desarrolló el proceso de evaluación.

2.2. El concepto de evaluación docente y su significado en el tiempo

El concepto de evaluación en la educación ha sufrido muchas transformaciones dependiendo de los principios filosóficos educativos apremiantes en cada momento histórico. La evaluación docente está subsumida a la evaluación de la educación. Por tanto, las circunstancias históricas, políticas y de conocimiento por las que transita la evaluación de la educación influyen o se ven reflejadas en el esquema de evaluación docente.

La evaluación educativa y del docente representa una cultura, práctica y política institucional tardía en el avance y fortalecimiento de la educación formal en México en comparación con las experiencias internacionales. Así lo ha evidenciado García (2005) al reconocer que la evaluación docente constituye una de las áreas con menor grado de desarrollo con respecto de esquemas de evaluación internacional implementados durante el siglo XX – como el caso de los Estados Unidos de América, Cuba y Europa–; incluso las experiencias de evaluación internacional son un punto de referencia para la adaptación de un esquema nacional. En 1927 EUA desarrolló y

aplicó por Remmers, el primer CEDA, cuyo enfoque era de rendición de cuentas; bajo esta influencia norteamericana, en 1971 se desarrolla en México el primer CEDA, cuya aplicación se restringió a la Educación Superior.

Del ejemplo anterior se puede notar que la evaluación docente nace en la educación superior y se adopta en México en el mismo nivel educativo. No obstante, como se verá más adelante, en América Latina se implementó en la educación básica a finales del siglo XX, evidenciando así un menor grado de desarrollo en comparación con esquemas internacionales.

En forma simultánea a los CEDA, en la educación elemental de los EUA —equiparable en México a educación básica— se estableció una estandarización de los salarios de los maestros con base en el nivel de enseñanza, su antigüedad, su escolarización y algún tipo de evaluación de su desempeño por parte de un supervisor. Se utilizaron escalas salariales diferenciadas: los maestros varones tenían un sueldo más elevado que las maestras. Sin embargo, para 1925 casi el 80% de las maestras habían logrado tener un salario igual que el de sus colegas varones (Martínez, 2016). La idea que encierra este principio es que un profesor con mayor escolaridad y antigüedad tenía más competencias que otros más jóvenes y noveles, y por consiguiente, debía recibir mayor remuneración. A pesar de que este hecho no se reconoció como evaluación docente en forma explícita, en el fondo fueron los primeros esquemas fincados al salario. La evaluación docente para educación básica en sus inicios no se estableció como procesos, sino que se limitó a naturalizar la relación de proporcionalidad entre salario, escolaridad, antigüedad y competencia.

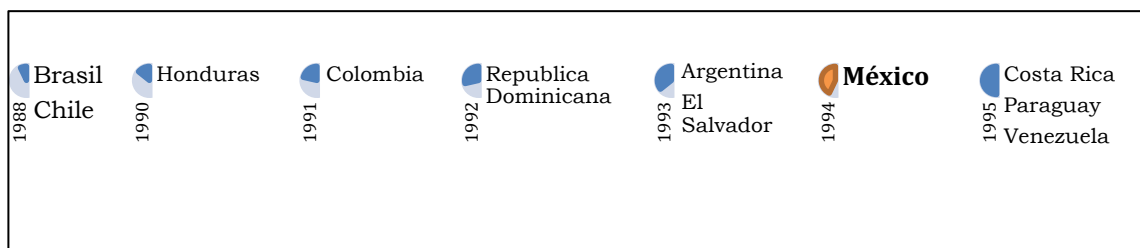
Lo anterior son dos indicios del nacimiento de una evaluación docente pensada para mejoramiento de la estabilidad de la profesión docente. Sin embargo, con la aparición de nuevos enfoques sobre evaluación educativa durante el siglo XX, como las aportaciones de Taylor, Crombach, Scriben, y Stufflebeam, se incidió en la construcción de nuevas formas de evaluación docente y en la tendencia de la necesidad de incorporar Sistemas Nacionales

de Evaluación con la idea de obtener información sistematizada para la toma de decisiones.

En el caso de América Latina, a partir de la década del 80, se comenzó a construir estos Sistemas con un enfoque centrado en el logro de los aprendizajes (ver diagrama 1). En esta región se construyeron con el objetivo central de responder al problema de la falta de información (Ravela, 2001). Fue a partir de estas fechas que se puede hablar de una evaluación institucionalizada, y que en muchos de los casos también se inició una evaluación a los docentes, como en México.

Diagrama 1

Año de creación de los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina



Fuente: Elaboración propia a partir de Arancibia (2007).

Al terminar el siglo XX, se identifica que en la mayoría de los países de América Latina se habían desarrollado diversas experiencias de evaluación nacional centradas en el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, estos países incorporaron la evaluación externa del desempeño docente con repercusiones en el escalafón o en el salario docente. Este fue el caso de Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, Bolivia, México, Uruguay y República Dominicana (INEE, 2015b).

Bajo esta tendencia de evaluación educativa se estableció la evaluación docente al quedar vinculada a los resultados de las evaluaciones del alumno. Se partió del supuesto de que a través de las pruebas estandarizadas se podía conocer el aprendizaje de los alumnos, y que una buena enseñanza promovía buenos aprendizajes, por tanto, la enseñanza se vería reflejada en los resultados de las pruebas de conocimiento. Sin embargo, la crítica apuntó que este tipo de evaluaciones no daba cuenta de

cuáles eran las prácticas efectivas que generaban dichos conocimientos, tampoco aquellas que contribuían medianamente o de forma escasa (Martínez y Blanco, 2010).

En el caso de México se establecieron diferentes esquemas de evaluación docente durante la última década del siglo XX y la primera del XXI. El PNCM inaugura el proceso de evaluación docente, el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, el PECD, el PEU y la EDD. Todos estos esquemas, que con las exigencias contextuales y conceptuales sufrieron cambios, perpetuaron la idea de medición por encima de una evaluación.

El PNCM se reconoce como el primer esquema de evaluación docente en México que se evidencia la idea de revalorizar la función docente, dado que se sostiene que el profesor o profesora es el protagonista de la transformación educativa. Sin embargo, no se puede considerar como una evaluación que promovió un cambio en la función áulica, porque operó bajo la idea de medición. El esquema de evaluación inicial estableció preparación profesional con 28% y aprovechamiento escolar 20%; para el 2011 la preparación profesional disminuyó a 5% y el aprovechamiento escolar ascendió a 50%. Estos factores fueron obtenidos y valorados mediante pruebas de gran escala¹¹. El desempeño docente estaba determinado principalmente por el resultado en las pruebas estandarizadas; se pensó que el trabajo docente se reflejaba en estos resultados. Sin embargo, ocasionó que se recurriera a una serie de prácticas negativas, tales como preparar a los alumnos específicamente para las pruebas al tiempo de reducir los contenidos curriculares a la estructura del examen (Martínez y Blanco, 2010).

¹¹ Los otros factores que integraron el esquema de evaluación docente inicial fueron antigüedad (10%), grado académico (15%), superación profesional (17%) y desempeño profesional (10%) (SEP-SNTE, 1998). Para el 2011 los otros factores fueron formación continua (20%), actividades cocurriculares (20%), preparación profesional (5%) y antigüedad (5%) (SEP-SNTE, 2011a).

La aceptación de la medición implicó la posibilidad de medir el aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los profesores con la cuantificación de reactivos y no como proceso. Este acto omitió la relación maestro-alumno en el acto de conocimiento y las mediaciones que se dan en la misma acción de conocer. Se estableció una misma estructura y organización de evaluación para todo que permitió avanzar hacia la objetividad del instrumento aplicado, pero no del proceso educativo. El esquema de evaluación docente nace con una perspectiva de medición y no de evaluación que se naturalizó en el PNCM, y que no se ha podido desarraigar.

Simultáneamente, en 2008 se estableció el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes y el PECD. La evaluación docente, en el caso del Concurso, se redujo a una prueba estandarizada determinada por el CENEVAL en cuatro tipos de dominio: contenidos curriculares, competencias didácticas, habilidades intelectuales específicas y normatividad, gestión y ética docente. Es decir, que mediante la prueba distinguía quiénes poseían los conocimientos y competencias requeridas para el ingreso al SEM, a pesar de no contar con un referente preciso sobre el perfil profesional. Los resultados obtenidos fueron utilizados para determinar el escalafón y la asignación de las plazas; los profesores que obtenían los mejores resultados en el Concurso tendrían la oportunidad de elegir las escuelas mejor ubicadas y en contextos favorables; y por el contrario, los que alcanzaban los resultados más cercanos al límite inferior aceptado, su posibilidad de elegir quedaba reducida a las escuelas peor ubicadas, con mayores carencias y en desventajas socioeconómica.

El PECD emanado de la ACE, al igual que el PNCM, otorgó un incentivo determinado por la ENLACE. Al fincar de manera directa el rendimiento del alumno con el desempeño docente se soslayaba dos grandes problemas: la relación de los resultados de aprendizaje influido por los factores socioeconómicos del alumno, la comunidad y la escuela; y la contribución del docente a los puntajes de los alumnos. Es decir, la evaluación docente

se vinculó con el concepto de eficiencia y eficacia de los aprendizajes, proceso en el que no se visibilizó cuáles prácticas favorecían o no el aprendizaje.

En 2011 el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica tuvo dos propósitos: construir un diagnóstico integral de las competencias profesionales de los docentes frente a grupo, directores y ATP, así como del logro académico de los alumnos, y por otro lado, focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad que se detectaran con base en los resultados (SEP-SNTE, 2011c). Esta evaluación se caracterizó porque era obligatoria y trianual. Fue la antesala del esquema de evaluación propuesto en 2013, pues sólo se aplicó en una ocasión, pero sus características se perpetuaron.

A partir de 2013 se consolida las evaluaciones docentes para ingreso, promoción, reconocimientos, y se adiciona la referente al desempeño o permanencia. Esta última se definió desde la LGSPD 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” (DOF, 2013a, Art. 4,). Aunque anteriormente era claro el enfoque de rendición de cuentas que prevalecía en la evaluación docente, al especificar desde la ley la evaluación como medición no quedó ninguna duda que dicho enfoque anterior continuaría.

Medir la calidad de la función docente y no evaluarla, conlleva a la intencionalidad de rendición de cuentas, el interés por la generación de información y datos concretos que puedan utilizarse para la justificación de las acciones políticas, no para el mejoramiento del quehacer docente. Encontramos una similitud con el enfoque de los modelos de evaluación de fin y principio de siglo, en donde se reconoce los resultados y no los procesos que dieron esos productos. Es decir, en México, la evaluación docente se ha sustentado desde una racionalidad técnica e instrumental, o como bien dice Díaz-Barriga (2014), desde la perspectiva gerencial. Las líneas anteriores

evidencian la forma en que la evaluación del docente se ha constituido en el tiempo.

A partir de toda la experiencia de evaluación se consolida otra forma de mirar que trasciende el enfoque gerencial; aunque puede adoptar diversas denominaciones, todas coinciden en el enfoque formativo del proceso. Sverdlick (2012) lo ha designado enfoque democrático:

Un enfoque democrático de evaluación que ponga el énfasis en la construcción de conocimiento y valoración colectiva de una tarea que asimismo es colectiva, no puede dar como resultado un puntaje particularizado a un desempeño individual sin contradecirse. Una evaluación, entendida como un proceso que se construye colectivamente y que forma parte de la actividad pedagógica propia de la escuela, cuyo sentido es valorar la tarea y desempeño docente a lo largo del año, con la finalidad orientar y reorientar rumbos, ajustar, redefinir, replantear proyectos y desarrollos, solo puede realizarse genuinamente a través del análisis y la reflexión crítica que los propios actores realizan sobre la base de datos e información intencionalmente recolectada a los efectos. (Sverdlick, 2012, p. 91)

En este mismo sentido, Díaz-Barriga (2017) comparte ideas en su propuesta de evaluación social integradora. Algunas coincidencias están centradas en que la evaluación debe ser contextualizada, la institución educativa como unidad donde converja la información, suprimir la individualización, la competencia por la obtención de un premio, y reducir el trabajo a aquellos elementos calificables. En suma, ambos enfoques apuntan a una evaluación colectiva en la que participen todos los sujetos involucrados, y como actividad inherente de la docencia.

Paradójicamente, para alcanzar el enfoque formativo de la evaluación es indispensable utilizar algunos instrumentos de recolección de datos que se han utilizado bajo el enfoque gerencial. Es decir, dentro del enfoque formativo es importante medir, no obstante, lo que permitirá establecer la diferencia es la claridad entre los supuestos teóricos como la función (qué) y finalidades (para qué) de la evaluación, y la congruencia entre la teoría y la instrumentación. Es una tarea compleja que requiere ser comprendida como un proceso transparente, continuo de aprendizaje y colectivo.

2.3. Concepción internacional de la profesión docente y su evaluación: el caso de EUA, Singapur y Chile

Desde hace tiempo se ha señalado que los maestros y las maestras están en el centro del “problema educativo”, y que al mismo tiempo son la solución de ello. Namó de Mello (2005) resume esta idea al sostener que los profesores “son parte del problema en virtud de su falta de preparación [...] Pero [...] sin la participación, compromiso y dedicación será imposible superar las desigualdades educacionales” (p. 26). Se coloca al docente como el elemento más importante en el aprendizaje de los alumnos, por lo que sin su participación sería imposible superar el reto de mejorar la formación de los alumnos.

Esto conlleva a una problemática que las políticas en el sector educativo deben resolver: ¿cómo mejorar el desempeño de los profesores y profesoras? Según Vaillant (2008), la mejora de la situación profesional de los docentes se construye en la confluencia de “la existencia de condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica” (p. 8). Empero, esta visión sistémica aún no se logra apreciar en la realidad, más bien en algunos países se ha reducido a evaluar, dejando en segundo término las condiciones laborales y de formación.

La OCDE (2011) ha recomendado para mejorar la definición de los criterios de desempeño profesional que permita establecer programas de evaluación y formación docente. En efecto, a partir del establecimiento de las expectativas de la práctica docente se establece un curso de acción política, académica y administrativa. Así, han apostado a que los SEDD) de los países que integran la OCDE tengan un punto de partida común que posibilite el establecimiento de los procesos, métodos e instrumentos de evaluación.

Sin embargo, a esta tendencia global se le puede hallar pequeñas diferencias sobre cómo se concibe la profesión y evaluación docente, cuáles son sus etapas y el uso de los resultados. Esto posibilita la comprensión de

la objetivación de las sugerencias de los organismos multilaterales en México y la construcción de subjetividades en los docentes como la vía más sensata para avanzar hacia la calidad.

Así, a partir de los marcos de evaluación docente de EUA, Singapur y Chile, se reflexiona en dos puntos: la concepción de la profesión docente y su evaluación; de esta última sus etapas y uso de los resultados. De EUA, porque ahí nace la evaluación docente a principio del siglo XX, convirtiéndose en uno de los países con mayor historia. Singapur porque la OCDE lo consideró, en 2015, como el mejor sistema educativo a partir del puntaje obtenido mediante PISA. Chile por ser uno de los países con mayores experiencias en evaluación docente en América Latina desde 2003.

2.3.1. Concepción de la profesión docente

A partir del ME construido por Danielson (1996) y aplicado en los Estados Unidos de América, el modelo de enseñanza docente para el siglo XXI implementado en Singapur (Lee y Tan, 2016), el MBE (Flotts y Abarzúa, 2011) desarrollado en Chile, y los PPI en México, se evidencia la construcción de un perfil docente deseado producto de una tendencia global. No obstante, hay matices importantes sobre la concepción de la docencia y la evaluación.

En EUA la profesión docente es comprendida como el dominio de conocimientos y habilidades contenidas en el ME. En este marco se especifican dominios en torno a la planeación y preparación de la clase, ambientes de aula, instrucción y responsabilidad profesional; en total son 22 componentes y 76 elementos. Las evaluaciones, tanto para el ingreso como para la permanencia, se constituyen como instrumento que apuntan al desarrollo de este marco (cada estado realiza una adaptación). No obstante, se evidencia un problema, pues no logra atraer y retener a los docentes, más bien se presenta como una “puerta giratoria” (Vaillan y Manso, 2013), ya que cada año ingresan y abandonan la profesión docente,

lo que evidencia no ser una profesión tan atractiva y prestigiosa para la sociedad.

En Chile existe una reproducción de las ideas desarrolladas en EUA; de hecho, el MBE está orientado por las aportaciones de Danielson (1996). En el nivel más general se encuentran cuatro dominios¹², de los cuales se agrupan 20 criterios, y estos a su vez incluyen un conjunto de 71 descriptores (Flotts y Abarzúa, 2011). Además, se ha comprendido la construcción de estatutos que norman la formación inicial, remuneración, incentivos y desarrollo profesional continuo. La centralidad de promover aprendizajes es prioridad y se vincula directamente con el carácter profesional.

En los años recientes Singapur ha demostrado, a través de los resultados de las pruebas transnacionales de rendimiento del alumnado, poseer un sistema educativo eficiente. De acuerdo con los resultados de PISA en 2012, Singapur se situó como el segundo mejor sistema educativo, sólo por debajo de Shanghai; y en 2015 se colocó como el mejor¹³. Su éxito radica tanto en la mejora y búsqueda de perfección de una dimensión educativa como en una coherencia sistémica y alineación de metas, pero también en la consideración que el éxito de su país está determinado por la formación de capital humano al no poseer recursos naturales (Gopinathan, 2012).

Bajo estas características, la docencia bajo el título de maestros profesionales, se ha vinculado con el hecho de establecer procesos rígidos de selección, preparación, educación, pagos y prestigio social (Villegas-Reimers, 2016). La admisión al NIE (por sus siglas en inglés), como única instancia de formación docente, es altamente selectiva y competitiva porque

¹² Aquí se encuentra una relación directa con la propuesta de Danielson (2013), ya que en forma similar se plantea los dominios de preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza del aprendizaje para todos los estudiantes y responsabilidades profesionales.

¹³ También ha demostrado rendimiento destacado de los alumnos en las pruebas de TIMSS y en el PIRLS (ambos por sus siglas en inglés).

es una carrera con mucha demanda, situación que provoca el reclutamiento de los mejores estudiantes del país. Asimismo, la preparación, actualización y evaluación es continua durante toda su formación. Bajo estos esquemas, la docencia se concibe como una profesión en tanto que demanda un cúmulo de conocimientos y habilidades determinados por los procesos de evaluación continua, acto que le da valor social al considerarlo como constructores de la nación.

El caso mexicano no es distante a estos tres países, pues también se apuesta a la construcción de un perfil docente y su evaluación como estrategia de mejora en el rendimiento de los alumnos. Tal parece que la idea de profesional se ha identificado con un grado de saber hacer evidenciado en las pruebas de rendimiento escolar. Esta tendencia es comprensible si miramos cómo el neoliberalismo y las lógicas del mercado se han introducido en la educación al naturalizar la idea de mostrar el producto de un trabajo sin importar cómo se llegó a ello. Así, se dejan fuera los procesos y se priorizan los productos. La profesión docente se ha visto determinado por estos procesos globales donde importa lo que los docentes puedan mostrar, no las formas de construcción.

En Singapur, a diferencia de EUA, Chile y México, la profesión docente es altamente valorada. Existe una alta demanda social por ser constructor del país. Parece que el reconocimiento social en una profesión es fundamental. En contraste, en EUA, Chile y México se ha optado por otorgar incentivos como medio de reconocimiento que ha llevado a efectos negativos más que a beneficios. Por el contrario, en Singapur la profesión docente se ha colocado como prioridad nacional, y eso lo convierte en una profesión con valor y prioridad social.

2.3.2. Evaluación docente: etapas y uso de los resultados

Con la apuesta por un conjunto de rasgos deseables en la docencia se ha establecido estrategias de evaluación homogenizadas. Aunque los sistemas

de evaluación de EUA, Chile, Singapur y México comparten instrumentos o estrategias de evaluación, existen algunas diferencias.

EUA por ser un país con larga tradición en evaluación docente ha desarrollado diferentes esquemas: TECAT en 1986, el NBPTS en 1987, y *MET Project* establecido a partir de 2010. Estos sistemas de evaluación no se implementan en todos los estados, no obstante, el *Met project* es uno de los sistemas que la mayoría de los distritos ha adoptado (ver tabla 4).

El *MET Project* ha desarrollado herramientas de observación específicas de acuerdo al campo de enseñanza: el sistema de *Calidad Matemática de la Instrucción* (MQI), el *Protocolo para la Observación de la Enseñanza de las Artes del Lenguaje* (PLATO) y el nuevo proyecto *Calidad de la Enseñanza de las Ciencias* (QST) (Martínez, 2016). Prioriza las grabaciones con video, pues presenta una ventaja en las observaciones directas dado que permite repetirla mientras se califica y puede volver a calificar con otros jueces utilizando otros protocolos o escalas (MET Project, 2010b).

Asimismo, el análisis de tareas y portafolios son fundamentales en la identificación de prácticas de enseñanza efectivas. La relación entre la calidad de las tareas y la enseñanza se establece en el supuesto de que aquellos alumnos, cuyos maestros dejaban tareas cognitivamente más exigentes y manejaban criterios de calificación más claros, mostraban también mayores avances en evaluaciones externas (Matsumura y Pascal, citado en Martínez, 2016). En el caso de los portafolios se establece que contengan materiales seleccionados por el sujeto mismo a evaluarse, una reflexión sobre su propia situación y una autoevaluación que será valorada por las autoridades o pares.

La observación en el aula es una de las etapas de evaluación del desempeño docente, junto con métricas de desempeño de los alumnos, determinan la asignación de bonos anuales o el despido por ineficiencia de los docentes (Hill, 2016). El bono por buen rendimiento o el castigo por mal desempeño han provocado el retiro voluntario de docentes antes de incorporarse a este esquema.

Tabla 4

Esquemas de evaluación docente en Estados Unidos de América

Programa	Características sustanciales	Instrumentos utilizados
TECAT	Establece conocimientos y competencias que el docente debe poseer en cada uno de las etapas del ejercicio profesional.	Evaluación anual basada en un plan de desarrollo profesional de cada docente, y es un requisito para la renovación del empleo.
NBPTS	Define cinco rasgos de los buenos maestros: a) comprometido con el aprendizaje de los alumnos, b) conocer su materia y cómo impartirla, c) responsable de conducir el aprendizaje de sus alumnos, d) reflexionar su práctica y aprender de la experiencia y e) ser miembro de comunidad de aprendizaje.	- Viñetas. - Portafolio. -Evaluación estandarizada en centro autorizado.
MET Project	Su objetivo es identificar maestros efectivos y prácticas de enseñanza efectivas. Para ello, es necesario aislar los resultados de la enseñanza efectiva de los frutos de una composición de aula favorable.	-Observación en el aula. -Observación con grabación de video. -Acercamiento basado en análisis de productos: tareas y portafolios.

Fuente: Construcción propia a partir de datos de Martínez (2016) y MET Project (2010a).

En el caso de Chile, a partir de 2003 se implementó el SEDPD en forma obligatoria para todos los profesores que se desempeñan en escuelas administradas por municipios.

Los instrumentos que evalúan el cumplimiento del MBE e integran el SEDPD en Chile son cuatro:

el Portafolio pesa un 60% de la evaluación final; la Entrevista por un Evaluador Par, un 20%; y tanto el Informe de Referencia de Terceros como la Autoevaluación, 10%. Cuando los docentes obtienen un resultado insatisfactorio y se evalúan por segunda o tercera vez, el Portafolio se pondera en un 80%, la Autoevaluación en un 5%, la Entrevista en un 10% y los Informes de Referencia de Terceros en un 5%. (Flotts y Abarzúa, 2011, p. 46)

El de mayor preponderancia para la asignación de una puntuación final es el portafolio de evidencia. Requiere la preparación documental acerca del trabajo del docente en dos rubros: planificación y evaluación. En el módulo 1 se solicita que el docente incluya una serie de documentos escritos en donde describa y reflexione sobre sus actividades pedagógicas y su

fundamentación. En el módulo 2 incluye una evidencia audiovisual acerca de la enseñanza en el aula; se solicita una clase de 40 minutos, donde se obtiene un registro de la actividad del docente, su interacción con los estudiantes y los recursos de aprendizaje utilizados. En la tabla 5 se resume la estructura y contenido del portafolio. Los docentes correctores son los encargados de evaluar el portafolio mediante una rúbrica.

La entrevista por un par, recoge información acerca del desempeño del docente desde la perspectiva de un colega. El evaluador par debe tener una capacitación previa y desempeñarse como docente en las mismas condiciones socioeconómicas y educativas. Para realizar dicha entrevista se apoya de un guion conforme el MBE y una rúbrica para decodificar las respuestas emitidas por el docente. Este instrumento conlleva a algunos riesgos, dado que la asignación de la valoración puede estar influida por el tipo de relación personal entre el docente y el evaluador; sin embargo, la reflexión entre docentes pares que comparten el mismo contexto abre la posibilidad de profundizar en las decisiones para mejorar el quehacer docente.

Tabla 5

Estructura del portafolio

Módulo 1	Módulo 2
Producto 1 Unidad pedagógica	Producto 4 Clase grabada
Descripción de la unidad pedagógica.	Video de la clase grabada.
Análisis de las características de los alumnos.	Ficha de la clase grabada.
Análisis de la unidad grabada.	Fotocopias de recursos de aprendizaje utilizados en la clase grabada.
Producto 2 Evaluación de la unidad pedagógica	
Evaluación de la unidad y pauta de corrección.	
Reflexión a partir de los resultados obtenidos en la evaluación.	
Retroalimentación a partir de la evaluación.	
Producto 3 Reflexión a partir de una clase.	

Fuente: Flotts y Abarzúa, 2011, p. 49.

Con la autoevaluación se busca incluir la perspectiva del propio docente evaluado para que reflexione sobre su práctica y evalúe su desempeño. Pero corre el riesgo de asignar puntuaciones a favor del evaluado y no alcanzar su objetivo: razonar sobre las dificultades y debilidades profesionales, así como fortalecer las virtudes.

Con la autoevaluación se busca incluir la perspectiva del propio docente evaluado para que reflexione sobre su práctica y evalúe su desempeño. Pero corre el riesgo de asignar puntuaciones a favor del evaluado y no alcanzar su objetivo: razonar sobre las dificultades y debilidades profesionales, así como fortalecer las virtudes.

A partir de los resultados obtenidos en la evaluación, los docentes deben evaluarse nuevamente al siguiente año si obtienen un nivel insatisfactorio, después de dos años si se posicionan en básico, o pueden postularse voluntariamente a bono salarial mediante una prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos si obtienen nivel competentes y destacados (Manzi, 2016). Además, los docentes en estos dos últimos grupos de desempeño pueden participar en el Programa Asignación de Excelencia Profesional que fue creado con la finalidad de reconocer y destacar el mérito de los docentes de aula que manifiestan habilidades y competencias de excelencia, de tal forma que favorezca su permanencia en la docencia.

En el caso de Singapur, el EPMS (por sus siglas en inglés) evalúa con carácter obligatorio a todos los docentes en términos de práctica, liderazgo, manejo profesional y eficacia personal. Al igual que en otros países, en Singapur se definen los rasgos deseables de la docencia, pero se evalúa el desempeño de forma diferente. El EPMS plantea una evaluación anual en el que se distinguen tres etapas: planificación del desempeño, entrenamiento y evaluación. Junto con el supervisor, el docente realiza un plan de mejoramiento profesional en que establece las metas a alcanzar durante un año (planificación); una revisión formal de mitad de año donde el supervisor se reúne con el maestro para discutir el progreso, compartir necesidades, capacitar, proporcionar comentarios y apoyo (entrenamiento o coaching); y

al final del año, el oficial de informes realiza la entrevista de evaluación y la revisión real de desempeño contra el desempeño planificado (Lee y Tan, 2010). Asimismo, se incluyen los resultados académicos anuales de los estudiantes como criterio de evaluación docente. Por lo anterior, la evaluación del desempeño docente se establece entre dos actores educativos vinculados con la realidad áulica y escolar planificada a partir de una autoevaluación; este curso de acción estará en función de las necesidades profesionales del docente, la escuela y el currículo nacional. El supervisor considera los resultados de las pruebas anuales de los estudiantes y emite la descripción del logro de los objetivos planteados al principio, así como orientaciones hacia dónde dirigir los próximos esfuerzos de formación académica.

Los resultados de esta evaluación determinan el reconocimiento mediante el incentivo o los procesos de formación que los docentes deben seguir. El incentivo está vinculado con un incremento salarial de 10 a 30% de su salario base o un bono anual, dependiendo de las calificaciones obtenidas (Lee y Tan, 2010). En caso de obtener resultados no aceptables, se establece un curso de formación y capacitación para el docente enfocado al fortalecimiento de sus debilidades profesionales.

Con la evaluación del desempeño anual el docente puede escalar en tres líneas: carrera en liderazgo, equivalente para México a cargos directivos y superiores; carrera en enseñanza para los que deseen seguir desarrollando capacidades pedagógicas excelentes, equiparable a ATP; y carrera de especialización para quienes deseen trabajar en el diseño y especialización del currículo (Bautista, Wong y Gopinathan, 2015). En esta última no existe una figura equivalente en el SEM. La carrera de especialización es sobresaliente, ya que los docentes tienen la opción no sólo de participar en el diseño del currículo, sino también en procesos de evaluación, medición, investigación y estadística educativa. Estos reconocimientos posicionan a la docencia como profesional reflexivo (Deng, Gopinathan y Lee, 2013), diferenciándose así de otros sistemas educativos.

En forma comparativa, las etapas de evaluación del desempeño docente de EUA, Chile y Singapur comparten la idea de observar la práctica docente, reducida como las acciones que suceden en el aula, misma que conlleva a una autoevaluación y evaluación en par. Es importante subrayar que en estos países no se incorporan los exámenes estandarizados aplicados a profesores para determinar conocimientos, sino que se ha optado por evaluar el grado de aplicación de estos conocimientos en la práctica. Sobre el uso de los resultados de evaluación, se observa que en estos países el premio como incentivo económico, y el castigo como necesidad de formación y expulsión, se aplican en el mismo sentido.

México no ha sido la excepción en esta tendencia global, se estableció un marco de la “buena enseñanza” (PPI), una evaluación en función de ello, y el uso de sus resultados quedó vinculado al premio y castigo. A diferencia de los países analizados, México incorporó el examen estandarizado para docentes, pues por más de 20 años con el PNCM se ejecutó sin sobresalto. Otra diferencia importante se aprecia en la observación de la práctica; México optó por la construcción de evidencias de aprendizaje y no por la observación real de los acontecimientos áulicos; la construcción de evidencias transitó por el riesgo de reducirse a un reporte intencional adecuado a las exigencias de los PPI y la no sanción.

La apuesta de evaluación del desempeño docente apunta a la mejora de los aprendizajes en términos de formación de capital humano. De hecho, el establecimiento de un conjunto de competencias agrupadas en parámetros que rigen el saber hacer del docente ya implica un enfoque pensado para el empleo, pero se esconde bajo la idea de calidad.

2.4. Procesos de evaluación docente en México

A partir de 2013 la evaluación del desempeño docente en México se implementó con algunas similitudes a los esquemas evaluativos de otros países; eso se evidencia en los procesos, etapas y uso de los resultados. La

tendencia global de evaluar los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia con el fin de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los docentes fue una característica de la política del sexenio pasado.

La evaluación del desempeño no es un tipo de evaluación que pueda integrarse a la tipología que ya ha realizado Casanova (1998), esto porque dicha clasificación se hizo pensando en la evaluación para los alumnos. No obstante, sí puede integrarse en algunas etapas. Por ello, se decide hablar de proceso y no de tipos de evaluación cuando se refiere al ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. Para su diferenciación se describen cada una de ellas.

2.4.1. Evaluación para el ingreso al servicio profesional docente

La evaluación para el ingreso al SPD se estableció en 2008 a partir de la ACE, con la intención de establecer un filtro que garantizara que la responsabilidad de la docencia en educación básica estuviera a cargo de los egresados de licenciaturas a fines a la educación que demostraran éxito en la prueba estandarizada. Sin embargo, no se poseía orientación sobre las cualidades deseadas de los docentes, por ello, el proceso de selección quedó reducido a una examinación que sólo propició la declaración de conocimientos, pero no de habilidades docentes.

Con la LGSPD, en 2013, se sostuvo que la evaluación para el ingreso al servicio en la educación básica y media superior, que impartía el Estado y sus organismos descentralizados, se llevaría “a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias” (DOF, 2013a, art. 21). Este concurso también se redujo a exámenes, en este caso a tres: examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente, habilidades

intelectuales y responsabilidades ético profesional, y el complementario o adicional¹⁴.

Este proceso de evaluación se ha denominado criterial (Díaz-Barriga, 1982; Casanova, 1998), porque se prioriza demostrar aprendizajes, en algunos casos memorización de temas para alcanzar un número de reactivos correctos que permita el ingreso al SPD. Pero no tiene la capacidad de evidenciar las habilidades intrínsecas del ser y el pensar docente; en cambio, se reduce a la memorización para la solución correcta de los casos hipotéticos. Al reducirse a un examen de oposición se aleja de su función formativa, por tanto, no da cuenta de los procesos de aprendizaje de los egresados de escuelas Normales o universitarios¹⁵. No se puede apreciar cuáles son los puntos fuertes o débiles de la formación inicial, por ende, no puede ser utilizado como un medio para mejorar los procesos de formación en los alumnos. Por ello, se ha caído en una fuerte discusión sobre si este esquema de evaluación es pertinente para garantizar la idoneidad de los profesores sustentantes.

Aquí hay una diferencia importante en comparación con el esquema de ingreso planteado en Singapur, porque la selección en este país se lleva a cabo antes de iniciar la formación inicial en el Instituto; ingresan los mejores puntajes después de aplicar los siguientes instrumentos de evaluación: dominio de la lengua de enseñanza a través de pruebas de aptitudes, aprobar el examen que otorga el Certificado General de Educación de Nivel Avanzado, y entrevista ante un comité para seleccionar las mejores aptitudes (Bautista, Wong y Gopinathan, 2015). Durante su formación ya reciben un incentivo equivalente al 60% del salario de un profesor en

¹⁴ La evaluación complementaria se aplicó sólo a los docentes que aspiraban a ocupar un lugar en la Educación Indígena. Para el caso de los aspirantes de la enseñanza de inglés deberían presentar como requisito la CNNI, como mínimo nivel 12; para los de Asignatura Estatal y Artes deberían presentar obligatoriamente el requisito que la Autoridad Educativa Local estableciera para el dominio de la asignatura (SEP, 2018a).

¹⁵ En México, las escuelas Normales se distinguen porque su principal objetivo es formar docentes de educación básica, de ahí que se utilice el concepto de normalistas para distinguir a sus egresados. Los universitarios son todos aquellos docentes que estudiaron en una universidad, politécnico o cualquier otra.

servicio, lo que lleva a una formación de 3 a 6 años con un amplio acompañamiento en la práctica.

2.4.2. La promoción en la Educación básica

En la educación básica existen dos formas de promoción educativa: una vertical y otra horizontal. La promoción de forma vertical implica un cambio de función en la educación, mediante el que se puede aspirar a una dirección, supervisión, jefe de enseñanza o ATP, y se accede por medio de un concurso de oposición estandarizado. La promoción en forma horizontal no requiere un cambio de función, sino que reconoce el “esfuerzo” por realizar su labor y usa la evaluación del desempeño docente como medio para determinar los incentivos económicos. Ambas formas de promoción son voluntarias.

2.4.2.1. Concurso de oposición para las promociones verticales

Los concursos de oposición comunes en la educación básica en México son para obtener cargos en dirección, supervisión y ATP. Además de estos cargos, para algunas modalidades del nivel de secundaria y primaria existen concursos de oposición para subdirectores; la modalidad secundaria se destaca porque además de las anteriores también oferta concursos para coordinadores de actividades académicas y tecnológicas, y jefes de enseñanza (SEP, 2018b).

Los PPI utilizados para medir el desempeño de los docentes en servicio también se aplicaron como indicadores de las cualidades y características deseables de los aspirantes en las diversas funciones educativas. Estos procesos están integrados por dos exámenes: de conocimiento y habilidades para la práctica profesional, y de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales. En México se han diversificado los exámenes para promoción vertical, pues se integraron 36 versiones equivalentes, pero diferentes según la función por nivel, modalidad,

asignatura, taller o servicio (SEP, 2018b). Bajo este esquema se puede ser director por el éxito en las pruebas estandarizadas, similar al proceso de ingreso.

Los procesos de ingreso y promoción, al utilizar exámenes, parecen más preocupados por construir instrumentos confiables y válidos que realizar una evaluación integral donde las características como el liderazgo, la gestión, la reflexión, la responsabilidad, el compromiso, la intuición pedagógica y la experiencia puedan ser elementos fundamentales para determinar a los docentes profesionales. Eso se evidencia cuando se argumenta que los reactivos de los exámenes deben tener las siguientes características: la respuesta correcta deberá tener una dificultad clásica de 10% a 90% y una correlación punto biserial corregida igual o mayor que 0.15, los distractores deberán tener correlaciones punto biserial negativas y la confiabilidad del instrumento deberá ser igual o mayor que 0.80 (INEE, 2018a).

Sobre la dificultad clásica se puede establecer que una pregunta puede ser deseada cuando el reactivo sea contestado correctamente por el 91% o más, o el 9% o menos de los evaluados. Para la primera condición se interpreta que el reactivo es demasiado fácil, para la segunda, muy difícil. Esto puede generar una trampa, porque puede darse el caso de que un evaluado esté dentro de ese 9% o menos, y como resultado global, sea no idóneo; o viceversa. Por tanto, este tipo de evaluación debe considerar otros elementos que permitan reunir mayor información para determinar con mayor certeza las habilidades y dificultades de profesores que ocuparán cargos importantes en la educación.

2.4.2.2. Programa de promoción en la función por incentivo

El PPFIEB es voluntario y se establece en función de los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño. Evaluar con el fin premiar y/o castigar es el resultado de evaluar para alcanzar indicadores establecidos,

visión que se sitúa desde la perspectiva gerencial y administrativa (Díaz-Barriga, 2017). Este enfoque como tendencia global se reduce a un comportamiento controlado por el éxito de pruebas de opción múltiple, y deja fuera otras dimensiones de la profesión.

En el PPFIEB se planteó que los docentes que participaran por primera vez y obtuvieran el nivel destacado accederían al nivel 1 con un incremento del 35% de su sueldo; por el contrario, si obtenían insuficiente deberían asistir a cursos de formación y actualización (ver diagrama 2). La participación en este programa de evaluación es individual, lo que promueve prácticas escolares de la misma naturaleza, en contraste con la propuesta del trabajo colaborativo que se instituye como elemento central de las competencias del docente. Por lo tanto, el óbice se avista en el momento en que la evaluación brinda un premio o castigo, y suscita un modelo individualizado que no alcanza a establecerse como un modelo con mayor integración (Díaz-Barriga, 2014).

Incentivar y jerarquizar generan que el trabajo docente sea individual porque reducen a mejorar sólo los puntos a evaluar, y “promueve 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” (Díaz-Barriga, 2017, p. 354).

El estímulo económico asignado por este programa puede ser temporal y/o permanente (como se aprecia en el diagrama 2), por lo que genera un elemento condicionante durante todo el servicio profesional:

Los beneficios del programa tendrán una vigencia hasta de cuatro años cuando se trate de una incorporación al primer nivel. Para confirmar el nivel o ascender al siguiente, el beneficiario deberá obtener en los procesos de evaluación de desempeño resultados iguales o superiores a los que para estos efectos determine el Instituto, someterse a los procesos de evaluación adicionales que, en su caso, se especifiquen y reunir las demás condiciones previstas en las reglas del programa. (DOF, 2013a, art. 39)

La única forma que el docente puede hacer permanente la promoción a un nivel es que obtenga mejor desempeño en la evaluación respecto de la anterior; en el diagrama se le denota como “incremento”, y obtenga un desempeño destacado en la evaluación adicional.

Diagrama 2.

Esquema del Programa de Promoción en la Función por Incentivo en Educación Básica

Intervalos de tiempo	Secuencia/Niveles de la Evaluación	Resultados de la evaluación	Consecuencias de los resultados			
2 años	Punto de partida	P.1. No idóneo	INGRESO			
		P.2. Idóneo				
4 años	Nivel de Iniciación	I.1. Insuficiente	Nombramiento definitivo			
		I.2. Suficiente				
4 años	Nivel 1	1.1. No suficiente	PERMANENCIA	PROMOCIÓN	RECONOCIMIENTO	
		1.2. Suficiente	Regularización			
		1.3. Destacado	P1	K1 (35 % del sueldo base)		
4 años	Nivel 2	2.1. No suficiente	Regularización	Distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional por desempeño destacado.		
		2.2. Suficiente	P2			
		2.3. Destacado				K1 (+35% del sueldo base)
4 años	Nivel 3	3.1. No suficiente	Regularización	Considera incentivos temporales, movimientos laterales: Tutorías y Asesoría Técnica Pedagógica.		
		3.2. Suficiente	P3			
		3.3. Destacado				K2 (+65 % del sueldo base)
4 años	Nivel 4	4.1. No suficiente	Regularización	Podrán establecerse otros programas de reconocimiento en función de la evaluación del desempeño.		
		4.2. Suficiente	P4			
		4.3. Destacado				K3 (+95 % del sueldo base)
4 años	Nivel 5	5.1. No suficiente	Regularización			
		5.2. Suficiente	P5			
		5.3. Destacado				K4 (+120 % del sueldo base)
4 años	Nivel 6	6.1. No suficiente	Regularización			
		6.2. Suficiente	P6			
		6.3. Destacado				K5 (+140 % del sueldo base)
4 años	Nivel 7	7.1. No suficiente	Regularización			
		7.2. Suficiente	P7			
		7.3. Destacado				K6 (+160 % del sueldo base)
Cada 4 años	Nivel de consolidación	C.1. No suficiente	Regularización			
		C.2. Suficiente	PC			
		C.3. Destacado				K7 (+180 % del sueldo base)

Fuente: Cordero y González (2016, p. 12).

2.4.3. Evaluación del desempeño docente o permanencia

Para realizar la EDD y emitir un juicio sobre la práctica docente fue necesario tener un estándar de referencia que posibilitara la comparación. En forma similar a los EUA, Singapur y Chile, esta evaluación –la más controvertida por su consecuencia de alto impacto– se construye a partir de la definición de los PPI, a partir de cinco dimensiones y 68 indicadores¹⁶ que

¹⁶ Las cinco dimensiones son: un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente; un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; un docente que asume

definen al “buen docente”, la idoneidad o las capacidades del docente en educación básica, y en forma simultánea, pretende ser una orientación de formación para la docencia (SEP, 2017a).

La práctica docente que se evalúa se redujo a un conjunto de conocimientos y habilidades para garantizar el aprendizaje de todos los alumnos. La interrogante ¿qué se evalúa en el desempeño docente?, quedó contenida en los PPI utilizado como estándar de evaluación y punto de comparación para emitir un juicio. Sin embargo, aún quedan algunas interrogantes sobre la generalidad de estas cualidades que son contrarias a la lógica de heterogeneidad de contextos que caracteriza a México, es decir, que posiblemente sean necesarias diferentes cualidades profesionales *ad hoc* a los contextos educativos, por lo que se hablaría de diversos PPI y no sólo uno.

Respecto de la interrogante ¿cómo se realizó la evaluación docente en 2015?; en su primera versión se implementaron cinco etapas que pretendían dar cuenta de la responsabilidad del docente en la escuela, las estrategias y decisiones ante los trabajos de los alumnos, conocimientos didácticos, habilidad para construir una planeación y el dominio del inglés (SEP, 2016b). Para 2017 se resumió en tres fases: el informe de responsabilidades, proyecto de enseñanza y exámenes estandarizados. La transformación radicó en que las evidencias de enseñanza y la planeación argumentada se condensaron en el proyecto de enseñanza, y la evaluación complementaria quedó establecida como exámenes estandarizados (ver tabla 6).

Para determinar la calificación, el INEE (2015c) diseñó los *Criterios técnicos y de procedimientos para el análisis de los instrumentos de evaluación*. Este proceso se reconoció por su carácter complejo; Zorrilla (2016, párr. 2) explica que se construyeron “77 instrumentos de los cuales

las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y 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 (SEP, 2017a).

58 son exámenes y 16 son rúbricas (para calificar los instrumentos de respuesta construida) y otros tres instrumentos [...]”.La autora agrega que a los instrumentos de cada etapa se le asignaron puntuaciones de 60 a 140. La incertidumbre que se genera es cómo y con qué criterio pasa de una calificación por instrumentos a una global. En este sentido, Diaz-Barriga (2017) ha sostenido que es un proceso arbitrario.

Tabla 6

Modificación de las etapas del modelo de Evaluación del Desempeño Docente

Etapas del modelo de Evaluación del Desempeño Docente		
Modelo inicial en 2015	Replanteamiento del modelo en 2016	Replanteamiento del modelo en 2018
1.- Informe de responsabilidades profesionales	1.- Informe de responsabilidades profesionales	1.- Informe de responsabilidades profesionales: a) Cuestionario de autoevaluación del sustentante. b) Cuestionario para la autoridad inmediata del sustentante.
2.- Expediente de evidencia de enseñanza	2.- Proyecto de enseñanza	2.- Proyecto de enseñanza
4.- Planeación didáctica argumentada		
3.- Examen de conocimiento competencias didácticas	3.- Examen de conocimientos didácticos y curriculares	3.- Examen de conocimientos didácticos y curriculares
5.-Examen complementario		

Fuente: Construcción propia a partir de datos retomados de SEP (2016a); SEP (2017b); SEP (2018c).

Los instrumentos de evaluación por cada etapa utilizaron cuatro niveles de desempeño, y la suma de estos puntajes obtenidos integraba los grupos de desempeño. Estos grupos estaban integrados sólo por los docentes que obtenían al menos un resultado suficiente. En la tabla 7 se puede apreciar la puntuación general para cada uno de los niveles de desempeño, además, no aparece el resultado insuficiente, esto debido a que no pertenece a un grupo de desempeño; sucede cuando se conjugan las siguientes condiciones: no sustente alguno o algunos de los instrumentos que son considerados para la calificación; no obtenga, al menos, N II en dos

de los tres instrumentos, o en tres de los cuatro instrumentos cuando sea el caso y haya obtenido menos de 1 000 puntos en el resultado global de la evaluación (INEE, 2015c).

Tabla 7

Criterios para formar parte de un grupo de desempeño en educación básica

Criterios para formar parte de un grupo de desempeño en educación básica	
Resultado de la evaluación	Puntuación global en escala 800 - 1 600
Suficiente	De 1 000 a 1 199 puntos en la puntuación global
Bueno	De 1 200 a 1 399 puntos en la puntuación global
Destacado	Al menos 1 400 puntos en la puntuación global

Fuente: Adaptación propia a partir de criterios técnicos y procedimientos para el análisis de los instrumentos de evaluación (INEE, 2015c).

Lo que no queda claro, al menos para los profesores de aula, es que no se explicó cómo pasar de las calificaciones de las rúbricas a un puntaje general. Esa fue una de las dudas mayúsculas entre los docentes, porque si bien es cierto que los profesores se prepararon para enfrentar la evaluación, estas dudas siempre estuvieron acompañándolos. A continuación, se describen las etapas de evaluación implementadas en 2015.

2.4.3.1. Informe de cumplimiento de responsabilidad profesional

El informe de responsabilidad profesional de 2015 se utilizó como medio para retroalimentación y no tuvo incidencia en la calificación global. Su característica principal fue un cuestionario en línea que el jefe inmediato superior debía “requisitar”. Su propósito fundamental fue

identificar el grado de cumplimiento de las responsabilidades profesionales del docente que son inherentes a su profesión, como su participación en el funcionamiento de la escuela, en órganos colegiados y su vinculación con los padres de familia y con la comunidad. (SEP, 2016c, p. 12)

En 2015 este cuestionario constaba de dos partes: datos generales y trabajo en la escuela. En el primer apartado se solicitaba los datos de identificación del profesor y de su escuela; así como el de la autoridad que

evalúa, en este caso del director de escuela o supervisor. Por su parte la segunda parte estaba integrado por tres grandes aspectos:

1. **Participación en el trabajo escolar:** se refiere a la participación del docente en el Consejo Técnico Escolar, su comunicación con los alumnos y las familias de sus alumnos y el cuidado de los espacios con la comunidad escolar.
2. **Cumplimiento de la Normalidad mínima:** se refiere a algunas condiciones básicas indispensables que deben atenderse para el buen desempeño de la tarea docente y el logro de los aprendizajes esperados.
3. **Desarrollo profesional:** se refiere a aspectos para mejorar su formación y práctica profesional y al propio desarrollo profesional del docente. (SEP, 2016c, p. 15)

Este informe se caracterizó por cuantificar cualidades profesionales al asignar una ponderación numérica a las responsabilidades pedagógicas y a las disposiciones de trabajo con el colectivo. Para 2018, a esta cuantificación se le atribuía una ponderación global de 3 puntos cada uno, que se sumaba al final del proceso –como se ve en la tabla 8–. Sin embargo, ¿cómo interpretar al docente que obtuvo 4 o 5 puntos en comparación con quien alcanzó 2 o 3?; ¿existe la tendencia de responder lo deseable en lugar de lo real?

Estas interrogantes prevén que se pueden producir sesgos sistemáticos favorables y desfavorables (Martínez, 2012). Abre la posibilidad de obtener respuestas sesgadas y no reales que influyen en la asignación de puntos; no es una retroalimentación real que emana del director o supervisor precisamente, porque es una evaluación sumativa en que interesa sumar puntos, pero no identificar debilidades y cursos de acción para mejorar. Además, corre el riesgo de que las interrogantes no sean comprendidas de la misma forma. Lo que se pretendió en el último esquema de evaluación fue lograr establecer una corroboración entre las respuestas del director o supervisor y el sustentante, dado que “es importante señalar que los dos cuestionarios permiten recabar información acerca de los mismos aspectos a evaluar, por lo que su autoridad inmediata aportará información sobre los

mismos tópicos” (SEP, 2018c, p.13) (ver tabla 8 y comparar números de preguntas).

Tabla 8

Áreas, cantidades de preguntas y puntos asignados al Informe de Responsabilidad Profesional durante el ciclo escolar 2018-2019

Área	Subárea	Cantidad de preguntas		Cantidad de puntos
		Autoevaluación	Autoridad inmediata	
Responsabilidades pedagógicas para un ambiente escolar sano e inclusivo	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de convivencia en la comunidad escolar • Prácticas de inclusión en la comunidad escolar 	7	7	3
Responsabilidades profesionales para la mejora del trabajo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de la normativa vigente • Vinculación con las familias e instituciones • Trabajo colegiado para la mejora escolar • Mejora de la práctica profesional docente 	24	23	3
Total		31	30	6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la SEP (2018c).

Otra desventaja es preguntar en términos abstractos y no específicos lo que se entiende por cada uno de ellos. A guisa de ejemplo, si la interrogante alude al trabajo colaborativo o evaluación formativa y respondieran afirmativamente, es difícil saber qué entendieron por esos conceptos; probablemente haya diversas conceptualizaciones que invalidan las conclusiones que se hagan de ella (Martínez, 2012). De ahí la importancia de las viñetas usadas en el modelo NBPTS de EUA. Posiblemente el reconocimiento de estos riesgos fue una de las razones por las que se ha asignado un porcentaje minúsculo en el puntaje global de la evaluación docente.

No obstante, tiene ventajas de índole administrativo; algunas de ellas se relacionan con el carácter inmediato de la información; no requiere ir a las escuelas para hacer llegar las encuestas y las respuestas se cuantifican en una base de datos. Quizá esa sea una de las razones por lo que se implementó, pero que no ayuda en la formación del docente.

2.4.3.2. Expediente de evidencias de enseñanza

Esta fue la etapa (junto con la etapa de planeación argumentada) que tiene mayor posibilidad de dar cuenta de la práctica docente en el esquema de EDD. El expediente de evidencia de enseñanza es la etapa que rescata un fragmento del quehacer docente en el que interacciona con los alumnos, pero, tal como está propuesto, es limitado para evaluar el desempeño de los docentes porque se reduce a un pequeño fragmento de la práctica, y no la consideración misma de una relación pedagógica (Fierro, Fortul y Rosas, 2003) en que se reconoce como producto de múltiples factores determinantes. Asimismo, dado que la EDD tiene consecuencias de alto impacto, destruye todo intento de ser una evaluación formativa y exhorta a la presentación de una evidencia que hay que agregar requisitos y formalismos para obtener buena puntuación.

Lo que se pretendió en esta etapa fue recuperar una muestra de los trabajos de los alumnos como evidencia de enseñanza, a su vez, esta cumplió la función de objeto de análisis como ejercicio de reflexión del profesor sobre su práctica y los efectos que esta tiene en el proceso de aprendizaje (SEP, 2015d). La reflexión sobre la práctica es indiscutible, lo que podría ser debatible es atribuirle una puntuación a esa reflexión y que su puntuación final sea de consecuencia laboral.

En el caso de los profesores de telesecundaria, se esperaba que recuperaran 4 evidencias: 2 de español y 2 de matemáticas. La idea fue que todos los productos se generaran a partir de la misma situación de

aprendizaje dos alumnos en cada asignatura: uno con buen desempeño en dicha actividad y otro con bajo rendimiento (SEP, 2015d).

A estas evidencias se agregó un texto de análisis sobre cómo el contexto y las características socioculturales incidían en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como forma de apoyo se le asignó enunciados guía para la redacción de la reflexión del docente. Esta reflexión debía abordar los siguientes puntos: sobre el contexto, debían aludir tanto de la escuela como de los alumnos, describir el aprendizaje esperado y el enfoque bajo el que se abordó, enunciar las actividades realizadas por los alumnos, los alcances y dificultades durante el desarrollo de las mismas, las acciones emprendidas para superar las dificultades (retroalimentación), y una reflexión sobre los logros y aspectos a mejorar en la intervención docente (SEP, 2015d). Es decir, al análisis de las evidencias se les suministró ideas a los docentes para su reflexión.

La mayor desventaja de esta etapa en la evaluación fue que nadie podía constatar si lo que el docente argumentaba en su análisis correspondió con la realidad áulica. Abrió la posibilidad de que los docentes construyeran las evidencias a modo, de tal forma que se apegara a las exigencias de los manuales y guías, pero no a los sucesos reales de interacción áulica.

2.4.3.3. Examen de conocimientos didácticos y curriculares

Esta fue la etapa con mayor controversia en la EDD, dado que se estandarizaron preguntas con una orientación de tipo hipotético. A pesar de que las primeras experiencias de evaluación en México fueron examen a gran escala, no develaron el desempeño del alumno o maestro sustentante; por el contrario, por sí sola puede considerarse como el punto más alejado de una evaluación formativa. A pesar de ello, en la EDD se intenta dar cuenta de qué conocimientos poseen los docentes sobre los planes y programas, los contenidos de aprendizaje, los referentes teóricos para operar los programas de estudios, los procesos de aprendizaje de los

alumnos, y las medidas de integridad y seguridad de los alumnos (SEP, 2018b).

Este examen integraba entre 100 y 120 reactivos, con un tiempo máximo para contestarlo de 4 horas. Bajo esta característica pudo promover en los docentes una alta memorización de los contenidos y conceptos que incluían la bibliografía, lo que eliminaba cualquier posibilidad de aplicación para la solución de problemas reales. Lo que el docente buscaba era obtener buenos resultados en esta etapa.

Los casos hipotéticos que se presentaban en el examen estandarizado generaron que se contestaran de acuerdo a lineamientos legales y no acorde con la realidad. Al plantear un reactivo de opción múltiple el docente se limitaba a contestar el examen de acuerdo con los lineamientos, estatutos o información legal y oficial para tener éxito en la prueba; sin embargo, los diversos contextos y experiencias de los docentes en muchas ocasiones pueden no coincidir con la respuesta correcta. De esta forma, el examen de conocimiento obligó a pensar y a responder desde la documentación oficial y a aislar la realidad escolar. Durante esta etapa se es profesor por conocimiento documentado, y se pausa lo aprendido y vivido en la escuela junto a los alumnos.

2.4.3.4. Planeación didáctica argumentada

Esta fue la cuarta etapa de la EDD que se aplicó en 2015, cuya idea era evaluar la capacidad del docente en la planeación de actividades a partir de objetivos esperados establecidos en el currículum. Al igual que la etapa número 2, esta tuvo una relación directa con el quehacer docente, aunque la forma en que se aplicó no fue la más adecuada, principalmente porque la planeación tenía una característica administrativa evaluativa y no de aplicación real. Esta etapa se realizó en la misma sede de la etapa 3.

Su propósito fue

evaluar la argumentación del docente sobre las estrategias didácticas elegidas para desarrollar la planeación didáctica, así como la reflexión sobre lo que esperan que aprendan sus alumnos y la manera en que lo harán. El contenido y la estructura de la planeación didáctica elaborada por el docente, así como la argumentación del contexto interno y externo de la escuela y el diagnóstico de su grupo también serán motivo de evaluación. (SEP, 2016d, p. 13)

Lo que se esperaba en esta etapa fue considerar los argumentos de los docentes sobre las decisiones que tomaban para organizar las actividades y alcanzar un objetivo de enseñanza. Lo que importó no eran las actividades en sí mismas, sino las razones por las que se habían elegido y cómo estas pueden coadyuvar en el aprendizaje. Esto parece que es algo natural, no obstante, dado que se elaboró para una examinación y no para la aplicación real en el aula, los argumentos de la planeación pudieron haberse quedado reducidos a la obtención de una calificación.

En la planeación didáctica argumentada se pueden considerar dos momentos: la planeación y su argumentación. Para el primer momento fue importante considerar los siguientes elementos: información imprescindible del contexto interno y externo, características del grupo para definir las actividades, aspectos para la elaboración del plan de clases, las estrategias de intervención elegidas y las actividades de evaluación (SEP, 2016d). Esta etapa significó que el docente fuera consciente de los porqués y el cómo de las actividades y estrategias; lo que se planteó fue la promoción de la reflexión docente.

En el segundo momento, la argumentación, implicaba realizar reflexiones profundas sobre los elementos descritos en la planeación. Aquí se solicitaba la realización de inferencias, conclusiones y defensa de las decisiones que los profesores y profesoras ejecutaron en la planeación, así como los obstáculos y dificultades encontradas.

Existe una diferencia importante entre una planeación por exigencia y una realizada. La planeación didáctica argumentada se realizó por exigencia, por normatividad, no para su aplicación en el aula. Las realizadas por exigencias, por muy argumentadas que estén, pueden no aplicarse; esto

porque la práctica diaria cambia en función de múltiples factores. La capacidad de adaptación e intuición del docente es fundamental para que una planeación se transforme en función del momento que se vive. Así que la deferencia más importante es que mientras una se realiza por cumplimiento en función de requisitos, en tanto que la otra no sigue protocolos y se adapta a los requerimientos del contexto; la primera se elabora con detenimiento para obtener puntaje, la otra no teme al error.

Tabla 9

Elementos del proyecto de enseñanza en sus tres momentos

Momento	Producto obtenido en la plataforma digital	Características
Elaboración del diagnóstico y la planeación didáctica	Diagnóstico del grupo y planeación.	Diagnóstico: escolar, familiar y sociocultural que influyen en su desempeño y aprendizaje. Planeación didáctica: Elementos curriculares, estrategias didácticas, recursos, organización del grupo, estrategia de evaluación.
Intervención docente	Tres evidencias del trabajo con los estudiantes que se sube a la plataforma junto con una breve descripción.	Características de los productos: -Da cuenta de la organización del tiempo, espacio, materiales y recursos disponibles para favorecer el logro del aprendizaje -Da muestra de la estrategia de evaluación (acciones, técnicas e instrumentos de evaluación) que utilizó a lo largo de su intervención. -Muestra la retroalimentación proporcionada a sus alumnos durante o al finalizar el desarrollo de la situación de aprendizaje. -Evidenciar el logro de los propósitos o aprendizajes esperados.
Elaboración de texto de reflexión y análisis de su práctica	Texto de análisis en torno su práctica docente	Reflexión a partir de preguntas de andamiaje que den cuenta de los diferentes elementos de la secuencia didáctica, de su intervención y cómo tomó decisiones en función de las características de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la SEP (2018b y 2018c).

Para 2018, la EDD conjuntó la etapa 2 y 4, denominándolo Proyecto de enseñanza. En el fondo existieron argumentos apropiados para realizar este proceso, dado que la planeación didáctica genera evidencias de aprendizaje en que los docentes emiten reflexiones. La planeación y las evidencias de aprendizaje podían contenerse en una sola etapa. Así, en la tabla 9 se puede observar la forma en que se organizó el Proyecto de enseñanza.

A pesar de la coherencia y convergencia de las etapas 2 y 4, el estudio de Rojas (2016) ha demostrado que la planeación a partir del diagnóstico de contexto no garantiza generar un impacto en los alumnos. La estructura del proyecto de enseñanza resumida en la tabla 9 no garantizó un cambio en el entorno del alumno, principalmente; pero no exclusivamente porque continuó relacionado con la idea gerencial de la evaluación.

2.4.4. Reconocimiento en la función docente

El reconocimiento no es un tipo de evaluación, pero sí está vinculado a ella. Aunque se presupone una relación entre el desempeño docente y el reconocimiento, aún no queda claro en ningún documento oficial la manera en que se otorga este tipo de reconocimientos; tampoco los resultados necesarios en la evaluación del desempeño docente para obtenerlos.

La LGSPD concibe el reconocimiento como acciones de tipo simbólico no monetarias (tales como distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional, movimientos laterales), o monetarias individuales o para el conjunto de docentes y director de una escuela (relacionados con otros indicadores de desempeño, como los resultados del aprendizaje de los alumnos) (DOF, 2013a).

