



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**La evaluación del desempeño docente como política  
pública y como propuesta de evaluación. Contextos de  
significación desde las voces de maestros de  
educación primaria en México**

Tesis que presenta

**Lilia Antonio Pérez**

Para obtener el grado de

**Doctora en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de Tesis

**Dra. Rosalba Genoveva Ramírez García**

## **Agradecimientos**

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt

A Eduardo Weiss, mi maestro, mi cómplice profesional y amigo, gracias por acompañarme en esta aventura intelectual que fructifica en el presente trabajo; gracias porque junto a tus precisiones y enseñanzas, tu sencillez no te impedía ofrecer el elogio, la palabra de aliento genuina, que alimenta no solo al intelecto, sino también al alma.

A Rosalba Ramírez, por tu generosidad al retomar la estafeta de este acompañamiento académico, gracias por tu apoyo en el momento en que más lo necesitaba, gracias por los espacios y tiempos brindados, sin ti, la culminación de este itinerario no hubiera sido posible.

A María de Ibarrola, Alicia Civera, Alberto Arnaut, Adelina Castañeda, Aurora Loyo, Felipe Martínez Rizo, porque sus valiosos comentarios y sugerencias hicieron posible el enriquecimiento del trayecto recorrido en la elaboración del presente trabajo

A los docentes investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas, porque sus valiosas enseñanzas me abrieron horizontes de reflexión, por enriquecer mi formación; al personal administrativo y de apoyo por sus orientaciones oportunas, por su calidez humana.

A mis compañeros y amigos en este trayecto por el doctorado, gracias porque sus reflexiones, convivencias y ocurrencias, hicieron el camino más terso, grato e interesante. En especial a mi compi, Rocío Sepúlveda, por las penas y alegrías compartidas, gracias por ayudarme a retomar el camino, en el momento en que más lo necesitaba.

A los maestros de educación primaria, particularmente a los que hicieron posible la realización de esta tesis, gracias por compartirme sus sentires, opiniones, y la gran riqueza de su trayecto docente.

A Dios por permitirme culminar una meta más en mi vida, por la salud concedida, durante todo este año de contingencia, por la dicha de aprender y crecer cada día como profesionista y como persona, bajo tu amor y protección.

A mis padres, porque su incondicional amor y su hermoso ejemplo, siempre me ha inspirado hacia la constante superación personal y profesional, gracias porque su presencia y palabras a la distancia, me dieron el impulso necesario para culminar esta meta.

A Pedro Gabriel, mi compañero y cómplice de vida, porque tu presencia en la hermosa cotidianeidad del día a día, me ha permitido crecer como ser humano, mujer y profesionista, gracias por tu generosidad, paciencia y buen humor en este trayecto, gracias por creer en mí, por creer en nosotros.

A mis hermanos Alicia, José, Silvia, Elvia, Norma y Aurora porque sin ustedes, no hubiera sido posible culminar esta aventura, gracias por su valioso apoyo y cuidados a mis padres, ¡estamos completos, estamos vivos!

A mis amigos y amigas de otros lares, los que se fueron y los que siguen, gracias por los momentos compartidos y las palabras de aliento, gracias por las porras, las risas, por los puentes de comprensión que hemos construido entre nosotros.



# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	1
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	3
<b>CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	9
1.1 El asunto docente. De la agenda política internacional a las recomendaciones para México.....	9
1.2 La evaluación de los docentes de educación básica en México. Antecedentes.....	15
1.3 La propuesta oficial 2012-2018 para regular la carrera docente de los maestros de educación básica en México.....	20
1.3.1 Propósitos de la evaluación del desempeño docente.....	27
1.3.2 Perfiles, parámetros e indicadores: Referentes para la evaluación del desempeño docente.....	27
1.3.3 Etapas, aspectos, métodos e instrumentos para la evaluación del desempeño docente.....	28
1.4 Planteamiento del problema, preguntas de investigación y perspectiva metodológica.....	30
<b>CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS</b> .....	33
2.1 El telón de fondo sociológico de la evaluación del desempeño docente.....	34
2.1.1 La evaluación docente como dispositivo desde la perspectiva de Foucault.....	35
2.1.2 El dispositivo de la evaluación del desempeño docente puesto en acción.....	41
2.1.3 Los maestros como actores plurales.....	44
2.1.4 Identidades docentes. Entre lo colectivo y lo individual.....	48
2.1.5 Los objetos como mediadores de discursos y significados.....	53
2.1.6 Lo global y lo local en la comprensión de la evaluación del desempeño docente como dispositivo.....	54
2.1.7 La construcción de sentidos y significados de la realidad social.....	55
2.1.8 La evaluación del desempeño docente. Un dispositivo dentro del dispositivo de la educación escolarizada en México.....	58
2.2 Enfoque metodológico y referente empírico.....	65
2.2.1 La hermenéutica como forma de aproximación de significados que construyen los sujetos.....	66
2.2.2 Nuestro referente empírico central. Las entrevistas realizadas a los maestros de educación primaria.....	67
2.2.3 Algunos retos y reflexiones metodológicas en el trabajo de campo.....	70

2.2.4 Análisis e interpretación de la información.....	79
Recapitulemos y reflexionemos.....	81
<b>CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LA HISTORICIDAD DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO Y DESDE LA MIRADA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>83</b>
3.1 Las políticas públicas: Algunos de sus aportes para analizar la historicidad del gremio magisterial y a la evaluación del desempeño docente en México.....	84
3.1.1 <i>Politics y policy</i> ; nuestras primeras coordenadas para analizar la historicidad de la profesión docente y a la evaluación del desempeño docente.....	86
3.1.2 El enfoque del <i>policy process</i> y el ciclo de políticas de Ball: Propuestas heurísticas para analizar a la evaluación del desempeño docente como política pública.....	87
3.2 La configuración histórica de relaciones de poder en el sistema de educación básica en México.....	92
3.2.1 Los gobiernos postrevolucionarios y su interés en la centralización del sistema educativo.....	94
3.2.2 El origen del SNTE: su imbricación con el gobierno y la expansión del sistema educativo.....	96
3.2.3 Del apoyo mutuo a la competencia: Cambios en la configuración de relaciones de poder entre la SEP y el SNTE.....	101
3.2.4 De la cobertura a la preocupación por la calidad del sistema educativo mexicano.....	102
3.2.5 La creciente autonomía del SNTE en tiempos de alternancia política (2000- 2012).....	107
3.3 El asunto docente como factor estratégico para mejorar el logro educativo: Su inclusión en la agenda gubernamental 2012-2018.....	114
3.4 El diseño de la política: La arquitectura institucional y la temporalidad del Servicio Profesional Docente.....	123
3.5 La implementación de la evaluación del desempeño docente por parte de la SEP/CNSPD y el INEE.....	134
Recapitulemos y reflexionemos.....	143
<b>CAPÍTULO 4. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE. ENTRE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL Y LA PROPUESTA OFICIAL MEXICANA.....</b>	<b>147</b>
4.1 Los propósitos de la evaluación del desempeño docente en México. La rendición de cuentas por sobre la intención formativa.....	151
4.2 Los referentes del buen desempeño docente en México. El predominio de las responsabilidades en la escuela por sobre las prácticas de enseñanza.....	156

4.3 La correspondencia entre aspectos y formas de evaluar el desempeño docente en México.....	167
4.4 De la selección de indicadores a la calificación para los maestros en la Evaluación del Desempeño Docente.....	177
Recapitulemos y reflexionemos.....	180
<b>CAPÍTULO 5. LOS SENTIDOS Y SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR LOS MAESTROS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO. ENTRE LOS RASGOS DE LA POLÍTICA PÚBLICA Y LAS IDENTIDADES DOCENTES.....</b>	<b>183</b>
5.1 "Ahora nos dicen que somos los malos de la película": La colocación de la evaluación del desempeño docente en la agenda educativa 2012-2018.....	184
5.2 "Si la haces, te podemos pagar un poquito más, si no la haces te corremos".....	187
5.3 "¡Y que me llega el sobre amarillo!","¡Y que nos llama el supervisor!": La notificación.....	191
5.4 "¿Por qué yo?", "¿Por qué a mí?" Entre la ausencia de información y las identidades docentes.....	196
5.5 Entre las pistas institucionales, la incertidumbre y las tecnologías de la información: el expediente de evidencias de enseñanza.....	200
5.6 De la evaluación en solitario, al apoyo entre colegas en las redes: Entre los rumores, la solidaridad y el humor negro.....	208
5.7 Lejanía y ambiente tenso en las sedes de aplicación, así como fallas operativas en las etapas 3 y 4.....	219
5.8 Una evaluación fría que no puede esperar. Las dificultades personales.....	230
Recapitulemos y reflexionemos.....	232
<b>CAPÍTULO 6. "¿LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EVALUÓ MI TRABAJO DE TODOS LOS DÍAS?": LAVOZ DE LOS MAESTROS.....</b>	<b>235</b>
6.1 El expediente de evidencias de enseñanza y la planeación didáctica argumentada: ¿Un acercamiento al trabajo del maestro con los alumnos?.....	236
6.1.1 Los niños en su contexto familiar y local.....	243
6.1.2 El docente y sus prácticas de enseñanza y de evaluación.....	244
6.2 Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos.....	248
6.2.1 Los casos del examen: Entre la cercanía con el trabajo docente y su descontextualización.....	252
6.2.2 Sobre la amplitud y carácter repetitivo de los casos del examen para la evaluación del desempeño.....	256



6.3 El informe de responsabilidades profesionales. El "punto ciego" en la experiencia de la evaluación de los docentes.....	259
6.4 "¿La evaluación del desempeño reflejó quién soy como maestro?.....	266
Recapitulemos y reflexionemos.....	270
Algunas reflexiones finales.....	273
Referencias bibliográficas.....	279
Anexo 1. Datos de docentes entrevistados para el estudio.....	297
Anexo 2. Dimensión 2 del Perfil del docente de Educación Primaria.....	299
Anexo 3. Dimensión 4 del Perfil del Docente de Educación Primaria.....	301
Índice de tablas y figuras.....	303