A manera de ejemplo, en el artículo 47 de la LGSPD se establece que los movimientos laterales, tales como tutorías, coordinación de materias, de proyectos u otra análoga al interior de la escuela, ZE, así como asesorías técnicas de dirección a otras escuelas, se establecerán con base en procesos de evaluación que determine el INEE, y recibirán incentivos adicionales que reconozca el mérito y su avance profesional (DOF, 2013a). Sin embargo, en la realidad no se ha establecido este tipo de evaluaciones, y tampoco se han dado estos movimientos laterales con incentivos. Para el caso de la modalidad de telesecundaria, el reconocimiento para aquellos docentes que realizan dos o más funciones en la escuela es necesario, pues muchos son directores encargados.

2.5. Evaluación docente y calidad educativa

A pesar de que en México la dualidad evaluación y calidad se estableció desde la década del 90, fue con la reforma constitucional de 2013 que se instituyó una relación consolidada. Esta dualidad se resume en uno de los principios de Mexicanos Primero¹⁷: lo que no se evalúa no se puede mejorar. Se esboza la idea de que la evaluación produce calidad. No obstante, el concepto de calidad en el sexenio presidencial de 2012 a 2018 tuvo una función de mayor incidencia política, dado que a partir de ella se instauraron acciones para “domesticar al SNTE y apretar el yugo laboral sobre los maestros, mediante la redefinición de las reglas del juego en lo que respecta a su contratación y promoción (Vera y González-Ledesma, 2019, p. 67).

La calidad educativa ha sido siempre una construcción social y política en el que no existe consenso sobre su definición¹⁸. Su origen es producto de acuerdos internacionales y ha sufrido múltiples adecuaciones; por ejemplo, en la década del 90 la calidad se vinculó con la cobertura, eficacia, eficiencia, relevancia y pertinencia; con el paso de los años se relacionó con equidad e inclusión. Con la reforma de 2013, se ligó al máximo aprendizaje de los alumnos, y se argumentó que estaba integrado por principios educativos:

1. Principio de universalidad. Todas las personas deben tener acceso a la escuela y permanecer en ella hasta concluir su educación obligatoria.
2. Principio de equidad. No deben existir entre las personas diferencias en el acceso, permanencia o logro educativo en función de su género, grupo étnico, adscripción cultural, nivel socioeconómico, nacionalidad o cualquier otro motivo.
3. Principio de logro. Las personas deben desarrollar las mismas competencias (o equivalentes), en los mismos

¹⁷ Es una iniciativa ciudadana integrado por grupos empresariales creado en 2005 por el dueño de Televisa Emilio Azcárraga Jean, busca tener incidencia en la educación pública en México mediante el diagnóstico y propuestas de mejora con el fin de incidir e involucrar la iniciativa privada en la educación mexicana.

¹⁸ Para Sverdlick (2012) es una construcción social contingente, una manera de interpretar, pensar y proyectar la vida social, por lo que no es unívoca. “Será siempre un asunto de tensión y controversias, un campo de disputa entre grupos con diferentes intereses tanto sea por parte de colectivos con posiciones políticas divergentes y/o antagónicas que pugnan por modelos sociales distintos, como por parte de pequeños grupos que reivindican ciertos y particulares valores” (Sverdlick, 2012, p. 41).

niveles y en cada punto del sistema educativo, cualesquiera que sean los contenidos, conocimientos y valores que un sistema nacional se proponga enseñar. 4. Principio de suficiencia y calidad de la oferta. Para que los principios anteriores se cumplan, el Estado tiene la obligación de generar una oferta educativa con suficientes recursos humanos capacitados y con las condiciones materiales adecuadas a tal fin. (Bracho, 2018, p.25)

Pese a los intentos de dar un sentido sustantivo y técnico al concepto, Arnaut (2018) sostiene que la calidad se había convertido en una especie de deidad que está en todas partes y en ninguna. En su propia naturaleza, la calidad, posee un horizonte inalcanzable, siempre está más allá, no existe una definición exacta, sólo aproximaciones. Y si vemos a la evaluación como el camino para alcanzar la calidad que se renueva constantemente, entonces, la evaluación será eterna y más abarcadora.

Por ello, más que ser la evaluación el camino hacia la calidad, son como puntas de pinzas ideológicas y políticas que presionan a los actores educativos en su labor. El poder que posee esta dualidad se basa en la condición supracognitiva del que nadie puede oponerse: ¿quién puede refutar el hecho de mejorar la educación? Es ahí donde reside la trampa, a nombre de ello, se establecen mecanismos de jerarquización y control como la evaluación constante.

Pero esta dualidad también es una escalada sin cima, principalmente porque una vez alcanzado cierto éxito en la evaluación, ese nivel será insuficiente para las condiciones existentes. Un ejemplo claro fue la EDD, pues sólo tenía vigencia de cuatro años, o el PPFIEB (comúnmente conocido como el programa de promoción por incentivo) que pretendió elevar el salario siempre y cuando se evidenciaran mejores resultados que la evaluación anterior.

Ahora bien, es fundamental revisar cómo se asume la calidad en el marco legal en México. En el artículo 3o constitucional, a partir de la reforma en materia educativa, se planteó que toda persona tiene derecho a recibir educación de calidad, refiriéndose a un mejoramiento constante y al máximo logro de los aprendizajes (DOF, 2013b). Desde la Ley General de Educación,

calidad educativa es “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficiencia, eficacia, pertinencia y equidad” (DOF, 2013c, p. 4). El Estado busca que los estudiantes alcancen los perfiles de egreso con el menor recurso posible, que los contenidos tengan aplicación en la vida, y que estos últimos se generen en las mismas oportunidades de acceso, permanencia y aprendizaje sin importar la condición socioeconómica de los estudiantes.

A pesar de que se cita la pertinencia y equidad como rasgos de la calidad, lo cierto es que las habilidades socioafectivas, socioemocionales, la discriminación, responsabilidad y la condición socioeconómica se ignoran como rasgos importantes que definen los procesos educativos y afectan ese mejoramiento buscado; es decir, cuando se mide la calidad educativa mediante pruebas estandarizadas no se da cuenta de las relaciones de convivencia entre las personas. Dávila y Maturana sostienen que

hasta ahora la educación ha seguido el camino de los contenidos bajo el supuesto de ser un instrumento para asegurar ciertas formas de quehacer, con lo cual ha desaparecido su aspecto fundamental: la incorporación de los niños a un modo de convivencia que los adultos queremos, desde un punto de vista humano. (Dávila y Maturana, 2009, p. 139)

Se acota la calidad a la adquisición de contenidos bajo una lógica de competencias entre estudiantes, en el que se compara, se premia y castiga; y peor aún, se legitima y se naturaliza. En el caso de los docentes esta realidad es idéntica, dado que en la EDD no se da cuenta de todas esas dimensiones que constituyen al ser docente, sino más bien se evalúa con relación en algunos saberes, en la capacidad de respuesta en exámenes de opción múltiple y la redacción de informes.

Si partimos de la definición de evaluación del desempeño desde la LGSPD analizada al inicio de este capítulo, se percibe que se limita a una medición. Medir la calidad de la función docente y no evaluarla, conlleva a la intencionalidad de rendición de cuentas, el interés por la generación de

información y datos concretos que puedan utilizarse para la justificación de las acciones políticas, no para el mejoramiento del quehacer docente.

En este sentido, Vázquez (2015) argumenta que esta idea se aleja del proceso de enseñanza-aprendizaje y pone énfasis en la medición de competencias de los docentes. Para la autora, la calidad de la educación se ha transformado en “una argucia tras la cual se oculta la imposición de mecanismos para distinciones, diferenciaciones y jerarquizaciones que califican y descalifican a los individuos para la acción y la participación, constituyéndose en mecanismos de control social” (Vázquez, 2015, p. 103).

Lo deseable es que la evaluación se plantee en forma justa, integral y oportuna, que permita la mejora de la práctica (Miranda y Martínez, 2015); además como un sistema holístico que combine las dos perspectivas de la evaluación (sumativa y formativa), pero que haga énfasis en la construcción de conocimiento, es decir, que en el terreno operacional se enfatice la perspectiva formativa con la finalidad de

orientar y reorganizar rumbos, ajustar, redefinir, replantear proyectos y desarrollos, [que] solo puede realizarse genuinamente a través del análisis y la reflexión crítica que los propios actores realizan sobre la base de datos e información intencionalmente recolectada a los efectos. (Sverdlick, 2012, pp. 90-91)

Dos cosas fundamentales se extraen. Por un lado, la perspectiva gerencial (Díaz-Barriga, 2014) es benéfica si se usa con fines formativos, si se construyen acciones de mejora con base en los datos, si no se aísla de la perspectiva educativa; y por otro, la evaluación es inherente a la práctica pedagógica porque su sentido y significado es indisociable de la función educativa, ya que es una construcción colectiva entre pares y no un dictamen individual.

La propuesta que logra integrar las dos perspectivas puede ser el sistema social integral, cuyas características más importantes se resumen a continuación:

1. La institución educativa como unidad donde convergen la información que se genera en todas las acciones y programas de evaluación.

2. Transformar 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.

3. La comunidad escolar será encargada de recopilar todos los elementos de evaluación que permita ofrecer información, construir la interpretación de esta información y elaborar un programa específico de trabajo.

4. No se trata de mejorar un elemento en particular, sino de trabajar por lograr una mejora en el funcionamiento de toda la escuela, como unidad. Y,

5.- Analizar el ambiente académico de la institución (Díaz-Barriga, 2017).

Se intenta en este modelo suprimir la individualización y la competencia por la obtención de un premio, o trabajar sólo aquellos elementos a calificar. Se propone una evaluación en colectivo en el que la unidad escolar sea donde converjan los esfuerzos de los actores. Es una propuesta democrática que pretende que la información recabada corresponda a la realidad escolar y se utilice para comprenderla y mejorarla.

2.6. Cultura de evaluación docente

La evaluación es un elemento capital en el proyecto educativo, y cómo se propone es también un claro mensaje respecto de las formas de construir las relaciones en la educación. Es un factor que determina en gran medida las relaciones, orientaciones, concepciones, experiencias y significados en el ámbito educativo. En el caso de los docentes determina una forma de abordar no sólo los contenidos del currículo, sino también los significados y acciones respecto de su profesión.

Al interior del proyecto educativo mexicano se visibilizan las políticas educativas que influyen en la determinación de una cultura de evaluación. Estas políticas que constituyen un marco de evaluación centralizado crean

en los actores educativos sentidos sobre el mismo proceso: en forma diversa, colectiva, relacionados con la historia y el contexto, incluso pueden llegar a ser contrarios a la política central. Hacer visible esta relación no lineal y fluctuante proporciona una reflexión sobre las formas en que los docentes dan significados y constituyen una representación de dichas políticas. Estos significados sobre la evaluación permiten comprender la acción individual y colectiva. Permite conocer la cultura de evaluación docente.

El concepto de cultura es complejo, polisémico y multidimensional. Históricamente se puede distinguir tres grandes fases de evolución: concreta, abstracta y simbólica (Giménez, 2007). En la primera fase se reconoce que las tramas de existencia cotidiana estaban establecidas no sólo en grandes sociedades, sino también en pequeñas; por ello se define la cultura como el conjunto de costumbres o modos de vida que caracteriza a un pueblo. En la fase abstracta se reconocen las normas o valores que regulan el comportamiento de los sujetos pertenecientes a un mismo grupo social. Por último, en la etapa simbólica la cultura se define desde la sociosemiótica, y consiste en “estructuras de significación socialmente establecidas” (Geertz, 2003, p. 25). En esta etapa los sujetos construyen formas simbólicas a través del pensamiento y sentimientos dentro de una comunidad que son evidenciados en acciones, artefactos, formas de comunicación, entre otras. La organización social se establece para generar un sentido a estas expresiones como pautas de significado (Giménez, 2007); es decir, una condición sustancial para estas estructuras es que sean construidas con relación en los otros sujetos: en una agrupación de personas.

Si la cultura es comprendida como estructuras de significación, se infiere que dichas formas de interpretación no se dan en forma aislada, sino que están enmarcadas por un contexto histórico y espacial. Diversas características de la organización social que generan sentidos y significados están establecidas por las acciones pasadas; de hecho, las formas de significar están enraizadas en el devenir histórico del sujeto y de su colectivo

al que pertenece. Además, están relacionadas con el espacio y las interacciones con los otros sujetos.

Por eso se defiende la idea de que la cultura son significados interiorizados con cierta estabilidad que se objetivan en diversos artefactos (Giménez, 2007). Lo simbólico dentro de la cultura que se establece durante cierto tiempo se naturaliza y se transforma en disposiciones inconscientes, es decir, lo que se ha denominado como interiorización. Como consecuencia de dicho proceso, conducirá a la generación de acciones, objetos y valoraciones aceptadas.

Por lo anterior, al vincular el concepto de cultura y evaluación docente se deduce que esta influido por el contexto de la cultura política (Aboites, 1999) y las prácticas históricas de evaluación o examinación de los otros elementos de la educación (alumnos, infraestructura, currículo, entre otros). La cultura de la evaluación docente se define como el conjunto de sentidos construidos a partir de estructuras de significados establecidos. Se reconoce que la cultura política, los modos de experiencias de evaluación hacia los alumnos, las evidencias de implementación y consecuencia de las mismas, son estructuras de significado que interactúan con los aspectos personales como los intereses, metas, profesionalización y formas de vida. Estas interacciones entre los sentidos ya establecidos y las formas de interpretación personal generan nuevos significados en función de un colectivo.

Aboites (1999) ha denominado cultura política como la relación entre sociedad y gobierno, en este caso entre el gobierno, escuela y magisterio. Una característica fundamental de la cultura política es “la acción gubernamental fundamentalmente autoritaria y como reactiva o impermeable a la discusión y participación, al diálogo constructivo, a la legalidad e incluso a la evidencia científica acumulada sobre la evaluación” (Aboites, 1999 p. 35). Estas estructuras son históricas y han permanecido en la lógica de evaluación por lo que van constituyendo ciertos pensamientos y reflexiones en los docentes.

Asimismo, las prácticas de evaluación hacia los alumnos o cultura de la evaluación es otra estructura de significado. Según Moreno (2011), están determinadas por las concepciones y acciones que conforman la herencia de la evaluación de los alumnos, los cuales representan un legado fuertemente arraigado en buena parte de las escuelas y que obstruye la mejora de la evaluación. Para este autor, la cultura de la evaluación está supeditada por acciones escolares naturalizadas, y en muchos casos no siempre son positivas para el mejoramiento escolar. Así, las evaluaciones estandarizadas aplicadas por el Estado a través de los docentes hacia los alumnos se reducen a una medición, y corre el peligro, al vincularse con estímulos, de poner en juego la ley de Campbell (citado en Berliner, 2018): “cuanto más se use un indicador social cuantitativo para la toma de decisiones sociales, más sujeto estará a presiones corruptoras y más probablemente distorsione y corrompa los procesos sociales que pretende vigilar” (p. 262).

La cultura de la evaluación docente, por tanto, se inserta como resultado de las prácticas políticas y las tradiciones de evaluación hacia los alumnos; es producto de prácticas históricas interiorizadas por los sujetos que son estables durante un tiempo y que se han objetivado en forma de reflexiones, opiniones, acciones, ideas compartidas, promociones en el PNCM, así como la decisión de participar o rechazar la EDD. Es decir, las relaciones profesiones frente a la evaluación están determinadas por los aspectos simbólicos constituidos en la cultura de evaluación.

Estas pautas interiorizadas dan paso a la identificación y permiten establecer diferencias entre individuos y colectivos, de tal manera emergen las identidades. La definición de identidad individual en Giménez (2007) abona en la comprensión de dicho concepto, ya que

puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente autorreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo. (Giménez, 2007, p. 61)

La identidad permite diferenciar entre los sujetos; para ello es necesario que el colectivo reconozca las diferencias, así como las características compartidas. Estas cualidades en los sujetos se forman a partir de estructuras de significado, se mantienen y se manifiestan en y por los procesos de interacción social.

Por lo tanto, hablar de cultura de evaluación lleva a pensar la emergencia de identidades en los docentes que son reconocibles por los otros sujetos. Las decisiones y actuaciones individualizadas son ejemplo de las interiorizaciones y reflexiones que los docentes constituyen a partir de estructuras de significación y sus interacciones. Participar en la evaluación o rechazar la EDD da indicios de las cualidades interiorizadas de cada uno de los docentes producida por múltiples reflexiones.

En suma, el propósito de este capítulo es plantear la lógica de la política mexicana de evaluación del desempeño a partir de 2013 para la promoción de la calidad educativa, que ha constituido una cultura de evaluación docente. Como eje central se analizaron los conceptos de profesión y evaluación docente, así como la cultura que emerge de este proceso. En el siguiente capítulo se explicita la forma en que se abordaron las vivencias y significados sobre la EDD, y se profundiza en el posicionamiento metodológico.

CAPÍTULO 3. PROCESO METODOLÓGICO PARA COMPRENDER LOS SIGNIFICADOS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

En el presente apartado se reflexiona sobre la ruta metodológica que permitió recuperar las vivencias de los docentes en la evaluación del desempeño y la construcción de significados a partir de este evento. Desde el plano ontológico, se admite que estas vivencias y significados devienen de una interrelación y diálogo entre los hombres y el mundo; en el epistémico se adopta una postura constructorista, dado que los docentes son participantes en la investigación y construyen conocimiento en conversaciones con los otros; y como perspectiva teórica metodológica se asume la fenomenológica hermenéutica que posibilita comprender los significados desde la experiencia vivida (Sandín, 2003).

Es importante dejar claro que las experiencias vividas, retomadas desde Van Manen (2003), aluden a la consciencia de vida inmediata y pre reflexiva cuando un sujeto vive un suceso; en este sentido, son vivencias. En otras palabras, son los actos que realiza el sujeto en interacción con el mundo, que se quedan en la consciencia y se pueden transformar mediante la meditación en un saber o conocimiento. Esto lleva a pensar que las vivencias o experiencias vividas son un acto previo a la reflexión; no hay reflexión sin vivencias, no obstante, sí puede haber vivencias sin reflexión. Al promoverse la reflexión sobre las vivencias se genera un conocimiento o saber, que Contreras y Pérez de Lara (2013) denominan experiencia, y aquí se denomina significados.

Este capítulo se inicia con la reflexión de la naturaleza de los significados, y particularmente la del docente. Enseguida, se elucida la relación entre quien investiga y su objeto de estudio. Finalmente, se esbozan los supuestos teóricos conceptuales que dieron sustento a la elección del conjunto de procesos, técnicas y herramientas utilizadas para recuperar las vivencias y significados del docente.

3.1. Naturaleza de los significados como objeto de estudio

En este trabajo se considera como objeto de estudio los significados regionales que los docentes construyen sobre la evaluación del desempeño. Una característica de estos significados es que parten de las experiencias vividas. Las experiencias vividas y los significados atribuidos se instauran como la interrelación subjetiva de los individuos que coexisten en un espacio y un tiempo; son contextuales, múltiples y locales; por ende, la realidad es relativa. Además, están determinadas en tanto el sujeto vive dentro del mundo que le provee de experiencias previas y de elementos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos.

Esta correlación del sujeto con el mundo se ha puesto de manifiesto desde Husserl, quien argumentó que no se puede comprender al hombre sin su relación con el mundo, ni al mundo sin su relación con el hombre; esta es una característica importante del mundo de la vida (Husserl, citado en Restrepo, 2010). En esta correlación es fundamental diferenciar dos tipos de hechos sociales; por un lado, los de la esfera lógica, material, numérica, y por otro

el mundo de los hechos puramente psíquicos, fundándose en la consideración de que este último se caracteriza por la mudanza y por el tiempo, mientras que el mundo lógico se presenta como algo inmutable; es el sujeto quien capta temporalmente los significados, pero los capta precisamente en cuando válidos, es decir no amenazados por el cambio. (Heiddeger, citado en Vattimo, 2002, p.13)

En este trabajo la relación del hombre con el mundo que se instituye como hechos sociales guarda estrecha relación con la subjetividad y se aleja de los fenómenos lógicos. Por eso los significados que los docentes reconstruyen a partir de sus vivencias en el proceso de evaluación están determinados por el contexto, ambiente y la relación con los otros; por ende, son relativos y mutables. No se busca establecer leyes (nomotética) que describan el fenómeno de la evaluación docente, sino más bien se preocupa por lo individual (ideográfica), lo único y cualitativo de los docentes participantes.

Para que sean posibles los significados es indispensable un contexto *a priori*, un mundo de vivencias y de intersubjetividad. Para Gadamer (2016), es “el mundo en que nos introducimos por el mero vivir nuestra actitud natural, que no nos es objetivo como tal, sino que representa en cada caso el suelo previo de toda experiencia” (p. 19). Es

el mundo de la experiencia concreta pre-científica donde el hombre se instala, actúa, construye proyectos y se realiza como científico, como político, como creyente. Es el mundo de la experiencia cotidiana donde el Yo que filosofa posee una existencia consciente y en el que se inscriben las ciencias y los científicos. En ese mundo somos objetos entre los objetos y en el polo opuesto, sujetos egológicos ideológicamente referidos a ese mundo como quienes lo experimentan, valoran, se preocupan. (Husserl, citado en Restrepo, 2010, p. 260)

Este mundo de la vida está constituido por la suma de cosas que existen alrededor del sujeto, sobre todo, por la totalidad de relaciones ensambladas que configuran el horizonte y dotan de contexto al sujeto que experimenta el mundo. Además, está constituido por aquellos elementos que se establecen como proceso histórico que conforman una sociedad y una cultura. El docente forma parte de un mundo de interrelaciones subjetivas que están intersectadas por construcciones históricas, políticas, económicas, sociales y culturales, que a su vez se reconstruyen y son cambiantes.

Para Álvarez-Gayou (2003), este carácter contextual se establece por la espacialidad, corporalidad, temporalidad, y relacionalidad. En ese mismo sentido, Van Manen (2003) asevera que la espacialidad constituye el espacio sentido, porque el lugar donde una persona está afecta el modo en cómo nos sentimos; incluso se posee experiencias de actividades vinculadas a un espacio (este concepto alude en forma similar a lo planteado como dimensión espacio temporal de la RESIEDD). La corporalidad es el hecho de que siempre estamos en forma física en el mundo; experimentamos la vida con el cuerpo y sentimos a través de él. La temporalidad representa el tiempo subjetivo y vivido —no el objetivo; es el que puede acelerarse o ralentizarse de acuerdo con lo que sentimos; también es nuestra peculiar forma de estar

en el mundo como niño, joven o adulto, en el que converge un pasado, presente y futuro. Desde las ideas del mismo autor, la relacionalidad son las formas de relación que se mantiene con los demás en el espacio compartido. Estos cuatro existenciales lleva a inferir que los significados están situados no sólo en una dimensión espacio temporal, sino además por las relaciones particulares entre los sujetos que conviven y los resultados de dicha interacción.

Este mundo de la vida configura las subjetividades y el subjetivismo del docente, dado que infiere a través de las normatividades y leyes, políticas públicas, movimientos en contra del Estado, contrariedades y tensiones en la sociedad, intereses colectivos, entre otros. Siguiendo a Carrizales (1986), la subjetividad se refiere a la conciencia, inseguridades y dudas en forma individual que se constituyen a partir de lo exterior; el subjetivismo es una manera de pensar lo social a partir de la subjetividad; en otras palabras, el sujeto experimenta el mundo en función de su conciencia. Así, lo subjetivo se manifiesta en los significados que establecen, y a su vez, los significados configuran las formas de pensamiento y actuaciones.

Estos significados son saberes o conocimientos. Desde la mirada de Contreras y Pérez de Lara (2013) se denomina experiencia. Desde este punto de vista, los significados no representan aislamiento e individualidad, por el contrario, es el lugar desde el que se experimenta el mundo. Por tanto, consiste en

adoptar un punto de vista desde el que mirar [...], que se mueve entre lo subjetivo y lo objetivo, esto es, entre el interior y el exterior, que necesita mirar hacia dentro tanto como hacia afuera , que va y viene entre lo micro (lo cercano e inmediato a la experiencia) y lo macro (aspectos estructurales, institucionales, ideológicos, etc., pero que cobran valor en la medida en que pueden ser validados por la experiencia, esto es, reconocidos en la forma en que se hacen presentes en, o afecta a lo que se vive y a cómo es vivido). (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 46)

En otras palabras, la experiencia o significados es el cruce entre lo concreto y lo abstracto, entre lo que se piensa y se establece como norma, entre el subjetivismo de la conciencia y las condiciones del contexto. Aquí se puede

ver el carácter de corporalidad y relacionalidad de la experiencia vivida. Por lo tanto, la realidad social sólo es comprensible a partir de las construcciones mentales relativas, intangibles, locales y específicas; son alterables, como lo son sus realidades relacionadas (Guba y Lincoln, 1994).

Los significados construidos por los sujetos tienen un punto de partida: las vivencias o experiencias vividas. Estas últimas se caracterizan por ser inesperadas, improvisas, y no obedecen a un plan u orden. Así,

es experiencia [vivida] precisamente porque irrumpe ante lo que era lo previsto, lo sabido; no puede estar sometida a control, ni ser producto de un plan. Por eso obliga a pensar, para ser acogida en su novedad, con lo que no encaja, o lo que necesita de un nuevo lenguaje, una nueva expresión, o un nuevo saber para dar cuenta de ella. (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 25)

Ello conduce a pensar en que existe un elemento que hace sobresalir a la experiencia vivida: lo inesperado que configura significados y sentido de lo vivido. La experiencia vivida no es aquella que puede pronosticarse en un experimento, por el contrario, es impredecible y no hay conciencia previa de cómo sucederá una acción. Por eso no toda vivencia se transforma en significado, sino sólo es tal en el sentido de que afecta, genera reflexión y provoca una reconfiguración en la forma de pensar. Es experiencia vivida en la medida en que reclama significados nuevos. Es decir,

la experiencia acoge en su misma noción de idea receptiva —algo que vives, que te afecta, que te pasa—; sin embargo, es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmerso en el mundo que nos llega, que nos implica que nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone. (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p.26)

Por tanto, la experiencia que se vive es eso que afecta, que pasa y que requiere de una reflexión para comprender qué sucedió y cómo interfiere en la forma de pensar, sentir y vivir dentro del mismo mundo que generó dicha vivencia. Después de esta vivencia procede la etapa de experimentar la experiencia, la etapa de pasividad, donde se aprende de la vivencia, pues se sufre y/o padece las consecuencias de lo vivido (Dewey, 1995).

El hombre es quien le asigna un significado y evidencia las cosas en función de su subjetividad y las nuevas experiencias. Por ello, esta investigación está centrada en recuperar al sujeto racional que está detrás de todo hecho emanado de un fenómeno, generando un significado que no deriva de los hechos, sino al revés, pues estos toman sentido en función de la razón.

3.1.1. Experiencia vivida docente

Se sabe que todo ser humano tiene diversas experiencias de vida por estar en el mundo y por su capacidad de conciencia. El docente como sujeto no es la excepción, posee experiencias desde su niñez, de su formación inicial y continua, como ciudadano, hijo, padre o madre, etcétera. Estas experiencias tienen incidencias en su quehacer diario en el aula, en la forma de dirigirse a los estudiantes, en la manera de reflexionar sobre temas educativos, y en su manera de estar y ser en el mundo. Sus vivencias infieren en su forma de pensamiento respecto de lo educativo; es así como toda experiencia vivida conlleva una forma de pensar, pero también de repensar las acciones o un pensamiento anterior.

Investigar la experiencia vivida del docente requiere estudiarlo en su naturaleza educativa, y acercarse a lo que ellos y ellas viven y experimentan de manera cotidiana. En este trabajo se presta atención a un aspecto de la vida del docente en la educación: se centra en el proceso de evaluación docente. En el proceso de evaluación están inmersos muchas cualidades de lo que se vive y es, tales como los acontecimientos situados en el tiempo y localizados en momentos, en los que se anudan sentimiento y razón, y vivencias que dejan su impronta y hacen consciencia de ello (Contreras y Pérez de Lara, 2013).

Si la experiencia vivida del docente está influida por un tiempo, es importante explorar en qué tiempo se vivió la evaluación docente que aquí se estudia. Situarlo en el tiempo significa determinar qué características

convergen en el presente, gestadas en el pasado y con implicación futura. Una evaluación como esta no se había implementado; los profesores siempre habían participado en evaluaciones, pero este esquema de 2013 presentó características que la diferencia de los anteriores esquemas: por ejemplo, la obligatoriedad de presentarla y el uso de sus resultados para la decisión de alto impacto (docentes insuficientes podían ser separados de su función frente a grupo). Estas dos características definieron el carácter político de la evaluación que devino de una concepción sobre el qué y cómo mejorar la educación emanada de recomendaciones internacionales.

Por otro lado, existió un grupo de docentes que la rechazaron y se organizaron para resistir a la evaluación. La experiencia vivida del docente se configuró a raíz de una tensión entre fuerzas o posiciones políticas. Junto a estas tensiones, las decisiones emprendidas también estuvieron determinadas por las concepciones sobre la evaluación, como sujeto en el mundo de vida y de sus aspiraciones en el futuro. La contextualidad de las vivencias docentes hace visible la relacionalidad y corporalidad en la que surgen.

Entonces, la acción del docente está determinada por razonamientos de la conciencia del sujeto en que analiza *a priori* las ventajas y desventajas de su futura actuación; enseguida actúa, experimenta y vive; surge la necesidad de repensar y reflexionar con base en nueva información, tensiones y resultados. Éste es un movimiento repetitivo en los sujetos que los hace avanzar por diferentes caminos, en diferentes maneras, niveles y grados de conciencia. Es aquí donde esta investigación surge como una manera de comprender las acciones humanas a partir de las vivencias.

3.1.2. Construcción de significados

En la dimensión epistémica se hace referencia a cómo conocemos, qué características posee el conocimiento que se genera, y la relación que establece el investigador y el sujeto de la investigación (Sandín, 2003). En

este sentido, se asume que la realidad social se encuentra en la conciencia formada por la relación intersubjetiva y que no existe una verdad objetiva esperando ser descubierta; por ello el conocimiento es una construcción entre el investigador y los participantes en la investigación que toma como punto de partida sus experiencias vividas. El significado no se descubre, sino se construye.

Desde esta postura, conocimiento consiste en

aquellas construcciones de las cuáles hay un consenso relativo (o al menos algún avance hacia el consenso) entre aquellas personas competentes (y, en el caso del material más arcano, confiables) para interpretar la sustancia de la construcción. Puede coexistir múltiples ‘conocimientos’ cuando intérpretes igualmente competentes (o confiables) disienten, o dependiendo de los factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género que diferencian a los intérpretes. (Guba y Lincoln, 1994, p. 135)

Entonces, lo que se busca en la investigación es comprender y reconstruir reflexiones del ente (hombre)¹⁹ que construye en relación con otros entes, entre sus ideas preconcebidas y las reflexionadas con las cosas que lo rodea, entre lo que se ha dicho (sociedad) y lo que él mismo construye.

El profesor evaluado construye significados regionales de lo que vive en función de lo que sabe y su medio; por su condición de ser en el mundo se asume que el sujeto ya le es dado ciertos objetos con el que establece relaciones; incluso estos objetos ya poseen un significado para el hombre. El docente no es una tabula rasa frente a nuevas experiencias vividas, por el contrario, posee significados y se reconstruyen en función de sus reflexiones. Construye significados en relación con lo exterior, la reconstruye cuando reflexiona con el otro, con los alumnos, padres de familia, compañero de trabajo e instituciones. Es decir, el conocimiento

¹⁹ Para Heidegger, el Dasein es el ser en el mundo, el ente del ser, el que se pregunta por el ser. Esta palabra alemana (Dasein) significa literalmente “ser ahí”, como fundamento del hombre, como núcleo último del ser del hombre. En efecto, el hombre es el “lugar”, el “ahí” (Da) donde el ser (sein) se manifiesta, puesto que el hombre es comprensión del ser (Vattimo, 2002).

emerge de la construcción entre el sujeto y lo externo a él, desde lo que Brentano y Husserl han denominado intencionalidad (Ferraris, 2010).

Por lo tanto, en la investigación se alude a que el objeto de estudio, los significados regionales sobre la evaluación de desempeño, sólo puede ser comprendido partiendo de la conciencia del sujeto y su carácter constitutivo en el mundo, debido a que el docente está arrojado en la cotidianidad y en sus experiencias. Por su “estado-de-yecto”, el hombre tiene pre conocimiento, y es necesario reflexionar sobre ello para hacer que entre en el “círculo hermenéutico” (Vattimo, 2002).

Lo fundamental es construir los significados sobre lo vivido; se toman prestadas las experiencias y reflexiones de otras personas para lograr comprender cómo los sujetos están concibiendo y entendiendo su mundo a partir de sus reflexiones; es el “intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras del significado interno, de la experiencia vivida” (Van Manen, 2003, p. 28). Estos significados son creados, cuestionados y modificados durante el desarrollo de las prácticas sociales que las personas realizan, por lo tanto, son mutables y no estáticos.

Por lo anterior, la relación entre el investigador y los participantes se establece en una línea horizontal y participativa en el que se reconoce que los profesores evaluados también aprenden y se reconstituyen en función de la reflexión; al mismo tiempo, el investigador aprende del proceso mismo de investigación y de la interacción con los profesores. Es participativa porque tienen igual oportunidad de hablar y negociar significados; el sujeto participante en toda la investigación habla desde su sentir y reflexiona como sujeto social. El participante es cercano, propio, incluido y observador, de ahí que se establezca una construcción cooperativa del conocimiento en el que los sujetos realizan aportes diferentes.

Los profesores, por el hecho de haber vivido la evaluación, construyen significados que se rescatan para que el investigador establezca relaciones entre los significados y describa la raíz de dichos significados. El investigador, por tanto, estableció nuevos vínculos y relaciones

conceptuales a partir de las reflexiones que los docentes construyen. La reflexión del investigador se centró en poner en contexto las reflexiones de los docentes, y de forma implícita dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿por qué se piensa así?; ¿qué características del medio genera ese pensamiento?; Pero también, ¿a qué se debe la divergencia de significados a pesar de que comparten algunas dimensiones de la realidad?

Como se puede notar, aquí se aleja de la idea positivista de encontrar explicaciones y leyes generales que den cuenta de la realidad y de considerar a los sujetos investigados como informantes o proveedores de información. En cambio, se concentra en comprender las subjetividades del docente en la vida cotidiana y profesional, pues se considera como un ser pensante y reflexivo, como un sujeto estratégico, lógico y creativo; es un sujeto que se recrea y se transforma en función de los saberes construidos a partir de su capacidad reflexiva. Por tanto, es un sujeto que investiga en forma horizontal con quien dirige la investigación; se asume entonces una postura dialógica.

3.1.3. Profesores evaluados como sujeto participante

Ya se ha dicho con anterioridad la posición que ocupan los participantes en esta investigación. Aquí se presenta quiénes son y bajo qué criterios se seleccionaron. Los participantes son cinco docentes ubicados en cuatro telesecundarias diferentes dentro de la ZE 041.

Los participantes de la investigación se eligieron a partir de los criterios de selección siguientes:

1. Que hubieran participado en el proceso de la EDD en 2015.
2. Pertenezcan a la ZE 041, con sede en Comitán de Domínguez, pero integrada por comunidades del municipio de La Trinitaria.
3. Estuvieran frente a grupo.
4. Que tuvieran más de 10 años de servicio, pero menos de 20.

En el criterio número 1 ya realiza una primera selección de acuerdo con el interés de conocer cómo vivieron los docentes el proceso de evaluación. Se reconoce que los docentes no evaluados también tienen un significado sobre la EDD, pero lo que interesaba era reconocer las reflexiones a partir de vivencias de evaluación. La decisión de los docentes de participar en la investigación estuvo influido por un proceso de ocultamiento de su carácter de evaluado; algunos, por considerar un clima de tensión con docentes en resistencia, decidieron no participar en la investigación, pues consideraron la posibilidad de evidenciarse como evaluados; esto llevó a la explicación de los objetivos, formas, el qué y para qué de la investigación, además de enfatizar que era un trabajo académico y no representaba ningún vínculo con instituciones del Estado en materia de evaluación.

El criterio 2 limita a una ZE perteneciente geográficamente a La Trinitaria, dado que aquí existió un gran número de docentes evaluados y que no participaron en forma homogénea y constante en los movimientos en contra de la evaluación docente. La postura general de la ZE con resistencia tenue (esto quiere decir que se presentó indicios de resistencia, pero fue de poca influencia) no eximió de la influencia de la CNTE y de la postura del estado. Estas dos fuerzas es lo que hace interesante a esta ZE, pues en comparación con otras, la mayoría se asumió en resistencia asidua.

Del criterio 3 es importante subrayar que posibilita trabajar con docentes que estuvieron en el aula, en la escuela y realizaban la función esencial de la docencia: el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que buscó la investigación fue recuperar las formas de pensar de aquellos docentes que están frente a grupo, entre otras cosas porque el discurso político que sustentó la EDD fue que mediante la evaluación el docente mejoraría su práctica.

El último criterio toma como punto de partida el número de años promedio que el docente realiza su función (30 años) antes de jubilarse; esta se divide en tres grandes grupos: de 1 a 10 años, de 11 a 20 y de 20 a 30.

Se retomó a los docentes del grupo 2, porque la mayoría de los docentes con estos años de servicio fueron los notificados para evaluarse; además, porque no conforman un grupo de maestros novatos, ya que poseen experiencia de evaluación docente bajo el esquema de PNCM.

A partir de estos criterios, lo que se presenta a continuación son los cinco docentes que participaron en la investigación (su ubicación geográfica por escuela se puede visualizar en el mapa 2):

Participante 1: TCR

La profesora es originaria del municipio de Tapachula; actualmente vive en Comitán; tiene 36 años y es casada. Su centro de adscripción es la escuela Telesecundaria número 845: “Justo Sierra Méndez”, ubicada en la colonia San Diego; cuenta con 14 años de servicio. Estudió el nivel de licenciatura en la Universidad Valle del Grijalva (UVG), en el que obtuvo el título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Su participación en el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) fue en tres ocasiones; en una de ellas, en 2010, logró su ingreso; en su última participación obtuvo 93% como calificación global.

Participante 2: BPU

Es originario de Villa de Acala, pero reside en la colonia Flor de Mayo, en el municipio de La Trinitaria (donde trabaja); tiene 36 años y es casado. Está adscrito a la escuela Telesecundaria número 687: “Cuauhtémoc”, ubicada en la colonia Flor de Mayo; cuenta con 15 años de servicio. Estudió en la Escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH) la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en matemáticas. Ha participado cuatro ocasiones en el concurso del PNCM; en su última versión en 2013, obtuvo 93% de puntaje total, condición que provocó su incorporación a dicho Programa.

Participante 3: RRP

Es originario del municipio de Villaflores, y actualmente radica en la ciudad de Comitán; tiene 38 años y es casado. Estudió la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en español en la ENSCH, maestría en educación en el Instituto de Estudios de Posgrado (IEP), y el doctorado en educación en la Universidad Valle del Grijalva (UVG), campus Comitán. Trabaja en la Telesecundaria número 1442: “Niños Héroe”, ubicada en la colonia San Francisco de Asís, una localidad de población indígena guatemalteca que migró durante el golpe de estado en la década del 80. Cuenta con 16 años de servicio en esta modalidad educativa. Ha participado en 5 ocasiones en el PNCM; su ingreso fue en 2011 con un puntaje de 92%; además, ha participado en el proceso de ascenso a director técnico con los reglamentos emanados de la LGSPD.

Participante 4: ASG

La profesora vive en San Cristóbal de la Casas, tiene 41 años y es casada. Está adscrita a la escuela Telesecundaria número 687: “Cuauhtémoc”, ubicada en la colonia Flor de Mayo; cuenta con 18 años de servicio. Estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Larrainzar, y la maestría en el Instituto de Estudios Universitarios (IEU), campus Tuxtla Gutiérrez. Su participación en el PNCM fue asidua, pues participó aproximadamente en 10 convocatorias, con lo que pudo escalar a la categoría “C” de carrera magisterial desde 2002; en su participación más reciente obtuvo 85% como calificación global. En la EDD logró “bueno” como nivel de desempeño.

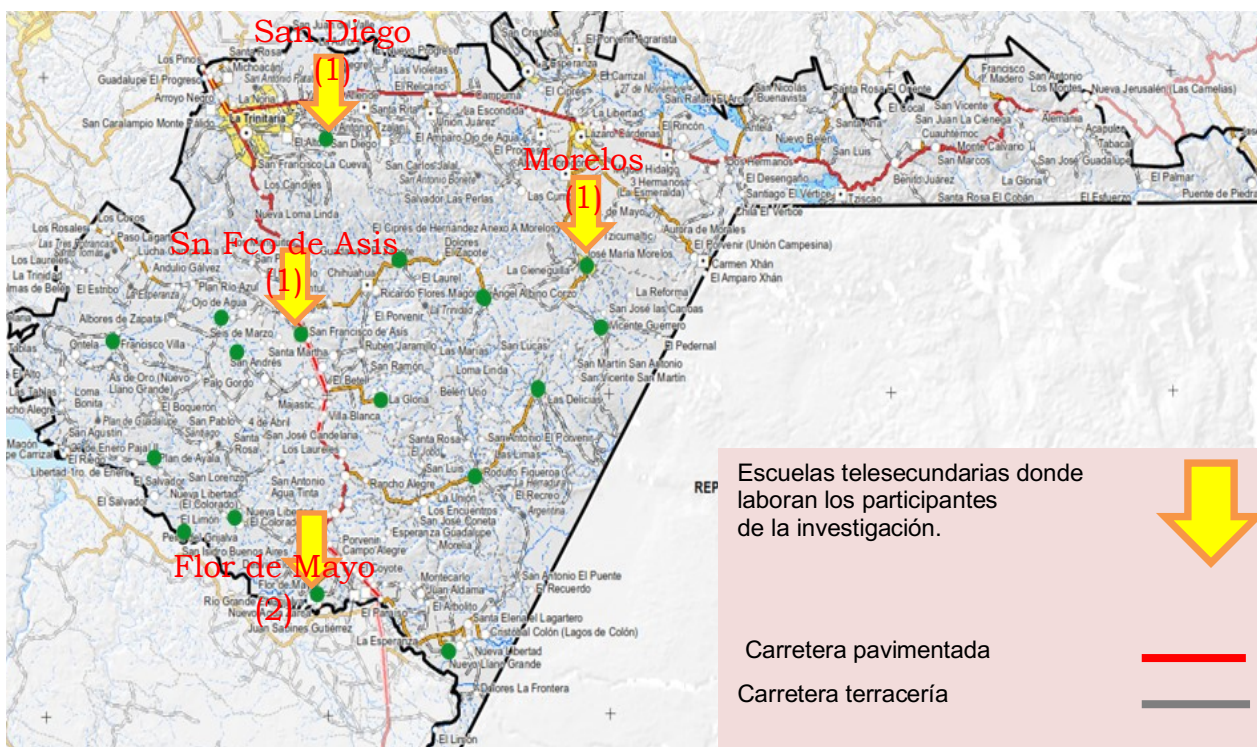
Participante 5: JLAG

Originario de Comitán de Domínguez, tiene 40 años y es casado. Actualmente trabaja en la Telesecundaria número 524: “Moctezuma Ilhuicamina”, que se ubica en la colonia José María Morelos; cuenta con 14 años de experiencia frente a grupo. En la ENSCH se licenció en Educación

Secundaria, y estudió la maestría en Docencia e Investigación por la UVG, Campus Comitán. Cuenta con experiencia en el PNCM, pues ha participado en tres ocasiones; ingresó a este programa en 2012; 85% fue lo alcanzado en su última participación.

Mapa 2

Ubicación de las escuelas donde laboran los profesores participantes de la investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica (CEIEG, 2015).

3.2. La fenomenología hermenéutica como base para la construcción de significados

En esta investigación se asume una perspectiva teórica interpretativa, dado que la naturaleza del objeto de estudio es construida para un contexto local y específico que busca comprender los significados regionales de un fenómeno social. Es interpretativo porque se concibe el comportamiento humano constituido por acciones, “siendo característica definitoria de las mismas poseer un sentido para quien las realizan y en convertirse en

inteligibles sólo en la medida en que se conoce el sentido que le atribuye el actor individual” (Sandín, 2003, p. 58).

Este enfoque interpretativo tiene tres corrientes teóricas: la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico (Crotty, citando en Sandín, 2003). La posición asumida en este trabajo de investigación es la fenomenología, pues permite el “estudio de los significados vividos o existenciales, pretende describir e interpretar estos significados hasta un cierto grado de profundidad y riqueza” (Van Manen, 2003, p. 29). Si “la fenomenología es el estudio de las ciencias” (Merleau-Ponty, citado en Van Manen, 2003, p. 196), significa que se pregunta por el significado último de las cosas, por esos significados que caracterizan a una experiencia como única y que orientan las decisiones sobre las acciones.

La investigación no se limita al rescate de las experiencias vividas, sino que busca las interpretaciones de esas vivencias y cómo inciden en la conciencia del sujeto. Por ello, se hace uso de la hermenéutica como la teoría que permite alcanzar esos significados subjetivos.

Así, la fenomenología hermenéutica permite recuperar la experiencia vivida del sujeto y reflexionarla; mediante ella se llega a comprender aquellas vivencias pasadas que se encuentran en la conciencia. De lo que se trata es de una reflexión que no sea introspectiva sino retrospectiva, es decir, la reflexión sobre la experiencia vivida es siempre rememorativa; es la reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado, que ya se vivió (Van Manen, 2003), pero que también está en función del contexto actual, de las consecuencias de esa experiencia y de las predicciones. Dado lo anterior, no se exponen los hechos fácticos de la participación de los docentes en la evaluación, sino de la naturaleza de las experiencias en este proceso a través del lenguaje oral y escrito.

La investigación es fenomenológica si establece un estudio descriptivo de la experiencia vivida, y a partir de esta se constituyen significados, y hermenéutica si realiza interpretaciones de lo narrado (Van Manen, 2003). En la investigación los docentes expresan lo vivido frente a la evaluación del

desempeño, cuentan las peripecias, lo que les pasó y afectó; eso que no tenían planeado que sucediera, pero que influyó en su forma de pensar y actuar. A partir de esto que les sucedió se hace necesario entender con una mirada retrospectiva los significados que se conforman.

La fenomenología hermenéutica es una forma de rescatar la subjetividad del hombre como ser en el mundo, por tanto, lo que intenta

no es transformar la experiencia en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, develando significados y sentidos potenciales, a la vez que reconociendo su imposibilidad de saturación (es decir, que los significados y efectos son siempre interpretables, y siempre abiertos a nuevos significados y efectos sobre quien las han vivido). (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p.45)

En este sentido, la entrevista narrativa y hermenéutica permitieron rescatar cómo se vivió la evaluación y cuáles significados o interpretaciones se construyeron de esas experiencias vividas. La primera entrevista rescata las vivencias y el sentir del docente frente a la evaluación; intenta también que los docentes recuerden lo que les pasó. La segunda, por su parte, busca construir el significado de la experiencia narrada, ya que se toma una especie de diálogo en forma horizontal entre el investigador y los participantes.

Es cierto que la fenomenología hermenéutica no posee un conjunto de procedimientos de investigación que se puede dominar de forma rápida, pero sí presenta caminos, entendidos como un conjunto de conocimientos e ideas que forman una base metodológica (Ayala, 2008). Bajo esa perspectiva, en la tabla 10 se puede identificar la correspondencia entre el nivel de conocimiento que se trabaja, la actividad diseñada y el instrumento utilizado para rescatar información.

Tabla 10

Esquema general del camino recorrido para construir significados

Etapa y nivel de conocimiento	Contenido	Actividad	Instrumento
I Conocer y seleccionar	Datos generales de la ZE	Aplicar cuestionario	Ficha de datos
II Conocer y nombrar	Datos de identificación laboral y académico de los docentes.	Aplicar cuestionario	Ficha de datos
III Descriptivo	Material experiencial	-Aplicar entrevista narrativa. -Ampliación y reescritura de narrativa	Guion de entrevista narrativa
IV Interpretativo reflexivo	Identificación de tema	-Lectura de las narrativas con análisis identificación de temas.	Modos de identificación: - Holística - Selectiva - Detallada
V Descriptivo e interpretativo	Construcción de significados	Entrevista hermenéutica	Guion de entrevista hermenéutica

Fuente: elaboración propia a partir de la idea y datos de Ayala (2008) y Van Manen (2003).

3.2.1. Entrevista narrativa

La entrevista narrativa es la técnica que se utilizó para la recopilación del material experiencial de los docentes. Una entrevista tradicional hubiera generado que los docentes contaran lo que sucedió en forma parcelada y parcial; lo que se buscó es que ellos narraran lo que vivieron en forma prerreflexiva, sin esforzarse por el momento de buscar explicaciones a lo sucedido. Aunque se reconoce que el narrar y contar es ya un acto de reflexión sobre lo qué, cómo y por qué se dice.

El principio básico de recopilación del material experiencial se describe como sigue:

en la entrevista narrativa, se pide al informante que presente la historia de un área de interés, en la que participó el entrevistado, en una narración improvisada [...] La tarea del entrevistador es hacer que el informante cuente la historia del área de interés en cuestión como un

relato coherente de todos los acontecimientos relevantes desde su principio hasta su final. (Hermanns, citado en Flick, 2007, p. 111)

Para lograr introducir al profesor a la narrativa de su experiencia se inició con una pregunta generadora: ¿Cómo vivió y sintió antes, durante y después el proceso de evaluación? Acompañado de algunas indicaciones a considerar en su narración:

1. Antes de iniciar es importante explicar que en esta entrevista se limita a narrar y contar la experiencia frente a la evaluación, aún no es necesario darle explicaciones causales o relacionarlo con otros sucesos para encontrar explicaciones. Este último proceso, el de la reflexión, se generará en la siguiente entrevista.
2. “Describe la experiencia tal como la has vivido. Evita escribir explicaciones causales (como por ejemplo, ‘yo creo que esto se debe a...’), generalizaciones (‘supongo que por eso...’) o interpretaciones abstractas (‘como se sabe...’)” (Ayala, 2008, p. 416).
3. “Describe la experiencia ‘desde dentro’: lo que pensabas y sentías en ese momento” (Ayala, 2008, p. 416).

Una vez obtenido el *datum*²⁰, en la entrevista narrativa es importante aprehender la esencia o naturaleza del fenómeno, entendida como un proceso de apropiación, esclarecimiento y explicación reflexiva de la estructura de los significados construidos de la experiencia en la EDD. Para lograr esto, es necesario realizar el proceso de recuperación del tema o los temas que se expresan o representan en la entrevista narrativa; es decir, realizar estructuras de las narrativas o nudos donde converge el entramado de experiencias. En palabras de Van Manen (2003), “los temas fenomenológicos pueden entenderse como las estructuras de la experiencia.

²⁰ En el enfoque fenomenológico, van Manen (2003) hace una advertencia: dado que el término “datos” tiene un enfoque cuantitativo y positivista, propone usar el término *datum* para referirse a la acción de obtener las experiencias de los individuos en el entendido que las mismas narraciones ya son transformaciones de dicha experiencia. En esta investigación se usará el término *datum*.

Así, cuando analizamos un fenómeno, intentamos al mismo tiempo determinar cuáles son los temas, las estructuras experienciales que componen esa experiencia” (p. 97). Por ejemplo, “cuando leo una anécdota, me pregunto: ¿Cuál es su significado?, ¿cuál es el centro mismo de la cuestión?” (Van Manen, 2003, p. 105). El tema es el proceso de descubrimiento, invención y develamiento.

3.2.2. En busca de significados

Establecer temas en las narraciones permitirá tener mayor control y orden de los *datum*; además, es una manera reflexiva de concretar las experiencias. Al intentar profundizar y reflexionar sobre la noción de estos temas se está intentando descubrir algo revelador o significativo; en otras palabras, el tema es la herramienta para llegar a los significados.

De lo que se trata es de identificar los nodos o ideas más importantes que se evidencian en la narrativa del docente; eso que para ellos es fundamental narrar porque les afectó, es relevante e incidió en sus decisiones.

Van Manen (2002) propone tres formas de identificar los temas: la aproximación holística o sentenciosa, la aproximación selectiva o de marcaje, y la aproximación detallada o de línea a línea. Los tres procesos se implementaron en las experiencias del docente (ver tabla 10, específicamente la etapa IV).

Sobre los temas identificados se construyeron una serie de interrogantes que permitieron profundizar la reflexión con el docente sobre el contenido que estaba implícito. En esta reflexión se construyen y negocian significados en tanto docentes, sujetos políticos y sociales que comparten un mismo sistema educativo.

La tematización de las narraciones y la reflexión construida permitió comenzar a redactar párrafos sobre la forma de entender la realidad educativa, específicamente, la de la evaluación docente. Debió realizarse con

mucha precaución con aquellos temas que se repitieron en las narrativas, pues es un significado colectivo lo que permite hacer la reflexión de las acciones sociales intersubjetivas.

3.2.3. La entrevista hermenéutica

El objetivo de tematizar antes de realizar la entrevista es que se identificaron los temas o estructuras de significados, ya que a partir de ellos se construyeron una serie de interrogantes que permitieron profundizar en la reflexión del docente. Sobre los temas se establecieron interrogantes que permitieran construir, profundizar, ampliar, rescatar y reconfigurar la percepción de lo que vivieron y reflexionar sobre la evaluación docente.

A pesar de que la entrevista narrativa y hermenéutica guardan estrecha relación por estar dentro de un mismo proceso de construcción de significados, puede determinarse un punto en el que se diferencian. Este punto de divergencia se establece en que la primera rescata lo vivido —se reconoce que aquí ya se establecen algunos significados—, y la segunda construye significados en forma profunda de lo narrado. La entrevista narrativa recoge el material experiencial de los docentes, y la hermenéutica nace a partir de ella como una oportunidad de establecer, negociar y construir reflexiones sobre lo vivido.

La entrevista hermenéutica (Van Manen, 2003) genera la oportunidad de profundizar en algún aspecto importante encontrado en la entrevista narrativa o esclarecer incertidumbres, reflexiones y significados. El propósito que siguió esta técnica fue reflexionar junto con el docente evaluado sobre su experiencia vivida y rescatar la forma de comprender su realidad como docente evaluado, su postura frente a la evaluación, sus retos y desafíos, así como su relación institucional y gremial, es decir, las consecuencias de la evaluación en su vida laboral y profesional.

Es importante subrayar que esta entrevista se ejecutó como una conversación entre iguales; se inició como una charla, explicando cuáles eran los temas que se rescataron de las narrativas; a partir de allí la

conversación trató de interpretar la importancia de los temas preliminares a la luz de la cuestión fenomenológica. Así, “la entrevista se convierte, en efecto, en una conversación interpretativa en la que ambas partes se orientan de forma autoreflexiva hacia el terreno interpersonal o colectivo que aporta significación” (Van Manen, 2003, p. 113). El entrevistado pasa a formar parte de la investigación en calidad de participante y constructor de su propio conocimiento; de ahí el enfoque epistemológico construccionista de la investigación.

Las dos técnicas que aparecen en las etapas III y V rescatan vivencias en la intersubjetividad, develan la participación de la sociedad y todo lo que rodea de significado. Al obtener estas experiencias, incluyendo vicisitudes, sueños, razones de ser y actuar en la sociedad, como formas de explicar la existencia del agente social en copresencia de estructuras, permitió un análisis complejo en relación con aquellas características contextuales. La investigación desde el enfoque de los Estudios Regionales no se circunscribe a revivir las experiencias de los individuos en forma aislada, sino en revelar cómo los factores micro y macro sociales influyen en las acciones. La dualidad individual y colectiva abre la posibilidad de analizar el actuar social.

3.3. Organización e implementación del trabajo de campo

La primera etapa fue el acercamiento a la ZE 041. En esta etapa se vivió un momento de tensión, ya que existía la idea generalizada entre los docentes de no abordar el tema de la evaluación del desempeño por su reciente aplicación, y por el clima de amenaza y agresión a quienes se evaluaron, así como decir cuál fue su nivel de desempeño. Esta situación llevó a modificar los criterios previos para la selección de docentes; se pasó de seleccionar dos docentes por cada nivel de desempeño a elegir docentes que habían participado en la evaluación. En esta etapa se aplicó un cuestionario con el propósito de rescatar algunos datos estadísticos sobre la ZE, tales como el

número de docentes y cantidad de evaluados, la ubicación de las escuelas en donde estaban adscritos, los contextos desafiantes de las escuelas, los programas de compensación en la ZE, entre otros datos. Este primer acercamiento para la obtención de esta información se realizó en la supervisión escolar; no se tuvo contacto con los docentes (ver tabla 10).

La segunda etapa fue el primer diálogo con los docentes que se evaluaron, en la que se realizó la presentación del proyecto de investigación y la aplicación de una encuesta. Lo fundamental en este paso fue que los docentes conocieran la investigación, que se interesaran por ella y dejar claro que no se representaba ninguna institución del Estado o del INEE. Dejar claro este último punto fue imprescindible, porque contrarrestó la desconfianza. Cuando los docentes aceptaron ser participantes en la investigación se les presentó la encuesta donde se rescataba información personal y profesional de cada uno. Esta pequeña encuesta tenía como objetivo obtener datos cuantitativos que mostraran, principalmente, el número de participaciones y el nivel alcanzado en Carrera Magisterial, años de servicio, nivel de escolaridad, escuela de adscripción, entre otros aspectos. La idea fue conocer la formación académica del docente y su experiencia en el PNCM.

En esta etapa también se programó la aplicación de la primera entrevista narrativa. Los docentes decidieron el lugar y la hora para realizar las entrevistas; todos coincidieron que se realizaría en sus escuelas de adscripción. La agenda se organizó contemplando un docente por cada semana; por lo general prefirieron los viernes después del receso. Cinco semanas se emplearon para realizar la entrevista narrativa.

La aplicación de la entrevista narrativa (Flick, 2007), cuyo objetivo fue que el propio sujeto de investigación elaborara la narración de la experiencia vivida durante la evaluación, permitió explorar y reunir material narrativo experiencial. Se cuidó que estas narrativas estuvieran enfocadas a describir experiencias, centrándose en un acontecimiento en particular y no caer en generalizaciones interpretativas y explicaciones causales.

Se planteó la siguiente pregunta detonadora para iniciar la entrevista: ¿cómo vivió y sintió antes, durante y después de la evaluación del desempeño docente? Se cuidaba la lógica de tiempo y espacio en la narración. La transcripción de estas se realizó de manera simultánea, por lo general los fines de semana.

Esta etapa no terminó ahí, fue necesario implementar una fase de ampliación y reelaboración de la narrativa. Cuando el sujeto narra un suceso, lo hace de forma prerreflexiva sin profundizar en la reflexión de lo que cuenta, por ello, fue necesario que los docentes revisaran lo que contaron; fue el momento de agregar lo que no expresaron, cambiar el sentido de lo que dijeron o reescribir algo que no se asemejaba a lo que vivieron. Además, los docentes tenían diferentes maneras de contar, unos eran minuciosos y detallaban los acontecimientos; a otros en cambio, se les dificultaba ser descriptivos. Esta etapa también sirvió para ampliar y profundizar en las circunstancias que se vivió la evaluación.

Enseguida se planteó la necesidad de identificar los nodos o estructuras de significado; para ello, se identificaron los temas de mayor relevancia, y a partir de estos temas se construyó una entrevista que permitiera profundizar, construir significados y descubrir nuevos temas y significados.

Finalmente se planteó la entrevista hermenéutica (Van Manen, 2003); en ella, tanto el que investiga como el docente participante negocian los significados, ya que ambos son docentes de telesecundaria y comparten y viven características similares. El guion de entrevista se construyó a partir de la narrativa, y es el punto de partida de la reflexión docente.

Se considera que al contar lo vivido y reflexionar sobre ello, los docentes develan las concepciones construidas sobre su profesión, la evaluación docente, la calidad educativa desde la influencia de múltiples líneas de contexto, política, social, sindical y pedagógica. Al analizar estas narraciones abre la posibilidad de comprender qué, por qué y para qué el docente piensa y actúa de una manera determinada.

CAPÍTULO 4. SIGNIFICADOS REGIONALES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

En este capítulo y el siguiente se abordan las reflexiones que los docentes construyeron a partir de las vivencias en el proceso de evaluación. Por ello, en un primer momento se parte de la descripción amplia de lo que sucedió, eso que pasó, eso que los profesores vivieron. Estas experiencias vividas abren la posibilidad para que los docentes reflexionen sobre lo acontecido. Las reflexiones, significados o saberes se organizan en tres grandes temas: sobre el docente evaluado, la evaluación docente y las consecuencias de la misma. Las vivencias y los dos primeros significados se abordan en este capítulo. Las consecuencias e implicaciones se abordan en el capítulo 5.

En concordancia con la metodología expuesta en el capítulo anterior, es necesario dejar claro los códigos utilizados para distinguir las entrevistas de cada participante. El código E.N. se utiliza para designar a las entrevistas narrativas. Junto a este código se le ha asignado un número del 1 al 5 que no denota jerarquía, sino el orden en que se promovieron las entrevistas; este orden concuerda con el número de participante descrito en el apartado 3.1.3. Enseguida se adiciona la fecha en que se aplicó la entrevista. Bajo esa misma nomenclatura, E.H se asigna para distinguir la entrevista hermenéutica, seguida del orden de participación de los profesores y la fecha en que se llevó a cabo. Por lo tanto, E.N 1 y E.H. 1 son dos entrevistas otorgadas por el mismo docente.

4.1. Vivencias en el proceso de evaluación del desempeño docente

Aquí se pretende recuperar las vivencias de los profesores durante y en el momento posterior inmediato a la evaluación del desempeño. El concepto de vivencia, rescatado desde Contreras y Pérez de Lara (2013), es eso que le pasa al sujeto en la vida misma y que anuda sentimientos, que deja su impronta y le hace consciente de su relación con los otros sujetos y objetos que le rodean. En este caso, son todas aquellas formas de relación con la

evaluación docente que abren la posibilidad de reflexión, y como consecuencia constituyen los esquemas mentales en que se basa la acción.

Este apartado está organizado en cinco grupos de vivencias de la evaluación docente: la notificación, estrategias de preparación, las etapas de evaluación, las tomas de decisiones, y posterior a la evaluación. Es fundamental subrayar dos cosas: que todas las vivencias en sí están vinculadas, lo que indica que la vivencia que antecede a otras funge como un factor determinante, aunque no el único; y que a pesar de analizar las vivencias sobre un mismo tema (EDD), estas encuentran un punto de similitud, pero también de divergencia; con ello se pretende apuntar que no todos los sujetos experimentan un fenómeno en la misma forma a pesar de compartir algunas dimensiones de la RESIEDD.

4.1.1. Vivencias en el proceso de notificación

El proceso de notificación en la evaluación del desempeño docente, de acuerdo con el INEE, es el acto mediante el que la autoridad educativa competente informa de manera oportuna a los Docentes y Técnicos Docentes sujetos a evaluación; asimismo, comunica sobre las etapas, aspectos, métodos e instrumentos que formarán parte de la evaluación (INEE, 2018b). Con este proceso se inicia la evaluación del desempeño.

Las notificaciones, desde la perspectiva de los docentes, se realizaron principalmente por *WhatsApp*, correo electrónico y llamada telefónica de supervisión escolar. Una profesora dice al respecto:

...la notificación la recibí vía *WhatsApp*, fue mi esposo quien lo leyó primero, preocupado me comentó que yo estaba en la lista, al principio lo tomé con calma, pero ya en el transcurso de los días lo fui asimilando y me preocupó, al final de cuentas dije lo voy a presentar. (E.N. 4, 17 de febrero de 2018)

Otro profesor lo narra de la siguiente manera:

La maestra [...] [supervisora] me habló directamente, me dijo [...] te vino la notificación, no te espantes es algo normal, es para que se preparen

más, es beneficio para ustedes, un rollo pues. Fui a la oficina y allí estaba mi hojita, había bastantes hojas de los maestros y me dijo “no te voy a presionar si quieres firmalo, ya vinieron otros compañeros que me dijeron que no la van a firmar”. (E.H. 5, 27 de febrero de 2019)

Las formas utilizadas para notificar no fueron eficientes, dado que no había manera de que la autoridad pudiera demostrar que el docente estaba enterado de la notificación. En el caso de la notificación vía *WhatsApp* nadie puede comprobar que la profesora se enteró. Además, no quedó claro cuál fue el criterio que permitió construir una lista de docentes a evaluar en la ZE 041; no existe un criterio de selección que se relacione con el carácter formativo de la evaluación. Asimismo, este proceso fue poco profesional, ya que en ocasiones notificaron a docentes que tenían licencia por enfermedad, accidente o gravidez, situación que incomodó y preocupó a los profesores:

Estaba con una licencia por gravidez, acababa de tener a mi hijita, me parece que fue en el mes de septiembre u octubre; cuando me llaman era medio día, me llaman para avisarme que había salido la lista de notificados, y en ella estaba yo. Lo primero es el nervio, el susto y preguntarse ¿por qué yo? Si hay tantos en la zona. (E.N. 1, 01 de febrero de 2018)

Estas inconsistencias en la notificación generaron en el docente sentimientos de tensión, nervios y dudas, principalmente, por la obligatoriedad de la evaluación y el infortunio de ser notificado. Construir una lista de notificados en la ZE 041 y no considerar los permisos e incidentes que imposibilitaba al docente participar en el proceso, evidencia la falta de coordinación eficiente de información entre la ZE y la autoridad estatal y la urgencia de materializar una política educativa. Existió una evaluación no planeada, desordenada y apresurada, pero promovida por las estructuras de poder del Estado, en este caso de la supervisión escolar, que colocó al docente en una primera tensión: entre no poder asistir a la evaluación por una licencia y la posibilidad de ser sancionado. En este primer momento, el proceso de evaluación pierde la legitimidad entre los docentes y promueve un efecto nocivo como nervio, tensión e incertidumbre.

Esta situación pone de manifiesto cómo una política de Estado puede manifestarse con mayor intensidad en un territorio sobre otros, siempre que exista una figura que lo ejecute. Esta es una característica importante de la ZE que ejerció presión en la constitución de la subjetividad de los profesores notificados.

Ante tal incertidumbre, los docentes optaron por asesorarse primero con personas que tuvieran más información, y enseguida en la CNSPD:

...lo primero que se me ocurre es hablar a un amigo que estaba en el Sindicato y le digo oye, salió esta lista me están diciendo que vaya a supervisión y que reciba mi notificación. Me respondió: lo primero que vas a hacer es no firmar nada, primero tienes que investigar bien qué te están diciendo, de qué se trata, si está sustentada esa notificación [...] las notificaciones no estaban llegando como debe ser y la lista no corresponde con lo que el Servicio Profesional Docente tenía, entonces, empezamos a hablar. (E.N. 1, 01 de febrero de 2018)

El papel de las autoridades educativas de hacer llegar en forma oportuna las notificaciones no se cumplieron, dado que presentaban serias confusiones en el cómo y a quién notificar. No coincidió la lista de notificaciones entre la autoridad educativa estatal, la CNSPD y las zonas escolares. No obstante, ante la falta de coordinación prevalecía la aplicación de la ley, principalmente su carácter sancionador. Fue esto lo que promovió incertidumbre y formó parte de las vivencias en el proceso de notificación. Tal situación no es inocente, pues en la subjetividad del profesor se gestó la idea de que la EDD sólo fue promovida por agentes del Estado, no por una necesidad de su profesión, y ante la sanción se gestó la incertidumbre por su estabilidad.

4.1.2. Vivencias sobre las estrategias para enfrentar la evaluación

Un aspecto fundamental en el proceso de evaluación son las estrategias que los profesores emprendieron para prepararse lo mejor posible ante la evaluación. Los docentes no están alejados de las evaluaciones, por el contrario, las aplican a los alumnos, conocen las implicaciones de esfuerzo

para salir bien, han participado en el PNCM y vivido los éxitos y fracasos en ella. Bajo toda su experiencia en evaluación, los docentes emprendieron estrategias de esfuerzo personal por un lado, y de relaciones de amistad por otro, con el objetivo de obtener buen resultado y salvar su trabajo.

Tomar un curso o prepararse leyendo los manuales no garantizaba obtener buenos resultados, por eso los profesores buscaron combinar estrategias en la medida de sus posibilidades. La profesora ejemplifica como se preparó:

...el ATP nos daba cursos, ahí se habla de muchas cosas, y yo quedaba no con lagunas sino con mares de dudas y no sabía por dónde empezar(...) La verdad comencé a estudiar bastante, me preparé, igual venía una guía de que más o menos podíamos estudiar, se hablaban de cursos, que había cursos; pero decía mi esposo “pero que vas a entrar si ellos tampoco saben que te van a preguntar el día del examen”, se hablada de costos muy elevados [...] Busqué el apoyo de la familia y ya ellos me ayudaron a escribir: yo a dictar y ellos a escribir. (E.N. 4, 17 de febrero de 2018)

Los “mares de dudas” se daban, entre otras cosas, porque la EDD tenía una estructura y organización diferente al PNCM del que ya se tenía conocimiento. Esto provocó un sentimiento de confusión por no saber con certeza qué hacer y qué estudiar; al mismo tiempo, un sentimiento de incertidumbre. A pesar de existir los PPI, los docentes notificados dudaban de cómo debían presentar la información en las etapas de evidencias y planeación argumentada, pues eran “nuevas” en el esquema de evaluación docente. A pesar de ello, la profesora denota el deseo de salir bien en la evaluación y asegura que “estudió bastante”. Para eso no sólo fue necesario estudiar lo suficiente, implicó otras habilidades relacionadas con el manejo de la computadora; fue por eso que se buscó el apoyo familiar para la redacción de las evidencias en la plataforma digital.

En forma específica, también se establecieron estrategias acordes con la etapa de evaluación. En la etapa de Expediente de evidencias de enseñanza, una profesora sostiene que buscó apoyo para la revisión de la redacción de sus argumentos:

Yo busqué ayuda para la revisión, se los envié a dos personas que por sus capacidades consideré que me podrían ayudar, lo revisaron, hicieron correcciones, corregí tratando de hacerlo lo mejor posible de acuerdo con la información existente que era poco, no muy clara, no específica, en cuanto a lo que ellos solicitaban. Ellos, me refiero a la institución responsable de la evaluación. (E.N. 1, 01 de febrero de 2018)

En esta narración es fundamental subrayar la forma en que la docente determina a los profesores revisores de su trabajo. En la segunda entrevista que se realizó se le preguntó: ¿cómo había escogido a los profesores que revisarían su trabajo? Ella subrayó dos cualidades importantes:

Primero, la confianza, porque al hacer la descripción de mis evidencias, pues es algo personal [...] alguien que, sí me va a apoyar en criticar, en analizar y orientarme, pero lo va hacer de una manera amable [...] y otra, porque tenía más información al respecto, ya habían recibido capacitación, ya sabían más acerca de las características que ese trabajo debía llevar, el lenguaje que debía utilizar, porque sí me hicieron algunas modificaciones de decir esto exprésalo de tal manera. (E.H. 1, 21 de febrero del 2019)

Ahora bien, algunos agentes educativos (profesores, directivos, ATP, supervisores, etcétera) poseen capacitación amplia e información, pero no cumplen con el requisito que la profesora buscó para mejorar su evaluación: la confianza. La confianza es fundamental para estar dispuesto a develar las debilidades en su trabajo profesional y sugerirle qué y cómo mejorar. De confianza es que carece la EDD, precisamente porque si se demuestran las debilidades del docente, esta castiga. Por ello, es mejor develar nuestras debilidades entre colegas que no castigan (lo que la profesora ha denominado “de manera amable”), a demostrarlas a un instrumento sancionador.

Al mismo tiempo, la búsqueda de apoyo en otras personas con mayor “capacitación” refleja un desconocimiento y desconfianza de los instrumentos y de los contenidos de la evaluación. Al ser un nuevo modelo de evaluación, los docentes dudaban sobre la forma de construir la argumentación de las evidencias. Pero pudieron limitarse a redactar argumentos desde su propia concepción y percepción, sin embargo, no fue

así por el temor de no cumplir con los formalismos solicitados. Los errores en la EDD, además de las consecuencias anunciadas en la ley, podían llegar a ser estigmas entre los docentes.

Otros docentes prefirieron pagar cursos que los prepara para hacerse hábiles en contestar preguntar hipotéticas similares a la etapa de Examen de conocimientos y competencias didácticas:

...hubo compañeros que ofertaron cursos, yo fui a un curso para capacitarnos, pero era pagado, no era gratis, tenía que salir de nuestra propia bolsa, creo que pedían 3000 o 5000 pesos por el curso, incluso nos iban a dar unas preguntas, esas preguntas eran parecidas o similares a las que iban a venir en el examen final de evaluación. (E.N. 2, 09 de febrero de 2018)

El proceso de evaluación del desempeño promovió la mercantilización de la habilidad para contestar exámenes que generó ganancias a cambio de preparar y aumentar las posibilidades de éxito. Incluso en algunos talleres o cursos se garantizaba la buena puntuación en el examen, colocando la garantía de la devolución del dinero en caso contrario. Estos cursos se caracterizaron por preparar al docente en resolver un examen con casos hipotéticos de la vida escolar; se orientó a los docentes sobre los tipos de reactivos incorporados en la prueba para medir conocimientos memorizados, competencias y toma de decisiones; se le instruía para identificar en los reactivos de opción múltiple la respuesta verdadera, similar, distractora y fuera del contexto de la pregunta. En forma similar, con la redacción de la argumentación de las evidencias el objetivo fue pensar las respuestas desde una visión oficial, desde una mirada institucional, aunque no coincidiera con la realidad de la práctica escolar.

Otra estrategia para enfrentar la evaluación no se basó en el mérito y esfuerzo personal, sino en las relaciones interpersonales, amistades y conocidos en el SNTE para buscar apoyo:

...cuando se acerca un conocido mío y me dice “vamos a ir a presentar el examen, mira va a ser simplemente el examen, va a ser mero requisito, nosotros ya pasamos”; supuestamente él tenía mucha relación (...) En ese momento llega un compañero y dice “¿saben qué? Ya me pasaron el

examen, aquí está el examen, un bonche de hojas para que estudiemos, porque mañana en la madrugada nos van a sacar para que presentemos el examen, no todos lo tienen”. (E.N. 3, 16 de febrero de 2018)

Este apoyo de profesores ubicados en el SNTE o en SEP siempre fue discreta, personal y diferenciada. El apoyo no se vociferó a quien quisiera, fue más bien como el profesor lo menciona: por “conocidos” o por relaciones personales. Muchos docentes que no mantenían ni mantienen una relación interpersonal con estas instituciones no pudieron obtener este beneficio; estos docentes, tal como el testimonio primer testimonio ejemplifica, se dedicaron a prepararse solos y/o con el apoyo de su familia. Estas relaciones de apoyo Sindical y oficial no son prácticas espontaneas, sino acuerdos construidos en el tiempo que se establecen por relaciones sociales, afinidades y amistades. El gremio docente sabe que es una práctica nociva, pero accede a ella para múltiples fines: en el PNCM para incrementar salarios y en la EDD para conservar su trabajo. Para que el docente acceda a este beneficio es necesario que el SNTE o la parte oficial ofrezcan esta oportunidad; así que desde arriba se ofrece la opción de corromperse.

Todos los docentes, aplicando cualquier combinación de estrategias, buscaron la manera de obtener una calificación que les permitiera conservar su empleo. El SNTE y las autoridades, como se evidencia en el último ejemplo citado, abren la posibilidad de compartir el examen antes de su aplicación; posiblemente, los otros profesores que no pudieron obtener este beneficio saben por vivencias anteriores que estos procesos de corrupción son reales. El miedo, la duda y preocupación por la evaluación estuvo constituido por el hecho de que en la evaluación no hubo transparencia en los criterios de selección y requisitos solicitados en cada etapa; asimismo porque se conserva la idea en la cultura de evaluación docente de que no todos tienen las mismas condiciones en el proceso. A pesar de estos obstáculos, debieron realizar su máximo esfuerzo para no perder el trabajo.

4.1.3. Vivencias en las etapas de la evaluación

Aquí se pretende analizar las vivencias de los profesores en las siguientes etapas de la evaluación: informe de responsabilidad profesional, expedientes de evidencias de enseñanza, examen de conocimientos y competencia didáctica y planeación argumentada.

En la primera etapa los profesores narran que tuvieron el apoyo constante de la dirección y la supervisión escolar para obtener el mejor puntaje posible. En el primer caso, un profesor narra:

...nos explicaron que había etapas y qué se tenían que hacer en cada una; platicando con nuestra directora estuvo en la mejor disposición, ella jamás permitiría que nos corriera, nos iba a echar la mano hasta donde se pudiera. (E.N. 2, 09 de febrero de 2018)

Sobre el apoyo de la supervisora se relata lo siguiente:

La supervisora de la zona escolar habló con nosotros y nos decía que en cuanto a la primera etapa que era la evaluación que tiene que hacer nuestro jefe inmediato ella nos iba a apoyar en todo. Ella sabía del trabajo de nosotros, el desempeño de sus maestros, la participación por ejemplo en los Consejos Técnicos Escolares, el cumplimiento; en cuanto a ella estaba todo el apoyo para darnos una calificación favorable. (E.N.1, 01 de febrero del 2018).

Tal como se mencionó en el apartado 2.4.3.1 del presente trabajo, el informe tenía como prioridad dar cuenta de las responsabilidades pedagógicas y profesionales mediante la observación del jefe inmediato superior. Los profesores evaluados tuvieron la certeza de que el jefe inmediato asignaría la mejor calificación posible para apoyarlos y motivarlos en el proceso. No obstante, esto abrió la posibilidad de que en esta etapa se evaluara a conveniencia, y no objetiva que diera cuenta de los aspectos en los que el docente no cumplía con su responsabilidad. Los directores y la supervisora de la ZE 041 comprendieron que era mejor apoyar a los docentes con buenas notas en esta etapa, que propiciar puntos negativos que afectaran al profesor en su evaluación, aunque algunos docentes pudieran merecer notas negativas. Este apoyo de supervisión o dirección fue resultado de una mezcla entre la idea de convencer a los docentes a participar en el proceso

y no verse como los responsables, en dado caso que al final obtuvieran una calificación negativa.

Los docentes tuvieron muy poco tiempo entre la notificación de la evaluación y el cumplimiento de la etapa número dos, correspondiente a los expedientes de evidencias de enseñanza. Al respecto, una maestra sostiene:

Entonces teníamos que echarle ganas porque estábamos sobre el tiempo para la segunda etapa que eran las evidencias, empezamos a trabajar en eso, pues precisamente con nuestros alumnos, porque era septiembre, me parece, y pues teníamos que dar las evidencias del ciclo escolar anterior. (E.N. 1, 01 de febrero del 2018)

Al inicio del ciclo escolar 2015-2016 se dieron las notificaciones para participar en las evaluaciones. El calendario de evaluación docente a nivel nacional para educación básica apuntaba que las primeras dos etapas se deberían realizar del 15 de junio al 03 de julio de 2015; mientras que las otras dos etapas se aplicarían del 14 al 28 de noviembre del mismo año (INEE, 2015d). No obstante, en Chiapas, dado los movimientos de resistencia, las notificaciones se dieron en las primeras semanas del ciclo escolar 2015-2016, principalmente en septiembre, y según el comunicado 232 de la SEP, las evidencias de enseñanza y el informe de responsabilidad deberían aparecer en la plataforma como máximo el día 18 de septiembre (SEP, 2015c). Las otras dos etapas de evaluación (examen de conocimiento y planeación argumentada) se llevarían a cabo el 14 y 15 de noviembre.

En esta etapa de la evaluación, se solicitó subir evidencias de trabajo de la asignatura de matemáticas o español, misma que presentó una contradicción en el tiempo, ya que era inicio de ciclo escolar y debían tener elaborado proyectos educativos para obtener las evidencias. Por ello, la profesora menciona en el testimonio anterior que tenían que “dar las evidencias del ciclo escolar anterior”. Esto demuestra que no existió una planeación razonada entre la evaluación y los tiempos del ciclo escolar; por el contrario, era urgente concretar las ideas políticas que sustentaban la EDD; lo más importante era mostrar ante los organismos internacionales y la sociedad que en México se estaba aplicando un esquema de evaluación

docente riguroso, tal como se proponía desde la lógica mercantil empresarial.

Con las dudas y la urgencia de cumplir con esta etapa de evaluación, algunos docentes redujeron su labor a construir las evidencias de enseñanza según las instrucciones oficiales. Una profesora cuenta lo siguiente:

Pero el grupo se me empezó a desesperar, porque como le digo ya lo había trabajado una vez con el Plan 2006, y resulta que no, entonces lo vuelvo a trabajar con el 2011, y ya no quería el grupo, como que ya era mucha presión, de hecho, les expliqué para qué era eso. Entonces, al final opté por quedarme con las dos mejores alumnas y con los alumnos más bajos, y con ellos trabajé y saqué mis evidencias. (E.N. 4, 17 de febrero de 2018)

Desafortunadamente la evaluación se redujo a cumplir con las exigencias de la misma con un efecto negativo en la práctica. Las características de la modalidad telesecundaria (un docente por grupo que imparte todas las asignaturas) brindó a la docente la oportunidad de realizar dos o más veces el mismo tema con tal que las evidencias se apegaran a las exigencias: 2 evidencias en español y 2 en matemáticas donde demuestren altos y bajos desempeños, sean producido individualmente, productos de proyectos y que posean calificación o notas del profesor (SEP, 2015d). Lo que el INEE calificó no fue una práctica real, sino lo que el docente reportó como evidencia de enseñanza, de tal forma que pudiera cumplir con las características exigidas. Esto puede ayudar a comprender por qué otros países han optado por la observación directa de la práctica y no por el reporte de la misma.

La etapa del Examen de conocimiento y competencia didáctica, así como la Planeación argumentada, se llevaron a cabo en lo que se ha denominado sede efímera: escuela de Protección Civil, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, los días 14 y 15 de noviembre de 2015. Estas dos últimas etapas de la evaluación, sólo tres de los cinco participantes en esta investigación la vivieron; los demás decidieron pausar su participación.

Es posible identificar dos momentos en esta etapa: previo al examen, que refiere a la concentración de los profesores en hoteles y traslado a la sede, y durante el proceso mismo de aplicación de examen. Respecto de la concentración, se logra visibilizar diversas sedes, entre ellas, Protección Civil y diversos hoteles:

Pero ya se escuchaba el movimiento que había, muchos maestros ya no pudieron salir de Protección Civil, todos querían salir, pero ya no pudieron, nosotros como nos fueron a traer tuvimos esa opción de salir, muchísimos maestros se quedaron y aunque quisieron salir no pudieron. (E. N. 3, 16 de febrero de 2018)

Nos dieron la oportunidad de irnos a un hotel para que estuviéramos ahí y esperar la fecha del examen, se mencionaba que habría bloqueos, marchas y muchas otras cosas negativas en contra del examen. Desafortunadamente ese día que íbamos a presentar el examen nos informan que la sede donde íbamos a presentar el examen estaba bloqueada, nos regresan al hotel con la intención de que al siguiente día regresáramos a presentar el examen. (E.N. 5, 01 de marzo de 2018)

¿Para qué concentrar a los profesores un día antes? No era para prepararlos o procurar un buen descanso; posiblemente fue para garantizar que llegaran a la sede de la evaluación. La expresión “todos querían salir” del lugar donde se encontraban, lleva a pensar que la concentración no fue confortable, y quizá ya no querían presentar la evaluación. Además, ¿bajo qué argumento se impide a los docentes dejar la concentración en Protección Civil? Quizá una de las razones fue por la falta de transporte, el temor de encontrarse con los profesores en resistencia, y por parte de la autoridad, asegurar que se presentaran a la evaluación.

A los que se quedaron en hoteles se intentó transportarlos a la sede del examen en forma aérea y terrestre:

Nos llevan a Protección Civil con la intención de trasladarnos a Coita en helicóptero, un tanto *peliculezco* lo vi, pero como estaba espesa la neblina los pilotos ya no quisieron llevar más personas a la sede. Sentí miedo y nervios de pensar que por tu trabajo se pone uno en riesgo, hasta pensar “que no vaya a pasar algo, mejor prefiero regresarme, aunque me corran”. (E. N. 5, 01 de marzo, 2018)

En este fragmento podemos acercarnos el pensamiento de los profesores al establecer tres elementos importantes en su vivencia: evaluación, situación laboral y vida. Si comparamos los dos primeros elementos (evaluación y situación laboral) se evidencia que el profesor fue capaz de construir una estrategia para seguir conservando su trabajo; pero al mismo tiempo razona sobre las condiciones en las que se realizó y llega a identificar que está en riesgo. Este riesgo mayor, relacionado con su vida, es un factor que llevó a valorar los costos y beneficios de la evaluación, y la idea de no continuar se presentó como una opción con amplias posibilidades.

La política educativa implementada a través de la evaluación puso en riesgo la vida de los profesores, de ahí que tuvieran miedo e incertidumbre. Los profesores tuvieron que enfrentar y vivir las tensiones que esta evaluación promovía: una política que los obligó a evaluarse, la representación del Estado mediante actores como supervisores que de manera sutil presionaban, los docentes en resistencia que ejercían presión para que no lo hicieran, y su situación misma como trabajador y sustento económico familiar. Esta encrucijada de tensiones parece simple, pero colocó al profesor en un contexto de intereses contrapuestos que lo llevó a buscar estrategias para salvar su trabajo, su vida y su dignidad.

El segundo momento que alude a la elaboración de la tercera y cuarta etapa de la EDD son narradas por una profesora:

...nos subimos al autobús que nos iba a llevar a Protección Civil. Durante todo ese trayecto había grandes vallas metálicas y soldados protegiendo el camino del hotel *El encanto* a la sede del examen; era una distancia corta de 10 o 15 minutos, [...]. Al llegar ahí se veía caos porque había muchos maestros buscando en qué espacio le tocaba presentar examen, estaba organizado por grupos, pero había que buscar el espacio. [...] En mi caso mi computadora no servía, nunca le encontré la mayúscula, pedí apoyo con la compañera de al lado, tampoco lo encontró, pedí apoyo con los que estaban coordinando, tampoco. [...] Las evaluaciones no venían en orden, pero eran las mismas preguntas; por ejemplo, la pregunta 1 en mi examen era la misma de mi compañera, pero en la 20; estaban intercaladas para evitar la copia. Se empezó a dar una situación de, y ¿qué le pusiste?, dame ésta, dame la otra, y así [...] Luego esperamos para la planeación argumentada, otra sorpresa, que a mí la verdad me parece, no sé qué palabra usar, pero nunca me gustó

copiar, o lo sé o no lo sé; veo que muchos maestros sacan su planeación argumentada y están escribiendo; nadie dijo nada. (E. N. 4, 17 de febrero de 2018)

La sede de la evaluación fue militarizada, equipada con computadoras que no funcionaban bien y organizada de tal manera que permitía un examen colectivo y no individual donde copiar al compañero era fácil. Se ha naturalizado la idea de que en las evaluaciones el sustentante debe estar en un espacio tranquilo, donde no sienta una presión externa que lo turbe, que las herramientas utilizadas funcionen correctamente para hacer eficiente el procedimiento, y que no se pueda copiar o llevar “acordeones”²¹. Es claro que existieron muchas deficiencias técnicas, pero lo más preocupante aquí es la construcción de la concepción del docente sobre la evaluación; bajo todo este contexto, la evaluación se reduce a un proceso político de rendición de cuentas donde se evalúa para lograr un incentivo o defender su trabajo, pero en ningún momento para mejorar su práctica. Es decir, queda planteada en la concepción del docente la idea de la evaluación sumativa, por encima de un discurso político que plantea un enfoque formativo.

Los profesores que intentaron trasladarlos por helicóptero no lograron presentar la evaluación en la fecha estipulada, no obstante, la invitación de la SEP no cesó, ya que siempre insistió a través de personas claves para que estos culminaran el proceso:

Yo simplemente fue a través del mismo compañero que me dijo “sabes qué, vamos a presentar el examen, mira hay 10 mil pesos” hace como un año, yo ya no quise. Además, un amigo de la Normal me dice “vamos al examen se llevará a cabo en Villahermosa, hay 10 mil pesos, yo voy a ir”, le dije que ya no. Pienso que mi amigo de la Normal se juntó con personas que lo involucraron como me involucraron a mí con la idea de que somos de elite, que va a pasar y que tendrá mejor sueldo y se fue a presentar el examen. A los 15 días me vuelve a avisar que ya no son 10, ahora ya son 15 mil pesos. Y me dice “¿vas a ir?, sólo es estadística, quieren gente que presenté el examen, ¡vamos!” y ya no quise, no podía estar jugando. (E.N. 3, 16 de febrero de 2018)

²¹ Coloquialmente se usa el término “acordeón” para referirse a un escrito que contiene apuntes o información que una persona oculta para consultarlo y poder copiar de él en un examen.

De acuerdo con esto, el objetivo de la SEP fue cumplir con una estadística solicitada; no importaba la forma de convencerlos, y por ello cada vez se incrementaba el incentivo económico sólo por participar en la evaluación. Además, la estrategia utilizada por los profesores claves no sólo fue con el profesor que lo narra, sino con muchos otros; al parecer a algunos lograron convencerlos. Sin duda el apoyo que recibieron los docentes evaluados por parte de otras personas e instituciones se redujo en cumplir sus propios intereses; en sus narrativas los docentes no se refieren a apoyos de tipo formativos (cursos, talleres, debates, ponencias, etcétera), sino a pagos para participar en la evaluación.

4.1.4. Vivencias que influyen en la toma de decisión personal

A la par de la ejecución de la EDD se fueron gestando vivencias entre los profesores que influyeron en la toma de decisiones para iniciar o pausar la participación en la evaluación. Aquí se agrupan todas las vivencias que dieron origen a la decisión de evaluarse y/o abandonar el proceso. Durante el proceso de evaluación los docentes vivieron diferentes situaciones y obstáculos que los llevó a una reflexión sobre las decisiones que deberían emprender. Tuvieron que pensar, a partir de los factores contextuales, cuál era la mejor acción futura, la ruta que ellos consideraban viable, y las estrategias que implementarían de acuerdo a su situación. Pero no sólo implicaba pensar a partir del contexto, sino desde otras dimensiones individuales e históricas del ser; esto implica pensarse, es decir, reconocerse como sujeto de experiencias anteriores y visualizarse en el futuro; pero también pensarse, compartir experiencias y sentimientos con los otros de tal forma que puedan esclarecer los pensamientos propios y estar en una mejor posición para tomar una decisión. Aquí se intenta reunir las expresiones de los docentes sobre estas vivencias y sus implicaciones como sujetos sociales.

Una de las razones por las que los profesores decidieron participar en la evaluación se expresa de la siguiente forma:

Entonces bajo toda esa presión, en mi caso salió notificada mi esposa y salí notificado yo, entonces le dije: uno de los dos que lo presente, porque muchos no lo querían presentar, vamos a ver, si yo lo presento y me reprobaban, tú no lo presentaste y no vas a tener problemas; o yo lo presento y no tengo problemas y tú que no lo presentaste tienes problemas, pero si quiera uno sigue, pensando en el bienestar de la familia, en poder seguir teniendo algo que sientas seguridad en cuestión económica. (E. N. 3, 16 de febrero, 2018)

Esta narración evidencia una presión por el carácter sancionador de la evaluación, de profesores en resistencia aglutinados en la CNTE, y por su situación familiar. La ZE, además de que la autoridad promovió la participación, fue un espacio en el que la presión de la CNTE se manifestó de forma asidua desde el exterior. El profesor decidió evaluarse debido al cuidado de la economía familiar y como un experimento. En ningún momento la principal decisión en la reflexión del docente fue para mejorar su práctica. Además, se manifiesta la incertidumbre en que se tenían que tomar estas decisiones: debían establecer una estrategia familiar para asegurarse de que la evaluación no causara daño en su estabilidad y economía familiar.

Otra estrategia implementada entre colegas se puede ver cuando el profesor dice:

Creíamos que no nos podían correr porque no hicimos nada, por lo menos cumplíamos con una parte de la evaluación, ya no pasaríamos como rebeldes, sino como evaluación inconclusa; es lo que pensábamos nosotros, no sé si estábamos equivocados o acertados. De esa forma lo veíamos, hacer una etapa y las demás ya no presentarla, total era la primera oportunidad, como le digo ya habíamos leído la reforma, si nos daban tres oportunidades ya teníamos perdida una, nos quedan dos, para la otra habría que echarle ganas. (E.N. 2, 9 de febrero del 2018)

Aquí el profesor describe una estrategia entre colegas que trató de realizar únicamente las dos primeras etapas de la evaluación (informe de responsabilidad y expediente de evidencia de enseñanza). Lo importante fue dar más tiempo a los procesos políticos para ver si la evaluación continuaba

o era detenida, pero sin que los profesores tuvieran problemas con su situación laboral y con la CNTE. Con esta estrategia aseguraban un segundo proceso de evaluación, ya que no podían despedirlos por no presentar la evaluación, porque al presentar dos etapas, el estado de su evaluación sería inconclusa. Al mismo tiempo ocultaban su participación en la evaluación ante la CNTE, pues las dos primeras etapas se habían llevado a cabo en plataforma digital.

Los profesores que interrumpieron su proceso de evaluación se incorporaron a las filas de los docentes en resistencia. Las decisiones de los docentes son producto del balance que continuamente realizaban; así, se pudo evidenciar cómo los profesores participantes en el proceso de evaluación se alejaron con la garantía de que la autoridad no podría sancionarlos por una evaluación inconclusa; al mismo tiempo, esta situación evitó o atenuó la confrontación con los profesores en resistencia.

Ahora bien, así como existieron vivencias que los motivaron a evaluarse, también hubo algunas para dejar el proceso. Estas últimas estuvieron basadas en la propia naturaleza de la evaluación al no tener una base de legitimidad que persuadiera a los docentes:

Llegó el momento de tomar una decisión y decir: no sé si la decisión que tomé está bien o está mal, no puedo ver el futuro de decir ¡ay, si me voy por aquí me va a dar mejor resultado que otro!, pero por algún lado tengo que apostarle, sobre todo al ver las inconsistencias del proceso, la falta de... no me refiero a la falta de seguridad que aportaban las autoridades, no a eso; si no que considero que todo lo que ellos estaban planteando no tenían una base legal, jurídica, algo que lo respaldara en realidad; porque siempre he considerado que lo que es correcto no tiene que hacerse a fuerza, si algo está correcto y dentro de la ley creo que no hay necesidad de usar y abusar de la fuerza y de las amenazas. (E.N. 1, 01 de febrero del 2018)

La profesora decide abandonar el proceso debido, entre otras cosas, a las inconsistencias del proceso y la falta de respaldo. Las vivencias la llevaron a construir una idea más general: “si algo está correcto no hay necesidad de usar y abusar de la fuerza y de las amenazas”. Eso lleva a pensar que la EDD fue incorrecta. Pero, qué es correcto y qué no lo es. Esta idea se

esconde detrás de la subjetividad de los individuos y de un colectivo de docentes; lo bueno y lo malo es una percepción naturalizada de los principios e ideas aceptadas y rechazadas dentro de una sociedad, respectivamente. A partir de ello, la idea de que la evaluación no es “correcta” se origina por las condiciones en las que se llevó a cabo: militarizada, custodiada, escondida y alejada de los ojos de los demás. La experiencia enseña que lo que emerge en un contexto de oposición y oculto, algo está mal y no será aceptado.

Otros elementos que influyeron en la decisión para alejarse de la evaluación estuvieron relacionados con sus familiares y la confrontación de ideas:

Ya con un cargo de conciencia porque mis dos hermanos maestros estaban en la lucha, haz de cuenta que yo era el charro en la familia. Mi hermana estaba muy metida porque es maestra federal, [...] después ya no me interesó la evaluación, me fui de lleno a la resistencia, me metí con mis compañeros, ya le dije a mi esposa que no me gustó y ya no voy a regresar, no es lo mío estar viendo que mis compañeros se estaban peleando y yo queriendo entrar a algo que es imposible, se están peleando por mí y yo de necio quiero entrar, y dije yo pues no, voy a luchar también con mis compañeros. De alguna manera se tiene que lograr algo, no puede ser que estén equivocado tantas personas. (E.N. 3, 16 de febrero, 2018)

El profesor llegó un punto de pensarse y pensar con el otro si su actuar era percibido como aceptable; es ahí donde su contexto más cercano (hermanos) indica que debería alejarse del proceso de evaluación. Así lo hizo. Entonces, ¿por qué iniciar un proceso y luego abandonarlo? Eso, ¿contradice la postura del docente? Aquí es importante pensar al profesor como un sujeto que valora continuamente su actuar y que decide en función de las cosas cambiantes; quizá el profesor decidió no seguir el proceso porque ya no estaba en riesgo su situación laboral (ya había presentado dos etapas), y dado que la mayoría estaba en resistencia optó por buscar el respaldo de ella. La dimensión social y sindical jugó un papel importante en la decisión de abandonar el proceso.

Las decisiones de los docentes en el proceso de evaluación estuvieron determinadas por múltiples líneas o elementos de la vida y su contexto. Todas ellas convergen en el sujeto e influyen en la decisión y actuar. Por eso, la reducción de la reflexión de asignar un concepto (charro o democrático, como se analiza en el apartado 4.2.3) puede caer en simplificaciones y razonamientos superfluos. Por lo tanto, es sustancial comprender al profesor en tanto profesor, pero también como padre de familia, hermano, esposo, amigo y compañero de trabajo. Es decir, pensar en las decisiones tomadas por el profesor en la evaluación requiere una mirada amplia y compleja que parte del conocimiento de sus vivencias.

4.1.5. Vivencias posteriores a las etapas de evaluación

Después de todo el proceso de evaluación es importante reconocer las vivencias que ayuden a detectar cómo vivieron los docentes la etapa inmediata después de la evaluación. Esto ayuda a comprender cómo fue la interacción entre ellos y de qué forma la evaluación se constituyó en la subjetividad de los docentes.

Cuando la evaluación culminó la autoridad educativa se comprometió con los docentes a regresarlos a un punto específico de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Este trayecto de regreso es narrado por una maestra así:

En el trayecto algunas maestras se pusieron como histéricas, en shock, en pánico porque decían los maestros de la CNTE ya habían detenido dos autobuses donde iban los profesores que presentaron examen. En ese momento me puse a llorar en el autobús, la maestra de Chiapa de Corzo me dijo, “tranquila, no es seguro, ya ve tantas cosas que inventan”, trató de tranquilizarme. (E.N. 4, 22 de febrero de 2019)

Llorar es una forma de expresar lo que se siente, es producto de un estado de tristeza, coraje, impotencia, miedo, frustración, etcétera. La profesora expresa su preocupación, temor y frustración por medio del llanto porque en ese momento la mirada de la CNTE y la autoridad educativa estaban puestos en los profesores que habían participado en la evaluación. La persecución de la CNTE a estos maestros evaluados se convirtió en una de

las consecuencias en la evaluación (se desarrolla en forma amplia en el capítulo 5).

Esta misma profesora lo narra de la siguiente forma:

Al día siguiente, después de haber presentado el examen venía otro temor. Habían dado la orden de que no regresáramos a trabajar por el peligro de que les cortaban el cabello o los golpeaban a los maestros que había presentado el examen. Pensaba que, si se enteraban de que yo presenté el examen, ¿qué me van hacer, me van a cortar el cabello? (E. N. 4, 22 de febrero de 2018)

Esta es una de las consecuencias más grandes que traje consigo la evaluación: temor ante la agresión. Esta agresión por ningún motivo se justificó, pero lo cierto es que se generó una persecución a los profesores evaluados. Es un daño irreparable que impactó en la subjetividad de los profesores y que contribuyó en la construcción de una percepción negativa respecto de la evaluación.

Un profesor narra la ocasión en que otro profesor lo aborda y le refuta haber participado en la evaluación:

Una vez un compañero me preguntó si me había ido a evaluar, no lo negué y me interrogó ¿cómo es posible que te estás evaluando? Les contesté que al final nadie lo sabe, al final de cuentas yo no pretendo que les afecte a ustedes, yo me estoy evaluando y si me afecta es a mí y no a ustedes. (E.N. 5, 01 de marzo de 2018)

En esta narración se intenta ilustrar el contexto difícil que se vivió después de la evaluación. Los profesores adeptos a la CNTE intentaban cuestionar, juzgar y reprochar al profesor evaluado; estas discusiones no fueron agradables ni deseables, ya que condujeron a que las relaciones entre docentes se alejaran cada vez más: algunos amigos se hicieron enemigos, entre los compañeros de ZE hubo discusiones, cada uno tomó una postura que individualizó su labor. Si bien es cierto que en la ZE 041 no existía una fuerte influencia de la CNTE, fue tomando presencia con la organización de otras zonas escolares cercanas.

Por otra parte, la SEP continuó promoviendo la evaluación a través de los profesores que habían dejado su evaluación inconclusa. Un docente cuenta:

...nos llegaba a nuestro correo la información de que iban a haber cursos en línea, porque cuando subimos las evidencias dimos un correo electrónico incluso las personas que nos notificaron tenían todos nuestros datos, algunos cambiaron de correo con tal de que no leyera la información, como si el hecho de abrir el correo me condena a que me corran, yo lo veía de esa forma, los abrí, pero jamás asistí a algún curso. (E.N. 1, 01 de febrero del 2018)

En este fragmento se esboza la idea de que los profesores temieron que la SEP, a través de correos electrónicos, pudiera notificarles, por lo que prefirieron no ser contactados. La parte oficial continuaba buscando la participación de los docentes mediante cualquier vía, en tanto que los docentes preferían no enterarse, ni asistir a cursos.

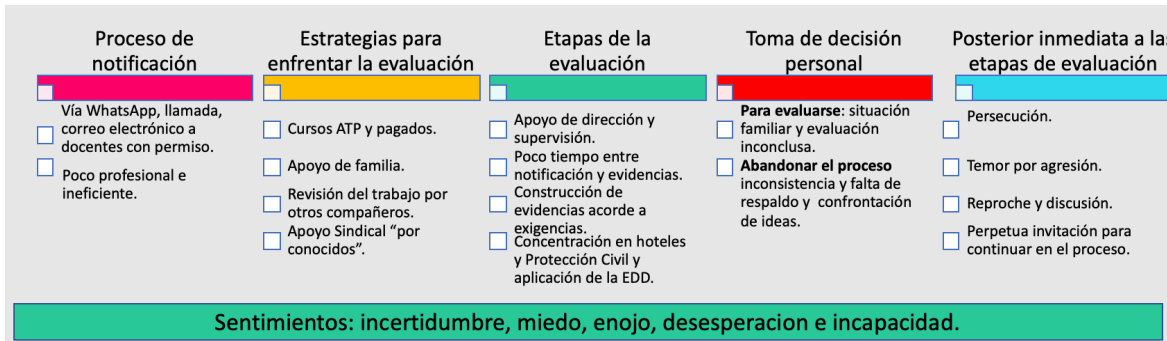
En síntesis, se puede agrupar dos grandes rubros de vivencias después del proceso de evaluación. Por un lado, los profesores que concluyeron la evaluación temieron por la agresión. Por otro, quienes no concluyeron: la autoridad educativa intentó convencerlos para que culminaran el proceso; ellos, en su mayoría, ignoraron estas invitaciones y pocos aceptaron continuar. El docente evaluado fue a quien se tenía puesto la mirada porque era una forma de concretar la reforma anhelada por unos y reprimida por otros.

En el siguiente diagrama se concentra en forma sintética las vivencias de los profesores. Se muestra que las vivencias estuvieron condicionadas por las características del SEM, de la ZE, sindicales, y las personales y profesionales. Todas esas vivencias siempre fueron acompañadas de sentimientos: incertidumbre, miedo, auxilio, llanto, agresión. Estos sentimientos apuntan a un estado de temor. Temor no sólo por una situación, sino por muchas en que cualquier decisión tomada pudo haber tenido repercusiones en la vida profesional y personal de los docentes. Por eso, como se ha descrito en las vivencias, los profesores intentaron

sobrellevar la situación de tal forma que no tuvieran consecuencias legales y profesionales, pero tampoco sociales e interpersonales.

Diagrama 3

Vivencias en el proceso de Evaluación del Desempeño Docente



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Significados del docente evaluado: reflexiones en torno a las percepciones y dimensiones de la región

El concepto de docente profesional ha tenido múltiples significados en la historia que se ha reconfigurado de acuerdo a las situaciones políticas, culturales, académicas y económicas del país. En México, durante la época posrevolucionaria, fue necesario cubrir la demanda de profesores en escuelas rurales. De mediados del siglo XX hasta la década del 80 fue indispensable que estos profesores obtuvieran títulos, cursos y talleres; mientras que partir de la década del 90 hasta nuestros días se fueron constituyendo rasgos deseables del profesor y de su labor, y para determinar quiénes los poseían se instrumentó la evaluación. Así, se fueron desarrollando diversos significados del profesional docente: como trabajador, como sujeto a certificar y a formar, y quien tiene éxito en las evaluaciones.

No se pretende hacer el recorrido histórico, dado que se realizó en el apartado 2.1, más bien se busca reflexionar sobre la última etapa: como sujeto evaluado. Es importante distinguir entre el sujeto evaluado y el objeto. El objeto de la evaluación responde a la interrogante ¿qué evaluar?:

conocimientos, habilidades y actitudes; en tanto que el sujeto evaluado refiere ¿a quién evaluar? En este caso corresponde al docente.

El docente mexicano ha sido sujeto de evaluación desde la década del 90 con el PNCM; en los últimos años este programa se vio como una oportunidad de crecimiento salarial. No obstante, con la EDD los docentes chiapanecos se resistieron y pocos participaron. En gran medida estas decisiones fueron producto de los significados que construyen a partir de las diversas percepciones. Por ello, en este apartado se reflexiona sobre cómo piensa el docente evaluado que fue percibido desde lo institucional, el SNTE, desde los otros docentes, los medios de comunicación y él mismo. Posterior a ello, se identifica cómo estas diversas percepciones se entrelazan en la RESIEDD para constituir un significado de ser docente evaluado.

4.2.1. Percepción institucional

Cuando se refiere a la percepción institucional se hace alusión a la concepción o significado que el Estado, mediante SEP, su organización y estructura, establecen sobre el profesor que fue sujeto de evaluación. Esta percepción quedó influida cuando la OCDE exhortó a los países miembros a definir los estándares del quehacer docente e hizo sus recomendaciones: fueran dinámicos y tomaran en cuenta la diversidad de contextos con tal de mejorar los aprendizajes (Barrera y Myers, 2011).

En México se optó por un modelo de evaluación docente vinculado a la propuesta de estándares (se establecieron en los PPI), del que no se explicitó su base teórica, pero que todos los profesores de educación básica y media superior quedaron obligados a aceptarla. En el fondo, una percepción de nivel teórico es la existencia de un tipo ideal de docente y de práctica, definida en un conjunto de rasgos deseables y pensados desde miradas alejadas del aula. Surgen entonces los problemas para definir y valorar las conductas, habilidades y competencias docentes; y se vuelve mayúsculo cuando se abordan los valores éticos asociados al ejercicio profesional.

En la reforma educativa de 2013 le atribuyeron un conjunto de rasgos y cualidades profesionales al profesor. Se concibió desde esta perspectiva que se es profesional en tanto se demuestre, mediante evaluación, estar más cerca de esos rasgos, aunque no se refleje en el aprendizaje de los alumnos. En la LGSPD el profesor es concebido como el que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad el aprendizaje de los alumnos, del proceso de enseñanza aprendizaje y la agencia directa del proceso educativo (DOF, 2013a, art. 4). Paradójicamente, la evaluación docente al definirse como la acción realizada para medir la función docente (DOF, 2013a, art. 4), se redujo a un sentido cuantitativo y administrativo que lo alejó de ser el apoyo docente en su papel de formador. Sin embargo, sí se vinculó con la distribución de incentivos, como una forma muy reducida de revalorizar y reconocer al docente, pues el profesional requiere otras vías de reconocimiento social, académica y personal (ejemplo, en Singapur los profesores destacados tienen la oportunidad de continuar con su formación en las mejores universidades de EUA, Francia e Inglaterra).

A partir de las experiencias de los docentes en la evaluación, se evidenció que la percepción institucional mediante la supervisión de la ZE 041 fue incentivar la participación de los docentes:

La parte administrativa siempre te aconseja que te evalúes, es lo correcto, es lo mejor que puedes hacer para que no pierdas tu trabajo, yo te voy a apoyar, no es así como dicen, va haber mayores oportunidades para los que se evalúen, puedes salir hasta con un grado más o con un sueldo más alto porque va haber bastante incentivo y como mucha gente tiene miedo no se van a evaluar, esto va ser de los valientes, prueba y vas a progresar. (E.N. 3, 20 febrero del 2019)

Cuando el profesor conoce su notificación para evaluarse, las autoridades estatales tratan de convencerlo para que participe subrayando el incentivo. En la frase “puedes salir con un grado más o con un sueldo más alto” puede evidenciarse una de las promesas y “formas de motivar” la participación, pues el antecedente en el PNCM mostró que al otorgar incentivo los docentes aceptaban la evaluación. En forma simultánea, la expresión “para que no

pierdas tu trabajo” fue la estrategia para obligar, condicionar y controlar la participación. La autoridad educativa necesitaba docentes que participaran, pero al no encontrarlos utilizó estrategias para convencerlos.

No obstante, se reconoce que es para “valientes”, en tanto que se concebía un panorama difícil por las tensiones entre docentes que se resistían a la evaluación en Chiapas. El ser valiente implica ausencia de temor, pero ¿a qué se temía?, ¿a la evaluación?, ¿al contexto de resistencia en que se realizó?, o ¿a perder su trabajo? Un profesor lo expresa así:

“Pero a quién le va a gustar que lo despidan”, decía un compañero, “tanto que se mató mi papá y mi mamá para darme estudio y que venga un cabrón y que me quiera correr”, pues no puede ser posible. (E.N. 2, 09 de febrero del 2018)

Las instituciones sabían que el panorama social de la evaluación era complejo, entre otras cosas por la tensión entre docentes en resistencia, la incertidumbre de las consecuencias en la evaluación y la posibilidad de perder el trabajo para los docentes. Atribuir osadía al profesor evaluado es reconocer este panorama, pero también una estrategia, al igual que la anterior, para convencer que participaran en el proceso.

Además de ser valientes, la autoridad los consideraba como inteligentes que podrían tener éxito en la evaluación. Un profesor se refiere así:

...cuando salimos notificados ella llegaba [se refiere a la supervisora] y te decía tienes que ir a presentar examen, porque tú eres una persona inteligente. Mi zona está llena de doctores, es la zona que más doctores tiene, entonces aquí tú tienes que ir a presentar tu examen, nos llamó a todos y nos dijo: “ustedes son inteligentes y lo van a lograr”. (E.H. 3, 20 de febrero de 2019)

Parece que en la expresión “ustedes son inteligentes y lo van a lograr” se elucida un objetivo reducido al enfoque sumativo de la evaluación: tener éxito. La formación, mejora y transformación de la práctica docente quedó en segundo término. “Lo van a lograr” implica obtener buenos números en la evaluación; la prioridad es el resultado, la cuantificación, pero no el proceso y las acciones que el docente emprende para alcanzar ese resultado.

Fue importante el fin, no los obstáculos esquivados para llegar a ese resultado. Paradójicamente, el discurso de mejorar la práctica, que fue la bandera de la evaluación, no motivó a los docentes a participar; fueron necesarias otras vías informales para lograrlo. De ahí que se argumente que la percepción institucional perciba un profesor profesional en función de una calificación satisfactoria en la evaluación.

El Estado, mediante sujetos que promovieron la EDD, motivaron (o más bien obligaron) a los docentes a participar con la promesa de un mejor sueldo. Pero si se concibe a un profesional con autonomía y responsabilidad de su labor, las instituciones educativas no deberían presionar al docente para que haga algo. En el fondo los agentes que apostaron por la evaluación sabían que no era el mejor esquema de ayuda. De ahí se explica por qué lo institucional se corresponde con la dimensión política de la RESIEDD: una fuerza de presión sobre las decisiones que los docentes tomaron.

4.2.2. Desde el Sindicato

Desde el SNTE también se construyeron formas de ver y entender al profesor evaluado. Para entenderlos es fundamental hacer presente una característica de origen del SNTE: nació desde la cúspide del poder político y recibió impulso del Estado al otorgarle reconocimiento y el monopolio de la representación laboral de los trabajadores de la educación (Ornelas, 2012). Este hecho determinó que sus prácticas siempre estuvieran vinculadas con el poder político del país. El SNTE nace como una exigencia magisterial, pero dirigida desde el poder central y no desde los profesores, que promovía que los acuerdos entre gobierno y magisterio fueran pactados con su representatividad. Por ello, en muchas ocasiones el SNTE no representó el pensamiento de la mayoría de los docentes del país, sino de una fracción.

La percepción del SNTE sobre los profesores y profesoras en los comunicados oficiales se puede resumir como “demostrar una vez más que

los maestros mexicanos están a la altura de lo que el país exige, que los mejores maestros están en las aulas” (SNTE, 2015, p. 2). Se ilustra una imagen del quehacer docente en duda, en el que todo profesor es culpable de la mala calidad educativa hasta que demuestre lo contrario en la evaluación; así, el profesor debe demostrar que es capaz de superar las exigencias plasmadas en la reforma de 2013. La percepción del SNTE se redujo a la idea de que el profesor debía evidenciar su capacidad mediante la EDD.

La postura del SNTE en la EDD no cambió respecto del papel desempeñado en la historia, pues apoyó la promoción de estas políticas a través de cursos y talleres. Esto se puede elucidar en palabras de una maestra:

...en una tarde fuimos a la coordinación, ahí nos citaron porque de la misma manera consideramos que el Sindicato nunca marcó una postura de defensa para el magisterio, por el contrario, una postura de bueno, yo avalo la reforma, apoyo a lo institucional, y al mismo tiempo, le digo al maestro te ayudo a prepararte. (E.H. 1, 21 de febrero del 2019)

El SNTE intentó convencer a los docentes para que se evaluaran a través de la oferta de cursos y talleres. Para el SNTE era necesario que los profesores participaran en la evaluación, y su apoyo se manifestó mediante el proceso de formación y preparación. Tan intenso fue su compromiso que la orientación política llevó a construir, en 2014, la plataforma digital denominada SINADep que se ofertaba el acompañamiento a los docentes en su “mejora continua” y capacitación para la evaluación docente.

Estos cursos en línea ganaron en el uso de plataformas digitales, pero perdieron en la personalización, el contacto, la discusión y la reflexión, generando dudas, ya que no existía un contacto cercano entre los miembros del grupo. Al final la motivación hacia la evaluación mediante ofrecimientos de cursos de preparación no resultó eficiente, por ello, y entre otras cosas, en la ZE 041 se optó por otra estrategia adicional: pago por evaluarse. Un docente narra:

Al poquito tiempo ya vino la parte del proceso en donde nos citaban al examen. Días antes de dicho suceso, me habló por teléfono, quiero pensar que era gente del Sindicato, diciéndome en dónde me tenía que presentar y qué me iban a dar, que esto, que lo otro, con tal de que asistiera; me hablaron como dos o tres veces y a mi compañera también, incluso se rumoraba que si ibas te iban a dar de 3 000 a 5 000 pesos sólo por presentarte. (E.N. 2, 09 de febrero del 2016)

Al docente hay que pagarle para que se evalúe: esta fue la idea que se generalizó en las acciones del SNTE. ¿Por qué se debía convencer al docente mediante preparación y pagos para que participara en la evaluación? Esta interrogante remite a contrastar la idea del profesor como profesional y la acción del SNTE para manipular su decisión de participar o no en el proceso de evaluación. Si el docente se concibiera desde como profesional, en tanto que tiene la responsabilidad del aprendizaje y el proceso educativo (DOF, 2013a), y para ello posee conocimientos especializados, prestigio social, autonomía y actividad elegida (Tenti-Fanfani y Steinberg, 2011), está en formación permanente y carrera profesional (Zabalza y Zabalza, 2012), no se le debería convencer y manipular y obligar mediante estas estrategias. Pero con estas acciones queda claro que, desde el SNTE, el docente no se concibió profesional, pues la estrategia fue manipular las decisiones en favor de la evaluación. El proceso se pervirtió y el SNTE reafirmó su asociación con el Estado.

El SNTE hacía visible este significado cuando se refería a ellos como “de otra elite”. Esta condición era garantía de “pasar el examen” y obtención de beneficios en varios aspectos, tales como no perder el trabajo, obtener buenos resultados en la evaluación, incentivo y otros beneficios:

...cuando se acerca un conocido mío y me dice “vamos a ir a presentar el examen, mira va a ser simplemente el examen, va a ser mero requisito, nosotros ya pasamos; [...] continuo diciéndome “yo lo conozco, me dijo que vayamos, hay viáticos, comida y hotel, tú no vas a invertir nada, ¡vamos!, nosotros aunque no lo presentáramos vamos a pasar porque nosotros somos de otra elite, no somos del montón que va a presentar el examen, nosotros llevamos cierto privilegio. (E.N. 3, 16 de febrero de 2018)

¿Acaso existe un grupo especial o de élite dentro del gremio docente o es una forma de convencer a los docentes para lograr su participación en la evaluación? Una elite dentro del SNTE siempre ha existido, pero no conformado por docentes de aula, sino por personas que negocian con el Estado; sin embargo, se utilizó como motivación extrínseca y manipulación para atraer la participación de los docentes. Pero esta elite de profesores sólo duraba mientras estaba la evaluación, pues las consecuencias tenían que asumirlas el docente.

El SNTE visualizó a los docentes como sujetos de manipulación para participar en la evaluación. El SNTE y las instituciones del Estado marcharon en sintonía para promover la EDD colocando al docente como una prioridad durante el proceso. Así, dentro de la ZE 041 el SNTE jugó un punto de presión sobre los docentes notificados para que culminaran su evaluación en que se mostró como una institución de formación y capacitación, y no de representación de la resistencia asidua de los profesores chiapanecos.

4.2.3. Los otros docentes

La relación entre los profesores evaluados y los “otros docentes” construyó ideas y reflexiones importantes. Al referirse a los “otros docentes” se alude aquellos profesores que no fueron notificados y no participaron en la evaluación, pero que tuvieron incidencia sobre los profesores evaluados. Las percepciones que los sujetos construyen sobre alguien o algo están basadas en sus experiencias, conocimientos y valores mismos que constituyen los significados sobre eso que conocen. Aquí se trata de reflexionar en torno a cómo narran los profesores evaluados la percepción de los otros. Se logran develar tres grandes significados sobre los profesores evaluados: experimento, en problema y traicioneros.

Los profesores evaluados fueron concebidos como conejillos de Indias, esto es, como experimento. Un profesor lo expresa de la siguiente manera:

...los maestros de esta zona sentían como que ellos iban a ser intocables y así siguen pensando, nos ven como conejillos de Indias: lo que pase con ustedes, nosotros veremos que nos conviene, si los corren vamos a presentar examen, pero si no, para qué nos metemos. Nosotros los primeritos somos los que más sufrimos, porque los demás ya van a saber: si no pasó nada ya para que presentan y si nos corren entonces presentan. (E.N. 3, 16 de febrero del 2018)

Quizá no sólo fue un experimento para los otros profesores, sino para la autoridad educativa, el propio profesor, el SNTE, la CNTE y la sociedad. Pero, ¿qué significa ser un experimento en la EDD? El concepto de experimento no desde una mirada positivista como el conjunto de acciones por descubrir o comprobar; en el ámbito social no puede ser controlado, no descubre algo y es impredecible, de ahí su complejidad. Ser un experimento en la EDD implicaba la posibilidad de que el curso de acciones estuviera moldeado por diversas fuerzas, que algo inesperado se presentara y que terminara por afectar a los participantes. En la expresión “lo que pase con ustedes, nosotros veremos que nos conviene”, es claro que los profesores no evaluados esperaban analizar las vivencias de los evaluados, y a partir de ello obtener un punto de referencia para tomar decisiones.

En la vida cotidiana, el actuar de los sujetos está determinado por las experiencias propias y de los otros, esas otras experiencias se toman como conocimiento que permite reducir y esquivar obstáculos, avizorar posibles éxitos, derrotas, peligros y oportunidades. Así que el profesor evaluado fue un punto de conocimiento para los otros no evaluados.

También fue un experimento para la autoridad educativa, el SNTE, la CNTE y la sociedad, ya que no se conocían las direcciones que tomaría la EDD en Chiapas y en la ZE 041. Después de la aplicación en 2015, en ningún otro momento se llevó a cabo este proceso en el estado, debido, entre otras cosas, a la resistencia de la CNTE. No se emitió una segunda convocatoria; no obstante, algunos profesores, quienes no culminaron el proceso de evaluación, se trasladaron al vecino estado de Tabasco para finalizarlo.

Otra característica importante de la ZE 041 es que estaba dividida en grupos, y ante la notificación de los profesores no se organizaron para apoyarlos. Una profesora expresa al respecto:

...en mi zona, es un caso curioso, porque tú estás notificado es tu problema. (E.N. 4,17 de febrero del 2018)

Es decir, existió una indiferencia de los otros docentes por el docente que fue notificado; no se preocuparon por apoyarlo y orientarlo como compañeros de trabajo ni como organización sindical. Esta indiferencia se genera porque en la

...zona es la división de grupos, de 5 o 10 compañeros, toda la zona está súper dividida y cada quien se anda por su lado, la delegación o el secretario de la delegación no existe. (E.H. 5, 27 de febrero de 2019)

A partir de ello, se destaca que el profesor notificado estaba en problemas y debía resolverlo sin el apoyo de sus compañeros. Quien estaba en el proceso de evaluación fue percibido como en un problema propio. Esta percepción es la antítesis de la percepción institucional y sindical que afirmaron las virtudes de la EDD y destacando su carácter incentivador.

Las diferencias de ideas o posturas entre los docentes de la ZE 041 provocaron roces entre compañeros. Los otros docentes, principalmente apegados a la CNTE, esperaban que los notificados no se evaluaran porque consideraban que también a ellos los iba afectar, dado que con la implementación de la EDD sólo era cuestión de tiempo para que a los otros docentes también los notificaran. Los llamaron traicioneros; así lo dice un profesor evaluado:

Después de la evaluación sí hubo roces con compañeros porque te etiquetan como traicioneros, se escuchaba el enojo de ellos hacia nosotros decían “por qué fuiste, para qué fuiste, sabes que estamos mal y más nos estas afectando, hay muchos que fueron y nos van a dar en la torre, nos va a afectar”. (E.N 5, 01 de marzo de 2018)

El encono de los otros docentes devino al pensar que el profesor, al participar en la evaluación, legitimaba la política del Estado; se le denominó

traicionero porque aparentemente estaba pensando de forma individual y no colectiva, y por el hecho de respaldar el llamado del Estado mediante la notificación. Sin embargo, el profesor estaba en una encrucijada de intereses: en un extremo el Estado y el SNTE que legitimaban la evaluación, en el otro el de los otros docentes buscando detener la implementación de la evaluación, y en el lado propio el de salvar su trabajo. Así fue que en muchos casos, los profesores decidieron implementar estrategias para mediar tal encrucijada de intereses, por ejemplo realizar una evaluación a medias.