## Resumen

La tesis titulada: La evaluación del desempeño docente como política pública y como propuesta de evaluación. Contextos de significación desde las voces de maestros de educación primaria en México, analiza los sentidos y significados que maestros de primaria construyeron sobre su participación en la evaluación del desempeño docente, (ciclo escolar 2015-2016), implementada en el marco de la Reforma Constitucional, en materia de educación, de la pasada administración (2012-2018). Para realizar este estudio cualitativo, se realizaron entrevistas a 20 maestros de primaria de la Ciudad de México y del estado de Hidalgo, sobre su participación en esta evaluación y sobre su trayectoria como docentes. El análisis de los datos se hizo desde las herramientas teórico-metodológicas de la hermenéutica. Desde esta perspectiva, es sustantivo comprender el contexto desde donde los sujetos construyen los sentidos y significados de lo que les acontece en su vida cotidiana; en este caso, sobre una evaluación que pretendía valorar el quehacer profesional de estos maestros, cuyos resultados definirían su permanencia en el servicio educativo. Bajo esta lógica, se analiza el contexto desde la perspectiva de la historicidad de la profesión docente en México, desde los rasgos de la evaluación del desempeño como política pública y como propuesta para valorar la docencia de manera estandarizada. Este ejercicio se articula con el análisis de las percepciones de los maestros sobre esta evaluación. Se trata de una experiencia que los docentes vivieron con malestar, incertidumbre y solidaridad entre colegas; pero también de una experiencia que condujo a reflexiones sobre aspectos críticos de las prácticas cotidianas del trabajo docente, entre un importante sector de maestros.

**Palabras clave:** Políticas educativas, evaluación docente

## Abstract

The thesis entitled: *The evaluation of teaching performance as public policy and evaluation proposal. Contexts of significance in voice of primary teachers in Mexico*, analyzes the meanings that primary school teachers built upon their participation in the evaluation of their performance (school year 2015-2016), implemented within the framework of the Constitutional Reform in education made by the previous administration (2012-2018). To carry out this qualitative study, interviews were conducted with 20 elementary school teachers from Mexico City and the state of Hidalgo, addressing their participation in this evaluation and their career as teachers. The data analysis was done from the theoretical-methodological tools of hermeneutics. From this perspective, it is substantive to understand the context from which subjects construct the meanings of what happens to them in their daily lives; in this case, on an evaluation that sought to assess their professional work, the results of which would define their permanence in the educational service. Under this logic, this context is analyzed from the perspective of the historicity of the teaching profession in Mexico, from the features of performance evaluation as a public policy and as a proposal to assess teaching in a standardized way. This exercise is articulated with the analysis of the perception that teachers have about this evaluation. It is an experience that teachers lived with discomfort, uncertainty and solidarity among colleagues; but also an experience that led, among an important sector of teachers, to reflections on critical aspects of their daily practices at work.

**Key Words:** Educational policies, teacher evaluation



## Introducción

La evaluación del desempeño docente en México fue una de las acciones de política educativa de la pasada administración (2012-2018) que generó mayores controversias entre diferentes actores educativos, ya que en ella se imbricaron aspectos de carácter laboral y político (Ornelas, 2008; Arnaut, 2014; Del Castillo, 2014), que trastocaron la configuración histórica de las relaciones de poder en el sistema educativo mexicano; también se generaron importantes debates en el terreno académico respecto al carácter profesional de la docencia y a la posibilidad y modos en que podría ser evaluada (Vázquez, Cordero y Leyva, 2014; Rockwell, 2013).

El presente trabajo tiene por propósito analizar los sentidos y significados que docentes de educación primaria construyeron en torno a su experiencia de haber participado en la evaluación del desempeño docente, durante el ciclo escolar 2015-2016. Con la presente tesis buscamos contribuir a los debates sobre la evaluación docente desde la perspectiva de los aprendizajes que nos puede dejar la implementación de una política educativa como la evaluación del desempeño docente, tanto en la vertiente de política pública, como en la vertiente de evaluaciones estandarizadas de la docencia. Aunque sabemos que la reforma como tal ha sido cancelada<sup>1</sup>, la discusión que ha desatado con relación a futuras políticas de evaluación y desarrollo profesional de los docentes de educación básica, de nuestro país, sigue vigente.

Este análisis lo realizamos desde las voces de quienes vivieron este proceso de evaluación en primera persona (maestros frente a grupo de primaria que participaron en la evaluación del desempeño durante el ciclo escolar 2015-2016), en diálogo con aportes conceptuales de la sociología (Foucault, 1991; Latour, 2005; Lahire, 2008), del ámbito de las políticas públicas (Laswell, 1953; Aguilar, 1995; Ball, 2002) así como desde la experiencia internacional en materia de evaluación docente (Mancera y Schmelkes, 2010; Isoré, 2012, Martínez Rizo, 2016). Además de considerar elementos del

---

<sup>1</sup> A raíz del cambio de gobierno federal para el periodo (2018-2024) y la polémica que generó en su momento el *Servicio Profesional Docente* y la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia, como parte del mismo, la Ley General del Servicio Profesional Docente fue derogada junto con las otras leyes secundarias (modificación de la Ley General de Educación y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) y la Reforma Constitucional en materia educativa que les dio origen en 2013, como una de las consecuencias de la derogación de estas leyes, desapareció el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y, en su lugar se creó la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

paradigma de la profesionalización docente, mediante procesos de reflexión sobre la práctica, en el terreno de la Pedagogía y didáctica (Imbernón, 2004 Perrenoud, 2011).