El profesor traicionero, el que se evaluaba, también fue concebido como charro²². El término charro es una de las formas del corporativismo político que ha servido como sistema de control para sostener y reproducir regímenes políticos autoritarios y corruptos (Velasco, 2008). Los profesores evaluados o que no asistían a las marchas, eran etiquetados con estos calificativos, como si por ese hecho ellos formaran parte de las agrupaciones del poder político que domina al país. Un profesor dice al respecto:

...si tú vas a una marcha eres democrático, y si no vas, pues ya sos charro, te tachan, ya no eres del grupo de los democráticos por así decirlo y yo la verdad como no muy me llevo con los maestros. (E.H. 5, 27 de febrero de 2019)

Con esta idea se minimizan los conceptos tanto de democracia como de charro, pues el hecho de marchar no implicaba que alguien sea nombrado democrático, como tampoco el hecho de presentar el examen lo convertiría en charro. El término charro se utilizó en forma despectiva por parte de los docentes pertenecientes a la CNTE para referirse a los docentes evaluados.

²² De acuerdo con el análisis de Velasco (2008), el término charro aparece en 1948. Después de una fuerte devaluación de la moneda, los dirigentes sindicales de ferrocarrileros, petroleros, mineros, metalúrgicos, etcétera, convocaron a un paro nacional. El 20 de septiembre del mismo año, Jesús Díaz de León, mejor conocido como “El charro”, presentó cargos contra los dirigentes, quienes fueron detenidos inmediatamente. El 14 de octubre, “El Charro”, junto al estado mayor presidencial, toman las secciones del Sindicato de ferrocarrileros. El asalto al Sindicato fue la primera acción hacia la subordinación de los trabajadores mexicanos. El apodo de Díaz de León, “El Charro”, dio origen al término charrismo (Velasco, 2008).

No obstante, muchos se encontraron bajo múltiples presiones para evaluarse, en tanto que otros lo hicieron por decisión personal bajo el convencimiento del SNTE y el Estado.

Lo importante aquí es que la concepción de “charro” y “traicionero” que se promovió durante la evaluación entre los profesores y profesoras de la ZE 041, hizo más visible la balcanización y la formación de subgrupos. Se generaron líneas de confrontación entre evaluados y no evaluados. Paradójicamente, mientras que la educación se defiende como proceso colectivo y colaborativo, la evaluación docente promovió un sentido contrario en el que se fraccionaron las relaciones interpersonales y profesionales.

4.2.4. Medios de comunicación

Los medios de comunicación cumplieron un papel muy importante para la promoción de la reforma educativa a partir de 2013. Según los cálculos de Gil (2017), la SEP gastó cada día, durante el año 2016, 2 millones 259 mil pesos para propagar en todos los medios la existencia, éxito y el avance de la reforma educativa. 94 mil pesos por hora; en total se gastaron 824 millones 639 mil pesos. Tomando en cuenta estos datos, los medios de comunicación promovieron la idea de que la reforma iba por buen camino, aunque fuese lo contrario en la realidad educativa. La prioridad fue que pareciera una reforma con avances significativos, aunque no se correspondiera con la realidad.

Los medios de comunicación más importantes a nivel nacional apoyaron a los dirigentes de la reforma educativa de 2013. Betancourt (2016) realizó un análisis sucinto, pero importante, para evidenciar que el Gobierno Federal por medio de las televisoras Televisa y TV Azteca, los periódicos La Razón y Excelsior, y el canal de Radio Fórmula establecieron una propaganda negra para construir una imagen del docente criminal. Por su parte, Hernández (2015) realizó un seguimiento de las ideas que Claudio

X. González²³ difundía durante 2015 a través de Grupo Televisa, sobre la percepción de los profesores y profesoras que se resistían a la evaluación: los denominaron “cártel”, “criminales”, “delincuentes con permiso” y “mafia”. En el mismo sentido, el entonces secretario de educación, Aurelio Nuño Mayer, difundía la idea de que no iban a permanecer los grandes privilegios de las agrupaciones sindicales en el otorgamiento de plazas.

Para ejemplificar este apoyo de los medios de comunicación y la construcción de una imagen peyorativa del docente en resistencia, se agregan las siguientes imágenes:

Imagen 1

Carlos Loret de Mola exhibe su desacuerdo con la CNTE



Fuente: <https://twitter.com/carlosloret/status/566433267960672256>

Imagen 2

Excélsior muestra y difunde apoyo a la reforma educativa de 2013



Fuente: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/06/09/1097571>

²³ Claudio X. González Guajardo es cofundador, junto con Emilio Azcárraga Jean, del Grupo Televisa; fue presidente y fundador de Mexicanos Primeros; es un importante empresario que estuvo por más de cuatro décadas en la presidencia de Kimberly-Clark de México.

Todas estas ideas promovidas por estos medios de comunicación intentaron convencer a la sociedad de los beneficios de la reforma educativa y propagaron una imagen despectiva de los profesores y profesoras que se resistieron a la evaluación. Además, dado que el Gobierno Federal necesitaba mostrar ante la sociedad que había avances en la implementación de la reforma, usó los medios de comunicación para que la sociedad aprobara y naturalizara la evaluación ante la resistencia y la protesta del gremio docente. Por eso difundió la existencia de “malos” profesores y profesoras en el SEM y resaltó los aspectos negativos de los resultados en las pruebas PISA, ENLACE y el PLANEA; en cambio, se obviaron y omitieron los desafíos y obstáculos con los que se enfrenta a diario el propio sistema. Un profesor lo expresa así:

Ahora [se refiere al ingreso del cambio de presidente en 2018] los maestros si nos van a revalorizar, porque anteriormente a través de los medios de comunicación fuimos bombardeados, incluso hay una película *De Panzazo*; recuerdo que hay una escena donde anunciaba mediante el altavoz de la colonia que no habría clase en la telesecundaria. Pero no dicen que el maestro es maestro, albañil, psicólogo, director, el que cierra la puerta, etcétera. A mí eso de revalorizar al magisterio es bueno. (E. H. 2, 22 de febrero de 2019)

La desvalorización del magisterio a través de los medios de comunicación fue abrumadora con tal de razonar una acción emprendida: la evaluación docente. Se promovió que el profesor era la causa de los bajos rendimientos escolares, y por lo tanto debía evaluarse; pero esta evaluación, a diferencia del PNCM, también debía estar vinculada a un condicionamiento. Eso fue lo que se intentó legitimar. Un profesor argumenta que:

...por todo lo que se maneja en los medios, yo creo que el gobierno siempre estuvo mal porque nos dijo “el maestro que no pase fuera, maestro que no pase fuera”; entonces, si el jefe lo está diciendo, el patrón, eso te genera de que esto va en serio, si tú no pasas vas pa fuera, no es de que te quiera mejorar tu sueldo. (E.N. 3, 16 de febrero de 2018)

Se pretendió naturalizar y argumentar que sólo evaluando y castigando al docente, en caso de obtener malos resultados, podría cumplirse con el derecho de los niños y las niñas de recibir mejor educación. No obstante, en

los medios de comunicación no se reflexionó sobre si el esquema de evaluación docente promovería las mejores prácticas o corría el riesgo de reducirse a una simulación. Los medios de comunicación, el SNTE, y el Estado, promovieron las benevolencias de la reforma educativa. En el fondo lo que se buscó fue tener el apoyo de los padres de familia para implementar la reforma de 2013; no obstante, los docentes tuvieron un punto a favor: la cercanía con la comunidad; eso fue lo que les permitió alcanzar el respaldo de los padres de familia.

4.2.5. Desde sí mismo

El profesor evaluado construye significados de sí mismo a partir de lo que los otros dicen de él. Reflexiona en tanto que es sujeto social y establece relaciones con lo institucional, sindical, otros docentes y medios de comunicación. Los significados sobre sí mismo están permeados por los otros significados. Para la reflexión de estos, se toman como punto de partida tres significados: como trabajador, desinteresado por su práctica docente y en busca de apoyo.

En el primer caso, el docente evaluado se interpreta como un empleado o un trabajador que queda a disposición de la autoridad educativa. Las características políticas en las que emergió la EDD promovieron una fuerte presión para que los docentes se evaluaran, aunque en el discurso (artículo 3° constitucional y LGSPD) promovieran una descripción de profesionista. Un docente narra la forma vertical de implementar la evaluación:

Era más bien una demostración de poder por parte del gobierno, de yo puedo, yo mando y ustedes al final de cuentas tienen que presentar el examen, porque así ya se planeó, ya se elaboró. La reflexión iba más a las condiciones en las que se llevó a cabo, no fueron las idóneas para presentarlo. (E. H. 4, 22 de febrero de 2019)

Aquí se logra elucidar al profesor como un sujeto que debe subordinarse y acatar las leyes ya establecidas. Las condiciones de la implementación de la evaluación promovieron que el profesor se concibiera como un trabajador de

Estado, que debe acatarse a las órdenes y que no deja margen para la crítica, autonomía, negociación y consideración de su voz. En este caso, los docentes describen a la autoridad educativa como el que tiene poder para promover una evaluación, aunque no se acepte. En la ZE 040 la supervisión escolar motivó a los docentes a participar en tal proceso; esto como una prolongación del deseo de autoridades del estado y federación.

Esto conlleva a un problema: el de credibilidad; principalmente porque los profesores dudaban que el proceso sirviera para algo más que para legitimar una política impuesta desde el exterior. Tampoco tenían la seguridad de que los resultados serían utilizados en algo más benéfico que poner en duda su profesionalismo y responsabilidad (Rizo, 2005).

Por otra parte, la EDD promovió un efecto negativo en la práctica docente comparado con la razón teórica de la que emergió. En el discurso la EDD buscaba mejorar la práctica docente, pero generó un efecto perverso como el desinterés y desánimo por su labor profesional. Un profesor lo describe así:

Hubo flojera, después de la reforma, hubo una flojera inmensa en los maestros, en la gran mayoría de los maestros. El pretexto fue que nos iban a correr, esta cosa ya valió, es venir ya totalmente desanimado. Tu pensamiento estaba en cualquier ratito me corren, venías y era así como un total desinterés, se perdía todo sentido de venir contento a trabajar, prepararte, porque sabías que tú mismo patrón te quiere acabar, te quiere eliminar, en lo personal me dio mucho desinterés, me quitó las ganas, pasó mucho tiempo para que uno volviera agarrar ese amor por tu trabajo. Te quitó todo. Ser maestro notificado te quitó muchas ganas de trabajar, te dejó triste, algunos maestros que hasta lloraron, imagínate qué maestros puede llegar contentos a su escuela sabiendo que lo van a correr. Fue bastante triste. (E.H. 3, 20 de febrero de 2019)

En el profesor notificado generó un cruce de intereses y de presiones políticas, económicas, sociales y académicas. La incertidumbre que creaba el hecho de aplicar la LGSPD y que perdieran su trabajo, originó el desinterés por su práctica, ya que existía la probabilidad de no continuar en su profesión. Los docentes pensaban qué iba a pasar con su futuro, qué camino tomarían después de no tener trabajo; eso ocupaba gran parte de su

pensamiento y se veía reflejado en su actitud frente al trabajo. Esto ratifica la idea de que la docencia está vinculada con la condición de persona, y las características personales influyen en la forma de llevar a cabo el trabajo. Como consecuencia, conduce a pensar que los docentes deben prestar especial atención no sólo a lo que saben, sino a lo que son y la forma en que se vive la profesión.

Esto lleva a una disyuntiva entre ser y estar de la profesión docente (Zabalza y Zabalza, 2012). La tendencia global de la política educativa parece que aún sigue apostando al cúmulo de conocimientos y la demostración de ellos mediante la evaluación, por lo que es importante la credencialización y su demostración en un instrumento de medición para ser profesional. No obstante, la docencia más que estar, es una dimensión de ser, convicción, consciencia y coherencia entre lo que se piensa y lo que se es; está sumamente relacionada con los ciclos de vida (Huberman, 2012), los aciertos y desaciertos, y el desarrollo personal y profesional. Por eso Argentina ha optado por esquemas de formación por encima de la evaluación, bajo el argumento de que es preferible fomentar y no simular.

Un tercer significado que los profesores establecieron fue que necesitaban ser apoyados, auxiliados, e incluso salvados de la evaluación. Para ello buscaron apoyo en la delegación sindical de su ZE sin tener éxito:

Lo primero que hicimos fue llamar a toda la base, pero como no todos estaban siendo evaluados, no asistieron, únicamente llegamos nueve y nos pusimos de acuerdo sobre las acciones que íbamos a realizar; al ver que nuestra delegación no nos apoyaba, decidimos que cada quien por su lado, que le buscara por su lado para ver cómo se podía salvar, porque así lo veíamos: como una “salvación”. (E.N. 2, 09 de febrero del 2018)

Otro maestro después de decidir no continuar con su evaluación y formar parte de la resistencia narra lo siguiente:

...después ya fue el proceso de paro, algunos llegaban y nos decían “yo vengo, nada más porque puedo, yo no tengo obligación” como diciendo: los jodidos son ustedes que están notificados. No se sentía el respaldo como en otras zonas, donde decían “ahorita están notificados, pero un rato vamos a ser nosotros”. (E.N. 3, 16 de febrero de 2018)

Los profesores notificados de la ZE 041 no obtuvieron apoyo de sus compañeros, lo que evidencia un carácter que generó la evaluación entre los profesores: el individualismo. Esta característica se sitúa en la dimensión social de la RESIEDD que evidencia que este significado es negativo, pues como consecuencia encontraron el rechazo de sus compañeros. Se sintieron solos, sin apoyo de sus compañeros, y debían “salvarse” como pudieran.

4.2.6. Significados de docente evaluado y dimensiones de la RESIEDD

Este apartado surge de la pregunta ¿cuál es el significado de docente evaluado? Si bien es cierto que ya se reflexionó sobre las diversas perspectivas de cómo el docente considera que es pensado. Tomando esto como punto de partida, se busca interrelacionar esas perspectivas en la región para comprender el significado dentro de la ZE 041.

La perspectiva institucional de docente profesional, en tanto obtenga buena puntuación en la evaluación, queda contenida en la dimensión política, pues representa una reproducción de la tendencia global emergida de los organismos internacionales. La apuesta del SNTE de convencer y manipular una decisión de los docentes queda inscrita en la dimensión sindical. La desvalorización de los medios de comunicación y la búsqueda de apoyo de la sociedad y padres de familia se posiciona en la dimensión social, al igual que la estigmatización y balcanización entre compañeros. El desinterés por su práctica queda suscrito a la dimensión didáctica pedagógica.

Todos estos significados fungieron como líneas de tensión en las que el docente debía mediar. Lo que prevaleció en el pensamiento fue la consideración de supervivencia laboral y económica que orilló a establecer una estrategia que permitiera conservar su empleo y al mismo tiempo evitar el conflicto con los docentes en resistencia.

Además, el significado que el evaluado construye es contrario al discurso institucional, del SNTE, y de los medios de comunicación. Estos últimos apostaban por los procesos de evaluación, la búsqueda de calidad y

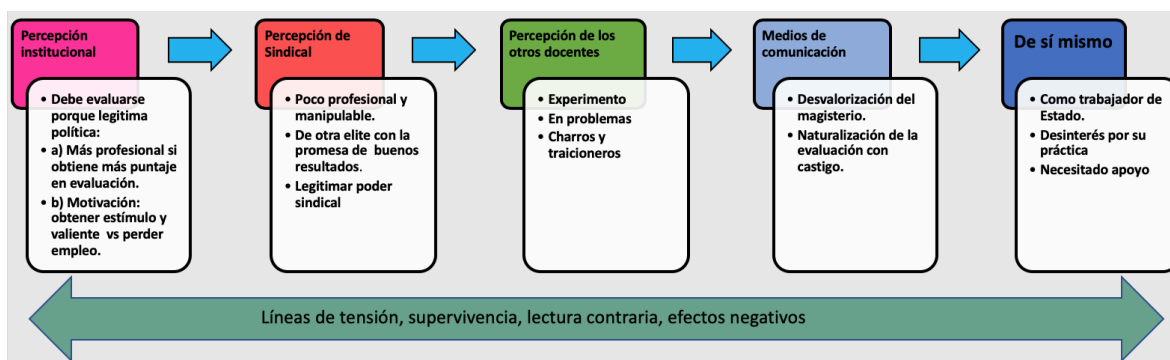
la mejora continua; el docente, en cambio, dudaba de que las estrategias propuestas fueran las correctas para alcanzar el fin propuesto. Entre otras cosas, se debió a que había experiencias de evaluación fincadas en la corrupción, la simulación, el favoritismo, las amistades, y el mal manejo de los resultados de la evaluación, sobre todo por el hecho de vincularlo a su estabilidad laboral.

Dos efectos negativos en la subjetividad del profesor se fueron construyendo. Primero, en la ZE 041 la evaluación del desempeño generó relaciones de confrontación entre los sujetos de la evaluación, distanció las instituciones de los docentes, escindió las relaciones profesionales e interpersonales. Segundo, en la dimensión didáctica pedagógica los evaluados mostraron desinterés por sus prácticas y se centraron en resolver la evaluación. Estas posturas y reflexiones se acumularon como un saber que forma parte de la cultura de evaluación docente.

En el siguiente diagrama se resumen los significados que se construyeron sobre el docente evaluado. Además, se agrega una cinta con doble flecha para indicar que algunos significados sobre el docente evaluado anteceden y preceden a la EDD.

Diagrama 4

Significados sobre el profesor evaluado: percepciones, continuidades y rupturas



Fuente: Elaboración propia.

4.3. Significado sobre la Evaluación del Desempeño Docente: Posturas, punición y meritocracia

En este apartado se reflexiona a partir de cómo los docentes perciben, miran, interrogan, piensan y asumen la evaluación del desempeño docente. En tres grandes significados se ha organizado: las posturas sobre la evaluación agrupan los puntos de desacuerdo entre los docentes evaluados; la punición como la percepción de que este proceso castiga y no ayuda a mejorar la práctica que se reduce a simulación; y la meritocracia, donde se discute sobre los conceptos de mérito y logro, reduciendo la evaluación a medir el logro, no el mérito, y con base en ello la distribución de incentivo económico.

4.3.1. Posturas sobre la evaluación docente

Lo que se pretende en este apartado es recoger las experiencias de los profesores evaluados que permitan develar su postura: a favor o en contra de la evaluación del desempeño. Estas posturas develan la reflexión del docente que lo llevó a tomar una posición o actitud. La reforma constitucional de 2013 planteó que el Estado debía garantizar la calidad educativa en las escuelas; bajo esta atribución, su propuesta fue evaluar a los docentes para garantizar la mejora continua. Ante esto, en Chiapas se construyó una postura contraria al planteamiento legislativo porque los docentes consideraron que la EDD no era la estrategia para mejorar su práctica; esta idea se vio representada a nivel regional, estatal y nacional por los movimientos de resistencia encabezados por la CNTE. El 3% de los profesores evaluados en el estado, dentro de este los de la ZE 041, no implicó que todos los evaluados coincidían con el esquema de evaluación propuesto, por el contrario, como se ve a continuación, los profesores se evaluaron por razones no pedagógicas.

Una profesora habla de la EDD como una decepción porque no logró ser el instrumento que determinara el desempeño, que identificara al

profesor profesional con las herramientas necesarias para desempeñar su quehacer:

La evaluación que presentamos es una decepción total para mí, porque se permitió copiar, no determinó al cien si el maestro está capacitado o no para estar frente a un grupo, que a mí era lo que realmente me interesaba saber. (E.N. 4, 17 de febrero de 2018)

La decepción devino de las promesas de la EDD con el discurso de mejoramiento profesional y de la eliminación de prácticas nocivas en el terreno educativo. Cuando la profesora se da cuenta que se “permitió copiar”, refiriéndose a las dos últimas etapas de la EDD (evaluación de conocimientos y planeación argumentada), percibe que el esquema de evaluación no es lo que se planteaba. La profesora posee una amplia experiencia en el PNCM (actualmente ostenta categoría C) que conduce a inferir que se ha evaluado continuamente, pero se siente decepcionada al observar los actos ilícitos en el proceso que limitó la posibilidad de una evaluación que evidenciara las habilidades docentes. Esto condujo a crear una postura en contra de la EDD específicamente, pero sí a favor de una evaluación que permitiera la mejora de su práctica.

Al mismo tiempo, la profesora planteaba en qué aspectos debía mejorar la evaluación docente:

...este examen no era de conocimientos, era más bien de habilidades del docente y hasta la fecha los resultados sólo informaron si es bueno, malo, regular, pero después de la evaluación para que reúna esas características, para mejorar la educación, deben de decirte: maestro tú estás mal en esto y debes de prepararte en esto para que eleves la calidad educativa, pero no ha habido nada de eso. Entonces, no puede ser una evaluación que va a contribuir a mejorar la calidad educativa cuando no hay un análisis después de los resultados que se obtuvieron. (E.H. 4, 22 de febrero de 2019)

La profesora se refiere al proceso de retroalimentación, entre otras cosas, como el análisis de los resultados: quien califica la evaluación debe ser capaz de identificar los puntos con mayor deficiencia, informar al docente para su reflexión, y sobre ello iniciar un plan de preparación profesional. Para Contreras (2015), la retroalimentación se “define como cualquier

comunicación que el profesor recibe como producto de su evaluación en relación con algún aspecto de su función docente” (p. 98). La profesora esperaba contar con esa información que le permitiera conocerse profesionalmente y superar sus deficiencias.

Según la TALIS ²⁴ en 2013, el actor educativo que mayor retroalimentación proporciona al docente de educación básica y media superior es el director de la escuela; los métodos de retroalimentación con mayor porcentaje son la observación directa de la enseñanza en su salón de clase y los resultados de las calificaciones de los estudiantes en los exámenes; las áreas donde reciben mayor retroalimentación son desempeño del estudiante, dominio de la materia y competencias didácticas (INEE, 2015a). En contraste, los resultados que la profesora recibió del INEE, donde se limitaba a emitir un nivel de desempeño (insuficiente, suficiente, bueno, destacado) obtenido, no aportaron información precisa que ayudara a identificar las necesidades docentes y mejorarlas. De acuerdo con los aportes de TALIS, quien puede realizar con mayor precisión la retroalimentación es el actor más cercano, el director o compañero docente, alguien que observa de cerca el trabajo del docente; por tanto, el INEE, cuya evaluación se basó en rúbricas y análisis de las evidencias tendría una visión más reducida que aquel que está en contacto continuo con el docente. Además, la experiencia internacional de EUA, Chile y Singapur han incorporado la observación directa como uno de los métodos de evaluación que indica su importancia y tendencia generalizada.

En este sentido, un docente argumenta que una estrategia de retroalimentación en la EDD pudo haber sido la revisión de su examen. Esto porque existió una desconfianza sobre la asignación de las calificaciones que realizaron las instituciones evaluadoras:

Pero la evaluación que nosotros nos iban a hacer no te aseguraba si te calificaban bien, no podías pedir ver tu examen, como que te mostraran

²⁴ El TALIS se realizó por primera ocasión en 2008 en 23 países; para 2013 en 34 países. Para el caso de México, fue un estudio organizado por la OCDE, INEE y SEP.

tu examen, pero realmente con tu examen, como una retroalimentación: aquí está tu examen, aquí está lo que contestaste, todo lo que está mal. Creo que, si hubiera sido así desde el principio, todo maestro que quiera una explicación de su examen, pero con su examen, con las respuestas que pusiste, creo que hubiera sido más aceptada la evaluación y uno contento puede aceptar que no soy idóneo, pero sí tengo esa opción de echarle ganas porque me están enseñando. (E.H. 3, 20 de febrero de 2019)

Se rescatan dos cosas importantes por las que el profesor plantea una postura contraria a la EDD: desconfianza en la calificación asignada y la falta de revisión de su evaluación. Los docentes poseen experiencias de evaluación anteriores y conocen los procesos aplicados (eso es lo que hemos insistido en denominarlo como cultura de evaluación docente); esto los llevó a predecir que en las instituciones del Estado había prácticas de corrupción que beneficiarían a un grupo y sacrificarían a otros. Por esta razón el profesor se posicionó en contra de la EDD. No obstante, plantea que, si la evaluación permitiera acciones de transparencia como la revisión del examen, hubiera sido aceptada.

Para reforzar el argumento anterior, un docente afirma que

...nuestro país desgraciadamente no todo es claro, sabemos que hay maestros malos que tienen amigos en el Sindicato, a ellos les van a dar la clave y ellos van a pasar, y sabemos que hay maestros buenos que están frente a grupo que no va haber nadie quien los defienda y como el gobierno va a querer correr a alguien, tal vez ellos sean los que se vayan. Entonces yo decidí no hacer la evaluación escrita, hasta ahí dejé mi participación en el proceso evaluativo. (E.N. 2, 09 de febrero de 2018)

Este argumento, que se generó de las experiencias de evaluación docente anterior, rescata la idea de que la EDD no permitió determinar a los docentes con mayor responsabilidad, incluso pudo darse el caso de quien tuviera mejores amigos en el SNTE prevaleciera en el SEM, es decir, la EDD es significada como un instrumento de corrupción. Esto se da porque, como se analizó en el apartado 2.6, se reproduce la ley de Campbell (citado en Berliner, 2018): cuando un indicador social cuantitativo (el desempeño docente cuantificado en la evaluación) se usa para tomar decisiones, estará

en mayores posibilidades de corrupción, distorsión y perversión de los procesos sociales que vigila.

Otro de los factores que propició que los docentes en la ZE 041 rechazaran la EDD es el hecho de que consideran que un examen no determinaba las buenas prácticas en las escuelas, en tanto que las prácticas también impactan en el contexto:

...pues lo que ha hecho el gobierno es que ha considerado el examen como la mejor vía, pero está complicado, no es únicamente el examen u observación, tiene que ser en sí todo lo que engloba ser maestro, relacionarse con la comunidad, también puede ser, hay buenos maestros que a veces son muy arraigados a sus colonias, comunidad y dejan buena imagen, en cambio hay otros maestros que de plano, nada más llegan de mochila veloz y se van. Nunca tienen un impacto en sí en la comunidad como tal. (E.H. 2, 22 de febrero de 2019)

En el fragmento anterior se percibe una concepción de la función del docente que rompe los muros de la escuela e incide en los contextos en los que se inserta. Se es docente no sólo durante los horarios de clases, sino también por las relaciones con los padres de familia y las actividades extraescolares; esto se piensa así porque los profesores de la ZE 041 pertenecen a telesecundarias ubicadas en zonas rurales donde por lo general estos aún siguen teniendo cierta influencia en los contextos, pues la mayoría de ellos radican en las comunidades donde laboran. Es por ello que el profesor se piensa no sólo como sujeto en la escuela, sino también como sujeto que media en las relaciones extraescolares. Estas relaciones no fueron captadas por la EDD, y muchas de las características del proceso de enseñanza y aprendizaje se gestionan en estas.

El mismo profesor asevera que la evaluación docente es aceptable bajo otro esquema. Plantea una evaluación “inclusiva”:

...como le decía anteriormente, debe ser inclusiva. Meter a todos los actores que participan en la educación y con base a eso desarrollar una estrategia, no sé, cursos por las tardes con los papás, o qué sé yo, talleres con los chamacos, que sea más dinámica la forma de dar la clase, que no nos enfoquemos nada más en el contenido sino que traten de aprender, pero realmente traten de aprender, y llevarlos por ese camino, pero si ahorita el chamaco cae también en su mundo y ya, y la

tecnología roba mucho en este tiempo, los chicos no quieren hacer nada por estar en el celular. (E.H. 2, 22 de febrero de 2019)

Cuando el profesor refiere la palabra “inclusiva”, lo hace desde una perspectiva de integración que pretende posicionar su mirada bajo un enfoque de evaluación amplio, es decir, a una evaluación social integral (Díaz-Barriga, 2017). El docente parte de la idea de que la mejora de la educación debe ser integral, no individual, en que deben considerarse todos los elementos que inciden en el aprendizaje para mejorarlo. Por ello plantea “meter a todos los actores” en forma organizada y en conjunto, de tal forma que permita comprender los problemas en la escuela y buscar una estrategia en la que se involucren todos los actores. La evaluación docente debe estar integrada a esta visión holística, pero no por separada, sino conectada e interrelacionada con los otros elementos del sistema educativo. Esto se reafirma desde Deming (citado en Miranda, 2019), al sostener que los trabajadores solamente son responsables del 15% de los errores, mientras se pasa por alto el sistema diseñado, cuya responsabilidad le corresponde el 85%. Para resolver el problema educativo es imprescindible la conjugación de múltiples factores.

A pesar de las posturas descritas anteriormente, un profesor afirma estar a favor de la EDD:

Fue un proceso en donde aprendimos, no sólo contenidos, y también las características que debe tener un alumno, el perfil de egreso, las características que debe tener un maestro y el alumno, y sobre todo nos deja un aprendizaje de tomar decisiones individuales, porque al final de cuentas la toma de decisión es individual, porque dije que lo que yo decida no le va a afectar a nadie más que a mí, no sólo trasladándolo a la escuela. Yo hago esto, y si me va bien bueno y si no también, bueno soy yo. Puedo decir que sí me dejó un aprendizaje significativo, no sólo de manera profesional si no personal también. (E.H. 5, 27 de febrero de 2019)

El profesor se posiciona a favor de la EDD porque aprendió algo significativo en el terreno profesional y personal. Él concibe la evaluación como el instrumento que permitió acrecentar sus conocimientos inherentes a su

labor docente; no obstante, estos aprendizajes obtenidos pueden incidir en la práctica o simplemente se vuelven inoperantes. Los conocimientos se pueden aprehender, comprender y aplicar sin la necesidad de una evaluación; de hecho, es una responsabilidad de la profesión; parece que el profesor, al igual que muchos, esperaba tener una motivación extrínseca para comenzar a tomar esa responsabilidad.

Como hemos podido evidenciar, los docentes evaluados no siempre estuvieron a favor de la evaluación; los evaluados no necesariamente se identificaban con las políticas de evaluación. La decepción, desconfianza y la corrupción son los principales significados que definieron sus posturas. No obstante, los docentes argumentan la necesidad de un proceso de evaluación cercana a su trabajo, orientador y de apoyo: una retroalimentación.

4.3.2. Punición y simulación

Según la RAE, el concepto de punición o punitivo se refiere al castigo. En la sociedad, cuando se castiga a alguien es porque ha roto las reglas del pacto social, ha faltado a las normas y debe aplicarse una serie de castigos. El castigo se le aplica a alguien que es culpable de algo ilícito. En el terreno educativo, ¿de qué se le culpa al docente que se puede castigar con inestabilidad o cambio de actividad en el SEM? De la mala calidad educativa, como ya se ha dicho anteriormente.

La EDD pretendió naturalizar la idea de castigar a quien no tuviera éxito en este esquema de evaluación. Lejos de homogeneizar esta idea entre los docentes, su prioridad fue naturalizarlo en la sociedad, pues es ella quien también juzga y presiona a los que han faltado a las reglas sociales para ser castigado. Esto quizá, entre otras cosas, fue el error de la reforma, porque no fue posible realizar una reforma que acusa y acosa a los docentes de culpables de la falta de calidad educativa, y al mismo tiempo esperar ser aceptada.

No obstante, el recurso más importante que tuvo la EDD ante la concepción de punición fue el incentivo. Foucault (2002) asegura que “el castigo, en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción” (p. 167). Aquí hay dos cosas importantes, la necesidad de ocultar el castigo y resaltar el carácter benevolente de la evaluación mediante la gratificación. El docente fue motivado con un incentivo económico para que participara en la evaluación, con la promesa de mejorar su labor. Según el PPFIEB, quien obtuviera un nivel destacado en la evaluación aspiraría a un incremento de 35% o 38% de su sueldo (este último para zonas marginadas) (SEP, 2015b). También se utilizó la evaluación como instrumento que permitió asignar gratificación en forma de ascenso e ingreso al SEM. Ante esto, los profesores de la ZE 041 fueron construyendo ideas sobre el qué y para qué de la evaluación. La idea anterior se identifica en la narrativa de un profesor cuando expresa la forma de motivación emanada de la supervisión escolar:

...va haber mayores oportunidades para los que se evalúen, puedes salir hasta con un grado más o con un sueldo más alto porque va haber bastante incentivo y como mucha gente tiene miedo no se van a evaluar. (E.N. 3, 16 de febrero de 2018)

Es decir, se intentó resaltar el programa de incentivo por encima del carácter punitivo.

A pesar del impulso del PPFIEB, en la ZE 041 no se logró convencer a los profesores, pero sí alcanzó a colocarlos en la incertidumbre e hizo que participaran; esto porque en la valoración del profesor costo-beneficio y gratificación-sanción tenía mayor ponderación la sanción. Su participación estuvo impulsada por la incertidumbre y coerción, que por la convicción: el temor a la sanción que implicaba no asistir a la evaluación tuvo mayor peso que obtener un beneficio económico como ocurría en el PNCM. La incertidumbre por la sanción o punición estaba fincada a los resultados de un proceso de evaluación, ya que estos podrían definir el futuro laboral y personal de los docentes. Así lo describe un docente:

...el examen creo que nadie le tiene miedo, el problema es que te digan te voy a sacar, te voy a correr, y te voy a correr sin ni siquiera prepararte creo que ese es el gran problema; porque no creo que haya personas tan malas que no aprendan si te lo están enseñando y te estás preparando, al final sería un mero trámite porque todo te lo enseñaron. Pero aquí te vas a ciegas, te preparas como tú puedes, te dan un montón de cosas que estudiar, y todavía bajo ese argumento de que te van a correr, más tenso, como si tuvieras una pistola en la cabeza, sabes que es tu futuro, tu porvenir, de ahí comen tus hijos, es mucha la presión, es muy antipedagógico la evaluación. (E.H. 3, 20 de febrero de 2019)

A la EDD se le fincó el significado de punitivo por atentar contra los derechos laborales, específicamente, la estabilidad en el servicio. La estabilidad laboral como “plaza docente” es un derecho que asigna el Estado a una persona para ejercer la función docente hasta jubilarse, al menos que cometa un error grave que atente contra la educación. Este derecho cedido por el Estado ahora se veía como una camisa de fuerza, porque la política educativa condicionó este derecho de los profesores para que fueran mejores en el aula. La expresión “como si tuvieras una pistola en la cabeza” resume el sentimiento de coacción al que fue sometido el presunto culpable (docente), en el que el Estado estaba a punto de jalar el gatillo.

Lo punitivo también radicó en el hecho de que no existió una preparación profesional adecuada antes de evaluar al profesor. El docente tiene interiorizado su práctica, dentro de ellas la evaluación, misma que conlleva a un proceso de preparación previo de los alumnos, y enseguida la evaluación. Cuando se expone que “ese es el gran problema”, el docente se refiere a que se dirigía a un proceso desconocido, que sigue una lógica diferente al habituado en su práctica: aquí primero se evalúa y con base en los resultados se forma. Esto fue una lógica del neoliberalismo que pretende liberar al Estado de las responsabilidades de formación y capacitación del docente; por eso el docente debía formarse por cuenta propia y los cursos de formación de particulares proliferaron.

El castigo más fuerte se aplica cuando el profesor falla por tercera ocasión en la EDD o no asiste. No obstante, como se analizó anteriormente, igual de inmenso fue el estado de incertidumbre que este proceso conllevó a

la vida profesional, (Gonzales, Rivera y Guerra, 2017), pues se esperaba que el profesor se evaluara al menos una vez cada cuatro años hasta que se jubilara o falleciera.

El otro aspecto punitivo que el docente denuncia es la contradicción entre la urgencia de una evaluación formativa con los alumnos y la implementación de la EDD establecida desde una visión gerencial:

...imagínate leer bonches de libros en un solo examen, también si hablan tanto de que el alumno debe tener derecho de que no lo atiborren de información, que la evaluación debe ser periódica y no sumativa; y a ti te dan toda esa enseñanza y a ti te van a matar con un bonche de autores para presentar examen para maestro y para director, una bibliografía que te la podrías pasar estudiando todo el año y no la vas a terminar, ¿eso es didáctico y pedagógico? Ahí se rompe toda la pedagogía que tanto ellos dicen, tanto que te dicen cómo debes evaluar a tus alumnos y nosotros con un examen te van a decir si eres idóneo o no. (E.H. 3, 20 de febrero de 2019)

Esto lo llevó a una tensión entre lo que debe ser y lo que es entre las propuestas teóricas pedagógicas, formativas y democráticas que conforman lo que debe ser, y la realidad; lo que se implementó con la EDD tuvo una tendencia contraria. Este fue el reclamo del profesor: “con una sola evaluación te dicen si eres idóneo”: suficiente para continuar en el servicio docente por esta situación, y bajo su experiencia evaluadora en el aula consideraba castigadora la EDD.

Ahora bien, es importante preguntarse ¿qué hace el profesor ante la concepción punitiva de la evaluación? Entre muchas otras cosas, simula, aparenta e intenta salvarse de esa pistola en la cabeza. En el siguiente fragmento de la narración se puede evidenciar la simulación en la práctica:

...yo puedo llegar al salón con todos esos documentos y ponerme a estudiar mientras mis alumnos están tratando de resolver, por ejemplo, su libro; entonces desde mi punto de vista no evalúan el hecho de que yo esté haciendo mi labor, menos que en esa evaluación se pueda detectar mis verdaderas carencias como docente. (E.H. 1, 21 de febrero de 2019)

Lo que el INEE observa y califica es lo que el docente reportó, por tanto, fue una evaluación a partir de los documentos que él construye. Tobón, Guzmán

y Tobón (2018) aseguran que la evaluación docente analiza evidencias documentales frente a las cuales no se puede determinar con precisión si son fruto del trabajo en el aula. El fenómeno que describe la profesora pone a la luz que el reporte de evidencias no estaba apegado a lo que se hacía en el aula; en este caso, la profesora no reportó que estudiaba durante el horario de clases porque trató de cumplir con las exigencias de la evaluación. Se convirtió en un fenómeno de simulación para obtener buenos resultados en la evaluación. Esta fue una de las deficiencias de solicitar fragmentos de la práctica docente que contraria a la tendencia de la experiencia internacional que ha optado por observaciones directas en el aula.

Pero no sólo el profesor simuló, también lo hizo el Estado para cumplir con un número de evaluados en Chiapas. Una profesora argumenta que la evaluación no tuvo sustento, algo que lo respaldara, y por ello usó la amenaza:

...sobre todo al ver las inconsistencias del proceso, la falta de..., no me refiero a la falta de seguridad que aportaban las autoridades, no a eso; si no que considero que todo lo que ellos estaban planteando no tenían una base legal, jurídica, algo que lo respaldara en realidad; porque siempre he considerado que lo que es correcto no tiene que hacerse a fuerza, si algo está correcto y dentro de la ley creo que no hay necesidad de usar y abusar de la fuerza y de las amenazas. (E. N. 1, 21 de febrero de 2019)

Esto demuestra que hubo una simulación por parte del Estado, porque se utilizaron estrategias de convencimiento informal (como ya vimos en el apartado anterior, pago por evaluarse) para cumplir con un determinado número de docentes evaluados en la entidad. Entonces, fue imprescindible cumplir con las exigencias del gobierno central, sin permitir un claro criterio de selección y menos que se buscara apoyar al profesor en su práctica. Se convirtió para el Estado en una exigencia política, una simulación en la implementación de la evaluación. Esto como consecuencia provocó que la supervisión escolar de la ZE 041 promoviera e incentivara el mayor número de participantes.

La simulación lleva a considerar que los propios actores estaban conscientes de que existe una cara que debía mostrarse y una que ocultar. Esto es lo que Giddens (1995) ha llamado región posterior y anterior, pues cuando las presiones sociopolíticas fueron intensas los docentes ritualizaron o simularon, y cuando se sintieron lejos de esa presión pudieron tomar una postura más crítica.

En resumen, la participación de los docentes en la EDD estuvo condicionada por el significado atribuido: castigo. El proceso de evaluación fue punitivo por atentar contra la estabilidad laboral, porque no existió formación previa y sí un contraste entre el deber ser y su implementación. Eso llevó a los docentes a simular, pues construyeron evidencias de su mejor práctica; en el caso del Estado, mostró a la sociedad que la reforma educativa iba por buen camino.

4.3.3. Meritocracia y progreso económico

Desde la década del 90, en el SEM se propuso el otorgamiento de dinero extra de acuerdo con el resultado de una evaluación. Con la reforma de 2013 se siguió la misma lógica, pues el PPFIEB prometió otorgar hasta un 180 o 222% extra del salario del docente. La lógica empresarial de otorgar dinero extra mediante la evaluación se ha intentado naturalizar. No obstante, los efectos parecen tener una tendencia negativa cuando no se ven materializadas estas diferencias en el trabajo áulico.

La meritocracia se utiliza para describir a la llamada lógica del mérito, o a ciertas formas socio-culturales de proceder, donde el esfuerzo, las capacidades y la dedicación individuales son valorados como criterios principales para decidir la designación de puestos de trabajo o incentivos económicos (Miranda, 2019). El meritócrata del siglo XXI, según Puiggrós (2016, párr. 1), “es el que logra alcanzar metas que se imponen desde la sociedad del conocimiento corporativo, potenciadas por los prejuicios clasistas de los dueños del poder”. Sin embargo, hay poca visibilidad entre

el mérito y el logro, entre el esfuerzo realizado y el alcance obtenido, que al empalmarse mitifican y oscurecen el proceso de la meritocracia (Gil, 201b).

Mientras que el logro tiene relación con el grado de alcance de los aprendizajes o habilidades, el mérito refiere al esfuerzo individual empleado para lograr ese nivel. En el PPFIEB se enunció que se otorgaría un incremento de 36% a los docentes que obtuvieran un nivel destacado en la primera etapa de evaluación; el alcance de cierto puntaje o calificación determinaría si un profesor merecía un incremento salarial. Aquí se confunde el mérito y el logro. Al logro (niveles de habilidad demostrado y cuantificado) se le denomina mérito (proceso cualitativo), lo que provoca que se invisibilice el esfuerzo para alcanzar el primero. Es decir, muchas veces no se corresponden el logro con el mérito, por ello, la meritocracia se enfoca en el primero²⁵. En la EDD se midió el logro porque es más fácil que evaluar el esfuerzo diferencial, ya que este implica la observación directa del proceso que ha llevado a un logro determinado. Tal parece que es mejor poner el logro como equivalente del mérito y distribuir prestigio y recursos en función de este criterio.

Una profesora comenta sobre el vínculo entre la evaluación y la asignación de incentivo:

La evaluación va más a mejorar aquellas deficiencias, no tanto a premiar o a evidenciar al que salió mal, en ese aspecto yo soy de esas personas de que, si voy hacer algo, lo quiero hacer bien, y al menos yo la vez pasada comenté que yo me preparé para ese examen, leí y estudié. Yo realmente no lo veo bien, ni estaba yo enfocada a estudio y me dan tanto, yo más bien me enfoqué a estudio, paso y aseguro mis años de trabajo. Entonces yo veo que no es bueno, porque eso de los premios y los castigos, estamos evidenciando a los alumnos que se les dificulta un poquito más el aprendizaje y estamos destacando a los otros, entonces

²⁵ Un ejemplo claro lo podemos evidenciar en Gil (2018b), al comparar dos profesoras. Una que trabaja en un contexto de alta marginación donde la escuela tiene carencias y el contexto no apoya en el aprendizaje; recibe a sus alumnos con 3 puntos en alguna escala. La otra, trabaja en un contexto urbano donde la escuela cuenta con todos los recursos y recibe a sus alumnos con 7 en la misma escala. Al final, el primer alumno obtiene 7 y el segundo 9. El mayor logro es para el segundo alumno, en tanto que el mérito es para el primero.

como que hay un divisionismo dentro del aula, igual puede provocar con los maestros también. (E. H. 4, 22 de febrero de 2019)

La profesora concibe que la función de la evaluación debe ser mejorar las prácticas, no el instrumento que premie o castigue. Al comparar la evaluación que aplica a sus alumnos con la evaluación docente, avizora que puede darse el mismo efecto negativo que se genera entre los alumnos: “divisionismo”. Al emplear la evaluación para clasificar, jerarquizar y determinar quién alcanza ciertos rasgos deseables y quienes no, se convierte en un instrumento que naturaliza los méritos y desméritos, idóneo o no idóneos, aceptados y no aceptados, merecedor de incentivos y no merecedores.

Cuando dice “me preparé para el examen, leí y estudié”, la profesora deja ver el esfuerzo individual que realizó para obtener el máximo logro que le permitiera continuar en su trabajo. Un gran esfuerzo para alcanzar un logro que legitimara su continuidad como docente; lo importante aquí fue alcanzar un puntaje, un nivel de desempeño; esto es lo que se ve, lo que interesa, aunque el esfuerzo y el proceso para llegar a ello no importe tanto.

Contrario a la concepción de la profesora, un profesor asegura estar de acuerdo con una evaluación que determine el premio y el castigo:

Si existe Dios existe el diablo, si te van a dar incentivo también te tienen que castigar si no pasas, porque si no te dan nada, va a cambiar mucho la educación, si nada más presentas un examen para nada, igual que mis alumnos si la calificación no se los pongo en algo no importaría. Pienso que es importante el estímulo y el castigo, pero con argumentos: sabes, pero tienes que refrendar lo que sabe, cómo es que lo sabes, y si no sabes te tengo que decir en qué estás fallando, no correrte a la 2da o 3ra vez, te voy a dar oportunidad. (E.H. 3, 20 de febrero de 2019)

Aquí se aprecia una forma naturalizada de la evaluación en tanto tiene una consecuencia que deriva en estímulo o castigo argumentado. La evaluación es concebida como un instrumento que legitima el incentivo económico, y con ello legitima las desigualdades y oscurece las diferencias entre los que acceden al incentivo y los que reciben un castigo. Concebir la evaluación de esta forma no es una perspectiva negativa, el meollo del asunto es que se

intenta homogeneizar un sistema social y cultural de selección y formación del que no todos parten del mismo punto; consecuentemente, provoca que se continúen reproduciendo desigualdades. La evaluación docente puede estar fincada al incentivo en un segundo plano, como el caso del sistema de evaluación chileno que se toma por voluntad y no por obligatoriedad; pero su prioridad debe ser contribuir a aportar elementos que permitan analizar la práctica educativa y tomar decisiones para mejorarla.

Una tercera concepción sobre el mérito y el progreso económico se plantea a continuación:

Pienso que en la sociedad en donde vivimos, que se planteara como un estímulo, al maestro que se evalué le vamos a incrementar su sueldo, ese es mi punto de vista, esto para que no se resista tanto, como antes era con Carrera Magisterial. Esta prueba no hablaba sólo de un estímulo también hablaba de un castigo. Yo digo que sólo debe estar vinculada con el estímulo, si agredir los derechos laborales. (E. H. 5, 27 de febrero de 2019)

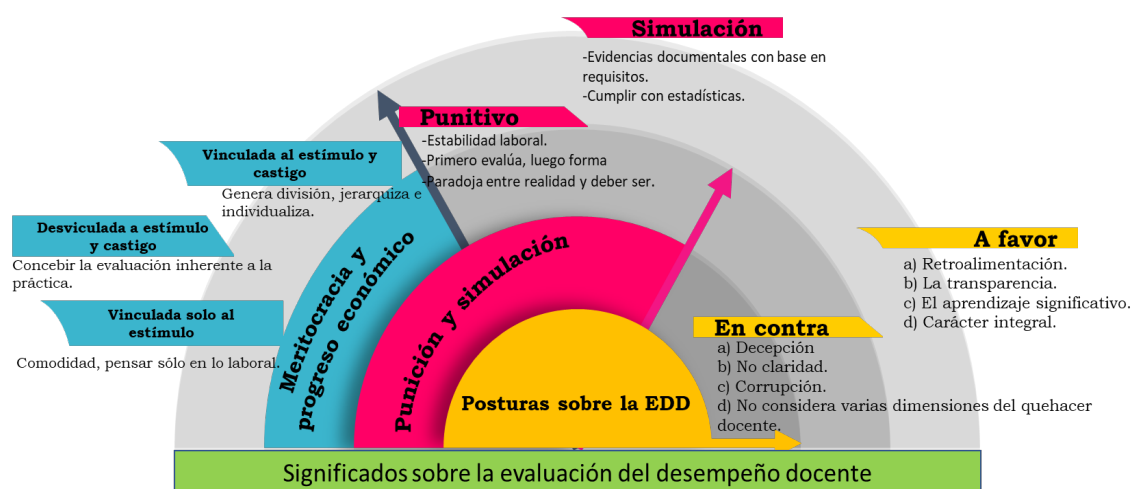
Estas dos últimas narrativas coinciden en algo: atribuir a la evaluación la facultad de otorgar incentivo y castigar. En este último fragmento de la narración se argumenta que, si la evaluación se vinculaba únicamente con el incentivo, los profesores la aceptarían. Aquí se puede ver una característica más de las concepciones que los profesores han establecido desde PNCM: evaluar como oportunidad de progreso económico. Esta idea forma parte de la cultura de evaluación docente, ya que se ha naturalizado con los más de 20 años de este programa; en los últimos años nadie protestaba, a pesar de que esta evaluación también era punitiva de manera sutil. Sin embargo, en el nuevo esquema de evaluación surgen protestas porque además de incentivar económicamente el logro, se podría castigar con la pérdida de su empleo a quienes no se evaluarán u obtuvieran bajos resultados. En otras palabras, aunque el progreso económico ya estaba constituido como un significado importante en la cultura de evaluación de los profesores, la idea de inestabilidad laboral abrumaba la de incentivo.

En síntesis, la meritocracia promueve individualismo y competencia entre docentes para la obtención de bonos extras. Esta lógica no asegura un trabajo colectivo en el aula, por el contrario, son como hilos que no se trenzan o como tabiques desunidos, preocupados por mejorar en forma individual. Tener docentes destacados o en categoría “E” de PNCM no asegura que haya un plan de trabajo común y coordinado; los títulos no mejoran los aprendizajes, pues se requiere de actitudes distintas de las que promueve la meritocracia.

En el diagrama 5 se sintetizan los significados que los docentes de la ZE 041 han establecido sobre la evaluación docente. Estos son diversos y en ningún caso es lineal. No obstante, el eje transversal en estos significados se resume en que los docentes se evaluaron principalmente por defender su empleo, y al considerarla punitiva su atención no se centró en el incentivo, sino en conservar su empleo. Todos estos significados se vieron materializados en acciones y consecuencias en las diferentes dimensiones de la RESIEDD, que es el tema del siguiente capítulo.

Diagrama 5

Significados sobre la evaluación del desempeño docente



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 5. CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LAS DIMENSIONES DE LA RESIEDD

Desde su establecimiento en la última década del siglo XX, la evaluación docente en México ha presentado diversas consecuencias en el terreno educativo. El esquema de EDD no es la excepción, como se ha descrito ya en todo el trabajo, con los resultados de la evaluación se pretendía determinar la estabilidad laboral y la asignación de incentivo mediante lo que se le ha denominado mérito; no obstante, los docentes mostraron un rechazo a estas políticas. Este rechazo asiduo implicó que la EDD se reformara, y el 15 de mayo de 2019 esa política fue derogada constitucionalmente. Pero, ¿qué otras implicaciones y consecuencias se generaron en las dimensiones de la RESIEDD? Lo que se pretende en este capítulo es reflexionar sobre esos efectos generados en el pensar y sentir de los docentes.

En el capítulo anterior se describieron las vivencias y significados sobre la EDD, develando las características internas y externas de la ZE 041 que influyeron en la constitución del sentir y pensar docente. De forma implícita, las características de las dimensiones que integran la región se retomaron para la reflexión de esos significados. Eso permite que en este apartado se discutan las consecuencias de las acciones docentes y su implicación como profesional de la educación.

5.1. Dimensión espacio temporal y social: reflexión a partir de sedes de interacción

Como ya se ha descrito en el capítulo 1, la dimensión espacio temporal alude a las características que determinan la ZE 041, en tanto que la social se refiere a las relaciones entre docentes y otros actores educativos. En este apartado se conjugan las dos dimensiones para reflexionar sobre las consecuencias en las relaciones sociales dentro de la ZE a partir de la

evaluación docente. Para comprender las relaciones dentro del espacio geográfico se requiere mirar desde su interior, develar las relaciones intersubjetivas que se ejercen y reflexionar sobre las fuerzas internas y externas que determinan las relaciones sociales. Dichas relaciones sociales dentro de los territorios no siempre son homogéneas, más bien presentan rupturas, contrariedades, cambios y resistencias internas. Identificar estas relaciones sociales gestadas dentro del espacio permite comprender la dimensión espacio temporal y social de la RESIIED.

La organización del espacio que se planteó en el apartado 1.4, a partir de las relaciones entre docente y actores educativos, identificaron sedes. Estos tres puntos de convergencia son: los espacios de reunión en la ZE, la escuela, y el espacio de aplicación de la evaluación. Dado que el fin es analizar las consecuencias, las dos primeras sedes son adecuadas para reflexionar lo que dejó la evaluación en las interacciones entre docentes y autoridad educativa.

La primera sede, identificada como los lugares de interacción a nivel ZE, se caracterizó por el ejercicio de control y poder de la supervisora sobre los profesores. Esta característica, si bien es cierto que no es una consecuencia directa de la evaluación, sí se manifestó a partir de la evaluación y determinó las formas de interacción entre compañeros de trabajo, pues ejerció fuerte presión a los profesores notificados. Un docente argumenta que:

Considero que la supervisora tiene mucho que ver en la zona, hay muchos compañeros que con tal de no confrontarse con ella le dan por su lado o tratan de beneficiarse de favores, tratan de no hacer conflicto con ella, no la contradicen, ni se contraponen con sus ideas: ¿por qué?, porque saben que algún día van a caer en sus manos, para pedirle un favor y eso hace que los compañeros no tengan criterio para poder pelear por sus derechos sindicales. (E.H. 2, 22 de febrero del 2019)

La relación entre supervisión y docente se resumen en la eliminación de confrontación, oportunidad de disentir y de contraponer ideas. Hay una relación de negociación en que el docente obtiene beneficio a cambio de

seguir las orientaciones o prioridades de la supervisión. De actuar de manera contraria correrían el riesgo de alcanzar un lugar desfavorable y en desventaja para solicitar apoyo de la supervisión. El nivel de apoyo o negación de parte de la supervisión escolar está determinado por el nivel de aceptación y subordinación que el docente acepta o naturaliza cuando obtiene un tipo de beneficio. Esta es la dinámica que caracteriza la ZE 041 en la relación del docente y supervisión escolar, que se resumen en un control de esta última cedido por el docente.

Al ceder este control, la supervisión escolar alcanza la facultad para influir considerablemente en algunos docentes sobre su actuar o pensar. Si bien es cierto nunca es en forma total, sí una parte importante en las decisiones de una postura crítica y aceptación de las decisiones que la supervisora decide implementar en la ZE. El control sobre las actividades y orientaciones queda reducida a la figura de la supervisora.

¿Cómo logra la supervisora hacerse de este control sobre los docentes y directores? Con el apoyo de los mismos docentes al aceptar los mecanismos que los condiciona. Esto se evidencia en la siguiente narración:

El control lo obtiene la maestra dándote cosas, ella como en todo, como el gobierno te doy para que el día que yo te lo quiera quitar no digas nada, quieres permiso te doy permiso los días que sea aquí no hay de que un día a tres días de permiso, si te quieres ir 15 días te puedes ir, [...], pero dicen que sí hay negocios turbios con la supervisora, o sea te doy tantos días o te vas comisionado o los triangulados que hay acá; mi zona es famosa por los triangulados y por los directores técnicos idóneos que aquí han llegado a parar en las escuelas donde no hay necesidad de un director técnico. Ella los pone para que pueda justificar ante SEP que están haciendo un trabajo, y aquí nadie dice nada, [...], tampoco voy a decir que yo soy el mártir porque yo también he sacado provecho de algunas cosas de la supervisión. (E.H. 4, 22 de febrero de 2019)

Las relaciones sociales y las fuerzas de poder que se dan dentro de un espacio geográfico se van determinando por los intereses personales, las negociaciones y los acuerdos internos. Aquí la supervisora, desde la percepción del docente, ha desarrollado una estrategia que permite mantener el control sobre los profesores a partir de “dar cosas” a cambio de

ser aliado, y la no confrontación de las acciones planeadas; para lograr esto es imprescindible la anuencia y aceptación del docente, reduciendo la posibilidad de una postura crítica ante los asuntos de la ZE.

Ahora bien, en la narrativa del docente esas “cosas” que puede ofrecer la supervisión son permisos, comisiones, triangulaciones²⁶ y la aceptación de directores técnicos. Esto conduce a intuir que la supervisora no sólo mantiene el control en la zona por la estrategia de brindar apoyo condicionado, sino también por su relación social-institucional con la autoridad educativa del estado y con otras dependencias, de ahí que se puedan generar triangulaciones y comisiones. Por ello, en la ZE 041 durante la implementación de la reforma de 2013 llegaron directores idóneos que habían sido expulsados por la fuerza de la CNTE de los centros de trabajo asignados por SEP; la aceptación de estos directores evidencia la capacidad de control y acuerdos con la SEP para colocarlos en escuelas donde no era legal ni profesional su presencia.

Otro factor que se intensificó entre docentes a partir de la evaluación fue la apatía, el individualismo y egoísmo ante los problemas comunes de la ZE. La lógica de producir en individual se ha constituido en la subjetividad del docente por encima de lo colectivo. Un docente describe este tipo de interacción entre los docentes:

Yo pienso que el principal problema que hay en el magisterio, y no sólo en mi zona, creo que es el egoísmo. El egoísmo al no preocuparse por lo que le pueda pasar a la otra persona mientras no te toquen a ti todo está bien, que le toquen a los demás, y todavía si tú llegas a pedir apoyo de alguna manera no te hacen sentir ese compañerismo, ves totalmente la apatía, es tu problema arréglate como puedas. [...]; la cuestión más triste es jugar, por ejemplo, mentir de forma frontal porque haz de cuenta que todos somos los notificados de la zona, tenemos un acuerdo de no presentar el examen, no recurrir a nada, pues –y creo que también te platiqué– de repente ves que todos están pagando curso de \$1000 por ir

²⁶ Una triangulación se da entre tres docentes, cuando uno de ellos goza de permiso, comisión u por otra situación que lo lleve a ausentarse de su centro de trabajo; un segundo que quiere ocupar el lugar del primero por conveniencia y, un tercero (generalmente interino), que debería ocupar el lugar del primero, pero termina ocupando el lugar del segundo para que este ocupe el lugar de primero.

a que una persona te ayude a hacer tu proyecto. (E.H. 3, 20 de febrero de 2019)

El individualismo y el beneficio propio son cualidades de las formas de relación entre docentes que, aunque ya existían, con la evaluación se hicieron más evidentes y se intensificaron. Este tipo de relación posiblemente no sólo se establece en esta ZE, sino que puede caracterizar a muchos otros grupos de individuos; sin embargo, esto ha provocado la balcanización a tal grado que en la ZE se puedan ejercer acciones ilegales (aceptar directores técnicos en escuelas donde no están adscrito) sin que los profesores tengan la motivación de confrontar dicha acción mientras no afecte sus intereses.

Esta balcanización ha llegado a tal grado que genera desconfianza en los acuerdos tomados en colectivo. El docente narra que ante el acuerdo de no evaluarse todos se prepararon para la evaluación, se provocó más desconfianza y acentuó la idea de “defenderte como puedas”. Esto a su vez tiene fuertes implicaciones sobre la concepción de la evaluación, que se podría decir que la escisión de las relaciones entre los docentes notificados se acentuó por el proceso de evaluación.

Además, el individualismo es una consecuencia de un sistema de competencias empleado en varios ámbitos de la vida profesional. La evaluación promueve la comparación entre docentes; así, podemos identificar idóneos y no idóneos, suficientes y no suficientes, entre otros calificativos que denotan una forma de comparación que se intentó legitimar en la evaluación. Por eso, la competencia, la individualidad y el “egoísmo” son producto de un sistema de evaluación fincado en el resultado y no en el proceso.

Los espacios geográficos se van distinguiendo por el tipo de relaciones sociales que establecen entre los individuos; en esta ZE la apatía, el egoísmo, el control de la supervisión y la tendencia en favor de las autoridades educativas (aceptar directores técnicos), son cualidades que la distinguen. Ahora bien, ¿cómo se perpetúan estas relaciones? Una profesora intenta

demostrar cómo los “nuevos” que ingresan a esta ZE también van perdiendo el entusiasmo de organizarse y son consumidos por las cualidades de la ZE:

Cuando un maestro nuevo llega a la zona escolar y trae el espíritu de decir “nosotros en qué momento nos organizamos”, son los que en cierto momento pueden confrontar con la parte oficial y sindical. Pero cuando se dan cuenta que la mayoría, los que ya pasamos 3 o 4 años en la zona, ya caímos en ese momento de apatía, o sea de que tal vez cuando llegamos todos nos pronunciamos en contra de lo que no nos gusta; pero vemos que el resto están acomodados, en esa zona de confort de mejor no me meto en nada, y ya se van sumando en ese estado. (E. H. 1, 21 de febrero de 2019)

En palabras de Zabalza y Zabalza (2012), se da un proceso de socialización y ajuste a lo que otros hacen para que la disonancia entre los ideales y la práctica sean menos ruidosas. Exista una confrontación o *shock* en el docente recién llegado a la ZE: entre el deber ser y lo que es, lo que se plantea desde la teoría y lo real, y entre las expectativas y la decepción. Es algo parecido a lo que ocurre con los docentes de nuevo ingreso. El docente recién llegado recibe fuerzas del contexto que encadena sus expectativas, y lo que debería ser y hacer cae en un estado de conformismo y de adaptación a lo establecido. Así se van reproduciendo las rutinas y se aceptan; aun conociendo las prácticas nocivas, algunos docentes caen en su uso y eliminan la posibilidad de adoptar una crítica futura.

Ahora bien, en cuanto a la sede escuela podemos identificar dos tipos de relaciones entre docentes, alumnos y padres de familia de acuerdo con la estrategia que el docente asumió en la evaluación: proceso concluido e inconcluso. Los que plantearon una estrategia para desarrollar una evaluación inconclusa participaron en dos de cuatro etapas; esto les permitió ocultar su participación ante los alumnos y los padres de familia para evitar cualquier tipo de señalamiento posterior. Eso se puede evidenciar en la siguiente narración:

Al menos con mis compañeros de escuela no, no hubo ningún cambio, de hecho, a mis alumnos y a mis padres de familia nunca les dije estoy notificada para la evaluación docente, y a pesar de ellos como comunidad escolar apoyaron para el proceso de resistencia de que

participáramos nosotros, pero nunca en el sentido de personalizar la lucha, en el hecho de que yo estoy notificada, fue algo que nunca les informe. (E. H. 1, 21 de febrero de 2019)

Los docentes que pudieron optar por esta estrategia consiguieron ocultar su evaluación; los alumnos y padres de familia no se enteraron de la notificación y el proceso de evaluación del docente. Estos profesores optaron por la resistencia y lograron obtener el apoyo de los padres de familia.

Sin embargo, los profesores que culminaron su evaluación, a pesar de que intentaron ocultar su participación, estos no tuvieron éxito. Ocultar su participación se vinculó (y continúa) con el temor a represalias, estigmatización y persecución que se gestó hacia los que habían participado. El principal adjetivo asignado a quienes participaron en la EDD fue, como ya se ha dicho anteriormente, charro y traicionero. Este significado peyorativo que representa una forma de descalificación fue, dentro de muchas, una forma de agresión verbal que lacera la imagen de la profesión. Al no poder ocultar la participación de los docentes, las relaciones con los otros docentes en resistencia, alumnos y padres de familia, tal como ya se dijo en el apartado 4.2.3, se caracterizó por roces entre compañeros y fue evidente el encono contra ellos. En la siguiente narración se puede percibir el ambiente que se vivió:

...después de haber presentado el examen venía otro temor. Habían dado la orden de que no regresáramos a trabajar por el peligro de que les cortaban el cabello o los golpeaban, a los maestros que había presentado el examen. Pensaba que, si se enteraban de que yo presenté el examen, ¿qué me van hacer, me van a cortar el cabello? Luego, en las noticias, se enteraba uno que las maestras les cortaban el cabello. El lunes de la siguiente semana nos presentamos a trabajar, realmente me sentía mal, mis alumnos me preguntaban por qué no había venido a trabajar, era volver a vivir todo lo sucedido, [...]. Les expliqué, a grandes rasgos, que había presentado la evaluación. (E.N. 4, 17 de febrero de 2018)

El malestar de los docentes que concluyeron la evaluación era evidente por el temor a ser agredidos, principalmente por los otros profesores que se manifestaron en contra de la evaluación. La SEP optó por pedirles que no asistieran a sus centros de trabajo por una semana; esa fue la única

estrategia emprendida para apoyarlos en un ambiente magisterial hostil generado por las políticas de Estado. Este malestar no se eliminó, pues las vivencias de temor ante la agresión marcaron la forma de asumir la evaluación docente. El temor por la agresión es un significado que el docente también le atribuyó a la evaluación en este periodo de consecuencias.

5.2. Dimensión política: escenarios y direcciones de la evaluación ante el cambio de gobierno

Con la incorporación de la mirada empresarial y la injerencia de los organismos supranacionales en la toma de las decisiones políticas, el Estado comenzó a debilitar su autonomía. Mediante las reformas estructurales implementadas en México a partir de 2013, quedó evidenciado que el Estado cada vez más cedía terreno en las decisiones fundamentales del país. La política de la reforma educativa tuvo sus cimientos en la evaluación docente, como por arte de magia, mejoraría el aprendizaje de los alumnos. Este planteamiento acarreó problemas con los docentes al considerarlo como un proceso que no apoyaba en la mejora deseada; por el contrario, trajo consigo diversas líneas de presiones, desconfianza e incertidumbre. El esquema de EDD se utilizó como un instrumento para sancionar y controlar.

En forma simultánea, para ocultar este carácter punitivo se plantearon incentivos para quienes obtuvieran resultados destacados. En la reforma de 2013 se argumentó que la meritocracia había llegado para dar a cada quién lo que se merece; no obstante, como ya se dijo anteriormente, en la meritocracia se ocultaron los procesos de logro y mérito. Empero, en la última década del siglo XX en América Latina, la implementación de los esquemas de evaluación docente que plantearon incentivos y castigos promovió la diferenciación salarial y legitimó desigualdades en el ingreso económico del docente que no se reflejó en la mejoría de su labor. Esto es porque en la educación hay algo más que el dinero; los docentes asumen su papel de acuerdo con las dimensiones de su ser, responsabilidad, conciencia, ciclos de vida, concepciones y profesionalismo. Además, el

aprendizaje no es directamente proporcional al pago que recibe el profesor. Con esto se argumenta que con la implementación de los diversos esquemas de incentivo y castigo no se ha garantizado la mejoría en el quehacer docente, por lo que debería plantearse otras formas de incentivo que tengan mayor incidencia en la práctica docente (Vega, Lant y William, 1999; Morduchowics 2011, Birgin 2000).

A pesar de estas investigaciones, la política educativa en 2013 dejó claro que en la educación era suficiente ejecutar esta idea de premio y castigo emanada del conductismo, determinado por los resultados de la evaluación docente como el medio para transformar la educación. Estos planteamientos políticos no encontraron un terreno fácil de aplicarse, por el contrario, hallaron a docentes que leían y planteaban cosas contrarias que los llevó al rechazo, desconfianza y duda, debido también a las experiencias de corrupción y favoritismo en el PNCM.

La implementación de estas políticas tuvo como consecuencia en los profesores de la ZE 041 el anhelo de desvincular la evaluación con la estabilidad laboral. Un docente argumenta que:

Yo coincido que la evaluación no se va a quitar, debe haber una evaluación para detectar dónde están los errores de la educación, en donde están los posibles problemas, pero esa evaluación ya no tiene que ser punitiva, si no que va hacer para tomar o para ver en dónde están esos problemas y encontrar las posibles soluciones. Y si es así, realmente considero que el nuevo plan que vaya a poner el nuevo gobierno, si va a funcionar, porque está considerando a los maestros como parte.

El Instituto de evaluación tal vez no desaparezca, pero si le cambiaran de nombre y eso es un avance. Ahora los maestros si nos van a revalorizar. (E.H. 2, 22 de febrero del 2019)

Con la llegada del Licenciado Andrés Manuel López Obrador (AMLO) a la presidencia de la república, las reflexiones y posturas de docentes en resistencia se reflejaron al derogar el artículo tercero. De hecho, durante su campaña el actual presidente se comprometió a abrogar la reforma educativa de 2013 (este compromiso lo hizo el día 14 de mayo de 2018 en

Guelatao, Oaxaca, en uno de los estados con mayor influencia de la CNTE). El 12 de diciembre de 2018 presentó una iniciativa de reforma en el que aseguraba que el compromiso estaba cumplido y que este nuevo plan se había construido por acuerdo de padres de familia y maestros, evidenciando una diferencia con los que habían establecido la reforma educativa de 2013 en contra de la voluntad de los profesores (Presidencia de la república, 2018). Este escenario político dio esperanza a los profesores de considerar que la política del gobierno de AMLO favorecería a los docentes al eliminar la evaluación como instrumento de castigo.

En esta misma conferencia, Estaban Moctezuma, el actual Secretario de Educación, enlistó las inconsistencias y debilidades de la reforma implementada a partir de 2013. A manera de resumen, entre otros puntos: no consultó a los principales actores educativos, se redujo a condicionar la permanencia sin previa capacitación, se destinó menor cantidad de dinero en capacitación (1 700 mdp) y más en propaganda de la reforma (2 000 mdp), fue reduccionista y se concentró en el tema evaluativo y en asuntos sindicales (Presidencia de la República, 2018). Esto evidencia que la política, con el cambio de gobierno, favoreció los argumentos de los profesores que no aceptaron la reforma de 2013; fue entonces que el 15 de mayo de 2019 se promulgó su derogación para dar paso a otras características y funciones de la evaluación.

Este nuevo escenario político para los profesores también estuvo acompañado por la desaparición del INEE y la creación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, la eliminación del SPD y la fundación del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. En el testimonio anterior, el profesor sostiene que existían posibilidades de desaparecer el “Instituto” para dar paso a otro organismo que valorizara la profesión docente. Este docente analiza la situación educativa a partir de los pronunciamientos de la política federal. Asimismo, se crea el Sistema Integral de Formación Capacitación y Actualización que se orienta a promover la formación como medio para la mejora educativa y la evaluación

como instrumento de diagnóstico que orienta el tipo de formación en cada uno de los docentes. Se prioriza la formación, tanto que se enuncia como derecho de los docentes, directivos y supervisores (CGEUM, 2019).

A pesar de la eliminación del carácter punitivo de la evaluación, no queda claro dos cosas: qué sucederá en caso de que varias capacitaciones no produzcan un mejor desempeño de los profesores, y al no ser obligatoria la formación los docentes, qué pasará con los que no asistan a ellas. Existe un cambio de enfoque en la evaluación, pero corre el riesgo de que la certificación de cursos no se objetive en la reflexión del docente. Argentina ha tenido una larga experiencia al atribuirle puntuación a cada curso de capacitación; según PISA, esta estrategia no ha promovido un buen rendimiento escolar (Ministerio de educación, 2017).

En forma general, si comparamos la política educativa del sexenio anterior y el de AMLO, se aprecia un cambio en la concepción de la realidad educativa y en favor de las exigencias de los docentes en resistencia. De hecho, el actual presidente de la república subrayó que el neoliberalismo ha muerto junto con su política de pillaje (López, 2019).

Esto esclarece la intensión de la política nacional educativa: atender las necesidades de los docentes, investigadores y padres de familia, mismas que se recopilaron mediante los foros estatales en 2018. A pesar de estas acciones, no se garantiza que haya muerto el neoliberalismo. Aún existen fuerzas internas y externas, colectivas y económicas que ejercen presión para cuidar sus intereses. Para que el neoliberalismo muera es necesario el planteamiento de un nuevo sistema económico; lo que sí ha fallecido es la EDD, no la evaluación docente en sí, pues esa es necesaria.

Un docente describe al gobierno de AMLO como protector, pero avizora un problema: que muchos docentes no se actualicen y continúen con los mismos esquemas de enseñanza y aprendizaje:

Por las características del gobierno, arropador o protegedor, yo pienso que la preparación, la profesionalización no va agredir los derechos, no va a presionar, no va a ser obligatoria, el que quiera que se evalúe y el

que no, pues hay va a estar. Hay maestros que siguen con el esquema antiguo, pero que podemos hacer allí. (E.H. 5, 27 de febrero de 2019)

Uno de los elementos esenciales en la iniciativa de reforma de AMLO, es el derecho de los docentes al acceso permanente de actualización y formación continua (Secretaría de Gobierno, 2018). Esto constata que el objetivo de este gobierno es apoyar a los docentes mediante la capacitación; aunque no queda claro qué función tendrá la evaluación docente en este proceso. Además, en el proyecto de Presupuesto de Egresos 2019 se contempla recursos por 44.4 mdp en nivel superior y 246.6 mdp para superior para el Programa de Desarrollo Profesional Docente; pero no existe erogación para educación básica (Cámara de diputados, 2018).

La política de evaluación de 2013 a 2019 representa un cambio importante: pasó de considerar al docente como infante (sin voz) a sujeto de cambio con derecho a la profesionalización. El éxito de esta nueva política no estaba garantizado, sobre todo porque el problema educativo se unicausaliza y no se estableció una estrategia en forma integral. Ciertamente es que el docente es fundamental, pero debe ser acompañado de otras mejoras.

5.3. Dimensión sindical: Sindicato, Coordinadora e identidad

En el capítulo anterior se analizó cómo el profesor notificado fue significado desde el SNTE y la CNTE, además de la influencia que estas agrupaciones de docentes tuvieron en el proceso de evaluación. Aquí se reflexiona sobre el papel político de ambas organizaciones después de la evaluación y ante la iniciativa de reforma de la presidencia de la república en 2018. Esto permite reflexionar sobre los argumentos que los docentes utilizan para identificarse con el SNTE, la CNTE o ninguno de ellos.

Con el cambio en la presidencia de la república también llegó un nuevo dirigente nacional en el SNTE, el profesor Alfonso Cepeda Salas. Hubo un cambio de dirigente y de posicionamiento, pues se transitó del apoyo total a la reforma educativa a la exigencia de su derogación. En el comunicado 30-

2019, el SNTE exhorta “respetuosamente, a los legisladores federales a abrogar la reforma educativa de 2013 y sus evaluaciones punitivas, así como a concretar las modificaciones a los artículos 3º, 31 y 73 Constitucionales” (SNTE, 2019, párr. 1). Este cambio de postura obedece, entre otras cosas, a la necesidad de alinearse con la política del gobierno federal; durante el sexenio de Peña Nieto defendió y promovió la EDD, ahora exhorta a su abrogación. La postura de esta agrupación docente está determinada y alineada a las políticas de Estado, a pesar de que su argumento oficial sea la defensa de los derechos de los trabajadores que aglutina. Este carácter oportunista es comprendido porque el SNTE, como una manifestación del corporativismo, se alinea a las decisiones del gobierno federal para continuar conservando ciertos privilegios bajo la argucia de representar a los docentes. Esta característica ha provocado la deslegitimación y censura de la base gremial hacia sus dirigentes sindicales; por tal motivo ha buscado transformarse. En marzo de 2018 surge MxM como asociación civil de docentes que “critican” las acciones del SNTE y exigen el voto democrático para la elección de sus representantes; la estrategia es mostrarse como nueva fuerza opositora de las malas prácticas del corporativismo sindical a pesar de que sean los mismos docentes que integran esta nueva Asociación.

Después de que se hizo oficial la reforma, adición y derogación al artículo 3, 31 y 73 Constitucional, el SNTE comenzó a trabajar en foros y conferencias regionales para plantear un posicionamiento respecto de las leyes secundarias, específicamente, sobre el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación y la LGSCMM. En Chiapas, a través de la Sección 40 del SNTE, se promovió el Foro Regional sobre "Leyes Secundarias en Materia Educativa"; este fue uno de los 13 foros realizados en todo el país los días 19 y 20 de junio de 2019. Lo que se buscó mediante esta estrategia fue considerar la voz de los profesores; aunque detrás de ello existan otros intereses políticos como el de reivindicar el papel e influencia que el SNTE tenía antes de la EDD. El líder de la sección 40 dijo:

La prioridad del SNTE es ser transparente y exigir a las autoridades que también lo sean, generando condiciones para mayor profesionalización y mayor acompañamiento que son demandas de los Trabajadores de la Educación y alcanzar la calidad de la educación a la que aspiramos. (Canul, 2019, párr. 6)

Transparencia, exigencia, profesionalización y acompañamiento, más que conceptos, son condiciones imprescindibles de la labor docente que aún no se han podido garantizar. Estas cuatro condiciones, al ser enunciadas, implican carencias en el SEM. El SNTE, la base gremial y la SEP conocen las deficiencias, las enuncian, pero aún no ha habido acciones para erradicar tales dificultades.

Por su parte, desde 2013 la CNTE continuó con una postura de resistencia ante la implementación de las políticas. La resistencia no alude a un sujeto pasivo, sino que presupone la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales los sujetos responden a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión (Giroux, 1992). Es decir, es necesario contrastar la cotidianidad del docente con las propuestas de cambios en las estructuras que condicionan sus vidas. La CNTE ha agrupado a los profesores que se manifiestan en contra de políticas que consideran antagónicas a las necesidades educativas y laborales, pero al interior de la CNTE no todo está bien, pues ha usado el ímpetu de los docentes para posicionarse políticamente y negociar a puertas cerradas con gobernadores y el presidente de la república.

Ante la iniciativa de adición, derogación y reforma a los artículos 3, 31 y 73 constitucionales del gobierno de AMLO, la CNTE fijó una postura a favor de la abrogación de los planteamientos de 2013 y argumentaron lo siguiente:

Esta iniciativa corresponde a un modelo neoliberal puesto que aún contempla términos como la “excelencia” que perfecciona el concepto infundado de “calidad” que no son términos pedagógicos, sino empresariales, planteados desde la perspectiva de la OCDE y Mexicanos Primero, que distorsionan el carácter universal y humanizador (sic) que debe prevalecer en la educación. (CNTE, 2019, párr. 5)

La postura de la CNTE, a pesar de que en la iniciativa de reforma se eliminó el carácter punitivo de la evaluación, fue denunciar otros aspectos que consideraron que atentaba contra el derecho laboral. Uno de ellos es (actualmente se sigue usando) el “régimen de excepción laboral”, que es un reclamo a que todos los trabajadores del Estado se rigen por el artículo 123 constitucional, apartado B, específicamente la fracción VII y VIII,²⁷ y sólo el gremio docente por una Ley Secundaria. A pesar que se ha usado como un discurso para motivar la resistencia, en contraparte, ha promovido un mar de críticas porque se infiere que regresar al 123 constitucional para normar el SPD es regresar a las prácticas ilegales sobre la asignación de puestos de trabajo. Por ello, en la reforma de 2019 se enfatiza recuperar la rectoría de la educación (DOF, 2019) para intentar terminar con ese pacto corporativo de la representación sindical y el Estado, en particular con el control sobre el ingreso, promoción y reconocimiento de los docentes, ya que estos procesos frecuentemente estaban más relacionados con “méritos” de carácter sindical que profesional (Arnaut, 2014).

Todas estas discusiones y negociaciones entre el gobierno federal, el SNTE y la CNTE dieron paso a considerarlos como parte de una mesa tripartita (Gobierno federal, estatal y representación sindical) para celebrar un proceso público en el que se garantizara el derecho de los trabajadores para los procesos de ingreso, promoción y reconocimiento (CGEUM, 2019). Para algunos funcionarios políticos, como el caso de Romero Hicks (2019), han sostenido que esta normativa es “peligrosísima” porque regresar las practicas de corrupción, venta de plaza y trafico de personas.

Bajo este ambiente político sindical, los profesores evaluados de la ZE 041 han argumentado su inclinación o identidad sindical²⁸ a partir de su

²⁷ La fracción VII enuncia: “La designación del personal se hará mediante sistemas que permitan apreciar los conocimientos y aptitudes de los aspirantes [...]”; y el VIII: “Los trabajadores gozarán de derechos de escalafón a fin de que los ascensos se otorguen en función de los conocimientos, aptitudes y antigüedad [...]” (Cámara de diputados, 2016, art. 123).

²⁸ El concepto de identidad no se utiliza en un sentido sociosemiótico, sino para aludir a la militancia, representación, identificación y adhesión a un grupo sindical.

experiencia en la evaluación. En la tabla 11 se identifican tres posiciones sindicales. Esto conduce a inferir que en los territorios hay diferentes expresiones de sindicalismos; dentro de los mismos territorios se gestan niveles de representación sindical diferenciada, e incluso quienes comparten la misma identidad difieren en sus argumentos.

Tabla 11

Identidad sindical de los participantes en la investigación

Identidad Sindical	
Agrupación	Cantidad de docentes
SNTE	2 docentes
CNTE	2 docentes
Ninguna	1 docente

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las narrativas de los docentes participantes.

Como se puede ver en la tabla anterior, únicamente existe un docente que no se siente identificado con alguna de las dos agrupaciones sindicales dentro del magisterio. Lo importante es reflexionar sobre los argumentos de los profesores para identificarse con alguna agrupación o con ninguna.

Un docente identificado con el SNTE argumenta al respecto:

...yo me siento identificada con el Sindicato, porque yo sí realmente estoy de acuerdo que me evalúen, pero con las características que yo le he comentado, [...], si no cumplo bien mi función, que me saquen, yo apelo a esa idea de que, mis hijos pues, de que tengan un buen docente, porque realmente he conocido maestros que no deberían estar frente a un grupo. Yo siempre he remarcado que no seré la mejor, pero hago mi esfuerzo, intento desempeñar lo mejor posible mi trabajo, pero he observado muchos docentes que realmente dejan mucho que desear. (E.H. 4, 22 de febrero de 2019)

En este caso, la docente asume una identidad afín al SNTE, en tanto que esta agrupación apoyó la implementación de la evaluación docente. El argumento está determinado por el anhelo de que los niños y niñas deben tener docentes profesionales y la evaluación debe ser un instrumento para lograrlo; aunque aclara que la instrumentación de la EDD en 2015 no fue la que mejor para tal objetivo. La identidad sindical se argumenta al considerar que la evaluación del docente es necesaria como un medio que

ayuda a brindar una mejor experiencia de aprendizaje a los jóvenes estudiantes.

Otro profesor sostiene que su identificación con el SNTE se basa en que no utiliza un instrumento de coerción que obligue a participar en marchas o paros, como sí se hace dentro de la CNTE con la constancia de militancia sindical:

Hay gente democrática, y digamos que la mayor parte es charra [en la ZE]. En el caso de la maestra [supervisora], según ella que nadie vaya [se refiere a paro o marchas], es un triunfo. Pero nosotros en la comunidad que estamos tiene en claro que la zona en la que estamos no entra a paro. La zona está muy dividida, lo nuestro es lo sindical.

En la [ZE] 42, por ejemplo, hay acuerdos de que, si no vas a la marcha no te puedes mover, en nuestra zona escolar no pasa eso. Yo me siento más identificado con lo sindical. (E.H. 5, 27 de febrero de 2019)

La denuncia del profesor, y la razón por la que se identifica con el SNTE es la ausencia de un condicionamiento por participación en actividades sindicales. La constancia de militancia sindical es el documento donde los representantes sindicales de cada una de las zonas escolares notifican la participación del profesor en las actividades programadas durante un lapso de tiempo. La CNTE utiliza este documento como un criterio para condicionar algunos derechos laborales de los profesores, como el cambio de adscripción a otras escuelas. Con este criterio, muchos docentes que por derecho debían ocupar escuelas convenientes (por cercanía a la ciudad, por mayor afluencia del transporte público, intereses personales, etcétera) fueron condicionados a ocupar escuelas lejanas. Colocar la militancia sindical, más que un criterio conveniente, es un criterio político que exhorta y obliga a las acciones de la CNTE, pero no al profesionalismo y actualización.

Ahora, respecto de las posturas en favor de la CNTE, una docente sostiene que se siente identificada con esta agrupación por la legitimidad en la defensa de sus derechos laborales, aunque no comparta sus acciones.

Algunos profesores militan en la CNTE por los fines, por las ideas de resistencia, y a pesar disentir en los medios de lucha:

Pues desde que tomé la decisión de no participar [más bien, de no continuar] en la evaluación es porque me identificaba más con esta postura de oposición, tal vez hay cuestiones en las que difiero de ellos en sus procedimientos y en la forma de actuar, pero el hecho de decir nos vamos a enfrentar a este sistema. (E.H. 1, 21 de febrero de 2019)

La profesora reconoce que la CNTE ejecuta procedimientos que son debatibles y que provocan la crítica de la sociedad al gremio docente, pero que es la única organización que puede mostrar resistencia ante las políticas del Estado. En este mismo sentido, otro docente realiza una comparación entre la elección de los líderes sindicales e identifica las prácticas de corrupción en ellas; por ello propone la elección del voto libre.

Con la CNTE, por la forma de defender nuestro derecho, hay cuestiones que a veces la base tiene mucho que opinar, aquí lo que es la sección 40 con el SNTE, lo que se hace es buscar un delegado para que vaya a votar para nuestro líder sindical allá arriba, y lo que siempre ha sucedido es que nuestro delegado siempre se vende allá arriba, y termina votando por el mejor postor, ya no lleva la voz de los compañeros, si no que lleva la voz de su bolsillo. Considero que la CNTE también está un poquito amañada, pero hay formas de poder reclamarle al compañero que fue a votar directamente por un líder sindical, yo considero que aquí debe de haber una apertura del Sindicato y hacer que la votación sea abierta, que todos participemos y podamos elegir a la persona que mejor nos represente. (E. H. 2, 22 de febrero de 2019)

El profesor devela una de las consecuencias importantes que se ha ido gestando en los movimientos de resistencia: el voto libre para la elección del líder sindical o la democratización de la vida sindical. Esto es una exigencia de los profesores hacia la política sindical; es una petición con argumentos sólidos que el SNTE se ha visto obligado a adoptar como una de sus peticiones a nivel nacional.

A diferencia de las identidades sindicales anteriores, un docente plantea no sentirse representado por ninguna de las anteriores, ya que las dos agrupaciones son corruptas y luchan por obtener poder:

Yo pienso que el Sindicato es un nido de ratas, un nido de corrupción, un nido de interesados que jamás, ni siquiera por ideología defienden al maestro. Ellos defienden una comisión, un puesto, [...] Supuestamente el Sindicato tenía un poquito más de credibilidad [...], pero fue lo peor que hizo, con eso se acabaron, ellos dirigían para que los maestros se evaluaran, ellos te llamaban, yo recibí llamadas de un compañero que estaban en el Sindicato [...] La Coordinadora a principios del 2013 a mí me parecía una muy buena opción, esta sí piensa en el magisterio, sí lucha, sí defiende el derecho de los maestros, [...] Pero a la larga te das cuenta de que todo es negocio en esta vida, [...] llegaban los líderes de la Coordinadora con los licenciados en las juntas que había en los grupos donde entraban todos los delegados de la zona, y tenías que ampararte y debían ser \$50 por maestro, imagínate cuánto dinero, amparos que nunca procedieron, tanto dinero ¿para qué? [...] Veíamos a este Falconi luchar y decir que debemos de sacar los dinosaurios del Sindicato, que ya no quieren salir, y te das cuenta que también él no suelta el hueso, él es líder. Quisieron subir otros, quiso subir al Roldán, quiso subir otros compañeros más y los expulsaron. [...] Te vas dando cuenta que todo es político, que todos quieren estar arriba por tener el poder, porque al final todos se enferman de poder, “quiero estar porque quiero mandar, porque tengo el poder de negociar con el gobierno” [...] Yo no me siento identificado con ninguno, el Sindicato y la Coordinadora es la misma cosa. (E.H. 3, 20 de febrero de 2019)

El docente que narra participó en la evaluación de 2015 hasta la concentración de profesores para presentar la última etapa de evaluación que terminó no presentando por las condiciones del contexto; decidió formar parte de la resistencia con la CNTE. La razón que sustenta su argumento son las vivencias que obtuvo al congregarse en ambas agrupaciones. Las narrativas anteriores (E.H. 3 y E.H. 2) describen cómo es la vida sindical. En E.H.2 se narra que la consciencia, las decisiones y las posturas sindicales tienen un precio monetario que el profesor denomina la “voz del bolsillo”, que no presentan la voz del gremio magisterial, sino la corrupción y compra de un voto sindical para perpetuar intereses y estructuras convenientes. En la narrativa E.H. 3 se describe que tampoco la CNTE está impoluta, y que los líderes sindicales buscan poder de negociación con el gobierno; buscan sus propios intereses; por eso asevera que “al final se enferman de poder” y que los líderes terminan buscando un lugar privilegiado para poder obtener beneficios por encima de los demás.

Evidentemente en estas identidades sindicales los docentes jugaron roles diferentes de acuerdo a las circunstancias que se gestaron en la evaluación; no obstante, una vez concluido el proceso pudieron reflexionar con cierta autonomía e identificar posturas reales. Aquí entra en juego lo que Giddens (1995) ha denominado regiones anteriores y posteriores. Cuando los profesores se vieron presionados por la evaluación, el SNTE y la CNTE optaron por acciones ritualizadas, actuaron de acuerdo a las condiciones sociopolíticas, y mostraron una región anterior; cuando estas presiones contextuales se fueron disipando, en este caso en un momento posterior a la evaluación, recuperaron cierta autonomía y crítica que permitió develar su posición real frente a la política sindical, es decir, evidenciaron una región posterior.

5.4. Dimensión didáctico-pedagógica: evaluación, práctica docente y calidad educativa

Como ya se ha dicho, la política educativa de la reforma en 2013 estableció la evaluación docente como el instrumento para mejorar la práctica, y consecuentemente la calidad educativa. En este último apartado se pretende reflexionar sobre los cambios en la práctica de los docentes que participaron en la evaluación, y las reflexiones constituidas a partir de ello.

La práctica profesional docente, ya se ha apuntado, es una construcción social e intencional que está determinada por múltiples significados, percepciones y acciones individuales y colectivas, así como por una estructura político-institucional, administrativa y normativa (Fierro, Fortul y Rosas, 2003). Esta no sólo está delimitada por los conocimientos y habilidades que implica la profesión, sino que además obedece a las condiciones sociales, políticas, culturales y personales. La práctica docente no es un acto aislado que se determina por las acciones en el aula, sino por la interacción de múltiples factores; por eso el concepto de relación pedagógica como la capacidad del docente para interrelacionar estos

factores, es una concepción que describe en forma compleja la labor del docente y evita que se banalice a las acciones dentro del aula.

Por su parte, la calidad educativa no se limita a la concepción que se plasmó en el artículo 3 constitucional (máximo logro de los aprendizajes), sino como el desarrollo de todas las facultades del sujeto y la pertenencia a un Estado Nación. La calidad no se mide en una evaluación o examen como PLANEA o PISA, sino que va más allá, e implica al sujeto en todas sus dimensiones de la vida con una forma de ser y su relación con los demás. La educación debe orientarse a la formación de personas, no al éxito en pruebas estandarizadas. Además, para hablar de calidad en la educación deben estar implícitos los principios de universalidad, equidad, logro, suficiencia y calidad de la oferta (Bracho, 2018)²⁹. Limitar el enfoque de la calidad educativa para lograr mayores aprendizajes es un horizonte sin límite que se convierte en una fuerza que presiona a los docentes y la escuela para alcanzar ciertos objetivos.

Ahora bien, qué consecuencias promovió la EDD en estos dos aspectos (práctica y calidad), y cuáles son las reflexiones que los docentes construyeron sobre esta relación. Sobre la dualidad evaluación y práctica, los docentes (dos de cinco, que participan en esta investigación) que terminaron el proceso de evaluación sostienen que aprendieron:

...cómo calificar mejor, porque había eso de calificar los rasgos, las rúbricas, cómo diferenciar un alumno de otro, cómo diferenciar esas características y así aprendí cómo calificar un poquito, yendo de lo general a lo particular, como diferenciarlo de forma jerárquica. [Hubo un cambio] En mi forma de enseñanza-aprendizaje, cómo evaluar, cómo identificar las diferencias de los alumnos, cómo llevar a cabo un proyecto [...] Sí mejoré en los procesos de aprender a cómo llevar un proyecto. (E. H. 5, 27 de febrero de 2019)

Lo único bueno que le veo yo es que aprendí a hacer la planeación argumentada, hoy por hoy hago planeaciones, antes no lo hacía, [...]

²⁹ En el proyecto de reforma de 2019, ya no se concibe la educación de calidad, se describe que será de excelencia, comprendida como un mejoramiento integral constante que permita el logro de los aprendizajes, el desarrollo de un pensamiento crítico y los lazos entre comunidad y escuela (Cámara de Diputados, 2019).

realmente lo que es la evaluación no me aportó otro tipo de conocimiento más que la planeación argumentada. (E. H. 4, 22 de febrero del 2019)

Ambos profesores sostienen que comprendieron algunos aspectos del quehacer docente. La EDD como proceso dejó algunos aprendizajes en los docentes, tales como calificar, diferenciar un alumno de otro y llevar a cabo un proyecto escolar. Estos son aspectos que el docente de la entrevista hermenéutica 5 adquirió. Estos tres aprendizajes están relacionados con las etapas de la EDD; calificar implica la asignación de un número a partir de la elaboración de rúbricas (éste fue el instrumento que se utilizó, a excepción del examen de conocimiento, para recoger información sobre el desempeño de los docentes). Estos instrumentos, al considerar niveles de desempeño de una competencia, plantean una forma avanzada de medir el trabajo de los alumnos o docentes. Sin embargo, el profesor alude al concepto de calificar, pero no el de evaluar, pues el primero implicaría asignar una ponderación cuantitativa a una conducta abriendo la posibilidad de “diferenciarlos de manera jerárquica”, tal como lo menciona. Por eso es fundamental precisar el concepto de evaluación, aunque de forma implícita el docente lo alude como una acción integral de reconocimiento de debilidades y fortalezas para mejorar el proceso de aprendizaje.

El otro aprendizaje (diferenciar un alumno de otro) está principalmente relacionado con la etapa 2 de la EDD, pues es aquí donde el profesor debía realizar una comparación entre los altos y bajos desempeños de sus alumnos, y plantear estrategias para el accionar docente. Aquí es donde se promueve la estigmatización y coloca a los alumnos en una posición poco útil, pues compara los bajos desempeños con el resto de los alumnos; la jerarquía que se promueva es parte de una evaluación gerencial que confluye en una violencia simbólica.

Por último, la realización de un proyecto escolar como otro de los aprendizajes evidencia que, a pesar de ser un planteamiento desde los Planes y Programas de 2011, el docente aún no trabajaba con esta orientación o al menos no de la forma en que se exigió en la EDD. El trabajo

por proyecto fue imprescindible comprenderlo para poder obtener las evidencias de aprendizaje de los alumnos.

En el caso de la otra docente, reduce su aprendizaje a la planeación argumentada. La planeación fue una estrategia que promovió la reflexión docente sobre la organización de actividades a realizar en el aula en concordancia al contexto y necesidades de aprendizaje de los alumnos. La EDD fue un proceso que abría la posibilidad de ciertos aprendizajes en los docentes, aunque esto no representara un cambio verdadero en el proceso cotidiano áulico. Las planeaciones argumentadas suelen correr el riesgo de ser magistrales para cumplir con la evaluación, y ordinario al aplicarlo en el aula. La experiencia internacional plantea una observación directa de las actividades del docente y no una parte de ese proceso.

Estos tres aprendizajes descritos sintéticamente no conllevan a una transformación de la práctica docente. La evaluación sin duda fue un proceso que brindó la oportunidad de fortalecer algunas deficiencias de los docentes, pero estas no son suficientes para mejorar la calidad anhelada en la educación, pues no resuelven los otros problemas educativos de su escuela:

...porque pienso yo que la calidad educativa parte del maestro, la preparación del maestro, pero eso fue una medición de qué tanto sabe el docente, desde la manera administrativa, porque las preguntas así vienen, parte de gestión viene allí. [...]. Bueno en una comunidad pienso yo que hay muchos retrasos, muchas negativas en el alumno, en esos libros de texto no pueden hacer los ejercicios, yo estoy dando tercero ahorita, hay alumnos que no leen, así me los entregaron de segundo, no dividen, no saben hacer ecuaciones. A estas alturas de la recta final, pues hay lo que pueda hacer. (E. H. 5, 27 de febrero del 2019)

El profesor devela otros problemas que se presentan en su escuela, que son profundos y que la evaluación docente individual no puede solucionarlos. Al mencionar que los alumnos no pueden realizar operaciones básicas en álgebra o que no han desarrollado la habilidad de lectura en grados anteriores, revela la falta de colaboración y organización en la escuela, pues el alumno durante dos años ya estuvo en esa escuela. En la frase “hay lo

que se pueda hacer” demuestra un estado de comodidad y conformismo por no poder hacer nada más y aceptar que el alumno termine el ciclo escolar con carencias. A pesar de que el docente tiene una gran responsabilidad en el aprendizaje de sus alumnos, también existen otros aspectos del contexto que determinan su práctica:

Ahorita se da la característica en la educación que tenemos acá en la escuela y en las que he trabajado en que los papás están quedando un poco relegados, los hijos hacen lo que quieren y los papás no los pueden controlar. Entonces, cómo se aplica eso a la educación, tenemos malos alumnos, no muestran interés por las cosas educativas, únicamente ellos hacen lo que les da la gana. (E.H. 2, 22 de febrero de 2019)

En otras palabras, la falta de calidad educativa o el no alcance de los objetivos planteados por la autoridad educativa, no se reduce a la escuela misma, sino que tiene vínculos fuertes con los problemas que enfrenta la sociedad. Por ende, evaluar al docente en forma individual, sin atender los otros elementos educativos y sociales, no abonará en la posibilidad de mejorar la educación. La unicausalidad de la falta de calidad termina por ser un mal diagnóstico, ya que el problema, si bien es cierto que también es del profesor y otros aspectos escolares, también es social y cultural.

Otra consecuencia preocupante que causó la evaluación sobre la práctica docente fue un efecto contrario al que se esperaba, ya que promovió la flojera, el desánimo y desinterés en el quehacer docente. Un docente lo expresa así:

Hubo flojera, después de la reforma, hubo una flojera inmensa en los maestros [...] El pretexto fue que nos iban a correr, esta cosa ya valió, es venir ya totalmente desanimado, tu pensamiento estaba en cualquier ratito me corren, venías y era así como un total desinterés, se perdía todo sentido de venir contento a trabajar, prepararte, porque sabías que tu mismo patrón te quiere acabar, te quiere eliminar, en lo personal me dio mucho desinterés, me quitó las ganas [...]Te quitó todo. (E.H. 3, 20 de febrero de 2019)

Este fue uno de los efectos más nocivos que dejó la aplicación de la EDD. El desinterés por el trabajo estaba determinado por la preocupación de su estabilidad laboral; no se pensó en mejorar su práctica, eso fue lo último

que preocupaba. Es claro que, al condicionar al docente, el efecto producido fue contrario a lo planteado. Posiblemente los que propusieron esta política de evaluación no pensaron en este efecto contrario, o no les interesó. Lo cierto es que reafirmaron en la subjetividad del docente que la evaluación con consecuencias de alto impacto no provoca efectos positivos.

Pero no todo está perdido, de hecho, los docentes ven los procesos de evaluación como la posibilidad de ser un instrumento que ayude en su práctica. La evaluación puede utilizarse como un diagnóstico, cuya función sea identificar las debilidades del profesor, y a partir de ello establecer una capacitación acorde con sus necesidades. Pero, ¿cómo plantear una evaluación que sirva para develar las debilidades del docente? Aquí se plantea dos obstáculos importantes que son urgentes resolver para que logre tal cometido: una observación prolongada de la práctica y confianza.

Una profesora sostiene que para lograr que la evaluación sea útil en el mejoramiento de la práctica docente, debe centrarse en la observación y la retroalimentación que promueva la reflexión de las acciones pedagógicas:

Yo creo que si el observador permite ese espacio de confianza es posible llegar a eso. No sólo al decir observar, no sólo me refiero al hecho de me paro al frente y empiezo a explicar un tema, sino de, por ejemplo, observar entre mis materiales cómo desarrollo la evaluación de mis alumnos, como voy concentrando, como voy organizando todo lo que se hace en el aula, no sólo es en el momento que yo prepare una clase muestra o una clase maestra y me pare yo al frente con el tema que yo súper domino, sino del hecho de decir, a ver maestro ¿tú como evalúas a tus alumnos? Por qué un alumno tiene 7, por qué un alumno tiene 10. (E.H. 1, 21 de febrero de 2019)

La docente apuesta por una observación de la práctica, pero advierte de no caer en simulación como preparar clases modelos. Los sistemas de evaluación de EUA y Chile plantean la observación en clases, no sólo una ocasión, sino varias y acorde con una planeación de actividades. No obstante, si la evaluación recae en el estímulo y castigo se eliminará toda perspectiva formativa y correrá el riesgo de convertirse en una simulación. Es necesario percibir la evaluación como un instrumento inherente a la

profesión docente que sirve para generar información, orientar, replantear, analizar y reflexionar en forma crítica las acciones de los propios docentes.

Otra profesora arguye que para transformar la profesión docente es urgente que el profesor sea consciente de su responsabilidad social. Así lo comenta:

Despertarle la conciencia, no sé, cursos de motivación personal, porque realmente, me voy a incluir, hay maestros que decimos: nadie me vigila, voy a llegar tarde, puedo estar platicando sólo con mi grupo, salgo a la hora que yo quiera, no hay conciencia, no hay compromiso, [...] yo apelo más a situaciones motivacionales que ayuden al maestro a hacer conciencia de su compromiso social que tiene, porque al final de cuentas yo siempre cuando estoy en el salón de clases, yo digo, tengo hijos, yo quiero que mi hijo tenga al mejor maestro. (E.H. 4, 22 de febrero de 2019)

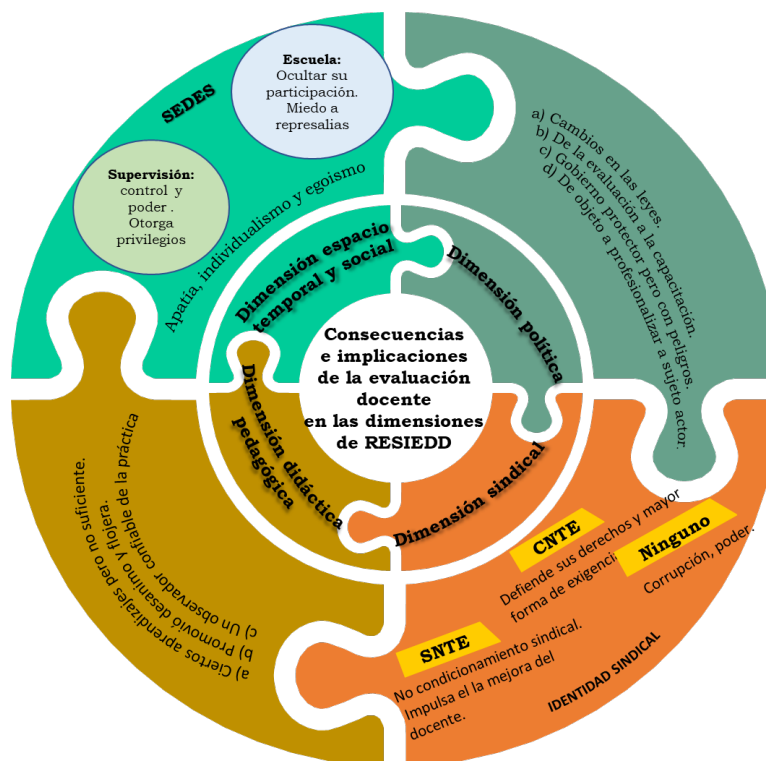
La conciencia de las responsabilidades de los docentes es producto de la dimensión social de la práctica (Fierro, Fortoul, Rosas, 2003), pues a la profesión docente le demandan ciertas responsabilidades y objetivos en la formación de la sociedad. Ante estas responsabilidades fincadas a los profesores, a pesar de que se conocen cuáles son, existe irresponsabilidad y poco compromiso con su profesión. Esto se debe a muchos factores; dentro de los más importantes está el hecho de que los docentes reproducen prácticas de la sociedad. Si la sociedad valora la competencia, el individualismo, el consumismo y la irresponsabilidad, es de esperarse que esto debilite el tejido social y la escuela. Con esto no quiere decir que el docente deba quedarse sin accionar, sino eliminar la mirada reducida de castigar al docente como el único responsable.

La responsabilidad no se enseña al igual que los contenidos temáticos; estos se demuestran en el actuar con los otros. Por ello, las escuelas formadoras de docentes deben desarrollar la ética de la responsabilidad y asumir sus consecuencias. La responsabilidad debe ser inherente a la persona y no condicionada por un incentivo; para lograr esto, la formación inicial y continua debe tener un papel fundamental en la construcción de valores.

En resumen, las consecuencias e implicaciones de la EDD en la RESIEDD promovieron en forma general efectos nocivos sobre la práctica docente. En la dimensión espacio temporal y social provocó la balcanización de las relaciones interpersonales entre los docentes y la supervisora. En el aspecto político, se produjo un cambio de visión al priorizar la capacitación y actualización del magisterio, en el que la evaluación cumplió una función de diagnóstico. En lo sindical, se develaron las identidades sindicales legítimas; pero también hay docentes que no se identifican con ellos porque los significan como grupos de corrupción y “enfermos de poder”. En la dimensión didáctico-pedagógica hubo aprendizajes parciales que no transformaron la práctica real; provocó desinterés y desánimo por una mejora, y se sostiene que sólo mediante la observación directa y confiable es posible transitar hacia esta. En el siguiente diagrama se intenta agrupar estas consecuencias.

Diagrama 6

Consecuencias e implicaciones de la evaluación en la RESIEDD



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Dejar que los docentes expresen y retomar su voz, que ha sido suplantada por organismos o instituciones, fue en el fondo una de las formas de reivindicación pretendida en esta investigación. El docente es un narrador de su experiencia; en ella expresa un saber constituido a partir de múltiples líneas de acción desde donde nombra y renombra la realidad que en repetidas ocasiones puede ser contrario a lo que la estructura de conocimiento ha naturalizado.

Este saber de la experiencia, tal como se desarrolló en el capítulo 3, surge de las vivencias y de la confluencia de múltiples dimensiones en la subjetividad del docente. Así, a partir de un fenómeno se evidencian acciones diversas, tal como sucedió con la EDD. Para comprender dichas acciones o decisiones fue necesario develar los significados que se construyeron.

Bajo esta lógica, la presente investigación tuvo como pregunta general ¿cuáles son los significados sobre el proceso de evaluación del desempeño a partir de la experiencia vivida de los docentes evaluados de telesecundaria? Se reconoce que estos significados son complejos y producto de la influencia de múltiples dimensiones, por lo que fue necesario la constitución de la RESIEDD para comprender su naturaleza, y a la vez situarlos en el espacio y tiempo, de ahí que se denomine significados regionales. Para develar estos significados se recuperaron las vivencias de los docentes durante y después del proceso de evaluación, se reflexionó sobre los significados establecidos desde diversas perspectivas del docente evaluado, y se analizaron las consecuencias e implicaciones de la evaluación en los docentes y en la región vivida.

La decisión de abordar el objeto de estudio desde la fenomenología hermenéutica se explica por la posibilidad de profundizar en la construcción de los significados. Permitió que los docentes pudieran pensar lo sucedido, describir e interpretarlos; asimismo, recuperar los sentimientos, emociones

e impulsos que los llevaron a tomar posturas y decisiones. La hermenéutica, por su parte, permitió describir estas reflexiones y establecer nuevos vínculos conceptuales, de tal manera que se pudiera comprender cómo se construyen esas reflexiones.

Las vivencias de los docentes evaluados indican sentimientos de preocupaciones, incertidumbres, miedo, enojo, desesperación e incapacidad; que se tradujo en agresiones, llanto y búsqueda de auxilio. Esto se gestó porque el docente quedó bajo la tensión de un sistema de fuerzas o presiones que recaían en su toma de decisiones: la política educativa implementada por las instituciones (SEP) y las representaciones en la ZE: el SNTE como promotor de la evaluación, la CNTE que representó la resistencia y la personal (temor de perder el empleo, y por tanto el sustento familiar). Este sistema de fuerzas los obligó a tomar decisiones en función de la conservación de su empleo, y al mismo tiempo intentar ocultar su participación con la estrategia de evaluación inconclusa. Las vivencias denotan que el docente evaluado en la ZE 041 se sintió cuestionado, evidenciado y con temor, signos contrarios que se alejan de una evaluación formativa.

Por eso, la EDD fue altamente resistida y se construyó un significado contrario a los propuestos en la política educativa plasmados en los documentos legales. Los significados regionales que los docentes evaluados construyeron fueron: posturas en contra, punición, simulación y como progreso económico. De ellos se pueden derivar otros, como la corrupción, falta de transparencia y decepción. De forma transversal, se identificó un significado constituido a partir de los anteriores: salvar el empleo. Conservar el empleo fue el significado común entre los docentes evaluados, y el que tuvo mayor peso en la toma de decisiones. Como puede darse cuenta, a diferencia del PNCM, cuyo significado fue el incentivo, en la EDD se redujo a preservar el trabajo. Este es uno de las diferencias fundamentales entre ambos esquemas de evaluación.

La decisión de evaluarse estuvo determinada, principalmente, por la estabilidad en el empleo. Incluso evaluarse en forma inconclusa no sólo representó una estrategia reactiva a ese sistema de presión, sino también una forma de sabotear la EDD y que los invisibilizó ante la resistencia por el temor a la agresión.

La reforma educativa de 2013 fue una política educativa de contradicción. El discurso político apuntó a priorizar el profesionalismo docente, y con la EDD se acusó y acosó al docente al poner en duda su labor, hasta que demostrara lo contrario en la evaluación. La concepción sobre su profesión quedó determinada por intereses y orientaciones políticas e institucionales, alejado de una dimensión didáctica pedagógica. Así, fue significada como el éxito en la evaluación, la duda de su quehacer, como sujeto manipulable, traicionero y trabajador subordinado. Estos significados regionales no se orientaron al apoyo que requería el docente para mejorar su labor, por el contrario, su autonomía y relevancia social quedaron cuestionadas, y se priorizó el interés político-institucional de cumplir con la implementación de la reforma y subordinar al docente a ella.

Las consecuencias identificadas en la ZE 041 fueron negativas y perniciosas para el mejoramiento de la práctica docente. La lógica neoliberal y de meritocracia que caracterizó la EDD provocó individualismo, apatía, egoísmo y confrontación entre docentes, lo que promovió la balcanización de las relaciones profesionales e institucionales; junto a esto, el control fuerte de la supervisora continuó promoviendo la visión institucional sobre la evaluación. La concepción de charro hacia los docentes evaluados provocó, y aún sigue provocando, fuertes divisiones interpersonales y profesionales. Esta consecuencia negativa puede dar pistas sobre el fracaso de la EDD, pues se alejó de su propósito de mejorar las prácticas educativas, y se redujo a la provocación de conflictos entre docentes; asimismo, consideró a los docentes como cosas, subordinados al servicio de las disposiciones del Estado y sin voz. La política educativa de 2013 siguió las

tendencias globales y neoliberales, por el que los saberes docentes fueron invisibilizados.

A pesar del cambio parcial en la política educativa en el actual sexenio presidencial, ambos apuestan por lo unicausal: la mejora del profesor como estrategia para la transformación educativa. La unicausalidad como estrategia para resolver el problema educativo es un punto débil en ambas reformas; es necesario plantear un sistema integral de mejora que esté relacionado, además del docente, con otros aspectos internos y externos a la educación. El progreso en la educación no sólo responde a lo educativo, también está vinculado con la sociedad que se desea, el sistema político y económico en que se gestan las prácticas de aprendizaje.

En lo sindical se apreció descontento de los docentes y deslegitimidad de las representaciones sindicales. A pesar de que enunciaron posicionamientos a favor del SNTE y la CNTE, los argumentos emitidos por los docentes no fueron de confianza, transparencia y democracia. De hecho, se les acusó de la búsqueda de poder político para negociar ante el Estado. Con la nueva LGSCMM, parece que se gesta un nuevo corporativismo al otorgarle un papel importante a las representaciones sindicales en los procesos de admisión, promoción y reconocimiento.

En la dimensión didáctica se identificó un proceso de desinterés y apatía por retomar sus actividades académicas. A partir de las narrativas no se identificó ningún proceso de mejora en la práctica, aunque se argumentan algunos aprendizajes aislados. Los docentes ven una oportunidad de mejora en la observación de su práctica, que genere retroalimentación, confianza y alejamiento del estímulo y castigo.

Estos significados regionales descritos apuntan a la configuración de un pensamiento del docente en la búsqueda de soluciones instantáneas. Los docentes vieron la evaluación como un acto, no como proceso, en el que desarrollaron diversas estrategias para salvar su empleo, no la transformación de la práctica. Es el aquí y ahora lo que cuenta. Este carácter de inmediatez no es promovido únicamente por los docentes, sino

es el resultado de un sistema educativo que plantea al docente diversas tensiones en su práctica y de su realidad áulica. Mientras el Estado exige el cumplimiento de estándares, también exige la atención a la diversidad; exige el desarrollo de un aprendizaje colaborativo en medio de acciones individualizadas y competencias como la evaluación; pide trabajar con esquemas instrumentales y al mismo tiempo un enfoque humanista. De ahí que el docente opte por acciones que resuelvan los problemas en el momento, pero sin consecuencias trascendentales.

Comprender la ZE 041 como un territorio en donde se gestan vivencias y significados regionales diferenciados a partir de las dimensiones de la RESIEDD, es ubicarlo como el lugar donde convergieron líneas de fuerzas que determinaron las decisiones de los docentes para idear estrategias que les permitiera conservar su empleo. Esta diferencia de significados responde a las diversas formas de pensarse como profesionales y como resultado de la interacción de las diversas dimensiones. Estos significados son los que configuran la cultura de evaluación docente, en este caso de forma contraria y negativa a los supuestos de la política de Estado. La configuración de estas subjetividades en la ZE 041 es un aparte al estudio de la evaluación en Chiapas.

Desde la década de 1990 hasta el año 2018, se ha apostado por la evaluación como un instrumento estandarizado que permita otorgar incentivos y que no ha tenido los resultados esperados. Es necesario pensar la evaluación docente no como examen, sino como un proceso de apoyo en el aula, como retroalimentación alejada del incentivo y el castigo. Por eso y a partir de los saberes docentes descritos en la presente investigación, se abren nuevas líneas de investigación vinculado a cómo ayudar a los docentes en dicha retroalimentación. Puede ser, entre otras cosas:

- Observación real de la práctica: a partir de las narrativas los docentes consideran que la característica más importante del observador deben ser la confianza y mayor capacitación. Además de observación, debe ser importante la grabación en video para la retroalimentación y la

autoobservación en repetidas ocasiones. La reflexión en par de lo que sucede dentro del aula y en la escuela es imprescindible.

- El dominio pedagógico de los contenidos de enseñanza: no como examen, sino como un proceso que permita al docente identificar debilidades en el manejo de los contenidos y permita diseñar rutas de formación.
- Proyecto educativo integral: no como la recopilación de evidencia de trabajo, sino un plan real. La consideración de los problemas educativos y del entorno que afectan el proceso de aprendizaje permitirá establecer una planeación de acciones. Es necesario el seguimiento de dichas actividades. Al final se valorarán con evidencias las dificultades y alcances de las actividades.

Sin embargo, estas ideas planteadas desde los docentes pueden pensarse como utópicas debido a los significados constituidos en la cultura de la evaluación docente (individualismo, corrupción, punición, progreso económico, competencia, salvar de empleo, entre otras). El reto es deconstruir esa cultura, lo que debe iniciarse retomando las orientaciones que los docentes plantean.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En Rueda M. y Landesman, M. (Coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 34-55). México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México: Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Alaníz, H. C. (2017). Políticas educativas para el nivel básico: ¿La revaloración del trabajo docente? En Alaníz, H. C (Coord.). *Docencia: desafíos de una profesión en construcción* (pp.17-56). Ciudad de México: Horizontes Educativos.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Arancibia, V. (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de calidad de la educación*. Santiago de Chile: LLECE-ORELAC.
- Arnaut, S. A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994*. México: CIDE.
- (13 de junio de 2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. Notas para el Seminario organizado por el CIDE, BID y Senado. México. Recuperado de http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En Del Castillo, G. y Valenti, G. (Coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate Informado* (pp. 31-46). México: FLACSO.
- (2018). *Leyes, gobernabilidad y reforma educativa*. Ponencia presentada en el encuentro “Balance del sexenio en materia educativa”, mayo, México. Recuperado de <https://goo.gl/vZZ5rB>
- Ávalos, B. (2011). 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* (pp. 208-237). México: Siglo XXI.
- Ayala, C. R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y

- primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26, (2), 409-430.
- Barber, M. y Mourshed M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: McKynsey. Recuperado de www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista española de pedagogía*, (223), 501-520. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org>
- Barrera, I. y Myers, R. (diciembre de 2011). Estándares y evaluación en México: el estado del debate. En *Serie de Documentos numero 59 del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*. Consultado en http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/8_estandaresmexico_preal2011.pdf
- Bataillon, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2004). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, A., Wong, J. y Gopinathan, S. (2015). *Desarrollo profesional docente en Singapur: Describiendo el panorama*. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 423-441.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la Globalización?* Barcelona: Paidós.
- Berliner, C. D. (2018). Entre Escila y Caribdis: reflexiones sobre problemas asociados con la evaluación de maestros en una época de mediciones. En De Ibarrola, N. M. (Coord.). *Temas clave de la evaluación de la educación básica. Debates y Diálogos* (pp. 251-291). México: FCE-INEE.
- Betancourt (04 de julio de 2016). Los medios de comunicación y la reforma “educativa”. *4 vientos: periodismo en red*. Recuperado de <http://www.4vientos.net/2016/07/04/los-medios-de-comunicacion-y-la-reforma-educativa/>
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. y Gaudêncio F. (comps.) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp.221-239). Buenos Aires: CLACSO.
- Bourdieu P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

- (2000). *Poder, derecho y clase social*. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A
- Bracho, G. T. (2018). Hacia un concepto de calidad. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4, (10), 23-27.
- Cámara de Diputados. (2016). *Artículo 123. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Cámara de diputados. (2018). *Presupuesto de egresos de la federación para el ejercicio fiscal 2019*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/PEF_2019_281218.pdf
- Cámara de diputados. (2019). *Minuta Proyecto de decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Cámara de diputados: Ciudad de México.
- Canul, P. P. (12 de junio de 2019). Conferencia de prensa sobre el foro regional “Leyes secundarias en materia educativa”. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Recuperado de <https://www.snte.org.mx/seccion40/vernoticias/690/1/seccion-40-inicia-consulta-foro-regional-leyes-secundarias-materia-educativa-conferencia-prensa>
- Carrizales, R. C. (1986). *La experiencia docente: hacia la desalienación de la práctica docente*. México: Línea S.A de C.V.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela Básica*. Madrid: Muralla.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (CGEUM). (2019). *Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México: CGEUM.
- Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica de Chiapas (CEIEG). (2015). *Mapa base: La Trinitaria*. Recuperado de <http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/informaciongeografica/?maccion=15>
- Contreras, D. J. y Pérez de Lara, F. N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras D. J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.

- Contreras, R. S. (2015). Evaluación docente y retroalimentación. En Backhoff, E. E. y Pérez, M. J. C. (Coords.), *Segundo Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2003). Resultados de México* (pp.97-119). México: INEE.
- Coraggio, J. L. (1994). *Territorios en transición. Crítica a la planificación regional en América Latina*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cordero A. G. y González, B. C. (2016). Análisis del modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el marco de la reforma educativa mexicana. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* [en línea] 2016, 24 (Sin mes): Consultado en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450025>> ISSN 1068-2341
- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). (04 de febrero de 2019). *Posicionamiento ante la iniciativa federal con proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3°, 31 y 73 Constitucionales*. Recuperado de <https://pcmml.org/2019/02/04/posicionamiento-de-la-cnte-ante-la-iniciativa-educativa-de-amlo/>
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alejandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dávila, Y. X. y Maturana, R. H. (2009). “Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 135-161.
- Deng, Z., Gopinathan, S., y Lee, C. K.-E. (2013). *Globalization and the Singapore curriculum: From policy to classroom*. Singapore: Springer.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1980). *Reglamento de la Asociación de Padres de Familia*. México: Presidencia de la Republica. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4851086&fecha=02/04/1980
- (DOF). (2013a). *Ley General de Servicio Profesional Docente*. Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

- (DOF). (2013b). *Artículo 3. Constitución Política de los Estados Unidos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [en línea]. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/Leyesbiblio/pdf/1_240217.pdf.
- (DOF). (2013c). *Ley General de Educación*. Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión [en línea]. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf.
- (DOF). (2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Díaz-Barriga, A. (1982). Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. *Revista Perfiles Educativos*, (15), 16-37. Recuperado de <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1982/n15a1982/mx.pere du.1982.n15.p16-37.pdf>
- (septiembre, 2014). *De la evaluación individual a una evaluación social integrada: La escuela su unidad*. Conferencia magistral en el Congreso Internacional de Educación: Evaluación, Tlaxcala.
- (2016). Reforma educativa. En Díaz-Barriga, A. (Coord.) *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp.17-40). México: IISUE-UNAM.
- (2017). De la evaluación individual a una evaluación social integrada. En Díaz-Barriga, A. (Coord.). *Docencia y Evaluación en la reforma educativa 2013* (pp. 327-364). México: IISUE.
- Dubet, F. (2010). *La sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial complutense y Centro de Investigación Sociológica.
- Escobar, A. (2002). *Globalización, desarrollo y modernidad*. En Planeación, participación y desarrollo (pp. 9-32). Medellín: Corporación Región. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/escobar.htm>
- Ferraris, M. (2010). *Historia de la hermenéutica*. México: Siglo XXI.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2003). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Flotts, M. P. y Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En Manzi, J., Gonzales, R. y Sun, Y. (eds), *La evaluación docente en Chile* (pp. 35-62). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Foucault M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2016). *Introducción al movimiento fenomenológico*. Madrid: Síntesis S. A.
- García, G. J. M. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (27), 1275-1283.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gopinathan, S. (2012). Fourth way in action? The evolution of Singapore's education system. *Educational Research for Policy and Practice*, 11, (1), 65-70.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil, A. M. (06 de mayo del 2017). Reforma educativa: Los costos de una ilusión. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/2017/05/6/reforma-educativa-los-costos-de-una>
- (21 de agosto de 2018a). *La SNTE y “la maestra”: cómplices de la corrupción*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://noticieros.televisa.com/videos/la-snte-y-la-maestra-complices-de-la-corrupcion/>
- (3 de noviembre del 2018b). El mito del mérito. *El Universal*. Recuperado de https://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/el-mito-del-merito?fbclid=IwAR3JHbd4bXDIuvCwYZns4g9mZX_mGwOahup8mRffO9U5wow6AM3Bk9NWHPw
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura e identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Coahuilense de Cultura.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

- Gonzales, V. R., Rivera, F. L., y Guerra, M. M, (2017). *Luchas por la reforma educativa en México. Notas desde el campo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. A. (Comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (Pp. 113-145). Hermosillo: El colegio de Sonora.
- Hernández, M. P. (octubre, 2011a). *¿Conoce la historia de la Coordinadora?* Ponencia presentada en la 5ª Conferencia Sindical Nacional organizada por el Centro de Investigación y Asesoría Sindical en la sede del SME. México. Recuperado de https://cnteseccion9.wordpress.com/2011/11/04/conoces-la-historia-de-la-coordinadora/#_ftn2
- Hernández, N. L. (2011b). *Cero en conducta. Crónica de las resistencias magisteriales*. México: Rosa Luxemburg Stiftung y Para Leer en Libertad A.C.
- Hernández, N. L. (16 de junio de 2015). Claudio X. Gonzales, el energúmeno. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2015/06/16/opinion/015a2pol>
- Hiernaux, N. D. y Lindon, A. (1993). El concepto de espacio y análisis regional. *Revista Secuencia*, 25, 89-110.
- Hill, C. H. (2016). Evaluación de maestros en Estados Unidos: Un caso de estudio [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://politikon.es/2016/04/19/18152/>
- Huberman, M. (2012). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. y Egan, K. (coords.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*. México: INEE.
- (INEE-Cámara de Diputados). (2015a). *Reforma Educativa: Marco normativo*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- (INEE). (2015b). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. México: INEE.
- (INEE). (2015c). *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación*. Ciudad de México: INEE.