Desde este propósito y sus referentes, las preguntas que orientaron nuestra investigación fueron las siguientes:

- ¿Qué sentidos y significados construyeron los maestros en torno a su participación en la evaluación del desempeño docente?
- ¿Qué papel jugaron los rasgos de la evaluación del desempeño docente, como política pública, en la construcción de los sentidos y significados asignados por los docentes a su participación en la evaluación del desempeño?
- ¿Qué papel jugaron las identidades docentes de los maestros en la construcción de los sentidos y significados asignados a la experiencia de haber participado en la evaluación del desempeño?
- ¿De qué manera los maestros se sintieron interpelados en su práctica de enseñanza cotidiana, a raíz de su participación en la evaluación de su desempeño?

Cabe precisar que, el interés particular por el tema tiene que ver también con mi trayectoria profesional como docente de educación primaria, como asesora en instituciones formadoras de docentes, así como en áreas académicas de incidencia nacional en torno a la formación y evaluación de docentes de educación básica. Derivada de esta trayectoria, me interesa reflexionar sobre la profesionalidad docente en nuestro país y el impacto social que políticas educativas como la de evaluación del desempeño docente, puede tener en la carrera laboral y desarrollo profesional de los maestros de educación básica, a fin de estar en posibilidades de aprender de esta experiencia como sistema educativo mexicano.

La estructura de la tesis está compuesta por seis capítulos. En el primer capítulo ofrecemos los argumentos sobre la importancia de analizar estos sentidos y significados construidos por los maestros sobre su experiencia de participación en la evaluación del desempeño docente 2015-2016. Para ello realizamos un breve recorrido por las políticas que se han dirigido a los docentes: desde la agenda internacional en la materia, hasta su expresión en recomendaciones para México; también referimos las políticas de evaluación docente que se han implementado en nuestro país: desde la segunda mitad

del siglo XX, hasta la propuesta oficial mexicana para evaluar el desempeño de los maestros durante la administración 2012-2018; este recorrido nos permitió corroborar el carácter inédito de esta evaluación en el sistema educativo mexicano, y la necesidad de escuchar voces de maestros de primaria, a fin de profundizar en el debate sobre su implementación.

En el segundo capítulo presentamos los elementos teóricos y metodológicos desde donde hemos abordado el análisis de los sentidos y significados que los maestros construyeron en torno a esta experiencia de evaluación. Presentamos el telón de fondo sociológico de la evaluación del desempeño docente, sus determinaciones de carácter estructural y el modo en que trastocó las identidades docentes de muchos maestros en la pasada administración (2012-2018).

En este contexto de reflexión, conceptualizamos a la evaluación del desempeño docente como un dispositivo desde la perspectiva de Foucault y de autores como García (2011) y Vega (2017) quienes definen al dispositivo como 'una red de relaciones de saber/poder entre diferentes elementos heterogéneos a partir de instituciones, empresas, objetos, medidas administrativas, discursos y silencios, entre otros, situados a partir de una coyuntura histórica y dentro de un determinado contexto social', en donde la relación entre estos elementos no es estática, sino cambiante y dinámica. Desde este mismo plano sociológico, concebimos a los docentes como actores plurales (Lahire, 2004), a fin de comprender, desde una perspectiva más holística, su posicionamiento ante la evaluación de su desempeño.

Este estudio, de corte cualitativo, metodológicamente es desarrollado desde las herramientas que nos ofrece la hermenéutica, bajo la consigna de acercarnos a la comprensión del carácter multidimensional del contexto en que se enmarcan los sentidos y significados que los sujetos construyen sobre sus experiencias de vida, a fin de poder entenderlos con mayor profundidad. En este caso, la indagación gira en torno a los sentidos y significados que maestros de primaria construyeron respecto de su experiencia de participación en la evaluación del desempeño docente durante el ciclo escolar 2015-2016. Desde esta consigna, el referente empírico es trabajado a través de sucesivas aproximaciones analíticas para transitar de nuestras anticipaciones de sentido a la comprensión más profunda de nuestro objeto de estudio (Weiss, 2005), mediante el diálogo continuo entre los referentes teóricos y personales y la información obtenida en el trabajo de campo.

Así, nuestro referente empírico estuvo conformado por diversidad de fuentes de información que analizamos: notas periodísticas sobre el tema, documentos oficiales que se emitieron para pautar a la evaluación del desempeño docente durante el ciclo escolar 2015-2016, en donde llegamos a revisar con detenimiento la estructura de referentes para la evaluación, como los Perfiles, parámetros e indicadores del desempeño docente. Esto con la intención de dar cuenta de la relación entre los elementos considerados en esta evaluación y las condiciones y rasgos de la práctica docente.

Estas fuentes de información las pusimos en diálogo con 20 entrevistas abiertas que realizamos a docentes de primaria que participaron en la evaluación del desempeño durante el ciclo escolar 2015-2016: 14 docentes fueron evaluados durante el último cuatrimestre del año 2015 y 6 durante el primer cuatrimestre de 2016.<sup>2</sup> Las entrevistas abiertas versaron sobre dos tópicos: 1. su trayectoria como docentes hasta el momento de la evaluación y, 2. los significados y sentidos de esa experiencia, desde que fueron notificados que debían presentarse a la evaluación, hasta que conocieron sus resultados.

Sabemos que, desde la perspectiva hermenéutica, la comprensión del contexto constituye un referente central para acercarse al entendimiento de los sentidos y significados que los sujetos construyen sobre sus experiencias de vida. Desde esta lógica, en los siguientes capítulos desglosamos las distintas dimensiones del contexto en que docentes de primaria construyeron estos sentidos y significados sobre la experiencia de haber sustentado la evaluación del desempeño docente, durante el ciclo escolar 2015-2016.

Así, en el tercer capítulo analizamos este contexto desde el horizonte histórico, político e institucional en que emergió la evaluación del desempeño docente como acción de política educativa en el sistema educativo mexicano, a fin de entender las implicaciones que dicha evaluación tuvo para el conjunto del gremio magisterial. Las herramientas conceptuales que retomamos para realizar este análisis provienen del campo de las políticas públicas: las categorías de *politics* y *policy* (Del Castillo, 2012), las utilizamos principalmente para analizar a la historicidad de las políticas públicas asociadas a la profesión docente en México. El enfoque del *policy process* (Laswell, 1953, Aguilar, 2007, entre muchos otros) y el ciclo de políticas de Ball (2002), los

---

<sup>2</sup> También realizamos entrevistas a los directores de las escuelas donde laboraban esos profesores, pero este material solo fue retomado, en algunos casos, para contextualizar las opiniones de los docentes.

retomamos como recursos heurísticos para analizar a la evaluación del desempeño docente como política pública.

Desde la descripción de este andamiaje conceptual, identificamos los rasgos que caracterizaron al Servicio Profesional Docente (y dentro del mismo a la Evaluación del Desempeño Docente), como política pública: comenzando por su colocación en la agenda gubernamental 2012-2018, sin contar con el consenso de los sectores sociales involucrados, principalmente los maestros. Asimismo, damos cuenta de la temporalidad constreñida y la arquitectura compleja e inédita que se planteó en su diseño (Ley General del Servicio Profesional Docente y Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), siendo rasgos que condicionaron significativamente su implementación; y que se expresó en las constantes tensiones y negociaciones entre las instancias nacionales implicadas: Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (SEP/CNSPD) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En el cuarto capítulo analizamos a la evaluación del desempeño docente, ahora como propuesta estandarizada de la docencia, desde tres debates que en la experiencia internacional en la materia (OREALC-UNESCO, 2007; Mancera y Schmelkes, 2010; Isoré, 2012; Martínez-Rizo, 2016) se han planteado: ¿Para qué?, ¿Qué? y ¿Cómo evaluar el desempeño docente?... Este análisis lo desarrollamos por dos razones: la primera, tiene que ver con las opiniones divididas de los maestros, respecto a la relación que identificaban entre lo valorado en la propuesta oficial de la SEP/CNSPD, y el quehacer profesional que realizan cotidianamente en las escuelas (OREALC-UNESCO, 2016; INEE, 2016). La segunda razón para analizar a la propuesta oficial de la SEP/CNSPD, como evaluación estandarizada de la docencia, fue identificar las posibles fortalezas y áreas de oportunidad de esta evaluación, tanto como propuesta para valorar el desempeño de los maestros, como su potencialidad para retomar algunos posibles aprendizajes en materia de formación y desarrollo profesional de los docentes.

Así, analizada a la evaluación del desempeño docente desde ambas vertientes: como política pública y como evaluación estandarizada de la docencia y, tomando en cuenta a los docentes como actores plurales, con una historicidad como gremio magisterial; contamos con los referentes necesarios para entender la multidimensionalidad del contexto en que los maestros construyeron sentidos y significados respecto a la experiencia de haber participado en esta evaluación, durante



el ciclo escolar 2015-2016. Estas percepciones de los docentes los abordamos en los dos siguientes capítulos.

En el quinto capítulo, damos cuenta del impacto que la evaluación del desempeño docente, como política pública, tuvo en las condiciones en que muchos profesores sustentaron esta evaluación con fines de permanencia; siendo condiciones que influyeron de manera importante en la construcción de sentidos compartidos por parte de los maestros como integrantes de un gremio magisterial y como parte de un colectivo profesional; aunque también desde sus distintas identidades docentes, en donde construyeron significados más particulares respecto a esta experiencia.

Finalmente, en el sexto capítulo, profundizamos en el balance que hacen los maestros con respecto a la relación que identificaron entre lo valorado en la evaluación del desempeño docente y su quehacer profesional de todos los días, tanto en lo que respecta al trabajo con sus alumnos, como en lo relativo a las tareas que se espera de ellos en el contexto escolar y con la comunidad en donde se encuentra inserto el plantel. De esta manera, las áreas de oportunidad identificadas en la evaluación del desempeño docente, como propuesta estandarizada de la docencia en el cuarto capítulo, nos sirven para enmarcar este segundo análisis, desde las percepciones de los docentes entrevistados en el presente estudio.