- (INEE). (2015d). *Evaluación del Servicio Profesional Docente. Calendario 2015*. México: INEE. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/calendario_2015/Calendario_2015-1-2015.pdf
- (INEE). (2016). *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS) para el ciclo escolar 2016-2017*. Ciudad de México: INEE.
- (INEE). (2017). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Ciudad de México: INEE.
- (INEE). (2018a). *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para las promociones a cargos con funciones de dirección y supervisión en Educación Básica y Educación Media Superior y a las funciones de asesoría técnica pedagógica en Educación Básica para el ciclo escolar 2018-2019*. Ciudad de México: INEE.
- (INEE). (2018b). *Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del cuarto grupo de docentes y técnicos docentes y del personal que presenta su segunda y tercera oportunidad, así como del personal con funciones de dirección en educación media superior en el ciclo escolar 2018-2019*. México: DOF. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/LINEE-08-2018_DESEMP_EMS.pdf
- Lee, K-E. C. y Tan, M. Y. (marzo, 2010). *Rating teacher and rewarding teacher performance: The context of Singapore*. Trabajo presentado en APEC Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education. Koh Samui, Thailand. Recuperado de <http://publications.apec.org/media/APEC/Publications/2010/7/Replicating-Exemplary-Practices-in-Mathematics-Education-among-APEC-Economies-July-2010/TOC/Christine-Lee-Kim-Eng-and-Mei-Ying-Tan-Rating-Teachers-And-Rewarding-Teacher-Performance-The-Context.pdf>
- López, O. A. M. (17 de marzo de 2019). Clausura del Foro Nacional para la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024[Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D5BAldjeAk>

- Loyo-Brambila, A. (2008). Sindicalismo y educación en México: las voces de sus líderes. *Revista Mexicana de Sociología*, LIX, (3) 345-349.
- Manzi, J. (2016). A diez años de la práctica de la evaluación docente chilena: Análisis e implicaciones futuras. En Guevara Niebla, G. *et al.* (Coords.), *La evaluación docente en el mundo* (pp. 76-98). México: FCE, INEE.
- Martínez, B. A., Bracho, G. T. Y Martínez V. C. (2006). *Los Consejos de Participación Social en la educación y el Programa Escuelas de Calidad: ¿mecanismos sociales para la rendición de cuentas?* México: CIESAS.
- Martínez, G.R. (2006). *Evaluación de resultados del programa de Carrera Magisterial en el aprovechamiento escolar de alumnos de primaria en 4 escuelas de San Luis Potosí* (Tesis de maestría en Políticas Públicas Comparadas). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.
- Martínez, R. F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18, (1), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91624440001.pdf>
- (2016). *La evaluación de docentes en Educación Básica. Una revisión de la experiencia internacional*. Ciudad de México: INEE.
- Martínez, R. F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa: 1970-2010. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.), *Los grandes problemas de México: VII Educación* (pp. 99-118). México: El Colegio de México.
- Mercado, M. L. (2017). Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones para valorar su desempeño. En Díaz-Barriga, Á. (coord.). *Docencia y evaluación en la reforma Educativa 2013* (pp. 91-126). México: IISUE.
- Met Project. (2010a). *Learning about Teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project* (trabajo de investigación). EUA: Bill & Melinda Gate Foundation. Recuperado de <https://docs.gatesfoundation.org/documents/preliminary-findings-research-paper.pdf>
- (2010b). *Validation Engine for Observational Protocols*. Bill & Melina Gates Foundation. Recuperado de http://k12education.gatesfoundation.org/download/?Num=2510&filename=Validation_Engine_concept_paper_092410.pdf

- Ministerio de Educación. (2017). *Argentina en Pisa 2012. Informe de resultados*. Buenos Aires: SEEME.
- Miranda, A. J. C. (11 de junio de 2019). Debate, educación y discurso de la meritocracia. SPD Noticias. Recuperado de <https://www.sdpnoticias.com/nacional/2018/06/11/debate-educacion-y-discurso-de-la-meritocracia>
- Miranda, L. F. y Martínez, B. A. (marzo, 2015). *Dilemas y retos de INEE para la evaluación docente en México: algunos temas para la agenda institucional*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa, México.
- Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Buenos Aires: PREAL/FLACSO.
- Moreno, O. T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIII, (131), 116-130.
- Namo de Mello, G. (2005). Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos. *Revista PREAL Protagonismo docentes en el cambio educativo*, (1) 25-37.
- Navarro, C. C. et al. (2015). Gestión escolar y liderazgo de los directores. En Backhoff, E. y Pérez Moran, J. C. (Coords.), *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados para México* (pp. 47-72). México: INEE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*. París: Ediciones OCDE.
- (OCDE). (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- (OCDE). (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. París: Ediciones OCDE.
- (OCDE). (2015). *Panorama de la educación 2015. Indicadores de la OCDE*. España: Fundación Santillana.
- Ornelas, C. (2012). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Ortiz, M. (2003). *Carrera Magisterial: Un proyecto de desarrollo profesional* (Cuadernos de Discusión). México: Secretaría de Educación Pública.

- Plá, S. (2018). *Calidad educativa: Historia de una política para la desigualdad*. Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Puiggrós, A. (17 de mayo de 2016). Meritocracia o democracia en educación. Sociología de la educación [Mensaje en un blog]. Consultado en <http://socioldelaeduc.blogspot.com/2016/05/meritocracia-o-democracia-en-la.html>
- Presidencia de la república. (12 de diciembre del 2018). *Conferencia de prensa del presidente Andrés Manuel López Obrador 12 de diciembre de 2018 [versión estenográfica]*. Recuperado de <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/conferencia-de-prensa-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-12-de-diciembre-de-2018>.
- Ravela, P. (2001). *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* Santiago de Chile: PREAL.
- Restrepo, D. H. (2010). Husserl y el mundo de la vida. En *Revista de la ciencia del espíritu*, 153, (54), 247-274.
- Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias. En *Revista PRELAC: Protagonismo docente en el cambio educativo*, (1), 146-163. Recuperado de https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/revista_prelac_1_espagnol.pdf
- Rojas, E. R. (2016). Resultados de la aplicación de secuencias didácticas para la comprensión del concepto del límite en el bachillerato Nicolaíta. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 6, (12). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4981/498153966024>
- Romero Hicks, J. C. (25 de abril de 2019). Conferencia de prensa encabezada por el coordinador Romero Hicks [archivo de video]. Recuperado de https://twitter.com/JCRomeroHicks?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1121292052266926083&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.nacion321.com%2Fcongreso%2F1a-camara-de-diputados-aprobo-la-reforma-educativa-va-al-senado
- Santibáñez, L. et al. (2007). *Breaking Ground: Analysis of the Assessments and Impact of the Carrera Magisterial Program in Mexico*. Santa Mónica: RAND.
- Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.

- Santibáñez, L. Y Martínez, F. (2010). La evaluación educativa: experiencias, avances y resultados. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.), *Los grandes problemas de México: VII Educación* (pp.125-158). México: El Colegio de México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Orientaciones para activar la participación social en las escuelas de educación básica*. México: SEP.
- (SEP). (2015a). *Número y porcentaje de maestros evaluados por grupo de desempeño y entidad federativa* [datos estadísticos]. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/59341/basica_desempeno.pdf
- (SEP). (2015b). *Programa de Promoción en la Función por incentivo en la Educación Básica*. México: SEP.
- (SEP). (2015c). *Comunicado 232. Se amplía plazo para que participantes en la evaluación del desempeño presenten reportes* [Mensaje en página oficial de SEP]. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-232-se-amplia-plazo-para-que-participantes-en-evaluacion-del-desempeno-presenten-reportes?state=published>
- (SEP). (2015d). *Guía para la elaboración de expedientes de evidencias de enseñanza*. Docentes. Telesecundaria. México: SEP.
- (SEP). (2016a). *Estadística del sistema educativo Chiapas. Ciclo escolar 2016-2017* [datos estadísticos]. Recuperado de https://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_07CHIS.pdf
- (SEP). (2016b). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente*. México: SEP.
- (SEP), (2016c). *Guía para la elaboración del informe de cumplimiento de responsabilidad profesional*. México: SEP. Recuperado de http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/permanencia/guias/informe_de_cumplimiento_2016/01_E1_Guia_A_DOCB_MAN.pdf
- (SEP). (2016d). *Guía para la elaboración de la planeación didáctica argumentada. Docente: Telesecundaria*. México: SEP. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/permanencia/guias_1/planeacion_didactica/academicas/07_0_E4_GUIA_A_DOCB_TELESECUN.pdf

- SEP). (2017a). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: SEP.
- SEP). (2017b). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente*. México: SEP.
- SEP). (2018a). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Procesos de evaluación Educación Básica*. Ciudad de México: SEP
- SEP). (2018b). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación para la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, y a las funciones de asesoría técnicas pedagógicas en educación básica*. Ciudad de México: SEP.
- SEP). (2018c). *Guía académica para el sustentante de la evaluación del desempeño del personal docente. Cuarto grupo, segunda y tercera oportunidad. Educación básica. Secundaria: arte y telesecundaria*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (SEP-SNTE, 1998). *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*. México: SEP-SNTE. Recuperado de http://www.alianzacivica.org.mx/guia_transparencia/files/pdf/educacion/14_LINEAMIENTOSOBRECARRERAMAGISTERIAL/LINEAMIENTOS_CARRERA_MAGISTERIAL.pdf
- SEP-SNTE). (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP-SNTE.
- SEP-SNTE). (2011a). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*. México: SEP-SNTE
- SEP-SNTE). (2011b). *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*. México: SEP-SNTE. Recuperado de http://estimulosalianza.sep.gob.mx/docs/Lineamientos_Estimulos_Calidad_Docente.pdf.
- SEP-SNTE, (2011c). *Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio en Educación Básica*. México: SEP-SNTE. Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>.
- Secretaría de Gobierno. (diciembre, 2018). Proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3º., 31 y 73 de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Gaceta parlamentaria (5177-II)*. Secretaría de Gobierno: Ciudad de México. Recuperado de

<http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2018/dic/20181213-II.pdf>

- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (SNTE). (2015). La evaluación del desempeño docente [folleto en línea]. Recuperado de https://www.snte.org.mx/pdf/Folleto_Evaluacionwebok.pdf
- (10 de abril de 2019). *Indispensable que se abroge la reforma educativa: SNTE. Comunicado 30-2019.* Recuperado de <https://www.snte.org.mx/web/comunicados/23685/indispensable-se-abroge-reforma-educativa-snte>
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?: Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos: Propuestas y experiencias de evaluación.* Buenos Aires: Noveduc.
- Taracena, A. A. (2008). Propuesta de definición histórica para región. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (35), 181-204. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94113267006>.
- Tenti-Fanfani, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos.* México: Siglo XXI.
- Tobón S., Guzmán, C. C. E y Tobón, B. (2018). Evaluación del Desempeño Docente en México: Del Proyecto de Enseñanza al Proyecto Formativo. *Atenas Revista Científica pedagógica*, 1, (41), 18-32. Recuperado de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/347/611>.
- Touraine, A. (2004). La comunicación intelectual contra la globalización económica. En Sánchez de Rivera, M. (coord.) *Las universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa.* México: UIA-ITESO.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de evaluación Educativa*. 1, (2), 8-22.
- Vaillant, A. y Manso, A. J. (2013). La formación de profesores en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro de Educación*, 11,(15), 125-148.
- Van Manen, M. (2003). *La investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Barcelona: Idea Books.

- Vattimo, G. (2002). *Introducción a Martin Heidegger*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, O. M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60) 93-124. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742015000100004
- Vega, E., Lant, P. y William, E. (1999). *Cómo atraer y retener docentes calificados en la Argentina: impacto del nivel y la estructura de la remuneración*. Washington: Banco Mundial. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/746561468769274669/pdf/multi-page.pdf>
- Velasco, Z. F. (17 de marzo de 2008). *Charrismo sindical* [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/24582>
- Vera H. y Gonzáles-Ledesma, M. A. (2018). Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno. *Revista Perfiles Educativos*, XL, número especial, 3-97.
- Villegas-Reimers, E. (2016). Maestros y formación docente en Singapur. En Riemers, M. F y O'donnell, B. E. (Coords.), *Quince cartas sobre la educación en Singapur. Reflexiones desde la perspectiva estadounidense* (pp. 67-75). México: FCE.
- Viqueira, J. P. (1994). Regiones naturales, regiones nominales y regiones vividas. *Sotavento. Revista de Historia sociedad y cultura*, (3) 107-117. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/8773>
- Zabalza, B. M.A. y Zabalza, C.M.A. (2012). *Profesoras (res) y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: NARCEA, S.A.
- Zorrilla, M. (16 de marzo de 2016). *La complejidad del proceso de calificación de la evaluación del desempeño docente*. Nexos. Blog de educación, <http://educacion.nexos.com.mx/?p=194>

ANEXO 1: ENTREVISTAS NARRATIVAS

Título	Entrevista Narrativa 1.
Código de identificación	E.N. 1.
Fecha de aplicación	01 de febrero de 2018.
Técnica	Entrevista Narrativa.
Duración	00:19:45.
Lugar de realización	Escuela telesecundaria número 845, Justo Sierra Méndez, Colonia San Diego, municipio de La Trinitaria.
Entrevistador	Rey Saúl Gordillo Pinto.
Entrevistado	Profesora TCOR.
Tema	Evaluación del desempeño profesional docente.

¿Cómo vivió y sintió antes, durante y después de la evaluación del desempeño docente?

El proceso de evaluación conmigo da inicio en el año del 2015, estaba con una licencia por gravedad, acababa de tener a mi hijita, me parece que fue en el mes de septiembre u octubre; cuando me llaman era medio día, me llaman para avisarme que había salido la lista de notificados, y en ella estaba yo. Lo primero es el nervio, el susto y preguntarse ¿por qué yo? Si hay tantos en la zona, sobre todo en mi caso porque también estaba mi esposo y, conocer todas las implicaciones del proceso de evaluación y la sanción en caso de no aprobar esta evaluación implica el retiro del trabajo, mi pregunta es por qué los dos, si tanto es, al menos uno. Pero pues así estaba la situación. Así que lo primero que se me ocurre es hablar a un amigo que estaba en el Sindicato y le digo:

—Oye, salió esta lista me están diciendo que vaya a supervisión y que reciba mi notificación.
—Lo primero que vas hacer es no firmar nada. Primero tienes que investigar bien qué te están diciendo, de qué se trata, si está sustentada esa notificación. (En ese momento se hablaba de las características que debería tener una notificación). Están saliendo los notificados, pero no están cumpliendo con las características que la ley manda, entonces lo primero que vas hacer es no firmar nada, recíbelo, infórmate, pregunta, pero pues no firmes nada.

A pesar de que yo estaba con una licencia, así fui, la recibí, me dan información de que tenía que cumplir con las cuatro etapas de evaluación. La primera y la segunda ya estábamos sobre el tiempo, entonces, nos invitaron a una reunión de información en el centro de maestros en Comitán para decirnos por dónde empezar y cómo lo íbamos hacer. Asistí, no podíamos ir los dos con mi esposo porque alguien tenía que quedarse a cuidar el bebe, en este caso, él se quedó cuidándolo y yo me fui al curso.

Empezamos todos a comentar como estábamos informándonos sobre la situación y lo que se decía es que las notificaciones no estaban llegando como debe ser y la lista no correspondían con lo que el Servicio Profesional Docente tenía, entonces, buscamos el número telefónico del Servicio Profesional Docente y empezamos a hablar, habíamos ahí maestros de todos los niveles, yo soy maestra de telesecundaria; tardaron mucho en contestarnos, pero si nos dieron la oportunidad de preguntar y entonces se dio el RFC de un maestro y dice:

—No pues aquí no está, no parece registrado, no tiene ninguna notificación.
¡Qué alegría y que alivio, o sea...!

Llamamos por otra maestra y ella sí estaba en la lista. A mí ya no me dio tiempo, cerraban la línea a las 8 de la noche, y ya era esa hora, entonces ya tuve que esperar hasta el día siguiente. Cuando ya pude llamar esperaba que me dijeran que hay una equivocación o no estaba en la lista, pero no, me informan que estoy en la lista, y en mi caso, pensando pues en la familia no. De la misma manera mi esposo, estábamos los dos notificados.

La supervisora de la zona escolar habló con nosotros y nos decía que en cuanto a la primera etapa que era la evaluación que tiene que hacer nuestro jefe inmediato, ella nos iba apoyar en todo. Ella sabía del trabajo de nosotros, el desempeño de sus maestros, la participación por ejemplo en los Consejos Técnicos Escolares, el cumplimiento; en cuanto a ella estaba todo el apoyo para darnos una calificación favorable, entonces teníamos que echarle ganas porque estábamos sobre el tiempo para la segunda etapa que eran las evidencias; empezamos a trabajar en eso, pues precisamente con nuestros alumnos, porque era septiembre, me parece, y pues teníamos que dar las evidencias del ciclo escolar anterior; un proceso no anunciado, no previsto, donde nos están pidiendo evidencias del alumno más destacado y del menos destacados en determinado proyecto pero del ciclo anterior cuando no nos queda los portafolio de los alumnos, pues si de donde vamos a sacar la información. Entonces, comenzamos primero a agendar, yo no tenía ni siquiera acceso a llegar a la escuela, porque estaba en licencia médica, así que tuve que pedir los portafolios de los alumnos que me los volvieran a facilitar y revisar trabajos solicitados el ciclo escolar anterior para ir eligiendo algún proyecto de español y de matemáticas y ver pues el desempeño del alumno, el que tenía el más alto desempeño y el que tenía el más bajo rendimiento.

Empezamos a investigar en internet porque empezaron a poner muchísima información al respecto, muchos ejemplos de cómo desarrollar la narración de las evidencias y de cómo analizarlas, empecé a buscar información con la idea de bueno, ya estoy en esto, le voy a echar todas las ganas que pueda, de mí no va a quedar, tengo que prepararme, tengo que buscar información y hacer las cosas lo mejor que pueda dentro de mis capacidades. Así que empecé a trabajar con eso, con el análisis de todas esas evidencias y empezar a escribir. Ya cuando estuvieron mis textos casi listos, yo busqué ayuda para la revisión, se los envié a dos personas que por sus capacidades consideré que me podrían ayudar, lo revisaron, hicieron correcciones, corregí tratando de hacerlo lo mejor posible de acuerdo con la información existente que era poco, no muy clara, no específica, en cuanto a lo que ellos solicitaban. Ellos, me refiero a la institución responsable de la evaluación.

Llegó el momento en que tenía que subir en línea, me registré y empecé a escribir en toda la plataforma de acuerdo a cómo nos lo iban indicando; entonces digamos que esta segunda parte del proceso también la concluí y es lo que hasta el momento me han informado que solamente estoy en estas dos etapas.

Después nos informan de acuerdo con los comunicados que salían que prácticamente la primera etapa que hacia el jefe inmediato superior no contaba para nada, ni siquiera lo de las evidencias, en realidad cuando fuera el examen en línea en sí era lo que iba a contar para el desempeño, las dos primeras que yo ya había hecho no tenían un valor real para el final del proceso. De eso estoy hablando, del momento de la notificación al hecho de hacer esta segunda parte del proceso habría pasado un mes en lo que preparaba el material, buscaba ayuda y subía a la plataforma, ¡un mes!

A la par de eso, empieza sobre todo acá en nuestro estado la otra parte, la parte de resistencia a la evaluación, y de ver que la mayoría tal vez desde mi punto de vista no estaba participando en este proceso, probablemente eso influyó bastante para que llegara el momento de que: a ver, alto, lo tengo que pensar bien, tengo que analizar si considero que este camino es el, no el correcto, sino el adecuado, al decir el adecuado piensa uno sobre todo en la estabilidad, en la estabilidad familiar, en la estabilidad económica, en la

estabilidad que puede dar un empleo. Llegó el momento de tomar una decisión y decir: no sé si la decisión que tomé está bien o está mal, no puedo ver el futuro de decir ¡ay si me voy por aquí me va a dar mejor resultado que otro!, pero por algún lado tengo que apostarle, sobre todo al ver las inconsistencias del proceso, la falta de, no me refiero a la falta de seguridad que aportaban las autoridades, no ha eso, si no que considero que todo lo que ellos estaban planteando no tenían una base legal, jurídica, algo que lo respaldara en realidad; porque siempre he considerado que lo que es correcto no tiene que hacerse a fuerza, si algo esta correcto y dentro de la ley creo que no hay necesidad de usar y abusar de la fuerza y de las amenazas.

Entonces, eso me llevó a tomar una decisión y ¿cuál fue esa decisión? a no seguir participando el proceso de evaluación, entonces hasta el momento yo no he cumplido con la tercera y cuarta etapa de la evaluación. Sí me han llamado en diversas ocasiones, sobre todo, bueno son números hasta donde me dicen son de la Secretaría de Educación Estatal para invitarme, para recordarme que ya venía la segunda fase y yo no me había evaluado, que ya venía una tercera y tampoco me había evaluado, más que fase, los momentos en cuanto a tiempo y que me invitaban.

A veces considero que a como ha sido todo el proceso aquí en Chiapas de resistencia, a veces ellos, esperan respuestas un poco más groseras, siempre ha sido mi forma de pensar de que todos somos libres de decidir o elegir lo que creamos más conveniente para nuestras personas, entonces, siempre he agradecido la información, siempre les digo que por el momento no estoy convencida de continuar con el proceso y que no voy a participar, la participación es para asistir a cursos, para capacitarnos darnos todas las herramientas para el proceso de evaluación: las fases que a mí me faltan.

No puedo hablar de cómo se ha dado el desarrollo de exámenes porque no he estado allí, todo ha sido simplemente por platicas de personas que, si han estado, la información que se difunde y todo; pero en realidad yo hasta aquí es donde quedé con el proceso de evaluación y hasta aquí sigo; se supone que este 2018 es el último año en cuanto a oportunidad para mí. He tratado de evitar por mucho tiempo el pensar en estas cuestiones igual considero que no tienen (vuelvo a decir) las herramientas legales y jurídicas para aplicarla; dentro de todo, cuando ya lo pienso con mayor detenimiento vuelve el nervio, el miedo de decir qué va a pasar, qué pueden hacer y hasta dónde puede llegar esta cuestión. Hasta el momento no lo sé, no tengo tampoco una respuesta, una certeza, pero el camino que elegí y lo que decidí es no concluir el proceso de evaluación que considero no es el más apropiado para evaluar el desempeño del maestro.

MI MALA EXPERIENCIA CON EL PROCESO EVALUATIVO

Título	Entrevista Narrativa 2.
Código de identificación	E.N. 2.
Fecha de aplicación	09 de febrero de 2018.
Técnica	Entrevista Narrativa.
Duración	00:14:00.
Lugar de realización	Escuela Telesecundaria número 687, Cuauhtémoc, Flor de Mayo, municipio de La Trinitaria.
Entrevistador	Rey Saúl Gordillo Pinto.
Entrevistado	Profesor BPU.
Tema	Evaluación del desempeño profesional docente.

¿Cómo vivió y sintió antes, durante y después de la evaluación del desempeño docente?

Antes que nada, buenas tardes profe. Yo estaba en la colonia La Gloria cuando me llegó la notificación para el proceso de evaluación. Era escuela completa, teníamos director técnico, administrativo y 6 docentes. De los compañeros que estábamos en la escuela únicamente dos fuimos citados a evaluarnos; con la compañera que estaba en la misma situación, tenía buena amistad y al momento de ver nuestro nombre en la lista, el mundo cambio, vimos las cosas diferentes, nos sentíamos como en un pelotón de fusilamiento, dijimos ¿y ahora qué vamos hacer? Los demás compañeros de la escuela dijeron que nos apoyarían, en qué sentido no sé, tal vez en algún tipo de lucha, si había que recabar firmas o cosas por el estilo, ellos estaban de acuerdo en ayudar.

Después de esto, vimos que en la zona éramos 12 compañeros requeridos para evaluarse. Nos juntamos los 12 para platicar y tomar decisiones. Lo primero que hicimos fue llamar a toda la base, pero como no todos estaban siendo evaluado, no asistieron, únicamente llegamos nueve y nos pusimos de acuerdo sobre las acciones que íbamos a realizar; al ver que nuestra delegación no nos apoyaba, decidimos que cada quien por su lado que le buscara por su lado para ver cómo se podía salvar, porque así lo veíamos como una “salvación”; estábamos siendo condenados y ante la amenaza que veíamos en la televisión de “te vas, te vas, te vas”, por cualquier cosa, “te vas”; teníamos que buscar algo para salir bien librado de esta. Los que quedamos unidos de aquella reunión, decidimos organizarnos con otras zonas, mismas que si estaban bien organizadas, donde tenían acuerdos de que si un maestro que presentaba el mínimo detalle de la evaluación sería sancionado corriéndolo de su centro de trabajo y de la delegación; allí nos cobijamos. De la región de Comitán nosotros fuimos la única que no se organizó (la 041), nos juntamos con las otras de Las Margaritas, Comitán y La Trinitaria.

También empezaron a surgir diversos rumores, nada era claro, fue entonces que hubo compañeros que ofertaron cursos de capacitación para la evaluación. Yo asistí a uno, pero no era gratis, tenía que salir de nuestra propia bolsa, creo que pedían 3 000 o 5 000 pesos por el mismo, al concluir me iban a dar unas preguntas parecidas o similares a las que iban a venir en el examen final de evaluación. Así fue que decidí entrar, busqué el dinero, haciendo un apartadito de la quincena; ya estando en el curso, la verdad me sentí cobijado, porque no era el único que estaba atravesando por ese problema; el maestro que dio el curso creo que tenía 3 grupos en la región de Comitán nada más, y en las demás regiones me imagino que tenía más, no sé si lo hacía por negocio o por echarnos la mano realmente, pero nosotros confiábamos en él porque lo conocíamos de tiempo atrás, muy buen maestro ni que hablar, excelente la manera en cómo dio el curso, hasta daban ganar de ir a presentar el examen.

Estando con más gente que se estaba preparándose para lo que venía, como que sí daban ganas de presentar la evaluación, pero ya volviendo a la realidad al escuchar a los demás compañeros preguntando “¿qué vas hacer con la reforma educativa?, te va a pasar esto, te va a pasar lo otro”, lo que veía en la tele. Tuve que informarme por mi cuenta y leer el documento de la reforma educativa para saber de qué se trataba, tal vez se nos hace muy tedioso leer, pero tuvimos que analizarla antes de ir a pelear.

Yo siento que depende mucho la forma en que se vea la reforma, hay muchos maestros que son parte del Sindicato que dicen “no, no te va a pasar nada”, pero es mentira, de mi parte está especificado y marcado en los artículos de la ley en donde te van a correr, qué te iba a suceder; la ley es clara y después ¿quién te va a salvar?, ¿esos amiguitos, esos compañeritos del Sindicato? No, aquí habría que defenderse.

Después de todo esto, me fue cayendo el veinte que iba a hacer evaluado, tuve que cumplir con algunos aspectos; nos explicaron que había etapas y qué se tenía que hacer en cada una; platicando con nuestra directora estuvo en la mejor disposición, ella jamás permitiría que nos corrieran, nos iba a echar la mano hasta donde se pudiera. Ya con la compañera tuvimos que ponernos de acuerdo en la forma de recabar la información que nos pedían en la parte de subir evidencias, nos enfocarnos en español y matemáticas y tomamos el puntaje más alto y el más bajo.

En mi caso, los dos ejercicios solicitados los realicé en mi salón tal cual lo pedía la evaluación y saqué el alto y el bajo. Después de eso, narramos en nuestro cuaderno las dificultades que presentaron los alumnos, así como los aspectos que se les facilitó; esto junto con las fotos de los trabajos realizados. Hasta ahí estábamos convencidos de evaluarnos. Fuimos al ciber, junto con la compañera, subimos las evidencias. De los demás compañeros de mi zona escolar no se sabía nada y de las demás tampoco, supimos después que algunos otros maestros de nuestra zona sí lo estaban haciendo. Creíamos que no nos podían correr porque no hicimos nada, por lo menos cumplíamos con una parte de la evaluación, ya no pasaríamos como rebeldes, sino como evaluación inconclusa; es lo que pensábamos nosotros, no sé si estábamos equivocados o acertados. De esa forma lo veíamos, hacer una etapa y las demás ya no presentarla, total era la primera oportunidad, como le digo ya habíamos leído la reforma, si nos daban tres oportunidades ya teníamos perdida una, nos quedan dos, para la otra habría que echarle ganas.

Al poquito tiempo ya vino la parte del proceso en donde nos citaban al examen. Días antes de que dicho suceso me habló por teléfono, quiero pensar que era gente del Sindicato, diciéndome en dónde me tenía que presentar y qué me iban a dar, que esto, que lo otro, con tal de que asistiera; me hablaron como dos o tres veces y a mi compañera también, incluso se rumoraba que si ibas te iban a dar de 3 000 a 5 000 pesos sólo por presentarte; en mi caso no me ofrecieron dinero. Al principio si quería ir, pero en eso supe de una marcha que iba a haber en Tuxtla para bloquear la entrada al lugar de la evaluación; ese día no fui a la evaluación, no sé si por miedo, yo creo que tal vez porque ya teníamos detallada nuestra estrategia con mi compañera: dijimos que pase la primera oportunidad, que no se concluya, ya echamos a perder una pero nos quedarían dos, para la otra ya tendríamos que estudiar si ya no habría otra cosa más por hacer para echar atrás la reforma.

Así fue como decidí participar en el paro magisterial. Fui a la marcha esa donde, sabido por todos, desgraciadamente murió un compañero; al percatarme de la cantidad de gente que había, ahí dije aquí no había de otra, yo creo que este es el camino, decía un compañero “si no lo ganamos por la ley lo vamos a ganar por montón porque no creo que nos corran a todos”, y bajo ese argumento me integré al cien por ciento. Decidimos con los compañeros apoyar lo que durara el paro en ese momento, creo que fueron de 24 horas la primera vez.

Después de eso, ya no supe nada de la evaluación, dijeron que en mayo iban a salir los resultados, y a partir de mayo es cuando empieza el paro magisterial indefinido en el cual participé; de mi zona, como le repito éramos doce evaluados, de los cuales nueve estábamos allí, hubo otros compañeros que nos apoyaron y se unieron en fines de semana, otros más llevaban despensas para apoyar el movimiento. De ahí hasta que se cayera la reforma porque no había otra, ya no sé si era por miedo, pero a quien le va a gustar que lo despidan; decía un compañero “tanto que se mató mi papá y mi mamá para darme estudio y que venga un cabrón y que me quiera correr”, pues no puede ser posible, ¿por qué se piensa así?, porque en nuestro país desgraciadamente no todo es claro, sabemos que hay maestros malos que tienen amigos en el Sindicato a ellos les van a dar la clave y ellos van a pasar, y sabemos que hay maestros buenos que están frente a grupo que no va haber nadie quien los defienda y como el gobierno va a querer correr a alguien tal vez ellos sean los que se vayan. Entonces yo decidí no hacer la evaluación escrita, hasta ahí dejé mi participación en el proceso evaluativo.

Después del paro magisterial del 2016 ya no he vuelto a saber de la evaluación, no ganamos, pero por lo menos la reforma no pasó acá en Chiapas, pues no han corrido a nadie. He escuchado rumores y comentarios de otras personas, he estado conviviendo en algunas mesas; en alguna ocasión un señor dijo “los líderes son los que se llenan las bolsas, son los únicos que salen ganando”. Yo dormí tres meses a la intemperie, sobre las tablas y no sé si el líder se llenó las bolsas, pero lo que sí sé es que la evaluación no se completó ni me han corrido, estamos hablando que la notificación fue en el 2015, ya estamos en 2018 y no nos han dejado de pagar, aquí seguimos; no sé si el líder este rico, pero yo tengo mi trabajo que es lo que me importa. Desde ese punto de vista lo veo.

Después de que ya no queríamos saber de la evaluación, nos llegaba a nuestro correo la información de que iban a haber cursos en línea, porque cuando subimos las evidencias dimos un correo electrónico incluso las personas que nos notificaron tenían todos nuestros datos, algunos cambiaron de correo con tal de que no leyera la información, como si el hecho de abrir el correo me condena a que me corran, yo lo veía de esa forma los abrí, pero jamás asistí a algún curso. Algunos compañeros seguían con el miedo de abrirlos, se decía que la notificación tenía que ser personal, y el hecho de leer el correo significaba que ya estabas enterado por lo tanto te podían demandar y despedir más rápido. El internet se volvió vital y se hicieron muchos memes en donde aparecían personas desmayadas al enterarse de que habían salido notificados

Para nosotros, el gremio magisterial, tenemos entendido que en Chiapas se murió la reforma hasta el 2018, ¿por qué al 2018? porque si no gana Andrés Manuel López Obrador, saber que va a pasar, no sé si el PRI vuelva a retomar la reforma y ahora sí ya con todo o si va a ser capaz de dialogar con el magisterio inconforme, en el sentido de que tiene que intervenir las dos partes para ver la forma de evaluarnos, no que sea tajante, sino que debe buscar un mecanismo para que la evaluación sea acorde a la región en donde estamos, como repetíamos en la lucha magisterial ya cuando estábamos con los compañeros, no puede ser posible que me evalúen igual a mí que un maestro de la ciudad de México que tiene todo para trabajar, cuando nosotros estamos en las comunidades donde no hay ni para comer, los niños no llegan desayunado; entonces, es una lucha desigual, considero que no pueden evaluarnos de la misma forma.

“IDÓNEO”, calificativo que no refleja la práctica

Título	Entrevista Narrativa 3.
Código de identificación	E.N. 3.
Fecha de aplicación	16 de febrero de 2018.
Técnica	Entrevista Narrativa.
Duración	01:27:17.
Lugar de realización	Escuela Telesecundaria número 1442, Niños Héroes, San Francisco de Asís, municipio de La Trinitaria.
Entrevistador	Rey Saúl Gordillo Pinto.
Entrevistado	Profesor RRP.
Tema	Evaluación del desempeño profesional docente.

Buenos días, mi nombre es Rigoberto. Cuando yo fui notificado, como todo mundo entra en miedo, ese desconocimiento que todos teníamos de cómo iba a ser el proceso, todos teníamos el antecedente de que, si tú te evaluabas y no pasabas tenías problemas con tu trabajo, esa palabrita o ese nombramiento que nos dieron, creo que todo maestro odiara ahorita el de *idóneo*, el de si eres idóneo o no para seguir trabajando, esa palabrita te causaba mucho eco en tu cerebro cuando apareciste como notificado.

Bueno esa fue una primera pregunta que te haces cuando ya te dicen: sabes que estas notificado. Lo que te queda hacer es pensar qué hago, todo mundo te dice ¿te vas a evaluar?, ¿será bueno que nos evaluemos? Platicas con tus compañeros notificados y tampoco ellos saben qué hacer. La parte administrativa siempre te aconseja que te evalúes, es lo correcto, es lo mejor que puedes hacer para que no pierdas tu trabajo, yo te voy a apoyar, no es así como dicen, va haber mayores oportunidades para los que se evalúen, puedes salir hasta con un grado más o con un sueldo más alto porque va haber bastante incentivo y como mucha gente tiene miedo no se van a evaluar, esto va ser de los valientes, prueba y vas a progresar.

Pero tú lo piensas será ciento o no, por todo lo que se maneja en los medios, yo creo que el gobierno siempre estuvo mal porque nos dijo “el maestro que no pase fuera, maestro que no pase fuera”; entonces, si el jefe lo está diciendo, el patrón, eso te genera de que esto va enserio, si tú no pases vas pa fuera, no es de que te quiera mejorar tu sueldo.

Entonces bajo toda esa presión, en mi caso salió notificada mi esposa y salí notificado yo, entonces le dije: uno de los dos que lo presente, porque muchos no lo querían presentar, vamos a ver, si yo lo presento y me reprueban, tú no lo presentaste y no vas a tener problemas, o yo lo presento y no tengo problemas y tú que no lo presentaste tienes problemas, pero si quiera uno sigue, pensando en el bienestar de la familia, en poder seguir teniendo algo que sientas seguridad en cuestión económica.

En mi caso así fue, mi esposa me dijo “yo no quiero presentar el examen”, bueno, voy a ir yo a presentar el examen, pero tú me vas a apoyar. Comenzamos el proceso, lo terminamos como debe de ser, lo subimos todo a internet, subí los casos, subimos todo. El segundo paso fue la fecha del examen, cuando ya vino para donde te tocaba presentarlo, hasta ahí todavía tenía cierta inseguridad después de haber subido las evidencias: si le seguía o no le seguía.

De repente se abrió un panorama que viene el paro, entonces mucha gente se va al paro. En mi zona, es un caso curioso, porque tu estas notificado es tu problema, veo que muchos notificados deciden ya no presentar el examen aunque la mayoría o en su totalidad si hicimos el primer procesos, de repente se van al paro, eran 12 que se van al paro puros

notificados, entonces, le digo a mi esposa creo que me voy a ir también con ellos, en eso estaba pensando, cuando se acerca un conocido mío y me dice “vamos a ir a presentar el examen, mira va a ser simplemente el examen, va a ser mero requisito, nosotros ya pasamos”; supuestamente él tenía mucha relación con Eduardo Velázquez, el subsecretario, continuo diciéndome “yo lo conozco, me dijo que vayamos, hay viáticos, comida y hotel, tú no vas a invertir nada, ¡vamos!, nosotros aunque no lo presentáramos vamos a pasar porque nosotros somos de otra elite, no somos del montón que va a presentar el examen, nosotros llevamos cierto privilegio”.

Bajo ese argumento, como era mi conocido, me convence y digo, bueno pues voy a ir. Me voy a presentar mi examen, nos reunimos en un Oxxo, ahí él junto como 10 gentes, nos reúne y nos dice “saben que, hay 100 pesos para cada uno, compren lo que quieran, ahorita los voy a trasladar al centro militar en los Sabinos, Tuxtla Gutiérrez; ahí nos van a recoger y nos van a llevar a Llano San Juan”, que ahorita es Protección Civil.

Primero nos llevan a los Sabinos, nunca me imaginé cuanta multitud de maestro pudiera haber para presentar examen, pensé que íbamos hacer pocos, porque la gran mayoría supuestamente estaba en rebeldía, al llegar ahí era un mundo de maestros, estaban todos los niveles educativos de básica y media superior; y yo creo que todos llegaban engañados como llegué yo, que todos eran de otra elite, todos pensaban que yo voy porque voy a pasar o porque me dijo tal persona, ahí veías todos los del Sindicato, todos los que están ahorita en Tuxtla, eran coordinadores, imagínate el Sindicato metido en lo que es administrativo cuando se supone que nos tiene que defender, toda la sección 40 coordinando ese evento: “dónde está tu gente, dónde está tu gente, váyanse al autobús”.

En eso nos transportan a todos, normal, todos llegamos normal, todos llegamos a la instalación de Protección Civil, un mundo de gente, teníamos que dormir ahí, en ese lugar llueve mucho, cuando llegamos nosotros estaba lloviendo, entonces tú te pones a pensar qué necesidad de que estés ahí, no son las maneras de presentar un examen. Como que el compañero que nos llevó una de sus tareas era concientizar, mantenerte tranquilo, hablarte y todo, decía: “pero no se preocupen yo lo voy a arreglar, aquí no nos vamos a quedar, nos vamos a ir a un hotel”, porque toda la plebe se tenía que quedar, ya estaban las camas, un mundo de camas, iban a poner villares y no sé qué tanto para entretenimiento y todo para que el maestro estuviera contento.

De repente como el ambiente estaba tenso ya se empezaba escuchar de que querían entrar los maestros que estaban en paro y que querían entrar ahí; llegamos ahí y estaba la tanqueta, la conocida esa que avienta agua, le llaman rinoceronte, había helicóptero, estaba bien equipado, en eso nos dicen saben que nos van a sacar y ahí es donde ya conozco a Lalo Velázquez, llegó en su camioneta y mi compañero le dice: “necesito espacio para mi gente porque aquí no nos podemos quedar” y él le dice “déjame ver yo voy a checar ahorita”, ya comenzó a hacer su llamado, nos dijo: “saben que los puedo sacar acá nada más a la carretera, ya no puedo sacarles más, ya les tengo un hotel pero no puedo llevarlos, busquen alguien que los venga a traer”; no sé si sentía peligro o algo, que no quería exponerse. Un compañero le habló a su papá, ya su papá llevó una camioneta, nos fue a recoger a un kilómetro de Protección Civil y nos llevaron a Tuxtla.

En Tuxtla estuvimos hospedado en el Palace Inn que está frente a Liverpool, ahí nos metieron, ahí con todas las comodidades que tú quieras, un hotel muy bonito con piscina, alberca, con cena, una cena de 150 pesos no más. En eso llega un compañero y dice: “¿saben qué? ya me pasaron el examen, aquí está el examen, un bonche de hojas, para que nosotros estudiemos, porque mañana en la madrugada nos van a sacar para que presentemos el examen, no todos los tienen, solo ustedes” ya toda la noche la pasamos estudiando.

Pero ya se escuchaba el movimiento que había, muchos maestros ya no pudieron salir de Protección Civil, todos querían salir, pero ya no pudieron, nosotros como nos fueron a traer tuvimos esa opción de salir, muchísimos maestros se quedaron y aunque quisieron salir no pudieron. Te topabas con maestros y me decían ¿qué?, ¿te vas a quedar?, y de presunción decía “no, yo me voy a ir”, “¡hey! si hay espacio también llévame, porque también me quiero ir a Tuxtla”. Pero yo tampoco podía porque voy detrás de alguien y no puedo llevar a otra persona si a mí también me estaban apoyando. La cuestión es que mucha gente se quedó ahí en Protección Civil que no pudo salir, que de repente ya no querían presentarlo, pero como no pudieron salir se tuvieron que quedar. A nosotros nos sacaron y nos quedamos en el hotel.

En la madrugada, 4 de la mañana, dicen “ya vámonos, ya vine el micro”, nos metieron todos en el autobús, eran como cinco camiones y vámonos, cuando íbamos pasando la Pochota se detienen los carros, fum, fum, fum, y nos dicen “saben que, espérenos tantito”, comienzan a hablar y hablar, los coordinadores en cada autobús se bajaron y se reunieron. Y nos dicen “saben que, nos vamos a regresar porque no hay condiciones, está lloviendo mucho” y dijimos “¿por qué está lloviendo nos van a regresar?”, “sí, porque están tardando en armar las computadoras, vamos a regresar”, bueno dijimos nosotros, “no se preocupen, el hotel está todo pagado, ahí van a estar en el hotel, en cuanto ya esté listo vamos a regresar”.

Pero en el *WhatsApp* comienza a difundirse de que no los llevaron porque ya estaban los maestros peleando con los federales, fue ese día que murió el maestro Gemayel, comienzan a difundirse esa noticia y que ya no vamos a poder entrar. Pero como este cuate supuestamente estaba muy comprometido nos dice “los van a meter por helicóptero” y es ahí cuando piensas ya es mucho, mejor me regresara, pero ya diste tu palabra o compromiso, bueno pues le sigamos. Nos llevaron al aeropuerto que está en Terán, había un sólo helicóptero que estaba transportando como 10 personas, ya nos tocaba por ejemplo a nosotros y nos retrocedían, que pasen ellas, pero sí estaba muy lento, pero la cuestión del conflicto seguía, el pleito seguía entre federales y maestro. Cuando fallece el maestro nos llegó la orden de que se suspende el examen, nosotros ya estábamos esperando para irnos en el helicóptero. Nos regresan al hotel y nos dicen que se suspende el examen. Se tiene otro día de hotel y nos llega a decir el subsecretario de educación que se suspendía todo, nos dio 500 pesos para que nos regresáramos a nuestras comunidades y hasta que recibiéramos la nueva notificación continuaría el proceso de evaluación, ahora el proceso se va a detener porque hubo problema. Muchos se quedaron en el hotel porque no son de Tuxtla, yo como tengo familia me fui a la casa.

Ya con un cargo de conciencia porque mis dos hermanos maestros estaban en la lucha, haz de cuenta que yo era el charro en la familia. Mi hermana estaba muy metida porque es maestra federal, siempre me decía “no debes ir, no presentes el examen”, la cuestión es que como mi esposa y yo estábamos notificados, decidí evaluarme, hasta ahí quedó mi evaluación.

Después ya no me interesó la evaluación, me fui de lleno a la resistencia, me metí con mis compañeros, ya le dije a mi esposa que no me gustó y ya no voy a regresar, no es lo mío estar viendo que mis compañeros se estaban peleando y yo queriendo entrar a algo que es imposible, se están peleando por mí y yo de necio quiero entrar, y dije yo pues no, voy a luchar también con mis compañeros. De alguna manera se tiene que lograr algo, no puede ser que estén equivocado tantas personas.

Hasta aquí fue mi proceso de evaluación, después ya fue el proceso de paro, algunos llegaban nos decían “yo vengo, nada más porque puedo, yo no tengo obligación” como diciendo los jodidos son ustedes que están notificados, no se sentía el respaldo como en otras zonas donde decían “ahorita están notificados, pero al rato vamos a ser nosotros”.

Los maestros de esta zona sentían como que ellos iban a ser intocables y así siguen pensando, nos ven como conejillos de india: lo que pase con ustedes nosotros veremos que nos conviene, si los corren vamos a presentar examen, pero si no, para que nos metemos. Nosotros los primeritos somos los que más sufrimos, porque los demás ya van a saber: si no pasó nada ya para que presentan y si nos corren entonces presentan.

De secretaría ya nunca me hablaron porque cambie mi número, a mi esposa si le marcaron para invitarle a continuar con el proceso de evaluación. Yo simplemente fue a través del mismo compañero que me dijo “sabes que vamos a presentar el examen, mira hay 10 mil pesos” hace como un año, yo ya no quise. Además, un amigo de la Normal me dice “vamos al examen se llevará a cabo en Villahermosa, hay 10 mil pesos, yo voy a ir”, le dije que ya no. Pienso que mi amigo de la Normal se juntó con personas que lo involucraron como me involucraron a mí con la idea de que somos de elite, que va a pasar y que tendrá mejor sueldo y se fue a presentar el examen. A los 15 días me vuelve a avisar que ya no son 10 ahora ya son 15 mil pesos. Y me dice “¿vas a ir?, sólo es estadística, quieren gente que presenté el examen, ¡vamos!” y ya no quise, no podía estar jugando. Pero por parte de Secretaría ya no tuve insistencia de continuar en la evaluación, sólo fue a través de esta amistad que siempre insistió. En mis resultados aparezco como reprobado, como maestro insuficiente, no sé si me tomaron como que, si me fui a evaluarme, aparezco como reprobado, no como no evaluado.

Siempre tuve la intención de ser director técnico, si por eso estudié el doctorado, siempre presentaba examen, pero como valía 150 puntos el doctorado, pues me metía al doctorado y lo terminé, pero en eso vino la reforma y quitan todo. Ya con la reforma presenté una vez el examen para director, aun no estaba notificado, pero dije, vamos a ver el lado bueno de la reforma que te está haciendo competir al igual con los más viejos, porque yo siempre dije por qué les dan siempre privilegios a los viejitos, si un examen debe ser igual para todo, la antigüedad no tenía por qué contar y como ahí lo quitaron, dije que era el momento. Fui a presentar examen a Puebla, me quedé a un punto, saqué 104 y 99, tenía que sacar arriba de 100 en los dos exámenes. La segunda vez que quise presentar este examen ya no me dieron chance porque ya estaba notificado.

Hasta el momento no ha pasado nada, con nadie, con ningún maestro. Pienso que desde el momento en que te pagan para hacer algo, está mal, porque una obligación lo debes asumir como tal, pero nosotros nos están pagando y pienso que no va a pasar nada, si no aplicaran la ley como debe ser, pero ahora andan echando el miedo que estamos en la segunda oportunidad y este año es la tercera ya tienen que correrlos a nosotros que somos los notificados desde la primera etapa, la vamos a esperar.

Título	Entrevista Narrativa 4.
Código de identificación	E.N. 4.
Fecha de aplicación	17 de febrero de 2018.
Técnica	Entrevista Narrativa.
Duración	00:44:14.
Lugar de realización	Escuela Telesecundaria número 687, Cuauhtémoc, Flor de Mayo, municipio de La Trinitaria.
Entrevistador	Rey Saúl Gordillo Pinto.
Entrevistado	Profesor ASG.
Tema	Evaluación del desempeño profesional docente.

¿Cómo vivió y sintió antes, durante y después el proceso de evaluación docente?

La notificación la recibí vía WhatsApp, fue mi esposo quien lo leyó primero, preocupado me comentó que yo estaba en la lista, al principio lo tomé con calma, pero ya en el transcurso de los días lo fui asimilando y me preocupó, al final de cuentas dije lo voy a presentar porque se mencionaba muchas cosas, de alguna manera si logro pasar este examen aseguro tres años de trabajo, que era lo que se decía: cada tres años se iba a presentar el examen.

Me sentía en la obscuridad total porque no tenía idea de que realmente nos iban a preguntar. La supervisora nos dio mucho apoyo, con el ATP nos daba cursos, ahí se habla de muchas cosas, y yo quedaba no con lagunas sino con mares de dudas y no sabía por dónde empezar. Hubo varias reuniones con los maestros que salimos notificado, es más, cuando la lista estuvo, a mí me preguntaron si iba a presentar el examen, todo era como en suspenso, nadie decía sí, otros decían no, abiertamente nadie aceptaba que iba a presentar el examen; algunos decían “no lo presentes te va a ir mal”.

Por algún momento llegué a dudar, hubo una reunión en donde algunos maestros decían “que como zona no lo presentáramos”, pero ya alguien mencionó “que era una decisión personal de presentar la evaluación o no”; entonces, abiertamente ya dijimos que íbamos a presentar el examen. A partir de ahí comencé a investigar en qué iba a consistir el examen. Realmente la que a mí me preocupa es la segunda, donde teníamos que hacer una planeación argumentada, no tenía idea de cómo elaborarla.

La primera etapa la supervisora nos dio muchas facilidades, de hecho, ella nos dijo “los voy a apoyar en todo lo que yo pueda”, ahora sí que nos dio una evaluación ideal a todos los maestros. Donde sí tenía muchas dudas es en la planeación argumentada. Ya con los ejemplos que llevaban los maestros, comencé hacer los míos. Luego vino una confusión porque manejamos pues el Plan 2011, pero los libros son 2006, entonces yo ya había hecho toda mi planeación con base en los libros, pero ya cuando nos reuníamos decían los maestros “no, es que tiene que ser con el 2011, tomando en cuenta el Plan y Programa”; entonces tuve que volver a empezar, realmente como que llegué a fastidiar a mis alumnos porque me enfocaba en español y matemáticas.

En ese momento tenía a dos alumnas muy buenas en español y matemáticas y, tenía dos alumnos muy malos: uno era de origen indígena que hablaba una lengua y se le complicaba mucho el español y, el otro niño, de por sí tenía muchos problemas en matemáticas, le explicaba que iba hacer y no hacía nada. Yo lo quise trabajar con todo el grupo y a partir de los resultados, elegir a los alumnos, porque teníamos que subir evidencias de un buen alumno y de uno más bajo. Pero, el grupo se me empezó a desesperar, porque como le digo ya lo había trabajado una vez con el Plan 2006, y resulta

que no, entonces lo vuelvo a trabajar con el 2011, y ya no quería el grupo, como que ya era mucha presión, de hecho, les explique para qué era eso. Entonces, al final opté por quedarme con las dos mejores alumnas y con los alumnos más bajos, y con ellos trabajé y saqué mis evidencias.

Llegado el momento en que yo tenía que subir las evidencias, llega una preocupación más, porque la verdad yo no manejo al cien la computadora, y ahí se hablada de tiempos, en cierto tiempo teníamos que capturar todo. Busqué el apoyo de la familia y ya ellos me ayudaron a escribir: yo a dictar y ellos a escribir. Así lo hice.

Después ya venía la tercera etapa que era la evaluación presencial. La verdad comencé a estudiar bastante, me preparé, igual venía una guía de que más o menos podíamos estudiar, se hablaban de cursos, que había cursos; pero decía mi esposo “pero que vas a entrar si ellos tampoco saben que te van a preguntar el día del examen”, se hablada de costos muy elevado. Al final de cuenta ya no entré, pero si me preparé para ese examen.

El día que se iba aplicar el examen. Bueno, antes si viajaba a San Cristóbal cada fin de semana, porque como estamos en escuelas de tiempo completo mi esposo era director en ese momento y le correspondía comprar cosas de la semana para la alimentación. Ya el domingo que veníamos de regreso, él pasó a la supervisión, justamente en ese momento le llega el mensaje que el examen era el día siguiente (lunes). Traíamos las cosas de la semana. Él, por cierto, estaba malo de la rodilla, se había fracturado, pero como teníamos ese compromiso, traíamos las cosas. Él tenía su incapacidad. Entonces aprovechando bajamos hasta la comunidad, dejamos las cosas, y nos regresamos a San Cristóbal, para que el día siguiente yo me presentara en Tuxtla.

Cuando él me dijo “mañana es el examen”, dudé en ir, pues dije no voy y si me despiden (porque se hablada de despidos) tengo la opción de buscar otro empleo, no es sólo el magisterio. Pero él me dijo “ya tienes todo hecho, ya es lo último, de alguna manera va a ser una experiencia, quizá en la próxima yo salgo en la lista, tú ya tienes, yo ya voy a saber cómo prepararme, tú ya hiciste todo el camino, ya es lo último”. Bueno, así con los nervios, tuve que dejar mis hijos con mi hermana, ellos estaban más pequeño, eran dos.

Al día siguiente me fue a dejar mi esposo, nos recibieron (no recuerdo en este momento el lugar), a él sólo lo dejaron llegar hasta la puerta, sólo dejaban entrar a quien iba a presentar el examen. Cuando él se retiró, y yo pasé ese límite, me sentí sola, porque yo no llevaba compañía de nadie, yo fui sola, como zona no nos organizamos: dónde nos movemos, cuántos vamos; cada quien se trasladó como pudo. Le digo que yo me enteré en la noche del domingo. Cuando llegué (creo que es el domo del ISSTECH) caminaba deambulando, ahí me alcanzó una maestra de Tapachula y me dice “que maestra, ¿va usted a presentar examen?”, “sí” le dije. Había autobuses que estaban trasladando a un lugar fuera de la ciudad, pero había muchos maestros que no se subían. Entonces ella, me dice “nos subamos de una vez”, yo le hice caso y nos fuimos. Pero en el autobús, ella encontró sus compañeros y me volví a quedar sola.

Llegamos al hotel *El encanto*, ya había bastantes maestros en ese lugar, estaban todas las habitaciones ocupadas. Estando ahí comencé a escuchar una palabra, que no recuerdo, pero era una persona que se encargó de organizar a los maestros en el traslado, llevaron autobús hasta la sede del examen, mencionaban que fueron hasta Tapachula a traer a los maestros que iban a presentar el examen. Yo nunca me enteré de eso, no sé si la supervisora tampoco se enteró, esa información nunca la recibí. Era un maestro más o menos como guía, pero no era esa la palabra, he estado intentando recordar, pero no se me viene a la mente. Mandaron autobuses para traer a los maestros desde los diferentes lugares y trasladarlos a Tuxtla.

En el hotel encontré una excompañera de la zona, le pregunté y me dijo “pregunta porque nosotros si teníamos quien nos organizara”. Ahí estuve un rato, luego encontré unas maestras así ocasionalmente que venían de Tonalá, no las conocían, me preguntaron que de dónde venía, les dije que era de Tonalá pero que trabajaba en La Trinitaria, ahí me sentí cobijada un ratito. En eso, quise ir al baño y encontré dos de mis compañeras, me acerqué a ellas y les dije “¿puedo estar con ustedes?”, “si maestra” me contestaron. Ellas no les gustó el lugar y se retiraron. Yo ya no supe si ellas presentaron el examen, me volví a quedar sola.

En ese inter se acercó una maestra que andaba sola de Chiapa de Corzo y una de Comitán. Me quedé con ellas. Estando ahí, el clima estaba terrible, lluvia, viento y hacia muchísimo frio, eran las 12 del día y no teníamos donde quedarnos. En eso llega una maestra de esas que son como guía y le preguntamos si iba a haber espacio, a lo que nos contestó “si, sólo es cuestión de que nos esperen, porque es la primera vez que se aplica este examen, no tenemos experiencia, pero de que va a haber espacio va a haber”.

En ese momento yo dije ¿qué estoy haciendo aquí? ¿Qué vine hacer?, quise salir, pero a dónde me voy, porque no había transporte, había taxi, pero se regresaban; me voy o me quedo, lo dudé, pero ya estaba ahí tuve que esperar a ver que sucedía; la verdad en ese momento no sé qué sentí y me puse a llorar, estuve llorando un buen rato. En eso la maestra nos dijo “no estén triste, todo va a salir bien, todo está vigilado, lo que deben hacer ustedes (ya éramos tres le comento) es cuando vean que alguien trae colchones y colchas aprópiense de una y no lo suelten, quédense ahí en ese colchón”; pero lo que no había era donde entrar, las habitaciones estaban completas. Entonces ya dieron la orden, como la 1:00 pm, desalojaron la parte del restaurante del hotel, y le dijeron “aquí van a entrar ustedes”, pues les dije a mis compañeras “entremos ahí, nos quedemos, aunque sea en algún lugar en el piso”. En eso los organizadores llevaron literas y colchones, le pedimos una, pero no quisieron, pero como la maestra anterior nos dijo que nos apropiáramos de una, agarramos una y nos sentamos las tres maestras. Tiramos los colchones en el piso, me quedé con la maestra de Chiapas de Corzo. Luego nos mandaron a traer cobijas en el área de bodega, era como un salón grande, ahí también estaba lleno de literas, ya estaba ocupadas, como estaba lloviendo caían gotas; pero ahí había cobijas. Nos dijeron que sólo podíamos agarrar una, pero eran muy delgadas y hacia frio, así que mi compañera agarró dos para cubrir el colchón. Como nos llovió estábamos muy mojadas, yo sentía mucho frio porque mis pies estaban húmedos, entonces ella me dio su colcha para conseguir algo de calor y dormir. Ese día comimos muy tarde, como las 5 o 6 de la tarde, nos dijeron que nos organizáramos en equipos de ocho, nosotras éramos tres, así que tuvimos que reunirnos con otras maestras, nos dieron un pollo, un kilo de tortilla y un refresco. Así fue como conseguimos comer, desde la mañana que nos dieron un refrigerio: unas galletitas y un jugo.

Ya en la noche nos dijeron que estuviéramos pendiente, estaba la duda si el examen era el martes o miércoles, pero pasaron a decir que el examen era al día siguiente (martes), que nos iban hablar a las 4 de la mañana para que nos trasladaran a la zona militar (Protección Civil). Yo quería que fuera lo más rápido, para regresarme, estaba desesperada. Se decía que maestros de la CNTE ya estaban trasladándose para evitar el examen. Llegó las 4 de la mañana, llegaron a decir que el examen ya no se iba aplicar, que no nos levantáramos porque había problemas. En ese momento sentí miedo porque sentía que los maestros ya estaban avanzando al lugar donde estábamos. Como a las 5 de la mañana nos llegaron a decir que pasáramos por nuestro desayuno y que nos preparáramos porque siempre el examen se aplicaba. Fuimos por nuestro desayuno y por las ventanas en el área de restaurante me asomé y vi una gran cantidad de soldados con sus grandes armas, en mi vida había visto eso, lejos de sentirme protegida sentí miedo. Me retire de la ventana.

Comenzaron a decir que nos formaríamos porque los autobuses ya estaban esperándonos para llevarnos a la sede del examen; empezamos hacer filas, que tenía que ser por zona, primero mujeres y después hombres, nos movían de una fila a otra. Mi compañera dijo “ya no nos movamos, nos quedemos aquí”. Finalmente, nos subimos al autobús que nos iba a llevar a Protección Civil. Durante todo ese trayecto había grandes vallas metálicas y soldados protegiendo el camino del hotel *El encanto* a la sede del examen; era una distancia corta de 10 o 15 minutos, sentí muy corto el viaje.