Por último, planteamos un apartado de reflexiones finales en donde analizamos algunos de nuestros principales hallazgos y los aportes que éstos podrían tener para futuras acciones de política en materia de evaluación y desarrollo profesional de los docentes de educación básica en México.

# Capítulo 1. Antecedentes y planteamiento del problema

En este primer capítulo, argumentamos la necesidad de recuperar las voces de docentes de educación primaria que protagonizaron una evaluación de altas consecuencias como la evaluación del desempeño docente de la pasada administración 2012-2018; a fin de contribuir a la reflexión sobre los aprendizajes que, como sistema educativo, se pueden derivar de este tipo de experiencias, en materia de evaluación y desarrollo profesional de los docentes de educación básica en nuestro país.

Para ello, en un primer apartado ofrecemos algunos antecedentes sobre la forma en que propuestas de regulación de la carrera docente a nivel regional e internacional, han influido en México desde los años 90's del siglo XX, hasta la instauración del Servicio Profesional Docente (SPD), en el marco de la reforma constitucional, en materia educativa de 2013. En el segundo apartado realizamos un breve recorrido por las políticas de formación y regulación laboral de los docentes en México desde inicios del siglo XX. Este antecedente nos permite plantear, en un tercer apartado, los rasgos distintivos de la evaluación del desempeño docente de la pasada administración (2012-2018); así como argumentar, en un cuarto apartado, la necesidad de recuperar las voces de maestros de primaria que participaron en esta evaluación, de carácter inédito, en el sistema educativo mexicano.

## 1.1 El asunto docente. De la agenda política internacional a las recomendaciones para México.

Cuando en los encabezados de periódicos o noticieros se dieron a conocer resultados de evaluaciones estandarizadas del aprendizaje como ENLACE<sup>3</sup> o PISA<sup>4</sup>, ríos de tinta y opiniones en las redes sociales comenzaron a fluir para cuestionar, una vez más, la calidad de la educación básica en México. Dentro de estos argumentos, uno de los lugares comunes fue centrar la mirada en los docentes y en la calidad de las prácticas

---

<sup>3</sup> La *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* [ENLACE] es una evaluación del aprendizaje de carácter externo, se aplicaba a alumnos de educación básica y media superior, para evaluar el nivel de logro en algunas asignaturas del currículum, como Español y Matemáticas.

<sup>4</sup> Por sus siglas en inglés (*Programme for International Student Assessment*), es otra evaluación del aprendizaje de carácter externo a nivel internacional que evalúa habilidades en tres áreas: Español, Matemáticas y Ciencias. México, como miembro de la OCDE, ha participado en esta evaluación desde el año 2000.

de enseñanza, como uno de los aspectos nodales para explicar la calidad del logro educativo en las escuelas de educación básica.

Esta percepción puede tener su sustento en la vertiente de estudios centrados en la identificación de factores asociados al aprendizaje escolar, en donde las prácticas de enseñanza de los maestros constituyen efectivamente el factor escolar que incide más en el aprendizaje de los estudiantes (Scheerens 2000; LLECE 2002; Bèllei y otros 2004)<sup>5</sup>. No obstante, es importante no soslayar que también influyen factores externos a la escuela en el logro educativo de los niños y jóvenes, como el nivel socioeconómico familiar, escolaridad de la madre, entre otros (Coleman, 1966; Cervini, 2002; IIPE, 2001; UNESCO, 2010).

Esta sobredimensión que se otorga a la responsabilidad de los maestros y de las escuelas públicas por los resultados obtenidos por los alumnos de educación básica en este tipo de pruebas (Murillo, 2016), no es un fenómeno exclusivo de nuestro país (Sánchez y Corte, 2015), ya que esta línea argumentativa ha sido utilizada frecuentemente en el contexto de las reformas de los sistemas educativos de Latinoamérica, desde los años 90's, promovidas por organismos internacionales como el Banco Mundial (1990) y el Banco Interamericano de Desarrollo a fin de posicionar, en las agendas educativas de estos países, políticas encaminadas a regular la carrera laboral y profesional de los maestros, mediante procesos de evaluación, como una de las condiciones centrales para mejorar el logro educativo de los alumnos de educación básica.

Sin perder de vista que esta necesidad obedece, en buena medida, a los desafíos que para la educación básica se plantean los cambios económicos y sociales de las últimas décadas: cambios en la estructura y dinámica de las familias, fuerte presencia de los medios masivos de comunicación y redes sociales como instancias socializadoras, transformaciones en los mercados de trabajo, entre otros (Tedesco y Fanfani, 2002); consideramos que la manera en que se ha priorizado el factor docente, por parte de los gobiernos de algunos países, como México, parecen pasar por alto que la calidad de un servicio público como la educación básica, depende de múltiples factores.

---

<sup>5</sup> Una de las líneas de indagación más productivas en la literatura relacionada con los factores asociados al aprendizaje, es la generada en el contexto del *movimiento de escuelas eficaces*. Este movimiento surgió en respuesta a la polémica generada por el estudio Coleman (1966), en donde se concluyó, entre otros aspectos que los efectos de las escuelas, en términos del aprendizaje de los alumnos, son mínimos en comparación con el grupo social de origen.

Lo anterior, lo afirmamos en el sentido de que en esta narrativa de la responsabilidad de los docentes por los bajos resultados educativos de sus estudiantes, no se ha planteado, con el mismo énfasis y urgencia, la necesidad de mejorar también las condiciones estructurales en que los docentes realizan su quehacer profesional: mayor financiamiento a las escuelas, aminorar las demandas administrativas a los centros educativos, asignar menor número de alumnos por maestro, entre otros aspectos.

Desde finales de los 80's y principios de los 90's del siglo XX, en Latinoamérica se generó un viraje de políticas centradas en la cobertura hacia la preocupación por la calidad de los servicios que ofrecían los sistemas educativos de la región, después de una etapa de expansión en la década de los 40's y 50's de este mismo siglo. Este viraje fue promovido, en buena medida, por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, en donde además de la propuesta de regular la carrera docente mediante procesos de evaluación y sistemas de incentivos diferenciados, planteaban otro tipo de medidas como: promover la descentralización administrativa, el establecimiento de sistemas de medición de calidad, una mayor autonomía escolar, entre otros aspectos (Gajardo, 1999).

En este contexto, resultan sugerentes los planteamientos de autores como Gorostiaga y Tello (2011) quienes argumentan que estas reformas educativas en América Latina se dieron en el marco de una reestructuración neoliberal de los Estados que promovían la apertura al comercio internacional y el fomento de la inversión extranjera con el apoyo de diferentes organismos internacionales, con la intención, entre otras, de promover el adelgazamiento de los Estados nación, a fin de reducir costos en el ámbito educativo. Al respecto, refieren ejemplos como la descentralización educativa y la promoción de la autonomía escolar para reducir la inversión de los gobiernos centrales conforme a las políticas de ajustes económicos (Krawczick, 2002: 634), así como la generación de políticas de pagos diferenciados a los docentes en función del mérito, a fin de invisibilizar el deterioro del ingreso salarial del magisterio en su conjunto (Sánchez y Corte, 2015: 1236).

No obstante, cabe hacer la advertencia que, estas tendencias a nivel regional, tiene sus matices particulares en cada uno de los países de Latinoamérica, como en el caso de México, en donde si bien se pueden identificar algunas acciones de política

educativa que presentan algunos de estos rasgos<sup>6</sup>, no se podría afirmar que la tendencia general es hacia ese derrotero, expresión de ello es la prevalencia significativa del sector público por sobre el privado en la oferta de los servicios educativos en nuestro país, tanto de educación básica, como de educación media y superior.

A finales de la década de los 90's, organismos como el Programa para la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) ya generaban balances sobre los avances de estas reformas en la región (Gajardo; 1999) en donde planteaban una preocupación por la sustentabilidad de las reformas educativas en los países de Latinoamérica, entre ellos, la sustentabilidad financiera que, en el caso del asunto docente, referían el alto costo que tenía el sueldo de los maestros en el presupuesto educativo de los países de la región.

Desde esta lógica se planteaba que: "la estabilidad laboral de los maestros producía efectos perversos en la calidad de la enseñanza porque dificultaba una mayor flexibilidad para contratar profesores y ejecutar una política salarial por desempeño" (Krawczick, 2002: 633). Esta perspectiva de costo-beneficio en la política educativa y más concretamente aplicada en el asunto docente por parte de organismos internacionales, como el Banco Mundial, para posicionar políticas de asignación de incentivos por desempeño docente en los países de Latinoamérica, afectó en buena medida, la imagen de los maestros ante la sociedad (Krawczick, 2002).

Esta narrativa parece tener su continuidad en las políticas de la región a inicios del siglo XXI: La OREALC-UNESCO (2013) planteaba la relevancia del asunto docente en las agendas de política educativa en los países de la región, y sugerían para ello, una serie de recomendaciones a fin de fortalecer esta profesión. Por ejemplo, en el documento Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe (2013), se proponen orientaciones para la elaboración de políticas relativas a la profesión docente, con carácter más sistémico. Estas orientaciones se generaron a partir de la revisión de la situación de los docentes y de las políticas públicas de los países de la región, relacionadas con su formación inicial y su formación y desarrollo profesional continuo, desde una perspectiva de carrera docente en su conjunto.

---

<sup>6</sup> Un ejemplo al respecto fue el Programa Escuelas de Calidad, implementado durante los gobiernos de Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012), pues tanto en el discurso como en el tipo de acciones que planteaba para las escuelas que desearan participar en el programa, se podía identificar un enfoque empresarial en la forma en que se miraba y promovía la mejora educativa de las escuelas.