Al llegar ahí se veía caos porque había muchos maestros buscando en qué espacio le tocaba presentar examen, estaba organizado por grupos, pero había que buscar el espacio. Nos separamos con mi compañera, nos tocó en diferente espacio. En el lugar donde me tocó conocí a una maestra de Pijjiapan, me quedé con ella. Mi temor más grande era trabajar con la computadora, no soy tan rápida, si muevo algo ya no sé cómo regresar donde estaba; incluso tomé curso de computación para presentar el examen. Nos acomodamos. Pero nos dicen “a ustedes no les toca aquí, busquen otro espacio, los que estaban en esta lista búsquense en otra porque ya hay nuevas”.

En mi caso mi computadora no servía, nunca le encontré la mayúscula, pedí apoyo con la compañera de al lado, tampoco lo encontró, pedí apoyo con los que estaban coordinando, tampoco. Comenzamos la evaluación, no era de conocimientos, más bien de habilidades, que tan hábil es el maestro para resolver ciertas situaciones que se suscita en el aula: si hay una balacera qué se debe hacer y cosas así. Pero no hubo un cuidado real como deberían ser las evaluaciones.

Las evaluaciones no venían en orden, pero eran las mismas preguntas; por ejemplo, la pregunta 1 en mi examen era la misma de mi compañera, pero en la 20; estaban intercaladas para evitar la copia. Se empezó a dar una situación de “y ¿qué le pusiste?, dame ésta, dame la otra, y así”, eso me quitó tiempo porque me dediqué a mi examen, pero mi compañera me decía “¿qué le pusiste en ésta?”, le contestaba “no la he leído”, “cuando la lea me dices” respondía. No hubo restricción de cero platica. Además, ahí iba marcando cuanto tiempo faltaba el tiempo (te falta 1 hora, te falta 50 minutos, 5 minutos), creo que nos dieron dos horas para el examen. A mí me faltaba 20 preguntas y me quedaban 5 minutos, y dije ya no lo voy a terminar. Lo que hice es ya no leer, sólo marqué las respuestas. Me sorprendió, muchos maestros ya mayores, que la evaluación no la terminaron se quedaron como en la pregunta 40.

Luego esperamos para la planeación argumentada, otra sorpresa, que a mi la verdad me parece, no sé qué palabra usar, pero nunca me gustó copiar, o lo sé o no lo sé; veo que muchos maestros sacan su planeación argumentada y están escribiendo; nadie dijo nada. Yo hice mi planeación sin mirar nada, entonces dije ¿qué tipo de evaluación es ésta? No es evaluación. Yo sentía que estaba mal porque nunca encontré las mayúsculas para iniciar el texto, quería resaltar en negritas para resaltar algunos puntos y no se podía, de plano esa máquina no servía, tuve esa mala suerte. Terminé mi planeación y esperé a que terminara mi compañera.

Una vez terminado dijimos ahora qué, a dónde vamos, empezamos a investigar. En la mañana nos dijeron “no lleven sus cosas, sólo lleven lo que les va a servir para la evaluación, terminando nosotros los vamos a regresar al hotel, recogen sus cosas, y el mismo autobús que les regresa de la sede del examen al hotel los va a sacar a un lugar específico para que cada quien se dirija a su casa”; empezamos a buscar un autobús, pero no había organización. Una maestra dijo (me llamó la atención su frase) “cuando venimos santo donde te pongo, pero ahorita como ya cumplieron su fin, a ver dónde te voto o vete como puedas”. En eso llegó un autobús y nos subimos, pero ya de regreso ya no había ninguna protección.

Durante la evaluación se decía que los maestros de la CNTE ya estaban muy cerca de la sede del examen, mi corazón latía a mil, luego el helicóptero a cada rato pasaba. Los soldados nos decían “maestros no se preocupen, nosotros los vamos a defender para eso estamos, en caso de que hubiera algún enfrentamiento nosotros les vamos a decir un espacio donde se van a ir para que no les pase nada”. Mientras tanto lo que a mí me preocupaba es que hubiera una balacera, no sé cuántos muertos me imaginaba. En ese enfrentamiento muere un compañero maestro de los que estaban luchando y dicen que eso fue lo que detuvo a que ellos entraran donde nosotros estábamos.

Una evaluación con esas condiciones pues no, para presentarlo requiere tranquilidad, nada de ruido, estar bien concentrada; era todo lo contrario, en mi caso estaba tensa, nerviosa y miedosa, pensaba en mis hijos, siempre me hacía la pregunta ¿qué estoy haciendo aquí? y ¿qué vine hacer?

Llegamos al hotel, entramos por nuestras cosas, salimos, pero el autobús ya no estaba porque los maestros que habían llegado antes que nosotros ya lo habían abordado y se fueron. Nos dijeron que llegaría otro autobús, que lo esperaríamos. Llegamos al hotel como las 6 pm., estaba claro aún. Dieron las 9 de la noche y no llegó ningún transporte. En ese momento llegó un compañero de la zona, me acerqué a él y le pregunté, me dijo que teníamos que esperar, que no había de otra. Él sí había llevado carro, le pregunté si iba a viajar, me dijo que no estaba seguro porque ya era tarde, me aseguró de que si viajaba me llevaría. Yo intentaba comunicar con mi esposo, pero la señal estaba muy mal, no salían los mensajes.

De repente llegó uno de los coordinadores, los maestros comenzaron a reclamarle que le habían prometido muchas cosas y no les han dado nada, ahorita que ya presentamos el examen ya no les interesa si los maestros de la CNTE nos atacan, estamos indefensos. El maestro sin cabello, un peloncito dijo “no se preocupen ahorita voy a Protección Civil y les mando un autobús”. El maestro se fue, paso como una hora y llegó el transporte, nos subimos.

En el trayecto algunas maestras se pusieron como histéricas, en shock, en pánico porque decían los maestros de la CNTE ya habían detenido dos autobuses donde iban los profesores que presentaron examen. En ese momento me puse a llorar en el autobús, la maestra de Chiapa de Corzo me dijo, “tranquila, no es seguro, ya ve tantas cosas que inventan”, trató de tranquilizarme. En eso un familiar de mi esposo me manda un mensaje, mi esposo le había pedido que me buscara, le contesté que iba rumbo al estadio, porque allá nos iban a dejar, me dijo que allí me iba a esperar. Ya me sentí un poco más tranquila.

Las maestras seguían gritando, golpeaban los cristales, pasamos un Chedraui y decían “bájenos aquí, qué esperan, a que nos agarren o qué”. El chofer tenía las indicaciones de bajarnos hasta el estadio, nunca se detuvo. Al llegar ahí, nos bajamos, logré comunicarme con mi esposo, me dijo que ya iba que tardaría unos 20 minutos. Yo venía muy nerviosa, como algo muy feo que me había pasado. Lo esperé y me subí al carro, regresamos a San Cristóbal.

Llegamos como la 1 o 2 de la mañana a la casa de mi hermana porque allí había quedado mis hijos. Mi hermana estaba muy preocupada por mí, al llegar me abrazó y me puse a llorar con ella, llevaba mucho frío, ese frío que nunca se me quitó, me preparo un té, me lo tomé, como que al llorar me desahogué. Tardamos como 20 minutos y nos fuimos a la casa. Esa noche no dormí porque dijeron que había fallecido un maestro, me sentía culpable, me sentí culpable durante varios días, porque se hablaba de una traición al magisterio. En ese sentido mi esposo me ayudó mucho, me decía, “tú tomaste una decisión de presentar el examen y él tomó la decisión de luchar por no presentar el examen, al final de cuentas es una decisión personal”. Por mucho tiempo estuve mal por esa situación.

Al día siguiente, después de haber presentado el examen venía otro temor. Habían dado la orden de que no regresáramos a trabajar por el peligro de que les cortaban el cabello o los golpeaban a los maestros que había presentado el examen. Pensaba que, si se enteraban de que yo presenté el examen, ¿qué me van hacer, me van a cortar el cabello? Luego en las noticias se enteraba uno que las maestras les cortaban el cabello.

El lunes de la siguiente semana nos presentamos a trabajar, realmente me sentía mal, mis alumnos me preguntaban porque no había venido a trabajar, era volver a vivir todo lo sucedido, ese grupo era muy apegado, les di clases los tres años, era su último grado. Les expliqué, a grandes rasgos, que había presentado la evaluación, pero que fue un momento muy difícil y que estaba mal, me sentía mal. Con el paso de los días como que se va calmando, se va olvidando y se quitan esos temores.

Mi esposo me preguntaba ¿qué te preguntaron?, ¿cómo te fue?, ¿cómo te sentiste? ¿vas a pasar o no? Yo siento que contesté bien, no era de conocimientos, el examen lo voy a pasar, si no con diez, pero lo voy a pasar.

El tiempo pasó y nos enteramos de que ya estaban los resultados, él fue que lo busco y salí en bueno creo que pedían 600 puntos, no sé, yo hice como 400. Hasta ahí, después de eso, ya no hubo una nueva lista, no pasó nada con los maestros que no lo presentaron. Mientras tanto esa experiencia ahí está, quizá algunas cosas ya se olvidaron, pero ahorita que estoy narrando vuelven otra vez y se siente esa tensión, esa desesperación, al menos yo me sentía sola; a diferencia de la mayoría que se sentía cobijado con esa persona que siempre los guio y les decía compañerito no estén triste, siempre estaba dándole ánimos. Platiqué con una de ellas, una maestra muy joven que acababa de ascender, creo que tenía tres años de servicio y ya era directora. Dice ella “lo bueno de esta reforma es que nos permite escalar más rápido y si ustedes están bien preparados en cuestión de uno o dos años ya pueden ser supervisores y el examen está muy sencillo”. Por un lado, dije de algo va a servir esta experiencia, pero por otro, siempre estuve preocupada por donde me voy a quedar, estaba sola, no nos organizamos con los otros maestros de la zona.

También se hablaba de un incentivo económico para los que obtuvieran niveles altos en la evaluación, yo no lo esperaba. De viáticos nos dieron 500 pesos cuando ya estábamos en el hotel, para ello, nos pidieron una copia de la credencial de elector.

Si la reforma realmente va a seleccionar a los mejores maestros, está bien, porque siempre he argumentado que yo quiero buenos maestros para mis hijos, y si yo soy un mal elemento pues que me saquen, pero que sea a través de una evaluación con todo lo que conlleva. La evaluación que presentamos es una decepción total para mí, porque se permitió copiar, no determinó al cien si el maestro está capacitado o no para estar en frente a un grupo, que a mí era lo que realmente me interesaba saber.

Muchos ni nos enteramos de quien presentó o no examen, algunos se retiraron, otros no presentaron ninguna etapa.

¿Cómo vivió y sintió antes, durante y después de la evaluación del desempeño docente?

Título	Entrevista Narrativa 5.
Código de identificación	E.N. 5
Fecha de aplicación	01 de marzo de 2018.
Técnica	Entrevista Narrativa.
Duración	00:14:14.
Lugar de realización	Escuela Telesecundaria número 524, Moctezuma Ilhuicamina, José Ma. Morelos, La Trinitaria.
Entrevistador	Rey Saúl Gordillo Pinto.
Entrevistado	Profesor JLAG.
Tema	Evaluación del desempeño profesional docente.

Buenas noches, voy hablar un poco del proceso de evaluación desde que nos notificaron. Cuando decidí evaluarme me sentí un poco presionado por la notificación, porque en realidad no había un conocimiento real de lo que era la reforma educativa, sobre los pros y los contras. Cuando recibí la notificación empecé a leer un poco sobre los aspectos que se iba a tratar esta evaluación. Posteriormente hubo algunos roces con los compañeros de la zona porque no todos estaban dispuestos a presentar esa prueba, hubo diferencias de idea; al final decidí por mí presentar la evaluación.

Con el apoyo de otros compañeros comenzamos a ir a un curso que nosotros solicitamos a un compañero de la zona y nos dio a conocer los aspectos de la prueba y de lo más esencial. Posteriormente con el apoyo de otros compañeros subimos las evidencias, hubo algunos problemas porque la plataforma se cerraba, se abría. En ese momento pensé en ya no presentarlo, yo dije: si hay tanto problema para subir las evidencias mejor yo ya no quiero nada, pero otras personas me impulsaron a continuar “si ya te decidiste a presentar la prueba, continua, terminalo”.

Afortunadamente analicé un tema de español sobre los cuentos y leyendas, sobre eso subí mis evidencias, comencé a preparar todas las fotografías, lo que llevaban las evidencias, nos llevó tiempo, como dos días hasta que quedó y se logró elaborar las evidencias. Subimos un alumno más bajo y uno más alto.

Esta parte ya había quedado, pero seguía nervioso porque muchos compañeros nos mencionaban cómo se iba hacer la planeación argumentada, que debíamos llevarlo de memoria, que no lo íbamos a pasar y el examen era para que lo reprobáramos. Nos dieron 11 y 12 de diciembre para presentar la planeación y el examen escrito.

Nos dieron la oportunidad de irnos a un hotel para que estuviéramos ahí y esperar la fecha del examen, se mencionaba que iba a haber bloqueos, marchas y muchas otras cosas negativas en contra del examen. Desafortunadamente ese día que íbamos a presentar el examen nos informan que la sede donde íbamos a presentar el examen estaba bloqueada, nos regresan al hotel con la intención de que al siguiente día regresamos a presentar el examen. Desafortunadamente ese día hubo una muerte, de un compañero maestros, nos sentíamos un poco presionado hasta decir “ya no lo presentemos, hay mucho problema, hasta te pueden matar”.

Nos llevan a Protección Civil con la intención de trasladarnos a Coita en helicóptero, un tanto peliuzco lo vi, pero como estaba espesa la neblina los pilotos ya no quisieron llevar más personas a la sede. Sentí miedo y nervios de pensar que por tu trabajo se pone

uno en riesgo, hasta pensar “que no vaya a pasar algo, mejor prefiero regresarme, aunque me corran”.

Al regreso nos dijeron que nos iban a dar otra fecha posterior, que nos prepararnos más. Para mí fue un descanso porque no tenía tan claro lo que era la planeación argumentado, quizá algunos aspectos del examen sí, pero lo que es la planeación hacia falta algunos aspectos por llevar acabo y por reconocer.

Al regresar a la zona escolar los compañeros nos preguntaba “¿te evaluaste o no te evaluaste?, no ves que te estás haciendo daño, te estas matando sólo, porque la reforma es para desconocer y afectar a los maestros”

Después nos dieron una fecha para ir a Tabasco y presentar el examen pendiente, éramos como 60 compañeros maestros, algunos compañeros ya no quisieron ir a Villahermosa. En mi caso como ya había tomado la decisión de terminar el proceso, fui. Nos reciben bien los compañeros maestros de la Secretaría de allá, nos dieron un incentivo de 5 mil pesos para ser exacto, aunque no fui por el incentivo sino por terminar el proceso. Esa noche estudiamos toda la noche, no dormimos toda la noche. Al otro día nos trasladaron a la escuela de veterinaria, nos dieron todas las facilidades. Si vamos a las cifras en esa ocasión no se evaluaron mucho, en mi salón éramos sólo dos personas que estábamos ahí, eso nos daba cierta tranquilidad, decíamos “bueno, no hay muchos evaluándose, pero nosotros vamos a terminar esa parte que dejamos inconclusa”.

El examen de conocimiento, la verdad yo no lo sentí tan difícil, fue todo lo que hay en los planes y programas de estudio: perfil de egreso, estándares curriculares, enfoques, principios pedagógicos, etcétera. Lo que me costó un poquito de trabajo fue la planeación porque no soy muy práctico para escribir, el conocimiento sí lo llevaba, pero me cuesta escribir, ya ve que son aspectos que se van rellenado, si la terminé toda, pero siempre sentía presión por el tiempo, era una parte que siempre temía, pero como la terminé, me sentía satisfecho.

Al salir del examen muchos compañeros nos abordaron y nos preguntaron cómo estaba el examen, cómo nos había ido, en ese momento no sabíamos si nos fue bien o mal eso lo determinaría los resultados del examen, hasta ahora aún no hay resultados de dicho proceso. Me siento satisfecho porque terminé el proceso en forma voluntaria, me siento tranquilo, aprendí muchas cosas que no sabía sobre la reforma y que, en el transcurso de las evidencias, la prueba y la planeación aprendí cosas nuevas.

Después de la evaluación si hubo roces con compañeros porque te etiquetan como traicioneros, se escuchaba el enojo de ellos hacia nosotros decían “por qué fuiste, para qué fuiste, sabes que estamos mal y más nos estas afectando, hay muchos que fueron y nos van a dar en la torre, nos va a afectar”. Una vez un compañero me preguntó si me había ido a evaluar, no lo negué y me interrogo ¿cómo es posible que te estas evaluando? Les conteste que al final nadie lo sabe, al final de cuentas yo no pretendo que les afecte a ustedes, yo me estoy evaluando y si me afecta es a mí y no a ustedes. Pero yo lo hice de manera personal y donde quiera habrá diversas formas de idea, diferentes perspectivas de lo que es la reforma; al final de cuentas es una parte que ya terminé y me siento satisfecho.

Con los compañeros de mi escuela no hubo ninguna repercusión negativa hacia nuestra persona, el director incluso nos apoyó para irnos a evaluar, nos comentó que éramos libre y que cada uno debe tomar una decisión sobre la evaluación.

ANEXO 2: ENTREVISTAS HERMENÉUTICAS

Guion de Entrevista Profesor 1

Título	Entrevista Hermenéutica 1.
Código de identificación	E.H. 1.
Fecha de aplicación	21 de febrero de 2019.
Técnica	Entrevista Hermenéutica.
Duración	01:02:14.
Lugar de realización	Escuela telesecundaria número 845, Justo Sierra Méndez, Colonia San Diego, municipio de La Trinitaria.
Entrevistador	Rey Saúl Gordillo Pinto.
Entrevistado	Profesora TCOR.
Tema	Evaluación del desempeño profesional docente.

Observación: este guion se construye a partir de la entrevista narrativa aplicada anteriormente, y tiene como objetivo profundizar en la reflexión de los docentes a partir de su experiencia en el proceso de evaluación.

1.- ¿Qué características de la Zona Escolar (ZE) considera que influyeron en la forma en que vivió el proceso de evaluación? ¿Cuáles fueron las causas por las que no pudieron organizarse como delegación ante la evaluación?

Siempre he considerado, no sé si sea la palabra para calificar a mi zona como apática, muy individualista, cada quien va a resolver sus problemas como puede; siempre he dicho que en la zona ni para fiestas ni para tragedia, hay un poquito de unión, en todos los aspectos; hasta para una fiesta, ni para eso se unen. Entonces, en el momento de la evaluación, sucedió lo mismo, los que tuvimos un poquito de acercamiento de afinidad solamente fuimos los que estuvimos notificados de la zona. Ahí sí nos reunimos, recuerdo que, en una ocasión, en una tarde fuimos a la coordinación ahí nos citaron porque de la misma manera consideramos que el Sindicato nunca marcó una postura de defensa para el magisterio, por el contrario, una postura de bueno, yo avalo la reforma y apoyo a la institución y al mismo tiempo le dije al maestro te ayudo a prepararte.

Entonces fue la única vez que sí nos reunimos los maestros de la zona ahí, porque según ahí nos iban a dar cierto tipo de apoyo como cursos o algo así. Nosotros esperando que como nos habían hablado de la coordinación era para plantear una postura distinta, y entonces ahí al momento unos nos retiramos, o sea viendo que era para decirnos sí evalúense, aquí los vamos a apoyar y capacitar. Ya en el momento que vimos que era para eso, bueno con permiso entonces, y nos empezamos a retirar algunos. Posterior a eso, por insistencia había algunas compañeras que se informaban más, sobre todo las de generaciones más jóvenes. Se informaban más, y estaban más preocupadas por el asunto, fueron las que empezaron a insistir que como zona participáramos en el proceso de resistencia, pero, como forma de organización bien sea por la parte sindical o por la parte administrativa no hubo ningún llamado, simplemente por cada quien, fue por otras personas que hubo un poquito de respuesta, para agruparnos, para asociarnos y poder participar en ese proceso de resistencia.

¿Por qué es apática la zona escolar?

Cuando un maestro nuevo llega a la zona escolar y trae el espíritu de decir “nosotros en qué momento nos organizamos”, son los que en cierto momento pueden confrontar con la parte oficial y sindical. Pero cuando se dan cuenta que la mayoría, los que ya pasamos 3 o

4 años en la zona, ya caímos en ese momento de apatía, o sea de que tal vez cuando llegamos todos nos pronunciamos en contra de lo que no nos gusta; pero vemos que el resto están acomodados, en esa zona de confort de mejor no me meto en nada, y ya se van sumando en ese estado.

Es conveniencia, quedar bien; cuando se ha intentado hacer un cambio, aparentemente muchos apoyan el cambio, pero a la hora de tomar una decisión, vuelve a pesar más el de “yo me llevo bien con las personas que siempre han estado aquí en la zona” y yo voy a respaldar esa amistad a través de un voto, y vamos cayendo todos en eso, porque igual yo algún momento pude haber manifestado alguna cosas que no me parecía, pero no lo hice porque todos están bien para que me expongo a quedar mal con alguien.

2.- ¿Cuál fue el criterio que permitió seleccionar a los docentes de la ZE?

No, a ciencia cierta no maestro, desde mi punto de vista, considero, porque siempre hay rumores o así el ponerle espinita de decir la supervisora, pero yo a ciencia cierta no tengo ningún conocimiento, ninguna información yo considero que fue de forma azarosa desde el Instituto, desde el encargado de la evaluación, del servicio profesional docente.

¿Coincidían las listas?

En la zona sí, todos lo que salimos por ejemplo en la zona sí, cuando nos reunimos esa ocasión en el centro de maestros, había maestros de todos los niveles, maestros que para mí no eran personas conocidas, algunos llamaron y no es que su nombre no aparece, pero los que estábamos en la lista de la zona sí todos. Entonces no sé, a ciencia cierta no sé cuál fue el criterio, ni me he puesto a investigar de manera oficial o formal lo que pueda decir el SPD, como fue la selección o como fue el criterio.

3.- ¿Qué reflexión puede realizar a partir de la incongruencia entre las listas de notificados de la ZE y la del Servicio Profesional Docente (SPD)?

Para mi gusto fue un proceso muy apresurado, un proceso improvisado. Ahí manifestaban, algunos decían: de qué manera debía de haber llegado la notificación como que, siguiendo ciertos lineamientos, ciertas características la notificación y no llegó de esa manera, el hecho de que no coincidieran las listas a nivel nacional, por ejemplo. Con lo que aquí tenían a mí me da la impresión de ser un proceso muy improvisado, un proceso que tenían que implementar para justificar eso llamado reforma educativa. Para mi gusto así fue, improvisado, muy rápido, muy a la ligera, no con las especificaciones necesarias, el hecho de que alguna información se contradecía, no coincidía, yo considero así, fue muy rápido.

4.- Cuando menciona que la supervisora les asignó buenas calificaciones en la primera etapa, ¿esto evidencia su trabajo como profesional?

No precisamente, por dos razones. Una, por las intenciones de la supervisora, pues yo logro identificar el hecho de querernos motivar a participar en la evaluación, sobre todo que la maestra siempre ha planteado que su postura es institucionalista, ella lo que le manden a decir es lo que va a seguir, entonces el hecho de decir siempre mi zona responde a toda expectativa que se tenga, ella va a motivar a eso. Entonces, primero era una forma de alentarnos, de decir por este lado vente conmigo y ustedes pues apóyense con lo demás, es uno. Y dos, porque el trabajo de supervisión no considera que sea el seguimiento que deba hacerse a una escuela, por el número de visitas que se tiene que hacer al año, por ejemplo, el cómo va a revisar nuestro desempeño, no lo va hacer, no se hace. Entonces, así como somos nosotros con los alumnos, te veo que eres cumplido, participativo y algo, pues ya hay te voy a asignar tal calificación, más o menos así. Por otro lado, ni, aun así, considero que la maestra más en el sentido una por un lado el humanizarse o acompañarnos en ese

proceso de decir yo los apoyo en esto, que es lo que está dentro de mis posibilidades y al mismo tiempo a motivarnos a participar y adentrarnos en el proceso.

Por un lado, te apoyo y, por otro lado, impulsarnos a participar. Porque tener un panorama claro de qué hago y qué no, no lo tiene la supervisora.

5.- Cuando se refiere a que envió su trabajo a dos personas para que los revisara, ¿cómo seleccionó a esta persona?

Primera la confianza, porque al hacer la descripción de mis evidencias, pues es algo personal. Entonces yo nunca me he sentido, así como de decir, desarrollo un súper trabajo muy bien, alguien que, sí me va a apoyar en criticarlo en analizarlo, en orientarme, pero lo va hacer de una manera amable. Una la confianza, y otra, porque tenía más información al respecto, ya habían recibido capacitación, ya sabían más acerca de las características que ese trabajo debía llevar, el lenguaje que debía utilizar, porque sí me hicieron algunas modificaciones de decir esto exprésalo de tal manera. Uno por la confianza, y dos, porque eran personas que ya tenían más información.

Una de las personas que más me apoyo, es una persona que estaba en el Sindicato, y entonces a ellos ya los habían capacitado al respecto y era lo que había dicho, sale, porque ellos nunca plantearon la postura de no defendemos, sí se va a evaluar el magisterio, pero no de una forma tan castigadora, si no pues ellos a lo que les dijera la Institución, entonces ya estaba en el Sindicato. Entonces tenía información al respeto por que habían recibido cursos.

6.- ¿La evaluación del desempeño docente contribuye a resolver el problema de la calidad educativa en las escuelas de la ZE? ¿Por qué?

Desde mi punto de vista no. Yo en algunos momentos lo pensaba, cuando estaba en dudas de sí me preparo para el examen o no me preparo, y entonces decía, yo puedo llegar a mi escuela y decir abran su libro, póngase a trabajar, yo me voy a poner a estudiar, porque yo voy a ocupar todo mi tiempo a aprender todo eso que quieren que aprenda para que pase mi examen. Claro no lo hice así, pero de repente decía, si de eso se trata, si de esa forma voy a demostrar lo qué según hago o en el aula, porque se supone que esta evaluación era para mejorar la calidad de la educación, entonces, en un examen no se demuestra en absoluto qué es lo que yo estoy haciendo en mi salón, yo puedo llegar al salón con todos esos documentos y ponerme a estudiar mientras mis alumnos están tratando de resolver por ejemplo su libro, entonces desde mi punto de vista no evalúan el hecho de que yo esté haciendo mi labor, menos que en esa evaluación se pueda detectar mis verdaderas carencias como docente.

7.- ¿Cómo debería ser la evaluación docente en donde se asuma como necesaria para mejorar su labor? ¿Cómo debería ser la política educativa (la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos propuestos) en la construcción de este tipo de evaluación?

En algún momento durante el proceso de evaluación se habló el hecho de ir y observar directamente al maestro en su escuela y al SPD se le cuestionó ¿cómo le va hacer para enviar a tantos evaluadores, para todos los maestros? tal vez no de esa forma, ni personalizada, ni punitiva, pero yo creo que sí falta mucha supervisión desde mi punto de vista, sí falta mucha supervisión, no sé si necesitamos tener a alguien atrás observándonos para hacer mejor nuestra labor, pero sí siento que de lo que es del director técnico que sí está en su escuela ahí no, pero del supervisor hacia arriba no hacen un trabajo de seguimiento a sus maestros y por ahí sí se podría empezar. Si, por ejemplo, yo supiera que

mi supervisora o asesor técnico pedagógico va a llegar, no sé una vez al mes por ejemplo a mi escuela y qué cosas me va a pedir, yo creo que me esforzara más, definitivamente por tener todo eso en orden, no decir hacer el trabajo, porque yo considero que en mi escuela sí lo hago y sí se hace. Yo creo que, si se observaran más, si existiera eso de una supervisión y considero que no lo hacen. Del supervisor para arriba es puro trabajo de escritorio, y hasta eso tienen personal que hagan eso, pues he conocido a pocos o una supervisora que puede llegar a la escuela y platicar con los alumnos y conmigo, no se presenta de manera frecuente. Por ejemplo, cuando existía la evaluación para ingresar o promover en carrera magisterial eran dos tipos de evaluación, dos exámenes, también considero que esos exámenes no pueden medir lo que un maestro hace en su escuela. Puede medir el hecho de que tenga buena memoria y puede pasársela estudiando y aprender un sinfín de normas, pero eso no indica que esté haciendo un buen trabajo en su escuela.

¿Qué tan factible es dejarse ver?

Cuesta porque es dejar ver mis capacidades, como mis deficiencias, yo creo que si el observador permite ese espacio de confianza es posible llegar a eso. No sólo al decir observar, no sólo me refiero al hecho de me paro al frente y empiezo a explicar un tema, sino, de por ejemplo observar entre mis materiales como desarrollo la evaluación de mis alumnos, como voy concentrando, como voy organizando todo lo que se hace en el aula, no sólo es en el momento que yo prepare una clase muestra o una clase maestra y me pare yo al frente con el tema que yo súper domino, sino del hecho de decir, a ver maestro ¿tú como evalúas a tus alumnos? Porque un alumno tiene 7, porque un alumno tiene 10, que era lo que me preguntaban por ejemplo en el análisis de evidencias, yo considero esto, ahí me podrían hacer propuestas de qué más puedo tomar en cuenta que pueda modificar. Pero todo eso a cómo preparar su clase, su material, como los evalúas a eso me refiero a observar todo mi desempeño.

¿La evaluación debe estar fincada al castigo o al estímulo?

El hecho de sentir esa carga, bien pesada de decir, si no lo pasas ahí termina tu estabilidad laboral y económica, pues si es una carga muy pesada, considero que no debe estar asociado para un castigo de ese tipo, y si tanto es, creo se ensañaron contra el magisterio, debería de aplicar para cualquier servidor público y para cualquier profesión, sobre todo hablemos de servidores públicos; si es un médico por ejemplo, que trabaja en una institución pública, en el IMSS, ISSTECH, también cada año va a estar sujeto a evaluación, bueno si tu paciente no se mejora que va a pasar, ¿cómo evalúo sus evidencias? o también se le aplica un examen escrito, y no lo pasaste bueno también te vas, también para cada funcionario público tendría que aplicar una carga de ese tipo, bueno la saña que aplicaron al magisterio si fue bastante. Es hacer perder la estabilidad, hasta lo emocional, en lugar de disfrutar tu trabajo y tu vida en general, ya es estar pensando en tu trabajo.

Como un programa aparte debe existir un programa de estímulo, si no existe castigo tampoco estímulo, sino un proceso de acompañamiento, una capacitación, decir, revisemos tu examen, o sea estás bien mal, como te vas a parar a un grupo; talvez no me refiero de si te sabes toda la normatividad, sino de cosas más sencillas como la ortografía o el ejemplo que das.

Toda la política educativa se construye desde un escritorio, no siempre escuchando a quien está participando, o quiénes son los actores, como dicen ellos, en este caso, parte importante es el maestro. El discurso si no nos los han dicho y en discurso yo podría decir lo mismo que la política educativa sería la más adecuada, tomando en cuenta todos los actores del sector educativo, pero tal parece ser que a quien nos representa a nosotros como maestros para hablar, por nosotros no es precisamente alguien que ha estado trabajando en un aula, entonces sí hay que escuchar más de cerca al amaestro.

8.- ¿Cómo influyeron los Sindicatos en el proceso de evaluación docente? ¿Cuál es la posición que tienen ahora estos sindicatos y con cuál se siente identificado?

Yo creo que el temor nos hizo unirnos, del lado que manifestara la oposición hacia estas políticas educativas. Fue precisamente eso, ya ve que en mi narración le comento que al principio yo decidí participar, y posterior a eso al ver la fuerza que estaba tomando todo este movimiento de resistencia o de oposición a la evaluación educativa en nuestro estado particularmente, bueno eso hizo también que yo dijera: creo que somos mayoría o pueden ser mayoría, me uno a esta mayoría, bueno ya no participo, me quedo hasta acá, porque tal parece ser, que esa mayoría tengamos razón, pero ya estando juntos podemos luchar por algo que, yo considero al menos no era lo más apropiado para el magisterio, no era nada positivo ni nada bueno.

¿Cuál es la postura de estos sindicatos?

En cuanto a cómo ven ellos la evaluación, la postura sigue siendo la misma, lo que, sí considero que la oposición ha perdido fuerza, o se ha dividido, bueno, pero es que también dice el dicho: divide y vencerás. Entonces se ha dividido mucho, sobre todo por conflictos de interés, o todos quieren tener los privilegios, la razón, y es lo que le ha restado fuerza.

¿Con qué postura se siente más identificado?

Pues desde que tome la decisión de no participar en la evaluación es porque me identificaba más con esta postura de oposición, tal vez hay cuestiones en las que difiero de ellos en sus procedimientos y en la forma de actuar, pero el hecho de decir nos vamos a enfrentar a este sistema, pues para mí ya es algo positivo, entonces sí me identifico más con el hecho de oponerse a la evaluación.

10.- ¿Considera que la EDD le ayudó en la mejora de su práctica profesional? ¿Qué cambios se generaron en la organización de su trabajo a partir de la evaluación?

No, porque siento que estaba haciendo algo bajo presión, bajo estrés y también porque hacer un análisis tan profundo de las evidencias fue como resultado de que solicitaban ese paso, considero que por ejemplo por cada trabajo, cada proyecto que mis alumnos entregan sí hago una revisión y con base a eso yo asigno una calificación, pero no la hago de forma tan sistematizada, como la tuve que hacer en ese momento para subir el análisis de mis evidencias. Considero que ni me daría el tiempo porque son muchas materias, son muchos trabajos, como para decir, por cada trabajo, por cada proyecto que mis alumnos entreguen, yo tengo que hacer un análisis tan detenido, por eso considero que no me es posible incorporar eso a mi práctica, porque de por sí es un trabajo tan extenuante, como para hacerlo así tan profundo.

11.- Después de la evaluación, ¿cómo fue la relación con los maestros de su escuela, de la ZE, con los alumnos y padres de familia? Y ¿cómo es ahora que ya se ha anunciado la cancelación de la reforma educativa?

Al menos con mis compañeros de escuela no, no hubo ningún cambio, de hecho, a mis alumnos y a mis padres de familia nunca les dije estoy notificada para la evaluación docente, y a pesar de ellos como comunidad escolar, apoyaron para el proceso de resistencia, de que participáramos nosotros, pero nunca en el sentido de personalizar la lucha, en el hecho de que yo estoy notificada, fue algo que nunca les informe.

¿Qué otros cambios se han dado a partir de la supuesta cancelación de la reforma educativa?

Porqué esta situación de esta cuestión de decir no me quita el sueño, no es precisamente de cuando ganó nuestro actual presidente ya había hecho esta promesa en campaña, si no desde mucho antes, aun cuando me hablaban para decirme, oiga, hay viene nuevamente la evaluación y no se ha evaluado, no era precisamente algo que me preocupara demasiado, ya estaba en el punto de decir si algo va a suceder, no es que yo sea muy fatalista ni así, pero sí soy muy de la idea cuando algo va a suceder, va a suceder, así yo me oponga, tiene que pasar. Ahorita que anuncian lo que envía este proyecto de cancelación de la reforma, no considero que haya un gran cambio, yo sigo haciendo mi trabajo y ya.

12.- ¿Cómo se relaciona la evaluación docente con el cumplimiento de la responsabilidad social del quehacer docente?

Le vuelvo a decir, por ejemplo, yo a mis padres de familia ni los involucré en este proceso de evaluación, ellos tienen sus propias dificultades, como para decir hay que se van a estar preocupando, una, y no considero que la evaluación marque esa cercanía con la escuela y su entorno, no le hallo por donde la evaluación pudiera tener esa función social.

13.- Con el cambio del gobierno, ¿cuáles son los escenarios y direcciones que puede tomar el esquema de evaluación docente?

Sinceramente maestro no he escuchado a nuestro secretario de educación hablar directamente de cuál sería un nuevo modelo de educación, si ha hablado de un nuevo modelo y leía que están enviando la iniciativa, pues tal vez para el 2020 pudiera haber algunos cambios en los planes y programas y lo demás, pero cuál es su propuesta en cuanto al magisterio, lo único que sí he escuchado es que ya no se la va a perseguir, no se le va a tratar como se le trató, sino al contrario revalorizarlo. Ha hablado de evaluación, pero no de una evaluación que intimide.

Alguna conclusión maestra

Creo que todo lo que se planteó de cómo se debe evaluar al maestro, pues a nosotros nos enseñó varias cosas. Primero, que debemos de informarnos que es lo que a veces nos hace falta mucho, mantenernos unidos: entre escuela y el vínculo que debe de tener con la sociedad, no nos debemos de olvidar de eso, que siempre nuestros padres de familia, nuestros alumnos van a ser el respaldo para lo que necesitamos. ¿Cómo los vamos a tener como un respaldo? Si nosotros mantenemos esa cercanía con ellos, y yo creo que para los padres no hay nada más importante cuando nosotros también mostramos interés por sus hijos, cuando nosotros mostramos un interés real los mandamos a llamar, platicamos con ellos, los invitamos a actividades de la escuela, en las actividades de la comunidad, pues nosotros también debemos de participar con ellos a nivel comunidad y eso genera ese vínculo. Y eso nos respalda mucho cuando nosotros tenemos esa necesidad, esta vez nos lo dejó muy claro en este proceso, entonces debemos e insisto mucho que revaloricemos nuestra función como docente, si deberíamos ser agentes de cambio, de hablar mucho con nuestros maestros, pero también nos mostremos como unas personas que tenemos la capacidad de hacer la función por la cual nos están pagando. Vuelvo a decir el hecho de dominar contenidos, de hacer el trabajo, de cumplir con la normalidad y todo eso, entonces yo creo que si cumpliéramos con todo eso la mayoría del magisterio entonces sí se vería un cambio, sin la necesidad de la persecución que hubo, y decir toda la culpa es del maestro.

Guion de Entrevista Profesor 2

Título	Entrevista Hermenéutica 2.
Código de identificación	E.H. 2.
Fecha de aplicación	22 de febrero de 2019.
Técnica	Entrevista Hermenéutica.
Duración	00:36:52.
Lugar de realización	Escuela Telesecundaria número 687, Cuauhtémoc, Flor de Mayo, municipio de La Trinitaria.
Entrevistador	Rey Saúl Gordillo Pinto.
Entrevistado	Profesor BPU.
Tema	Evaluación del desempeño profesional docente.

Observación: este guion se construye a partir de la entrevista narrativa aplicada anteriormente, y tiene como objetivo profundizar en la reflexión de los docentes a partir de su experiencia en el proceso de evaluación.

1.- ¿Qué características de la Zona Escolar (ZE) considera que influyeron en la forma en que vivió el proceso de evaluación? ¿Cuáles fueron las causas por las que no pudieron organizarse como delegación ante la evaluación?

Yo considero que la apatía de los compañeros, esa apatía hasta el momento sigue estando presente y es de años. La zona se ha caracterizado por hacer mucho a favor de las autoridades, los compañeros no se juntan o no tratan de que haya armonía entre todos, sí no que ven únicamente el bien de cada uno, yo creo que porque casi todos son de Comitán, viven en Comitán, ya radican en Comitán. Entonces no les interesa participar en marchas, en cambios, no sé cada quien ve por su propio beneficio, sin importar lo que le pase al compañero.

Cayeron en su zona de confort, en cuanto a los derechos laborales, no quiero decir en el trabajo, porque en el trabajo cada quién se desempeña como mejor pueda, cada quién hace su mejor esfuerzo, pero en cuanto a las cuestiones sindicales sí, cayeron en la zona de confort, la comodidad ya casi nadie se mueve.

Considero que la supervisora tiene mucho que ver en la zona, con ella le dan por su lado o tratan de beneficiarse de favores, tratan de no hacer conflicto con ella, no la contradicen, ni se contraponen con sus ideas: ¿por qué?, porque saben que algún día van a caer en sus manos, para pedirle un favor y eso hace que los compañeros no tengan criterio para poder pelear por sus derechos sindicales.

¿Existe un control de la supervisión?

Específicamente no, pero va implícito, no lo dice tajantemente no participen, pero como que implícitamente sí lo dice, ella trata de controlarlo, sí vayan, pero desde acá lejitos los jalo. Yo siento que por eso la zona es así, en especial maestros van, maestros vienen, y la zona sigue igual, yo en esta zona tengo 14 años y desde que llegué siempre ha sido así.

Inclusive en la actualidad no tenemos delegación sindical, hay una cabeza, pero, realmente no hace nada. y bueno yo mismo soy parte de esa delegación, pero nunca nos han citado a participar, nadie se quiere entre poner a lo que ella dice.

¿Por qué nadie se confronta?

Ha habido compañeros anteriormente que se han opuesto a las ideas de la supervisora, pero al final de cuentas siempre caen en lo mismo, le deben favores, o algún

favorcito que les hizo después se los cobra, se los cobra en el sentido de que “te acuerdas que yo te hice un favor” entonces te toca retribuirme a mí, como dijo no lo dice explícitamente, sino va implícito a las acciones que dice, y si hay alguien que va en contra de las acciones de ella, por fuera todos lo apoyan, pero al momento de la reunión lo dejan sólo y el que queda en mal es el propio compañero, ya nadie lo asegundera, lo acuerpa para que pueda anteponerse a las ideas de la supervisora. No es mala persona la maestra, ella está en lo suyo, pero realmente en las cuestiones sindicales sí estamos mal como zona.

2.- ¿La evaluación del desempeño docente contribuye a resolver el problema de la calidad educativa en la ZE? ¿Por qué?

Pues yo considero que la evaluación en sí, no, porque únicamente evaluaron al maestro, no evaluaron al sistema, ni tampoco evaluaron a los padres de familia. Ahorita se da la característica en la educación que tenemos acá en la escuela y en las que he trabajado en que los papás están quedando un poco relegados, los hijos hacen lo que quieren y los papás no los pueden controlar. Entonces, cómo se aplica eso a la educación, tenemos malos alumnos, no muestran interés por las cosas educativas, únicamente ellos hacen lo que les da la gana y no entienden. No sé, en el tiempo que yo estudie, si alguien reprobaba, si alguien sacaba malas notas, tenían un castigo, se le llamaba la atención; ahorita no, los papás como que sienten que le deben un favor a los hijos, ya no es que el papá hizo el bien en darnos la vida, ahora es porque me trajiste al mundo me vas a mantener y eso se ve reflejado en la educación de los hijos. Aquí la evaluación tendría que ser tanto como padres de familia, en el sistema, y no sólo en los maestros como lo quisieron manejar en la evaluación.

3.- ¿Cómo debería ser la evaluación docente en donde se asuma como necesaria para mejorar en su labor? ¿Cómo debería ser la política educativa (la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos propuestos) en la construcción de este tipo de evaluación?

Yo repito ahí, como le decía anteriormente, debe ser inclusiva. Meter a todos los actores que participan en la educación y con base a eso desarrollar una estrategia, no sé: cursos por las tardes con los papás, o qué sé yo, talleres con los chamacos, que sea más dinámica la forma de dar la clase, que no nos enfoquemos nada más en el contenido si no que traten de aprender, pero realmente traten de aprender, y llevarlos por ese camino, pero si ahorita el chamaco cae también en su mundo y ya, y la tecnología roba mucho en este tiempo, los chamacos no quieren hacer nada por estar en el celular.

¿Con la evaluación del desempeño docente sigue siendo lo mismo? ¿Debe estar vinculado al castigo y al incentivo económico?

Yo creo que sí debe de deslindarse de ello, no sé, considero que el castigo no tanto, porque intervienen otros factores en que nosotros hagamos que los chamacos aprendan y el estímulo, pues bueno, ya sabe usted que siempre hay detallitos, con la cuestión de la evaluación. ¿Quiénes son los que pasaron? O ¿Quiénes son los que van más arriba en carrera? Porque tienen amigos en el Sindicato, hay fuga de claves, hay palancas allá arriba, realmente en lo que era carrera magisterial no pasaba el que era mejor maestro, si no el que tenía más conocidos, el que tenía más apoyo por parte del Sindicato, entonces yo considero que no fue una buena estrategia, y el gobierno debería implementar una forma de que esto se regule. Tal vez si darle un estímulo al maestro que considere que, si da mejor la clase, o que se desarrolla mejor en su trabajo, y en cuanto a la cuestión de castigarlos, pues yo creo que no, en vez de castigarlos mejor sería mandarlo a cursos, mandarlo a actualización. Seguimos siendo maestros, yo considero que a veces nos desviamos un poquito en nuestra labor educativa, pero al final de cuentas todos tenemos la capacidad de ser maestros, porque tenemos un papel pues que lo dice, estuvimos en una normal superior, la que haya sido, alguna institución, la que nos acredita como maestros. Por eso yo considero que es cuestión nada más de actualizarnos.

¿Es suficiente con contestar un examen?

Pues es cuestión de enfoques, yo creo que sí evalúan al maestro, es difícil encontrar a tantos evaluadores, para tantos maestros, es de ir de salón en salón, y en caso de nosotros de telesecundaria pues la labor es más compleja, no damos sólo una materia, sí damos muchas materias, entonces sí es complicado, considero que, pues lo que ha hecho el gobierno es que a través del examen es la mejor vía, pero está complicado, no es únicamente el examen u observación, tiene que ser en sí todo lo que engloba ser maestro, relacionarse con la comunidad, también puede ser, hay buenos maestros que a veces son muy arraigados a sus colonias, comunidad y dejan buena imagen, en cambio hay otros maestros que de plano, nada más llegan de mochila veloz y se van. Nunca tienen un impacto en sí en la comunidad como tal.

Yo considero que ahí, lo que tiene que mejorar primero es la sociedad económicamente, elevar la calidad de vida del mexicano, ¿Por qué? Ya está comprobado en las escuelas diferentes donde hemos trabajado de que los papás mientras más alto el nivel de vida tienen, o tiene un poquito más de conocimiento, exigen más con sus hijos, ven la educación como una forma de progreso, aquí en la comunidad donde estamos, vemos que la educación pues únicamente sirve para cobrar el programa Prospera, pero en sí los papás no se preocupan por revisarles las tareas, no se preocupan por preguntar por el chamaco, hay que se queden que dios los bendiga, entonces desde ahí yo considero que primero debemos mejorar la sociedad, que los padres dejen de ver lo económico, darles trabajo, darles empleo y no tanto programas de asistenciales, si no que empleos, proyectos, en donde puedan elevar una calidad de vida de sus hijos y también los hijos a la par puedan desarrollarse o desempeñarse mejor en la escuela. Yo voy más enfocado a la cuestión económica que tiene que mejorar el gobierno, en sí la educación, pues considero que los programas deben estar más apegados a lo que es la vida que están viviendo realmente, no tanto a cuestiones extranjeras.

4.- ¿Cómo influyeron los sindicatos en el proceso de evaluación docente? ¿Cuál es la posición que tienen ahora estos sindicatos y con cuál se siente identificado?

Pues nuestra sección que es la 40 en sí, pues es netamente charra, no está acostumbrada a participar en movimientos, pero aquí quedó de lado esa parte, de decir no voy a ir porque mi Sindicato me lo manda, sino que cada quien iba porque era parte de su trabajo que estaba defendiendo. Entonces fue por conciencia el SNTE realmente siempre estuvo a favor, inclusive aquí la pregunta que dice: ¿Cuál es la posición de estos sindicatos? Este pues los compañeros que nosotros conocemos que están en el Sindicato, ellos apoyaron y hasta la fecha creo que siguen apoyando la evaluación, pero porque a ellos no los iban a evaluar, a ellos únicamente lo que hacían era tratar de convencer a la gente que se fuera a evaluar para que este se pudiera legitimar. Pero en sí ellos no se ofrecían a la evaluación no se decían, bueno si no va mi compañero voy yo que estoy en el Sindicato, jamás se ofrecieron, buscaban convencer gente para legitimar lo que es la evaluación, entonces realmente no estuvieron con la base, lo que querían ellos era estar del lado del gobierno.

¿Y con cuál se siente más identificado? Con la CNTE, por la forma de defender nuestro derecho, hay cuestiones que a veces, la base tiene mucho que opinar, aquí lo que es la sección 40 con el SNTE, lo que se hace es buscar un delegado, para que vaya a votar para nuestro líder sindical allá arriba y lo que siempre ha sucedido es que nuestro delegado siempre se vende allá arriba, y termina votando por el mejor postor, ya no lleva la voz de los compañeros, si no que lleva la voz de su bolsillo, y yo considero que la CNTE también está un poquito amañada, pero hay formas de poder reclamarle al compañero que fue a votar directamente por un líder sindical, yo considero que aquí debe de haber una apertura del Sindicato y hacer que la votación sea abierta, que todos participemos y podamos elegir a la persona que mejor nos represente.

5.- ¿Por qué algunos profesores del SNTE argumentaban que si se evaluaban “no pasaría nada” aun cuando ustedes ya conocían las consecuencias de la evaluación? Posiblemente querían convencerlos, si esto es así ¿Por qué el sindicato al servicio del Estado y no de las bases magisteriales?

Porque son los dirigentes, son los que siempre han comido de ahí, viven de ahí, son maestros que a veces llevan 10, 15 años que están comisionados, y no quiere regresar a sus aulas. Lo que quieren ellos es buscar la forma de seguir comisionados, haga de cuenta como que eran los perros de presa, los mandaban de haya arriba a buscar gente, ¿para qué? Para que siguieran protegiendo sus huesos, no lo hacían conscientemente porque tanto ellos como nosotros ya habíamos leído la reforma educativa. No creo que ellos no lo habían leído. Pero ellos con el afán de defender ese hueso lo hacían como podían.

¿En qué momento el sindicato dejó de ser el defensor de los maestros? Pues en el momento en el que se dio la corrupción al 100%, yo considero eso que vieron que los líderes que han llegado a la sección 40, por lo general que si se portan bien con el gobierno terminan de diputados, senadores, terminan con un hueso y jamás vuelven a regresar a sus aulas, aquí los maestros que nos han dirigido han perdido ese contacto con lo que es el magisterio, lo que es la base. Tratan de quedar más bien haya arriba, con los que les pueden dar un hueso, con los que les puede dar no sé, algún puesto político, con tal de ya no regresar a sus aulas, seguir cobrando del magisterio y seguir obteniendo favores por otros lados.

6.- ¿Por qué decidió no concluir el proceso de evaluación? y ¿Por qué consideró no ser el esquema de evaluación más apropiado para evaluar el desempeño?

Lo que no concluí, o porque decidí no concluir, fue por convicción, ya no estaba seguro de que me iba a evaluar, bueno nunca, nunca estuve seguro al 100% de que me iba a evaluar; pero influyó mucho en ver a los compañeros, en ver a la base, en ver a los maestros que estaban participando en el paro magisterial, entonces no podían ser tantos y estar equivocados. Mas por eso fue que no concluí.

Porque no considero que es el esquema más adecuado, porque no evalúa a todos los factores que intervienen en la educación, únicamente evaluaba al maestro y el maestro no es toda la educación, si no nada más es una parte del proceso de la educación.

7.- ¿Considera que la EDD le ayudó en la mejora su práctica profesional? ¿Qué se generaron en la organización de su trabajo a partir de la evaluación?

La verdad no, lo que sí me ayudo es establecer ciertas amistades, cierta relación personal con algunos compañeros, a compartir la misma o sufrir el mismo dolor de lo que sentíamos en el momento de la evaluación, pero en sí lo que es en la cuestión educativa, pues yo considero que seguimos igual.

8.- Después de la evaluación, ¿cómo fue la relación entre los maestros de su escuela, de la ZE, con los alumnos y padres de familia? Y ¿cómo es ahora que ya se ha anunciado la cancelación de la reforma educativa?

Pues entre los maestros que participamos, entre los papás que nos apoyaron con los alumnos, considero que hubo más unión, nos unió esa parte de hermanarnos, de tratar de luchar contra la reforma educativa, y con los compañeros de la zona la apatía sigue siendo igual, nuestro Sindicato sigue sin funcionar, nosotros la delegación que tenemos no funciona como tal, únicamente esta para firmar permisos, para un préstamo, pero que haga la función de defendernos, hasta ahorita no.

¿Cómo es ahora que ya se ha anunciado la cancelación de la reforma educativa?

Sentimos que ganamos, nosotros apoyamos como es sabido el magisterio tuvo al 100% con MORENA, con Andrés Manuel López Obrador, con el argumento de que iba a tirar la reforma y bajo ese argumento sentimos que ganamos, y hay que esperar ahorita que decida el gobierno, para ver qué acciones tomamos nosotros también, pues considero que, si se va a

escuchar al maestro y a través de eso la evaluación tiene que mejorar, porque no es únicamente es la evaluación en sí del maestro, sino que lo que el maestro hace en el aula, lo pueden evaluar varias veces pero si yo nada más me preparo para la evaluación y no me preparo para dar las clases de nada sirve.

¿La CNTE sigue latente? Me imagino que sí, pero también hay que ver que la sociedad la desgastamos al 100% en el paro, nos apoyó es cierto, nos apoyó mucho, pero considero que otro paro magisterial la sociedad ya no la aguantaría, porque jugamos nuestra carta con lo que es MORENA, y ya ganando MORENA que tenemos que pelear y tenemos que llegar a un acuerdo con ellos, hay que llegar a no sé, a que consideren nuestra voz y cumplir lo que acordemos.

9.- Después de la evaluación menciona que le enviaron correos donde le invitan a cursos. ¿Cuáles eran estos cursos?

La verdad nunca los abrí, y ya viendo que pasaron los meses y ni nos corrieron, ni nos retuvieron el pago al contrario cuando nos retuvieron el pago nos lo regresaron, ya nadie puso interés en esos correos, de mi parte no los abrí, sabía que eran de SPD, pero ya no los abrí.

10.- ¿Cómo se relaciona la evaluación docente con el cumplimiento de la responsabilidad social del quehacer docente?

La evaluación es compleja y hace rato que aquí en la comunidad tenemos impacto como maestro. Considero que hacia esto va la pregunta, en el quehacer docente con base a la responsabilidad social, no solamente ser maestro de aula, si no impactar en la comunidad, más que en la sociedad como estar fuera de nuestra colonia, sino en nuestra comunidad en donde nos desempeñamos, en donde servimos de ejemplo, en donde apoyamos a la gente.

11.- Con el cambio del gobierno, ¿cuáles son los escenarios y direcciones que puede tomar el esquema de evaluación docente?

Yo coincido que la evaluación no se va a quitar, debe haber una evaluación para detectar dónde están los errores de la educación, en donde están los posibles problemas, pero esa evaluación ya no tiene que ser punitiva, si no que va hacer para tomar o para ver en dónde están esos problemas y encontrar las posibles soluciones. Y si es así, realmente considero que el nuevo plan que vaya a poner el nuevo gobierno, si va a funcionar, porque está considerando a los maestros como parte.

El Instituto de evaluación tal vez no desaparezca, pero sí le cambiaran de nombre y eso es un avance. Ahora los maestros sí nos van a revalorizar, porque anteriormente a través de los medios de comunicación fuimos bombardeados, incluso hay una película de panzazo, recuerdo que hay una escena donde anunciaba mediante la alta voz de la colonia que no habría clase en la telesecundaria. Pero no dicen que el maestro es maestro, albañil, psicólogo, director, el que cierra la puerta, etcétera. A mí eso de revalorizar al magisterio es bueno.

¿Cómo revalorizar la profesión docente? Yo considero que tomando en cuenta la forma de ver, y de pensar del maestro, recopilando el pensamiento, recopilando un punto de vista, sentimiento del mismo docente, del propio, porque nosotros somos los que aplicamos todas esas reformas, todos esos planes y programas que se crean en los escritorios que se encargan de llevarlo a cabo en las colonias, en los ejidos es el maestro, las letras pueden estar bonitas en el plan pero cuando uno llega a la escuela ahí vemos la realidad, ahí cambia por completo nuestra perspectiva de vida.

CONCLUSIÓN

Lo que yo saco de todo esto durante mi proceso, es que la unión hace la fuerza, y ahora sí que ante las injusticias lo mejor que podemos hacer es estar unidos. Tanto en el ámbito educativo que pudimos ver en lo que fue la reforma educativa que se trató de implementar, como en los distintos aspectos de la vida, cambia el sentido de la vida en cuanto a sentirse más apegado a los padres, más unidos con ellos, porque en el momento en que nosotros los necesitamos, ellos nos apoyaron, desde mi punto de vista sería, la unión, la unión que se manifestó en distintos sectores de la sociedad con el magisterio.

Guion de Entrevista Profesor 3

Título	Entrevista Hermenéutica 3.
Código de identificación	E.H. 3.
Fecha de aplicación	20 de febrero de 2019.
Técnica	Entrevista Hermenéutica.
Duración	1:27:17.
Lugar de realización	Escuela Telesecundaria número 1442, Niños Héroes, San Francisco de Asís, municipio de La Trinitaria.
Entrevistador	Rey Saúl Gordillo Pinto.
Entrevistado	Profesor RRP.
Tema	Evaluación del desempeño profesional docente.

Observación: este guion se construye a partir de la entrevista narrativa aplicado anteriormente, y tiene como objetivo profundizar en la reflexión de los docentes a partir de su experiencia en el proceso de evaluación.

¿Qué características de la zona escolar considera que influyeron en el proceso de evaluación?

Yo pienso que el principal problema que hay en el magisterio y no sólo en mi zona creo que es el egoísmo. El egoísmo al no preocuparse por lo que le pueda pasar a la otra persona mientras no te toquen a ti todo está bien, que le toquen a los demás, y todavía si tú llegas a pedir apoyo de alguna manera no te hacen sentir ese compañerismo, ves totalmente la apatía, es tu problema arréglate como puedas. Bajo ese argumento, todavía es aceptable hay algún problema tiene razón yo tengo que ver cómo lo soluciono, me preparo o voy en contra lo que sea; la cuestión más triste es jugar, por ejemplo mentir de forma frontal porque haz de cuenta que todos somos los notificados de la zona tenemos un acuerdo de no presentar el examen, no recurrir a nada pues –y creo que también te platique– de repente ves que todos están pagando curso de \$1000 por ir a que una persona te ayude a hacer tu proyecto; entonces tú reaccionas y dices bueno habíamos quedado en un acuerdo que no vamos a tomar ningún proceso para preparación porque uno tiene palabra y tiene conciencia al hablar con alguien no, no lo vamos a hacer y si vamos a cambiar de opinión me tengo que acercar a ti y decirte sabes que, supe de esto y creo que vamos a tener que cambiar la propuesta que teníamos, la idea que teníamos, pero ves que todos juegan pues con sus intereses todos van y hasta cierto punto es válido porque defienden lo que sienten, pero no es válido que te digan que no lo van a hacer y por debajo si le están haciendo. O sea, aquí te dicen que no pero realmente sí, lo estoy haciendo por si las moscas no se confían en nadie. Bajo esa idea te digo que fue bastante molesto ver que los maestros sí persiguen un bien particular, nunca van a ver así como vamos a ayudar al compañero o yo ya di mi palabra, ya quedamos en un acuerdo y luego voy a respetar, no, aquí es defenderse como uno pueda, al rato yo me agarré de algo de más arriba pero yo, y aquel compañero que lo vea como sea; no hay ese compañerismo de decir yo me estoy salvando y también voy a ayudar a mis compañeros en ese aspecto te digo que en mi zona es bastante apático, bastante así desunida, aquí no nos unimos para jugar, aquí te mueves por tus intereses y tú vas a una convocatoria de supervisora es porque te interesa algo, si tú le sigues todo el juego a la supervisora es porque te interesa algo o porque debes un favor.

Por ejemplo, que alguien de repente se pare y dé una propuesta que sea buena si la supervisora no lo avala no hay quien se pare para decir si está bien no. Otro ejemplo, con lo de los pagos, la maestra es la que cobran los cheques, es la habilitada, entonces tú dices la maestra se lleva un dinero extra, pero aquí hay personas o maestros que necesitan ese apoyo. Entonces una vez un maestro se le ocurrió decir que quería ser habilitado en una

junta y dice la maestra “cómo vas a hacer el habilitado tú, si tú tienes un trabajo de 8 a 2”, o sea, como si la maestra no tuviera un trabajo de 8 a 4, “y si yo te veo que estás en Hacienda te meto descuento porque tu trabajo es de 8 a 2”, o sea no te da chance de que tú puedas apoyarte en algo de forma económica, ella quiere tener el control de todo en la zona; o sea se hace lo que ella diga, si no lo haces te la echas de enemigo.

El control lo obtiene la maestra dándote cosas, ella como en todo, como el gobierno te doy para que el día que yo te lo quiera quitar no digas nada, quieres permiso te doy permiso los días que sea aquí no hay de que un día a tres días de permiso, si te quieres ir 15 días te puedes ir, nada más que ya no puedo entrar en más detalle porque no puedo decir más cosas, pero dicen que si hay negocios turbios con la supervisora o sea te doy tantos días o te vas comisionado o los triangulados que hay acá, mi zona es famosa por los que triangulados y por los directores técnicos idóneos que aquí han llegado a parar en las escuelas donde no hay necesidad de un director técnico. Ella los pone para que puedan justificar ante SEP que están haciendo un trabajo, y aquí nadie dice nada, porque todos hasta cierto punto, tampoco voy a decir que yo soy el mártir porque yo también he sacado provecho de algunas cosas de la supervisión, porque así es pues. Lo decimos con mi compañero que nos puede venir a decir la maestra aquí, si está peor vamos a llamarlo así de esa manera no, en las cuestiones de que has de cuenta de que yo llevo aquí 8 años aquí en la escuela y si un día ella viniera aquí y nos dijera a las 8 am en punto, yo siempre llego 8:10 u 8:15 ahorita que viajo solito ya llego a las 8:00 pero el maestro que viene de Las Rosas tarda un poquito más pero tú llegas a la supervisión y nunca lo encuentras, su hija es ATP, llegas a la supervisión y como yo le digo a mi compañero su hija si no pasa temblor no baja: un día yo fui a traer libro y sentí que tembló y yo le digo a la supervisora tembló y ella me dice no, de repente empieza a bajar su hija, con su hijo en brazo, pijama, 10 de la mañana, ella no le da vergüenza, es su mamá la jefa pue. Todo ese tipo de cosas nadie dice nada porque todos le deben favores a la maestra.

Regresando al tema de la evaluación, cuando salimos notificados ella llegaba y te decía tienes que ir a presentar examen, porque tú eres una persona inteligente. Mi zona está llena de doctores, es la zona que más doctores tiene, entonces aquí tú tienes que ir a presentar tu examen, nos llamó a todos y nos dijo: “ustedes son inteligentes y lo van a lograr”, pero maestra no se trata de inteligencia, aquí no es de inteligencia, las cosas no están bien. Bueno si está así, también hay personas que pueden ir por voluntad, ir voluntarios, ¿por qué no va por voluntad?, no, es que nosotros no nos permiten, bueno ahí está pue su hija Ingrid que vaya si es una cosa buena que vaya.

Ella nunca dijo que sí se va a hacer eso, “no hijo no confundas las cosas” siempre eso era lo que decía, “yo confío en ustedes son gente preparada vayan” porque así tiene que ser, nosotros no podemos estar en contra del gobierno. Y su coraje fue porque ella dominaba a su zona cuando nosotros nos fuimos al paro los 14, ella nos decía no vayan a estar poniendo que son de zona tal porque mi zona yo lo tengo ante Secretaría que no hay ningún maestro en el paro, decíamos “no maestra si nos preguntan nosotros tal delegación, de tal zona”; no “pero es que miren yo debo favores también en Secretaría”, que no sé qué tanto y no me conviene, porque ella siempre le gustó decir que su zona era trabajadora, que su zona era la mejor del mundo, que no asistía a paros, que no asistía a marchas, que ella tenía el control. Porque yo creo que los jefes se basan en eso: en cuánta gente controlas es el apoyo que yo te puedo dar; ella era su afán meter todos los directores técnicos idóneos posibles, no sé si te platicué también que un día vinieron acá en mi escuela tuve problemas también con la supervisora. Ella sí es muy impositiva, impone las cosas, es de esas maestras tradicionales que dicen como un chamaquito de 10 años de servicios me va a venir a decir qué voy a hacer. No acepta que puede estar equivocada también.

Otra de las cosas que no te puedes explicar tú como persona no sé si es falta de valores, pero yo creo que no es sólo mi zona, ha de ser a nivel nacional. Ponte tú estás en

un acuerdo de 14 maestros que estaban en paro, los 14 maestros regresamos, luchamos tanto para que también se diera el cambio delegacional, porque el delegado era Marco Tulio, secretario general, hijo de coordinador, nunca hizo una junta sindical, pero al final de cuentas se logró sacar la convocatoria. Era el momento de cambiar nuestra zona con la gente que había peleado a ver si lo podíamos controlar pero qué pasa ya cuando empezamos hacer nuestra planilla sucedió que toda la gente que estábamos hechas para ser la izquierda, por llamarlo así, estaban alineados con el coordinador, resulta que los que estábamos peleando y que se la daban de muy chingones allá, que iban a presentar la planilla al coordinador, que ya los había nombrado que iban a pertenecer a una cartera. Tú llegas y ya habíamos quedado pues, o sea te das cuenta que tú vas a pelear, vas a quedar mal y nadie te va a respaldar porque ya todos hicieron sus amarres. Bajo esa consigna o ese tenor te das cuenta que no vale la pena luchar por los demás, si vas a ver algo velo por ti, si quieres hacer algo hacelo por ti nada más, si decidiste que no porque ya lo investigaste porque ya lo estudiaste, pero no estés esperanzado que otros lo van a hacer también. Todas estas cosas que han pasado me llevaron a alinearme con otra zona, o si quieres información mejor pedís con otra zona porque mi zona escolar desde el 2013 que fue el paro creo que una junta sindical ha habido o ponte dos cuando cambiamos el secretario que volvieron a ganar otra vez ellos. Esas cosas no se entienden.

2.- ¿La evaluación del desempeño docente contribuye a resolver el problema de la calidad educativa en la ZE? ¿Por qué?

Yo pienso que toda evaluación es buena, te tiene que rendir fruto una evaluación, todos lo hacemos, los maestros lo hacemos con los alumnos. El concepto de evaluación es bueno o hacerlo es bueno. Si la evaluación iba ser una evaluación justa para el maestro tenía que incidir en lo educativo, porque tú te ibas a preparar para esa evaluación. Pero cuál era el mayor temor, yo estoy consciente de que evaluar puede ser positiva o negativa, pero como maestro mi alumno yo le digo sacaste 5, aquí está tu examen, mira, aquí esta lo que hiciste, y todo lo que yo te enseñé, porque estoy evaluando lo que enseñé, y esto lo vimos y esto lo vimos, ¿te acuerdas?, ¿tas contento con tu 5? Pero la evaluación que nosotros nos iban a hacer no te aseguraba si te calificaban bien, no podías pedir ver tu examen como que te mostraran tu examen, pero realmente con tu examen, como una retroalimentación: aquí está tu examen, aquí esta lo que contestaste, todo lo que está mal. Creo que, si hubiera sido así desde el principio, todo maestro que quiera una explicación de su examen, pero con su examen, con las respuestas que pusiste; creo que hubiera sido más aceptada la evaluación y uno contento puede aceptar que no soy idóneo, pero sí tengo esa opción de echarle ganas porque me están enseñando. Otra de las cosas, yo pienso que antes de evaluar, primero hay que preparar, yo preparo a mis alumnos para que yo los evalúe; el gobierno ¿Cuándo nos ha preparado? Cursillos que siempre nos ha dado, y tú lo has de saber porque estás en el medio, dado por maestros al instante “tú vas a dar el curso”, aquí está el material lo preparas para la otra semana. Así no son las cosas porque los maestros no evaluamos nada mas así: de que mañana hay examen, ¿de qué? No sé, ustedes investiguen; yo evalúo lo que vi, lo que trabajamos con mis alumnos. Yo creo que en ese aspecto el Gobierno no supo dar buen término a la palabra a evaluación y evaluar para que incidiera en la educación, siento que no fue así el manejo; después ya el Sindicato lo manejó de que prácticamente era como matar al maestro, o sea, ir a una evaluación es como para que ya te corran, empezaron a dar miedo, si presentas prácticamente ya es tu cese. Bajo ese temor, imagínate, presentar un examen, es difícil, no es lo mismo presentar un examen sólo porque te vas a medir o ver tu deficiencia.

Una vez en un curso yo dije y muchos se rieron de mí: el indígena, yo trabajaba en Yajalón, al final de cuentas un dialecto o una lengua indígena era un atraso para la gente, entonces un maestro, Arbey del Sindicato, dijo cómo es posible que digas eso si es la cultura, es la raíz, es todo. Yo lo entiendo, yo entiendo la originalidad de una lengua madre, pero si te pones que en México se habla español y ese chamaquito llegando a Yajalón si quiere conseguir un trabajo tiene que hablar español, no hay de otra, aquí no hay de que

hay un lugar especial para ellos o a la par va el español con una lengua, no se puede, por más de que lo veas bonito, de que seas de cultura o antropólogo, que veas hay que cuidarla hay que consérvala pero en un país capitalista no se puede, es un atraso, esos chamaquitos viven mal siempre. Claro, un rico tú vas y ven a los indígenas a su cultura, cómo viven, sus tacitas de frijol, pero un ratito, ellos lo comen diario; tú vas que bonito te sirven que no sé qué tanto; vas a una zona indígena con su cultura con su fiestecita, pero pasan frío, no tiene ni cama; pero tú llegas un ratito y ves su casa, con casita de bajaret, que bonito viven, pero ellos quisiera vivir también en una casa elegante, pero para que puedan vivir eso tienen que cambiar también porque bajo ese argumento de dialecto no van a poder cambiar. Mucha gente no la entiende.

Yo pienso que el Gobierno te evalúa, te evalúa los métodos, la didáctica, pero realmente tú no lo vienes a aplicar eso acá, una didáctica ponte tú para enseñar sí, pero tú no enseñas eso pue, tú enseñas a sumar, restar, fracciones, tú enseñanzas en química los elementos, partes del cuento en español. Eso no te preguntan, se supone que eso es lo que enseñas, claro con un método que te da los Planes y Programas, de que deben tomar en cuenta el desarrollo del niño, está correcto, pero lo que realmente enseñas son las materias, si te van a preguntar algo que enseñas te deben preguntar de las materias, como te preguntaban antes en Carrera, secuencia tal, bloque tal, porque se supone que es lo que maneja a diario el maestro; los Planes y Programas si lo lees una vez y dicen como qué te debe de preocupar, como debe ser el perfil de los niños, pero eso no lo vienes a enseñar acá, eso lo tienes para ti nada más, para que sepas cómo debe salir el niño, pero si tú comparas los Programas con lo que enseñas en qué momento en matemáticas o química el niño puede tomar lo de su perfil de egreso, en qué momento va a salir el niño lo que pide los Planes y Programas. Por eso siempre he dicho que el maestro tiene que leer los Planes y Programas, las materias que damos, más en telesecundaria que un maestro quiera aprenderse todos los perfiles de todas las asignaturas, son 7 materias, vamos a decir las más comunes, son nueve ahorita creo, todo eso tienes que aprenderlo.

¿Cómo vas a dominar todo, como vas a dominar inglés, si en la Normal nunca llevaste un perfil de inglés? Ahora la Normal Superior es por área, yo soy de español, vengo a una telesecundaria a dar todas las materias si no me formé para eso. ¿Por qué te digo esto? porque el Gobierno tiene el error de no saber ni siquiera en sus Planes y Programas qué tipo de maestros va a meter a las instituciones formadoras, un maestro de Normal Superior no puede enseñar en telesecundaria, no es todólogo, yo por ejemplo salí en español, pero me dieron mi plaza de Tele, y está bien porque gano mejor. El error viene desde abajo, si voy a formar telesecundaria tengo que formar maestros de telesecundaria; pero yo creo que telesecundaria es imposible que un maestro domine todas las materias, hay maestros que dominan muchas materias, si preparan sus clases pero no la dominan al 100; no es como quien es especialista en español: si no me saben una cosa, les muestro con otro método, si no me saben eso les puedo mostrar otro métodos; pero si te vas a química, el método que te enseñó el libro es el que aplicas y si no lo aprenden ya no sabes cómo enseñarles con otro método, pero uno de química sí. Pienso que debería darse más cursos, formar más al maestro, porque el maestro apuesta hacer las cosas bien, pero necesita de apoyo.

En la evaluación había preguntas que a mi entender debías tener mucho sentido común, cosas que nunca veías, o sea por qué tenían que preguntarte a ti, así como cuando cae un árbol a ¿Quién debes hablarle? Por sentido a ¿quién le hablas? a protección civil, al municipio o a tu comité, no se necesita mucho, pues a mi comité. Pero eso no es una pregunta que sea exacta, si estoy en la ciudad Protección Civil, así no te pueden evaluar. Entonces nos obligan a pensar cómo deben de ser las cosas, son preguntas que no tienen certeza y que puede varias de acuerdo con la experiencia de cada maestro.

Había otra pregunta: un niño que es maltratado por su papá, cada que sale lo regaña, la maestra lo ve, platica con su papá, no hace caso y sigue el maltrato, el director habla con el papá, las cosas siguen igual ¿Qué tienes que hacer? Pasarlo a la supervisora, que el director vuelva hablar con él, llevarlo al DIF. Todo puede ser posible. Cuando yo presenté examen para ser director idóneo, leí bastante, todo un año pasé estudiando y en ninguna parte leí yo eso, por lógica al DIF ya es maltrato pue, por lógica; pero puede ser también antes tratado por el director. Pero si alguien te diera un curso sobre eso fuera más fácil, porque sólo te mandan folletos y piensan que con eso ya sabes qué hacer.

Ahora imagínate leer bonches de libros en un solo examen, también si hablan tanto de que el alumno debe tener derecho de que no lo atiborren de información, que la evaluación debe ser periódica y no sumativa; y a ti te dan toda esa enseñanza y a ti te van a matar con un bonche de autores para presentar examen para maestro y para director, una bibliografía que te la podrías pasar estudiando todo el año y no la vas a terminar, ¿eso es didáctico y pedagógico? Ahí se rompe toda la pedagogía que tanto ellos dicen, tanto que te dicen como debes evaluar a tus alumnos y nosotros con un examen te van a decir si eres idóneo o no, un examen que ni siquiera te explicaron los temas, no te dieron cursos, se entiende que eres profesionista, pero es demasiado el contenido.

3.- ¿Cómo debería ser la evaluación docente en donde se asuma como necesaria para mejorar en su labor? ¿Cómo debería ser la política educativa (la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos propuestos) en la construcción de este tipo de evaluación?

Pienso que una evaluación debe ser por partes, no atiborrarte de contenido, una evaluación debe de exigir ciertos temas, como lo hacemos en las escuelas: este año vamos a evaluar Planes y Programas primer grado, y luego el siguiente año, segundo, algunos temas, creo que sería más fácil. Es que es demasiado la lectura, si tú quieres hacer algo bueno y empiezas a documentarte, te dan muchísimos autores, esta Schmelkes, Perrenoud, Pablo Latapí, o sea, como vas a leer tantos libros, bueno, lo lees, pero que te acuerdes de lo que dijo es imposible que lo recuerdes.

¿La evaluación debe estar vinculada con el estímulo y el castigo?

Sí, si existe Dios existe el Diablo, si te van a dar incentivo también te tienen que castigar si no pasas, porque si no te dan nada va a cambiar mucho la educación si nada más presentas un examen para nada, igual que mis alumnos la calificación no se los pongo en algo no importaría. Pienso que es importante el estímulo y el castigo, pero con argumentos, sabes pero tienes que refrendar lo que sabe, cómo es que lo sabes; y si no sabes te tengo que decir en qué estás fallando, no correrte a las 2 o 3 veces, si te voy a dar oportunidad; yo pienso que al final nosotros hemos tenido un proceso de evaluación desde nuestra formación, el examen creo que nadie le tiene miedo, el problema es que te digan te voy a sacar, te voy a correr, y te voy a correr sin ni siquiera prepararte creo que ese es el gran problema; porque no creo que haya personas que tan mala que no aprendan si te lo están enseñanza y preparando, al final sería un mero trámite porque todo te lo enseñaron. Pero aquí te vas a ciegas, te preparas como tú puedes, te dan un montón de cosas que estudiar, y todavía bajo ese argumento de que te van a correr, más tenso, como si tuvieras una pistola en la cabeza, sabes que es tu futuro, tu porvenir, de ahí comen tus hijos, es mucha la presión, es muy antipedagógico la evaluación.

4.- ¿Qué es ser idóneo en el contexto educativo, específicamente en la ZE 041?

Pienso idóneo para ser director, idóneo para presentar el examen casi no me preocupo tanto. Yo puedo responder idóneo para ser director, yo lo veía como que no valías, el idóneo no valía, no era importante, el idóneo no valía igual que un director técnico de antes, porque este último tenía jerarquía, ahora ya eres idóneo como que no te tomaban mucho en cuenta. Ese concepto me vine a meter ese concepto porque un maestro cuando yo presenté examen

para director, él quedó y yo no quedé, y me dice: “me estoy arrepintiéndome de haber presentado el examen”, ¿por qué? Le digo, porque se supone que nosotros somos la derecha, estamos alineados en el proceso de evaluación y todo lo hemos hecho como lo ha dicho el Gobierno, era para que nos tuviera con más privilegios, tú sí me aceptas lo que yo te digo entonces yo te cubro todas tus necesidades, en cambio aquellos que están en paro los voy amolar; pero vieras que no. Llego a la Secretaría a meter los papeles (porque se iban a cambiar), y nos dicen: a ver los directores por acá, (van todos los directores), y ¿tú qué? (me dicen), yo también soy director, ¡ah! pero eres idóneo tú no, ustedes no tienen ni seguridad en lo que tienen ahorita. Vieras como me sentí yo ya había renunciado prácticamente porque ya había firmado mi contrato de director y todavía no nos habían hecho la evaluación para refrendarlo. Por eso te digo el concepto de idóneo es así como que no valías, es así como chafa, sin legitimidad.

5.- ¿Cómo influyeron los sindicatos en el proceso de evaluación docente? ¿Cuál es la posición que tienen ahora estos sindicatos y con cuál se siente identificado?

Yo pienso que el Sindicato es un nido de ratas, un nido de corrupción, un nido de interesados que jamás, ni siquiera por ideología defienden al maestro. Ellos defienden una comisión, un puesto, son la gente peor, el Sindicato es lo peor que puede haber, se corrompen por más que sea integro la persona, le gusta la vida fácil y no hay mejor puesto en el Sindicato para llevar la vida fácil, ahí no tienes jefe, ahí no tienes horario y, lo mejor de todo, no tienes trabajo. Aquella persona que llega con ideales que llega a decir “yo quiero trabajar por el bien del maestro” cuando llegar ahí te das cuenta de que realmente te lo vas a gozar y de ahí no quieres salir.

Entonces, el Gobierno viene y te dice te voy a quitar ese privilegio, a bueno no quieres dejarlo, entonces ayúdame a que los maestros se evalúen. Supuestamente el Sindicato tenía un poquito más de credibilidad y un poquito más de cobijo con los maestros, pero fue lo peor que hizo, con eso se acabaron, ellos dirigían para que los maestros se evaluaran, ellos te llamaban, yo recibí llamadas de un compañero que estaban en el Sindicato porque ellos les dieron una lista y de los que estaban en esa lista notificados les preguntaron quienes conocían y ellos empezaban a decir: éste lo conozco, éste no lo conozco, éste sí, éste no; su trabajo fue convencer a los que conocían. Yo recibí llamada de ellos, una vez me dijeron sabes qué, vi tu nombre, estás allí en la lista de los que van a ser evaluados ¿Qué has pensado? Muchos tenían diplomacia para entrarle, no te decían te aconsejo que te evalúes que le entres, ¿Qué has pensado? No que yo no me voy a evaluar, a bueno, sí no te vas a evaluar está bien. Pero había otros más tenaz te decía no mira tienes que evaluarte si no te va a afectar. A mí me dijo un compañero mira yo estudié leyes y si no presentas estás fuera de la ley, no hay quien te defienda cuando estás fuera de la ley, es mejor presentar el examen y si te quieren despedir, pero estás dentro de la ley y ahí sí te pueden defender. Te pones a pensar ¿será? y el mismo Sindicato buscaba la forma de cómo convencerte para que le entrarás, por eso yo te digo que el Sindicato no le confío en nada, de por sí sólo ha servido para préstamos, no es una función que a mí algún día me interese. El Sindicato es, algún día un maestro lo dijo, un mal innecesario.

La Coordinadora a principios del 2013 a mí me parecía una muy buena opción, esta sí piensa en el magisterio, sí lucha, sí defiende el derecho de los maestros, sí hay que entrarle. Un maestro decía antes odiaba la Coordinadora, pero mira ahora yo estoy con la Coordinadora, estoy contento aquí, estamos luchando, se preocupan por nosotros. Al principio en el 2013 yo le entré con mucha emoción al paro, me emocioné tanto en el paro porque nos metían a la cabeza de que nos iban a quitar el futuro de nuestros hijos, te van a quitar una plaza que tu papá había hasta vendido sus tierras con tal de que tú tuvieras una educación y lograrás una carrera, todo eso el gobierno no le importaba y te lo quería quitar Y te fueron metiendo en la cabeza la idea que debías de luchar, realmente yo sí lo viví en carne propia esa emoción de luchar por tu trabajo. Pero a la larga te das cuenta de que todo es negocio en esta vida, todo es negocio dijeran “hay vivos porque hay mengos” y

empiezas a ver todo el negocio que hace la gente con el miedo que te vas amparar, te vas amparar, llegaban los líderes de la Coordinadora con los licenciados en las juntas que había en los grupos donde entraban todos los delegados de la zona, y tenías que ampararte y debían ser \$50 por maestro, imagínate cuánto dinero, amparos que nunca procedieron, tanto dinero ¿para qué?, ¿para qué te puede servir tanto dinero?, \$50 por maestro no era una ayuda era un negocio, éramos miles de maestro que estábamos, o sea \$50 para mí puede no ser nada, pero es un montón de maestros. Ahí me empecé a dar cuenta por qué debemos de pagar si los mismos maestros de aquí lo van a llevar, ya están los camiones por dónde lo van a ir a dejar todo el bonche, pues es que así tiene que ser \$50, que no sé qué, y pagabas tus \$50. No fue sólo una vez fueron muchas veces. Te vas dando cuenta qué hay detrás de la Coordinadora, entonces me empezó a desilusionar, también dije: uno debe estar en un lugar, pero analizar bien las cosas, qué tan cierto es todo. Veíamos a este Falconi luchar y decir que debemos de sacar los dinosaurios del Sindicato, que ya no quiere salir, y te das cuenta que también él no suelta el hueso, él es líder. Quisieron subir otros, quiso subir al Roldán, quiso subir otros compañeros más y los expulsaron. Obviamente todo manejado, tampoco Roldán es una blanca paloma, negociando ya todo se sabe, ya negociando con Secretaría para dividir el proceso no era tanto que quisiera hacer cosas por los maestros, sino que quería es dividir; sabía que si lo dividía Falconi se debilitaba.

Entonces te vas te vas dando cuenta que todo es político que todos quieren estar arriba por tener el poder, porque al final todos se enferman de poder, “quiero estar porque quiero mandar, porque tengo el poder de negociar con el Gobierno” que me dé dinero y vivir de eso, amasar fortuna para tu vida y echando mentiras.

Yo no me siento identificado con ninguno, el Sindicato y la Coordinadora es la misma cosa, lucha para su bienestar, lucha para obtener lo mismo que obtiene los otros (comisionados), lucha para obtener dinero que le da el Gobierno, para que vivan. Al final de cuenta, si la gente puede decir yo estoy en contra del Gobierno, pero ya saliendo un poquito de la política, siempre he pensado que todo fue manejado por el gobierno, y al final de cuenta, vivimos una mentira todos los maestros por lo que dice López Obrador, “pues que la reforma educativa no era nada, comparada con la reforma energética”, querían tener un distractor y cuál fue el distractor los maestros. Entonces los maestros salíamos a alborotar las calles. El Sindicato del lado de ellos para que no pudieran perder el control, en cierto momento tenían que tener el control de todo. Por eso te digo que no me identifico con ningún Sindicato, todos al final de cuentas siempre caen en la corrupción.

6.- “Yo creo que todos llegaron engañados como llegué yo” ¿A qué se refiere cuando dice que fueron “engañados”?

Me refiero a que todos íbamos con la idea de que el examen iba a ser mero trámite, yo no iba a reprobar, la persona que me llevó estaba bien relacionado con secretaría y solamente ibas el trámite mi examen para que yo saliera alto en mi evaluación, para que yo fuera yo destacado. Todos íbamos con esa idea. Lo que yo veía era mucha seguridad para presentar el examen, nadie iba, así como de que nos rajamos, o nos vamos mejor, todos contentos, todos estaban normal. Y todos, pienso, que pensaban eso, porque la mayoría tenían células y cada celular tenía un representante importante de Sindicato o secretaría, entonces al ver eso todos se sentían como protegidos. Él es quien decía: no se preocupen, todo va ir bien, yo vengo de parte de tal, me dijo que iba a ser así. Y así había muchos. Ahí vi a Eduardo Velázquez.

Después del primer examen que hubo y ver que la mayor bien bajo y todavía algunos reprobaron. Estos reprobados ya se fueron del movimiento, y te das cuenta de que no era nada de que te iban a apoyar y que todo era color de rosa. De esa primera evaluación que nos dimos cuenta que no era así como nos habían dicho, Jaime las gentes del movimiento, muchos que estaban bien convencidos de presentar su examen ya no le hicieron, porque vieron que nueve así.

La expresión “muchos maestros ya no pudieron salir de Protección Civil, todos querían salir, pero ya no pudieron [...] ¿Por qué un trato diferente entre los docentes?

A todos nos dijeron que nos iban a dar hoteles y que desde ahí nos iban a trasladar a la sede del examen, y algunos que se iban a quedar en protección civil habría diversiones con mesas de billar y todo eso. ¿Quiénes se quedaron? Los que su palanca pesó menos, porque al final de cuentas quedarse en protección civil está muy mal, porque había las camillas individuales, como tipo cárcel, una galera. Todos los maestros no querían quedarse porque no era lo que les había prometido, luego estaba lloviendo y no había ni qué comer. Entonces, era cuestión de salir, empiezan a sacar a las mujeres. Unos empiezan a decir ¿por qué las van a sacar? ¿por qué no todos? ¿por qué unos sí y otros no? Pero los maestros por cuestión de dinero, decidieron quedarse y así presentar el examen, porque teníamos la idea de que quienes presentáramos primero íbamos a salir bien, convenía presentar examen antes que todos porque los primeritos nos iban a dar muy buenos resultados, esa era la idea por eso mucha gente quedó; porque dijeron: los que se salgan esos ya no podrán entrar, ya no van a presentar.

¿Qué cambios se generaron en la organización de su trabajo a partir de la evaluación?

Hubo flojera, después de la reforma, hubo una flojera inmensa en los maestros, en la gran mayoría de los maestros. El pretexto fue que nos iban a correr, esta cosa ya valió, es venir ya totalmente desanimado, venir a dar clases, tu pensamiento estaba en cualquier ratito me corren, venias y era así como un total desinterés, se perdía todo sentido de venir contento a trabajar, prepararte, porque sabias que tú mismo patrón de quiere acabar, te quiere eliminar, en lo personal me dio mucho desinterés, me quito las ganas, pasó mucho tiempo para que uno volviera agarrar ese amor por tu trabajo. Te quitó todo. Ser maestro notificado te quitó muchas ganas de trabajar, te dejó triste, una serie de algunos maestros que hasta lloraron, imagínate que maestros puede llegar contento a su escuela sabiendo que no van a correr. Fue bastante triste.

El gobierno no creo que se haya puesto la mano en el corazón de decir que tanto mal iban a causar con un maestro.

7.- ¿Cómo fue la relación entre los maestros de su escuela, de la ZE, con los alumnos y padres de familia? Y ¿cómo es ahora que ya se ha anunciado la cancelación de la reforma?

En mi caso no, siempre fui muy respetuoso de la idea de mis compañeros, tan era así que de los seis maestros solo yo decidí ir al paro, los otros cinco se quedaron en la escuela, jamás hice un reclamo de porque no me apoyaban. Escuché casos que los maestros se pelean, hubo un distanciamiento. Yo sí soy muy respetuoso: yo estoy aquí porque yo quiero, y si tú no estás, bueno, no hay problema. Es importante el respeto entre nosotros. Yo nunca tuve un problema con mis compañeros porque nunca les exigí nada, en algún momento les dije que participaran, pero como no dijeron nada ahí se quedó. Nunca tuve un enemigo porque no pensara lo mismo que yo, porque no sintiera lo mismo que yo.

¿Cómo se relaciona la evaluación docente con el cumplimiento de la responsabilidad social del quehacer docente?

No, totalmente en nada, la evaluación no te iba a ser mejor maestro, pero en nada.

8.- ¿Cómo debería ser una evaluación en donde los docentes la asuman como necesaria para mejorar en su labor?

Mientras el gobierno quiera la CNTE se mantienen, la CNTE esta creída de que hace lo correcto, de que son defensores de los derechos de los maestros, porque así lo quiere el gobierno.

No me imagino que escenarios. Por lo que dice el gobierno pienso que nos va a dejar en paz, todos estos años no nos va a tocar, prácticamente va a ser agradecido porque por

los maestros dicen que ganó, de hecho, la gran mayoría de gente votó por Andrés Manuel, pero los maestros estábamos incisivos para que ganaran por la situación que cargábamos. Pienso que es un personaje muy político y nos va a mantener contentos, en calma.

Por lo que he escuchado va a continuar la evaluación como un mero trámite, para saber en qué está mal, pero no te van a correr. Va a seguir, pero no con la palabra de permanencia que es la palabra que hacía eco.

9.- ¿Cómo debería ser la política educativa, específicamente en el ámbito de la evaluación docente, para que esta se asuma como algo inherente a la profesión?

Pienso que la evaluación debe ser contextualizada, que realmente que quién vaya hacer la evaluación en Chiapas sepa de los problemas en la región, lo que se enseña. Un maestro debe evaluar, una persona que sepa de lo educativo, una persona que realmente haya estado inmerso en el Sistema Educativo, que sepa cuáles son los problemas, las líneas que se sigue en los educativo, cómo debe ser la pedagógica. La cuestión es que para mandar hay que saber obedecer, es decir, que para que tú puedas calificar a alguien, quiere decir que incluya y si éste es el trabajo antes, tú ya pasaste por ese proceso, ya lo viviste; entonces, tú tienes la capacidad de evaluar a alguien. Pero que te venga a evaluar alguien que nunca ha tocado un salón de clases, que simplemente se lo pasó leyendo cosas, que realmente no sabe del problema de un alumno y de un maestro, mira aquí ni salón tenemos. No puedes vivir entre sueños, así como el gobierno piensa que todas las escuelas están como la ETI, que tiene laboratorio, que tiene muchos maestros, no estamos así.

CONCLUSIÓN

El trabajo del maestro es el mejor trabajo que puede haber, convivir con los alumnos, conoces sus problemas, conoces su sentir, es una profesión muy noble, muy placentera, te da mucha satisfacción cuando ves un tu alumno que se supera. Pienso que es una de las profesiones más bonitas que pueda haber.

Guion de Entrevista Profesor 4

Título	Entrevista Hermenéutica 4.
Código de identificación	E.H. 4.
Fecha de aplicación	22 de febrero de 2019.
Técnica	Entrevista Hermenéutica.
Duración	00:56:44.
Lugar de realización	Escuela Telesecundaria número 687, Cuauhtémoc, Flor de Mayo, municipio de La Trinitaria.
Entrevistador	Rey Saúl Gordillo Pinto.
Entrevistado	Profesor ASG.
Tema	Evaluación del desempeño docente.

Observación: este guion se construye a partir de la entrevista narrativa aplicada anteriormente, y tiene como objetivo profundizar en la reflexión de los docentes a partir de su experiencia en el proceso de evaluación.

1.- ¿Qué características de la Zona Escolar (ZE) considera que influyeron en la forma en que vivió el proceso de evaluación? ¿Por qué considera que su ZE es un caso curioso al afirmar que “tú estás notificado es tu problema”?

En este punto me refiero más a que en la zona hay mucha división, hay grupitos ya establecidos, realmente allí hay muchos maestros, o los maestros de una misma escuela que salieron notificados, ellos armaron, pues si presentaban o no el examen. Esa vez recuerdo que hubo una junta sindical y entonces allí los maestros notificados pidieron que nos reuniéramos y que manifestáramos o que nos pusiéramos de acuerdo en no presentar el examen, o sea como zona no presentarlo. Pero había un maestro que expuso allí que él tenía problemas con Secretaría, el no mencionó que tipo de problema, pero mencionó que había tenido un problema, él dice a mí no me conviene decir no, yo sí lo voy a presentar. Entonces así empezaron los demás, entonces yo abiertamente dije que sí lo iba a presentar. Y entonces ya fue allí en donde se tomó ese acuerdo de que cada quien decidiera si lo presentaba o no. De hecho, la súper como le mencionaba la vez pasada, si nos facilita mucho, nos dio apoyo con el asesor técnico pedagógico, nos reunía y cada maestro mostraba su avance que llevaba en lo que era la planeación argumentada. Pero abiertamente nadie decía sí lo voy a presentar, de hecho, yo le dije que me moví sola, mi esposo me llevó. Ya estando allá fue que, encontré dos maestras, un maestro igual, pero así pues cada quien por su lado.

¿A qué se debe la división en la zona escolar?

En algunas hasta donde yo sé presionan, por ejemplo, cuando hay huelgas mi zona casi no participa, por lo mismo que no logran ponerse de acuerdo, pero por ejemplo las de Comitán hasta donde sabemos es obligado, si no vas, hasta creo que los amenazan con sacarles de la zona, o pagan multas muy grandes y eso en la zona de nosotros no existe, o sea cada quien hace lo que quiere pienso yo o no sé. Cuando veo que no hay organización pues yo también me aparto con mi esposo, por ejemplo, la súper hace siempre lo del día del maestro que se junten para convivir y son pocos los maestros que van, la mayoría no asiste. Por ejemplo, esta vez de acá de la escuela sólo fueron dos y cuatro no fuimos, y lo mismo sucede en otras escuelas, pero le dijo que ya está como muy marcado ese divisionismo.

Cuando vas a trabajar el Consejo Técnico Escolar, sólo vas trabajas con tu escuela y terminando ya te vas, todas las escuelas son así, es raro aquel maestro que platica con otros maestros de otras escuelas. Ya están los grupos bien definidos, la verdad si está muy dividido.

2.- En la narrativa se elucida situaciones inusuales para presentar una evaluación, tales como, para dormir en el piso, sintiendo frío, inseguridad y miedo por un

enfrentamiento con los profesores que no estaban de acuerdo con la evaluación ¿Qué tipo de evaluación fue esta?

Yo entiendo la evaluación como un proceso que me va a permitir, no sé, reconstruir, mejorar donde yo tengo ciertas deficiencias, pero realmente este examen pues no reúne esas características y lejos de eso, yo me enteré después, digamos que yo esa evaluación la quise presentar sólo para asegurar mi trabajo. En el momento de estar allí, le comentaba la vez pasada, yo me hice esa pregunta ¿Qué estoy haciendo aquí? ¿A qué vine? El magisterio no, estoy arriesgando mi vida, no sé muchas situaciones que en ese momento pasaban por mi mente; pero igual el día del examen, no había esa tranquilidad, esa concentración de dedicarse al examen, las computadoras no servían, el helicóptero volaba constantemente en el aire de donde estaba el espacio, era parecido a un domo como el de acá, y realmente, para mi esa evaluación no fue la idónea, la que iba a permitir que los docentes realmente valoraran sus formación o su ámbito de trabajo, como lo lleva a cabo. Era más bien una demostración de poder por parte del gobierno, de yo puedo, yo mando y ustedes al final de cuentas tienen que presentar el examen, porque así ya se planeó, ya se elaboró. La reflexión irá a más a las condiciones en las que se llevó a cabo, no fueron las idóneas para presentarlo.

3.- ¿La evaluación del desempeño docente contribuye a resolver el problema de la calidad educativa en la ZE? ¿Por qué?

Ese tipo de evaluación que nos aplicaron no, para mi juicio no porque no fue un examen. Bueno yo entiendo por calidad que yo debo de estar bien preparado para tener una seguridad con mi grupo y darles una información adecuada de los conocimientos que ellos deben adquirir en el aula, este examen no era de conocimientos, era más bien de habilidades del docente y hasta la fecha los resultados sólo informaron si es bueno, malo, regular pero después de la evaluación para que reúna esas características para mejorar la educación, deben de decirte maestro tú estás mal en esto y debes de prepararte en esto para que eleves la calidad educativa, pero no ha habido nada de eso. Entonces no puede ser una evaluación que va a contribuir a mejorar la calidad educativa cuando no hay un análisis después de los resultados que se obtuvieron.

4.- ¿Cómo debería ser la evaluación docente en donde se asuma como necesaria para mejorar en su labor? ¿Cómo debería ser la política educativa (la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos propuestos) en la construcción de este tipo de evaluación?

De entrada, siento que la evaluación es un proceso bien complejo, porque, la vez pasa estaba leyendo un texto sobre eso y menciona ahí, ¿cómo puedo reprobar a un alumno?, ¿qué tipo de examen le aplico? De memorización, de reflexión, de destrezas o sea hay muchos tipos, qué quiero evaluar de él, por ejemplo, yo hago el examen, qué tomo en cuenta yo para hacer mi examen, tomo en cuenta a mi alumno regular y con base a él hago mi evaluación, pero es de los alumnos. En el caso de los maestros yo siento que, si queremos mejorar como maestros, yo siento que también tenemos deficiencias en ciertas áreas, entonces voy a evaluar a mi maestro que tanto domina a cada materia que imparte y en la que está más débil entonces lo voy a capacitar para que el maestro mejore su rendimiento en el aula, yo siento que debe ser un tanto de conocimientos, de estrategias, de técnicas para enseñar ciertos temas y donde el maestro salga realmente débil pues eso le voy a reforzar después de haber aplicado el examen. Porque si sólo me aplica y me dice tienes un resultado bueno, entonces quiere decir que yo soy un buen maestro, pero no me está diciendo en que estoy mal. De hecho, yo hice mi tesis en la licenciatura sobre evaluación y allí vi que hay muchas formas y por eso digo que hay muchas, y al alumno casi sólo le evaluamos conocimiento, qué tanto aprendió, pero no vemos destrezas, habilidades, actitudes, todo eso va quedando de lado, entonces son muchas situaciones.

¿La evaluación debe estar vinculada al premio y al castigo?

No. La evaluación va más a mejorar aquellas deficiencias, no tanto a premiar o a evidenciar al que salió mal, en ese aspecto yo soy de esas personas de que, si voy hacer algo, lo quiero hacer bien, y al menos yo la vez pasada comenté que yo me preparé para ese examen, leí, estudié. Yo realmente no lo veo bien, ni estaba yo enfocada a estudio y me dan tanto, yo más bien me enfoqué a estudio, paso y aseguro mis años de trabajo. Entonces yo veo que no es bueno, porque eso de los premios y los castigos, estamos evidenciando a los alumnos que se les dificulta un poquito más el aprendizaje y estamos destacando a los otros, entonces como que hay un divisionismo dentro del aula, igual puede provocar con los maestros también.

¿Cómo motivar al maestro para que se evalúe?

Despertarle la consciencia, no sé, cursos de motivación personal, porque realmente, me voy a incluir, hay maestros que decimos, nadie me vigila, voy a llegar tarde, puedo estar platicando sólo con mi grupo, salgo a la hora que yo quiera, no hay consciencia, no hay compromiso, que tengo que ver que alguien me esté vigilando, que alguien me esté observando, si realmente estoy cumpliendo para asumir mi compromiso, realmente eso falta mucho en lo que es el magisterio como que hay mucha libertad, libertad de cátedra. Pero digamos entonces que ya es mucho el libertinaje que tenemos los docentes, porque yo apelo más a la conciencia de cada maestro, ya es personal. Por igual, en el caso de esta evaluación ni funcionó el incentivo ni el castigo, porque muchos no fueron, aunque fueron notificados, no presentaron el examen, porque decían que atentaba contra nuestros derechos como trabajadores, como seres humanos todo eso, yo apelo más a situaciones motivacionales que ayuden al maestro a hacer consciencia de su compromiso social que tiene, porque al final de cuentas yo siempre cuando estoy en el salón de clases, yo digo, tengo hijos, yo quiero que mi hijo tenga al mejor maestro, pues como personas podemos tener deficiencias, entonces debemos esforzarnos en ver que el alumno aproveche el tiempo que este en el aula.

¿Cómo debería ser la política educativa

Yo pienso que los docentes podemos ser evaluados, evaluarles actitudes, habilidades, conocimientos, todo lo que realmente engloba el sistema educativo, pero una evaluación que permita acceder al cambio, que va a ayudar en mi práctica docente. Lo que le comentaba hace rato, una evaluación que permita observar en qué los docentes estamos mal y que haya una capacitación pero de personas expertas y den esos cursos, porque ve que los cursos cadenita, cadenita y al final el que nos viene a dar el curso, pues no tiene los conocimientos aptos, idóneos para impartir ese curso, sólo porque viene y nos dice lo que él logro entender, pero yo pienso que debe ser desde allá los expertos, los que están armando todo el currículo de estudios, ellos son los que deben impartir esos cursos, no se lo imparto a uno, tú se lo impartes a otro grupito y allí va la cadenita. Yo digo allí que la esencia de información se pierde, porque muchos captamos bien, otros captamos a nuestro modo, entonces como el teléfono descompuesto al final llega algo que realmente no era, yo pienso que los cursos, que me evalúen para mejorar y con base a mis resultados bien analizados, después a esos cursos que vengan, pero de gente experta, de gente que sí sabe de los temas, para mejorar de manera positiva la práctica docente.

Sobre los cursos, hay muchos maestros que dice “no sé para qué ponen estos temas si nada tiene que ver con los alumnos”; yo estoy en desacuerdo con eso, porque quien lo pensó tenía una idea y por eso lo puso y si me lo está mandando es por algo, quizá no lo voy aplicar ahora, pero me puede servir de referencia. Si me lo está mandando un experto es porque me va a servir.

5.- ¿Cómo influyeron los sindicatos en el proceso de evaluación docente? ¿Cuál es la posición que tienen ahora estos sindicatos y con cuál se siente identificado? ¿Por qué algunos docentes tuvieron el apoyo del SNTE y otros como en su caso no lo tuvieron?

En el caso del Sindicato no cumplió con sus expectativas, tanto de la evaluación en sí, como de la organización que hizo para ella, porque como le decía yo, en forma negativa, porque al menos la organización no se vio que realmente es lo que ellos querían hacer. Claro que la CNTE le descontroló ese proceso, pero, fue una influencia un tanto negativa, al no cumplir con todo lo que había prometido el Sindicato en cuanto a seguridad del espacio en donde iban a estar los maestros evaluados, y el caso de la CNTE, pues la influencia fue un temor bastante fuerte porque todo lo que se comentaba de que hacían con los maestros que aceptaban la evaluación esa presión del saber que están ahí tratando de impedir el examen.

¿Cuál es la posición que tienen ahora estos sindicatos y con cuál se siente identificado?

Yo creo que la posición de estos dos grupos sigue siendo la misma, la CNTE se resiste a llevar a cabo lo que el gobierno, las autoridades correspondientes proponen y en el caso del SNTE, o sea yo me siento identificada con el Sindicato, porque yo sí realmente estoy de acuerdo que me evalúen, pero con las características que yo le he comentado, eso de que me recordó hace rato, si no cumplo bien mi función, que me saquen, yo apelo a esa idea de que, mis hijos pues, de que tengan un buen docente, porque realmente he conocido maestros que no deberían estar frente a un grupo. Yo siempre he remarcado que no seré la mejor, pero hago mi esfuerzo, intento desempeñar lo mejor posible mi trabajo, pero he observado muchos docentes que realmente dejan mucho que desear. Yo sí estoy de acuerdo que me evalúen, que vean mis capacidades, mis aptitudes, si no respondo a lo que realmente debe tener un docente, yo estoy de acuerdo que me despidan, porque si realmente se quiere mejorar la calidad educativa, yo pienso que está en nosotros los docentes hacer el cambio. Y va más a eso de la conciencia, que como personas podamos tener, por eso igual como le decía es bien difícil cambiar la conciencia o la mentalidad de los docentes, más maestros que ya tiene más de treinta años de servicio y siguen todavía en el sistema, es muy difícil cambiarles de mentalidad.

¿Por qué algunos docentes tuvieron el apoyo del SNTE y otros no lo tuvieron?

Yo digo que hay unión en la zona, están más informadas, los representantes o líderes del Sindicato que nos representa como gremio magisterial, el líder tiene información, se mueve, busca información en apoyo de sus compañeros maestros. Yo pienso que eso favoreció la buena información o la unión que puede existir en esas zonas. Porque en la mía no hubo esa información o al menos yo no la tuve, porque en el caso del Sindicato ni siquiera citaba a reuniones, nada de eso. Incluso el mismo secretario sindical, creo que presentó el examen, no hubo esa información oportuna para saber cómo iba a estar ese proceso. Yo pienso que hizo falta información en mi caso.

6.- Después de la evaluación, ¿cómo fue la relación entre los maestros de su escuela, de la ZE, con los alumnos y padres de familia? Y ¿cómo es ahora que ya se ha anunciado la cancelación de la reforma?

Con los maestros de la escuela no, todos igual porque sólo era digamos una compañera, pero no nada con ella, sólo me preguntó ¿Cómo estuvo? O sea una plática normal, realmente los que sí me preguntaron fueron los alumnos, porque ellos sabían de que yo iba a presentar un examen, nunca les expliqué sobre qué era lo que me iban a evaluar, pero realmente habían alumnos que en realidad sí se informan, que ven noticias y todo, entonces sí sabían qué tipo de evaluación iba yo a presentar, incluso por el tipo de trabajo que les di, estaba yo trabajando para las evidencias, entonces como falté toda una semana, el lunes que me presenté muchos empezaron a preguntarme y pues la verdad sí les platicué mi experiencia que tuve allí. Incluso en ese momento sentí ganas de llorar, las chamacas igual, había unas muy apegadas a mí. Si fue un proceso difícil, porque haga usted de cuenta que

me hicieron una entrevista ¿Cómo estaba? ¿Qué paso? Y con los maestros no solamente tuve la oportunidad de platicar con uno al terminar la evaluación, me pregunto que, si yo me iba a regresar a San Cristóbal, que lo iba a pensar que porque ya era muy tarde. Y pues nada, sólo me comentó un poquito de donde quedó, que no había espacio, que todos juntos los maestros en un mismo espacio allí grande, pero que este no era un lugar como para estar.

¿Cómo es ahora que ya se ha anunciado la cancelación de la reforma?

Muchos esperaban que ganara el actual presidente, porque prometía ese cambio y eliminar la reforma educativa, y seguir con el mismo sistema que se había tenido, pues yo creo muchos ya estamos más tranquilos de que ya no seremos evaluados, que el maestro va a tener y va a seguir gozando de los privilegios que se han tenido, y no estar trabajando bajo presión de que en cualquier momento dado lo van a evaluar por su trabajo, como que ya va a tener una estabilidad emocional a los docentes. Me incluyo porque yo formo parte de eso, aunque hay muchas ideas que no comparto, incluso con mi esposo tenemos diversidad de opinión, no concordamos en muchas ideas. Yo pienso que ya hay más tranquilidad por parte de los maestros, ya no serán evaluados con el fin de ver si se queda o se va de su espacio, de su trabajo.

7.- ¿Considera que la EDD le ayudó en la mejora su práctica profesional? ¿Qué cambios se generaron en la organización de su trabajo a partir de la evaluación?

No a un 100%, aquí lo único bueno que le veo yo es que aprendí a hacer la planeación argumentada, hoy por hoy hago planeaciones, antes no lo hacía, pues anoto las actividades que voy a realizar, las tareas que va a realizar el alumno fuera de clase. En ese sentido, porque realmente lo que es la evaluación no me aportó otro tipo de conocimiento más que la planeación argumentada.

8.- ¿Cómo se relaciona la evaluación docente con el cumplimiento de la responsabilidad social del quehacer docente?

Yo creo que no, no porque no aporta elementos que me den pauta para que yo pueda implementar dentro del aula, ideas, estrategias que uno pueda crear un ambiente colaborativo, integral dentro del aula. Yo siento que, en mi caso, procuro e intento hacer algo diferente siempre, pero así esporádicamente con los alumnos, pero así que la evaluación me haya aportado algo positivo para aplicar dentro del aula no.

9.- Con el cambio del gobierno, ¿cuáles son los escenarios y direcciones que puede tomar el esquema de evaluación docente?

La estrategia que él iba a implementar era aplicarles exámenes a los docentes con el fin de ver las deficiencias de los docentes, y con base a eso brindarle o impartirle cursos para mejorar su desempeño. Yo pienso que eso hará, porque eso mencionaba en su campaña que iba a haber evaluaciones, pero no con el fin de castigar a los docentes, si no con el fin de mejorar la práctica educativa.

CONCLUSIÓN

Pues que evalúen, que den cursos de capacitación a los docentes para mejorar su práctica, estrategias de enseñanza, al final de cuentas para beneficiar a los alumnos, que nos evalúen constantemente para ver las deficiencias porque yo considero que si hay maestros que tiene, si no la vocación o al menos el compromiso, de sacar adelante un cierto número de alumnos que yo digo que son el futuro de México, y aunque sea algo positivo que formemos en ellos.

Guion de Entrevista Profesor 5

Título	Entrevista Hermenéutica 5.
Código de identificación	E.H. 5.
Fecha de aplicación	27 de febrero de 2019.
Técnica	Entrevista Hermenéutica.
Duración	00:57:26.
Lugar de realización	Escuela Telesecundaria número 524, Moctezuma Ilhuicamina, José Ma. Morelos, La Trinitaria.
Entrevistador	Rey Saúl Gordillo Pinto.
Entrevistado	Profesor JLA.
Tema	Evaluación del desempeño docente.

Observación: este guion se construye a partir de la entrevista narrativa aplicada anteriormente, y tiene como objetivo profundizar en la reflexión de los docentes a partir de su experiencia en el proceso de evaluación.

1.- ¿Qué características de la Zona Escolar (ZE) considera que influyeron en la forma en que vivió el proceso de evaluación? ¿Por qué considera que su ZE es un caso curioso al afirmar que “tú estás notificado es tu problema”?

Una de las características de la zona es la división de grupos, 5, 10 de a 5, toda la zona está súper dividida y cada quien se anda por su lado, la delegación o el secretario de la delegación no existe, yo pienso que una de esas cosas no me impulso, ya no sé ni qué decir, porque algunos dicen no te evalúes otros dicen sí evalúate, y al final de cuentas la maestra Hisolda fue muy clara nos dijo, te vino la notificación, no nos presionó tampoco, si quieren firmerlo, si no quieren no firmen, pero mi deber es dárselo y yo no lo vi tan mal, puedo aprender aquí, ¿Cómo viví el proceso? Presionado no, porque hubo mucha gente que me ayudó, mis hermanos, ellos me decían que lo hiciera que ellos me iban a ayudar. Me llegó a la supervisión la notificación, y muchos no firmaron. Yo dije lo voy a hacer.

2.- ¿Cuál fue el criterio que permitió seleccionar a los docentes de la ZE?

Yo pienso que, por escuela, o si los escogieron del “tín marín”, no puedo pensar otra cosa, de que otra manera lo pudieron haber hecho.

3.- ¿Por qué considera que se generaron roces entre los compañeros de la ZE?

Por los diferentes pensamientos de ideologías, el charro, el democrático, el que piensa diferente, ahora sí ya es charro, en mi zona así está. Si tú vas a una marcha los democráticos, y si no vas, pues ya sos charro, te tachan, ya no eres del grupo de los democráticos por así decirlo y yo la verdad como no muy me llevo con los maestros, no es por falta de simpatía, sino porque cuando llegué a la zona ya cada quien tenía hecho su grupito, y yo entré de una manera legal, para la maestra Hisolda, para todos ilegal, yo metí mi cambio, sale mi cambio, yo vengo con mi hoja de inscripción en el 2008 y en ese año se divide la zona 66 con la 41, porque la 41 abarcaba hasta Nuevo Veracruz, Orizaba. Entonces en ese año sale mi cambio de la 41, vengo con la maestra Hisolda y le muestro mi comisión y me dice que no procedió, porque yo me iba a la 66, que no metí cambio yo a la 66, pues así será, pero tú te vas a la 66, esa ocasión se portó un poquito mal, bueno tenía razón porque había mucha gente en su zona que así querían brincar para más cerca. Cuando llegó de cambio lo más lejos que me podía tocar era Morelos, Vicente Guerrero, y ellos estaban cerca de Veracruz, todo por ahí pues, la Unión eran de la 41 pues. Y al llegar yo, brincan todos los maestros, cómo es posible que suceda esto. Nos mandaron a llamar de Secretaría, y se volvió un problema, yo me tuve que ir a la Unión 6 meses desde septiembre, hasta principios de enero.

Y me dice la maestra Hisolda lo logramos, pero yo sabía por una amiga que trabaja ahí que está comisionada para toda la vida, fijate que esas sus hojas son legales, peleen, porque si no se van a olvidar, es lo que anda esperando Secretaría para mandarlos a la 66. Pagamos un abogado que nos robó 24 mil pesos entre todos, no lo pagamos éramos 10. Y no hizo nada el abogado, porque cuando le dan su dictamen provisional, dice allí que después de 15 días que llegue el definitivo.

Lo grupos están formados por amistad, por afinidad, los grupos ya estaban hechos cuando llegué yo, por compadres y comadres. Ya todos viven en Comitán, uno que otro conocía yo, pero no tanto para que me lleve con un grupo. Cuando vino el Dany ya fue que hicimos un grupo, se fueron ellos quedó otra vez igual, ni con los de mi escuela me jalo. Por ejemplo, La Gloria se lleva con Venecia y con Guadalupe el Zapote, yo lo ubico en los CTE, y ahí se juntan los que se llevan. En los CTE prácticamente no vamos hacer nada, porque ya lo llevamos hecho desde la escuela lo hacemos. En la escuela si lo trabajamos los CTE cada quien hace una actividad, luego ya lo integramos todo y lo entregamos.

4.- ¿Cómo fue su proceso de notificación?

La maestra Hisolda me habló directamente, me dijo José Luis te vino la notificación, no te espantes es algo normal, es para que se preparen más, es beneficio para ustedes, un rollo pues. Fui a la oficina y allí estaba mi hojita, había bastantes hojas de los maestros y me dijo “no te voy a presionar si quieres firmalo, ya vinieron otros compañeros que me dijeron que no la van a firmar. Yo estoy haciendo mi trabajo, si tú no lo quieres firmar bueno”. Y lo leí por si decía algo de la prueba, Rigo me dijo que por qué lo firmé. Había muchas opiniones compartidas unos sí, otros no y al final pues la decisión era mía y lo firmé sin nada de presión, sí lo voy a firmar me sentí bien, un poquito nervioso al principio porque me decían que la prueba era para medir cuánto sabía uno, que si no lo pasaba uno que había tres oportunidades más. La verdad decía que nos iban a correr, y yo decía que, si me van a correr que me corran, hay veré qué hago, de algo tengo que vivir, por eso lo firme pues, aprendí un poquito, nos asesoraron, fuimos a cursos en el centro de maestros.

5.- Usted menciona que solicitaron a un compañero para que les impartiera un curso ¿Cuál fue el criterio que los llevó a seleccionar a este compañero?

Yo de mi parte no lo elegí a él, la maestra Hisolda me dijo, tratando de quedar bien pues, creo que 1500 nos cobró, pues miren se está ofreciendo para que les dé un curso, para que les ponga más en claro lo que es la planeación y el examen. Las características que estudia, que da la mayoría de los cursos en la zona y que fue ATP de la zona unos cuatro años, y sabe un poquito, por eso lo eligió la maestra Hisolda. Y fue la decisión porque promocionaba sus cursos en la zona, tampoco era obligatorio.

6.- ¿La evaluación del desempeño docente contribuye a resolver el problema de la calidad educativa en la ZE? ¿Por qué?

No, porque pienso yo que la calidad educativa parte del maestro, la preparación del maestro, pero eso fue una medición de que tanto sabe el docente, desde la manera administrativa, porque las preguntas así vienen, parte de gestión viene allí. Yo pienso que no mejora la calidad que tienes en tu escuela, simplemente porque los materiales que allí vienen son obsoletos porque son del 2011. Bueno en una comunidad pienso yo que hay muchos retrasos, muchas negativas en el alumno, si en esos libros no pueden hacer los ejercicios, yo estoy dando tercero ahorita hay alumnos que no leen, así me los entregaron de segundo, no leen, no dividen, no saben hacer ecuaciones. A estas alturas de la recta final, pues hay lo que pueda hacer. Yo pienso que la calidad educativa viene desde primaria para digamos, adquirir el perfil de egreso, que habla de muchas características que deben tener los alumnos, la mayoría no lo obtiene, yo pienso que no mejora la calidad educativa.

7.- ¿Cómo influyeron los sindicatos en el proceso de evaluación docente? ¿Cuál es la posición que tienen ahora estos sindicatos y con cuál se siente identificado?

El Sindicato sí presionó un poquito, me acuerdo que el delegado nos dijo que va a ver un incentivo, los primeros que se evalúen van a pasar, aquí en corto se los digo, ya nos informaron de allá arriba, que los que se evalúan, la primera parte va a pasar el 35% para todas las quincenas, pensando en todo el material, nadie les va a dar esas facilidades, los van a llevar los van a traer, les van a dar comida, les van a dar todo. Pienso que nos lo pusieron un poquito más fácil, háganlo porque tienen todas las facilidades, lo van a pasar, el argumento de que íbamos a pasar, son los primeros, van a pasar, ustedes son los ganones que van a obtener su 35%.

La parte contraria ¿Cómo influyeron?

Como no nos llevábamos con ellos, pues decían que ahí te van a chingar, y como no sabíamos a ciencia cierta qué iba a pasar, que te van a chingar, o que la reforma viene para ayudarte, y yo como no había leído todo, todas las implicaciones que era la reforma educativa, dije me evaluó ahí como me vaya. Como ya había tomado la decisión de que me evaluaba, decía ahí como me vaya, ni modos ya tomé la decisión.

¿Cuál es la posición que tienen ahora estos sindicatos y con cuál se siente identificado?

Los grupos digamos diferentes en lo que es la delegación sindical, se mantiene al margen, están en contra de las marchas de los paros y hay quienes, sí van y siguen en su lado democrático, sigue dividida la zona, totalmente desorganizada (D-II-64), no hay juntas, no hay nada, como está dividido. No se toman acuerdos. Hay gente democrática, y digamos que la mayor parte es charra. En el caso de la maestra Hisolda según ella que nadie vaya, es un triunfo. Pero nosotros en la comunidad que estamos tiene en claro que la zona en la que estamos no entra a paro. La zona está muy dividida, lo nuestro es lo sindical.

En la 42, por ejemplo, hay acuerdos de que, si no vas a la marcha no te puedes mover, en nuestra zona escolar no pasa eso. Yo me siento más identificado con lo sindical.

8.- Después de la evaluación, ¿cómo fue la relación entre los maestros de su escuela, de la ZE, con los alumnos y padres de familia? Y ¿cómo es ahora que ya se ha anunciado la cancelación de la reforma?

No cambió, sigue siendo lo mismo.

9.- ¿Considera que la EDD le ayudó en la mejora su práctica profesional? ¿Qué se generaron en la organización de su trabajo a partir de la evaluación?

Sí, porque aprendí cómo calificar mejor, porque había eso de calificar los rasgos, las rúbricas, cómo diferenciar un alumno de otro, cómo diferenciar esas características y así aprendí cómo calificar un poquito, yendo de lo general a lo particular, como diferenciarlo de forma jerárquica.

¿Promovió un cambio la evaluación? En mi forma de enseñanza-aprendizaje, cómo evaluar, cómo identificar las diferencias de los alumnos, cómo llevar a cabo un proyecto, primero investigar, ¿qué es una leyenda?, enseguida buscamos su significado en el diccionario, enseguida una definición en la comunidad, al final se hace una definición más concreta de acuerdo a las anteriores. Sí mejoré en los procesos de aprender a cómo llevar un proyecto.

10- ¿Cómo se relaciona la evaluación docente con el cumplimiento de la responsabilidad social del quehacer docente?

Sí, porque mejora la práctica docente como un proyecto, la comunidad fija responsabilidad al maestro, tú vas a seguir estudiando porque tú maestro te va a enseñar. Dejando a un lado la formación de los papás, dicen que la primera escuela es la casa, y ya nosotros ponemos nuestro granito de arena para cumplir ese objetivo, y pienso que, si ayuda un

poquito para cumplir esa responsabilidad que le dan a la escuela, en el proceso de evaluación.

11.- ¿Cómo debería ser la evaluación docente en donde se asuma como necesaria para mejorar en su labor?

Pienso que en la sociedad en donde vivimos, que se planteara como un estímulo, al maestro que se evalué le vamos a incrementar su sueldo, ese es mi punto de vista, esto para que no se resista tanto como Carrera Magisterial. Esta prueba no hablaba sólo de un estímulo también hablaba de un castigo. Yo digo que sólo debe estar vinculada con el estímulo, si agredir los derechos laborales, porque la reforma habla de un despido así decían, yo no la lei, tres oportunidades y si no lo pasa uno, fuera, ya si no te iban a reubicar como maestro administrativo en una escuela, la verdad no sabía concretamente que iba a pasar si no pasábamos ese examen.

Pienso que también los maestros tengan acceso, y hacer mesas de trabajo en la escuela con los padres, porque ellos saben más de sus hijos y así se podía mejorar, al menos en mi escuela las familias son disfuncionales: el papá está en Estados Unidos, la mamá en otro lado, los hijos con los abuelitos; ese es un factor significativo en el proceso escolar. Pienso que los papás influyen mucho en la formación de los hijos, una orientación ayuda en el proceso escolar.

12.- Con el cambio del gobierno, ¿cuáles son los escenarios y direcciones que puede tomar el esquema de evaluación docente?

Por las características del gobierno, arropador o protegedor, yo pienso que la preparación, la profesionalización no va a agredir los derechos, no va a presionar, no va a ser obligatoria, el que quiera que se evalué y el que no, pues hay va a estar. Hay maestros que siguen con el esquema antiguo, pero que podemos hacer allí, la pregunta es bastante amplia, lo veo como la escuela, un maestro que no vaya, y le digan que se va a evaluar para que se prepare, pero no lo va hacer. En mi persona si lo haría.

Todo curso, toda evaluación es bueno porque algo se va aprender, yo nunca me cierro a un curso porque siempre nos hace falta algo más de conocimientos.

CONCLUSIÓN

Fue un proceso en donde aprendimos, no sólo contenidos, y también las características que debe tener un alumno, el perfil de egreso, las características que debe tener un maestro y el alumno, y sobre todo nos deja un aprendizaje de tomar decisiones individuales, porque al final de cuentas la toma de decisión es individual, porque dije que lo que yo decida no le va a afectar a nadie más que a mí, no sólo trasladándolo a la escuela. Yo hago esto, y si me va bien bueno y si no también, bueno soy yo, puedo decir que sí me dejo un aprendizaje significativo, no sólo de manera profesional si no personal también.