De acuerdo con este documento, las políticas docentes debían tener una posición central y estratégica en los diseños de las políticas educativas, de manera que fueran abordadas desde una perspectiva integral, es decir, visualizarlas como un conjunto sistemático de políticas por parte de los estados-nación, en donde se regulara la carrera profesional de los docentes a lo largo de todo su trayecto profesional, lo cual involucraba desde la selección de estudiantes para su acceso a las escuelas normales o instituciones formadoras de docentes, el ingreso al servicio educativo, el acompañamiento en sus primeros años de servicio, hasta las sucesivas promociones (verticales u horizontales) a las que fueran acreedores, mediante la demostración de sus aptitudes profesionales, esto es, mediante procesos de evaluación.<sup>7</sup>

Por su parte, el comité de educación de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)<sup>8</sup>, desde abril de 2002 promovió la generación de un estudio internacional sobre la política magisterial entre sus países miembros, a fin de “identificar las opciones de política para atraer, formar y conservar a los docentes eficientes”. En este proyecto participaron 25 países miembros (entre ellos México).<sup>9</sup> En este informe elaborado por la OCDE (2005), se expresan una serie de inquietudes respecto a la carrera docente: desde el hecho de ser una profesión poco atractiva para los jóvenes, hasta el cuestionamiento respecto a si los conocimientos y habilidades de los docentes están respondiendo a las emergentes necesidades educativas de los estudiantes, entre otras preocupaciones. Desde este diagnóstico se argumenta la necesidad de generar políticas estratégicas para fortalecer la profesión docente. (OCDE, 2009: 13).

Si bien en este informe (OCDE, 2009) se refiere también la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, a fin de contribuir a la mejora del servicio educativo que ofrecen las escuelas de educación básica en estos países, llama la atención el predominio de argumentos de carácter financiero desde donde se plantea esta necesidad: por ejemplo, se refiere que el 64% del gasto actual en escuelas se

---

<sup>7</sup> Si bien estas políticas de carácter más sistémico podrían ser deseables para fortalecer la profesión docente en los sistemas educativos, es importante no perder de vista el uso político que se les puede dar, en determinados contextos y momentos históricos, como consideramos, fue el caso de la evaluación del desempeño docente en México.

<sup>8</sup> Es un organismo internacional, cuyo propósito es promover políticas para maximizar el crecimiento económico y desarrollo social de los países miembros y no miembros.

<sup>9</sup> Cada una de estas naciones aportó un informe respecto a sus políticas docentes, además de que se generaron 10 informes realizados por equipos de analistas externos que visitaron a estos países. Este proceso se desarrolló a lo largo de tres años y decantó en una publicación en 2005 que fue traducida al español hasta 2009.

asigna al salario de sus docentes y que esto equivale al 5% del gasto público en total y 2% del PIB en promedio. A estos datos, se suma la preocupación por el envejecimiento de la fuerza laboral de los docentes:

“En promedio, el 26% de los docentes de primaria y el 31% de los del primer ciclo de la educación secundaria tienen más de 50 años de edad y en algunos países más del 40% de los docentes se encuentra en este grupo de edad”; siendo una inquietud que se acentúa por “la escasez cualitativa en la fuerza laboral docente” (OCDE, 2009:13).

Estos argumentos enfocados en el alto costo presupuestal y en la escasez cualitativa de la fuerza laboral docente son característicos de la perspectiva economicista identificada por Gorostiaga y Tello (2011) en los documentos de política educativa de organismos internacionales y en la literatura sobre reformas educativas en América Latina de las últimas décadas. Dentro de esta perspectiva economicista, el argumento central es que la educación debe contribuir a mejorar la competitividad económica de los países de la región, sin cuestionar la pertinencia de la globalización como escenario deseable y único para el desarrollo de los países de la región<sup>10</sup> (Gorostiaga y Tello, 2011).

Una correlación que se destaca en el informe de la OCDE, respecto al asunto docente (2009) es la preocupación por la calidad de las prácticas de enseñanza y su impacto en los bajos resultados educativos obtenidos por los alumnos de educación básica en pruebas estandarizadas. Esta correlación, parecen dejar nuevamente, en un segundo plano, la preocupación por mejorar, a la par, las condiciones institucionales en que los maestros desarrollan su trabajo cotidianamente, por ejemplo, la importancia de políticas encaminadas a mejorar el financiamiento e infraestructura de las escuelas.

En este contexto, el estudio internacional promovido por la OCDE sobre la política magisterial en sus países miembros (2009) y el respectivo informe presentado por la Secretaría de Educación Pública (Nieto, 2009)<sup>11</sup>, derivaron en una serie de

---

<sup>10</sup> La globalización promueve la integración de las economías locales a una economía de mercado mundial donde las empresas multinacionales y la sociedad de consumo son primordiales. En la cultura se caracteriza por un proceso que interrelaciona culturas locales en una cultura global, al respecto existe divergencia de criterios sobre si se trata de un fenómeno de asimilación occidental o de fusión multicultural.

<sup>11</sup> De las recomendaciones que se plantean en este documento, destacamos la siguiente: “El Estado debería hacer un mayor esfuerzo por convocar a los medios de comunicación masiva (...) hasta proponer cambios en la legislación si esto fuera necesario, para obligarlos (a los docentes) a cumplir con la responsabilidad social que deberían tener en la formación del capital social y humano, en la promoción de valores y la educación, en el reconocimiento social del magisterio.” (Nieto, 2009: 55).

recomendaciones al gobierno de México para mejorar sustantivamente su sistema educativo, entre ellas, la necesidad de una trayectoria profesional docente que permitiera consolidar una profesión de calidad a través de “un sistema sólido para seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas” (OCDE, 2011). Ocho de estas recomendaciones se relacionan con “la buena enseñanza”; las cuales plantean una estrategia global para fortalecer la profesión docente<sup>12</sup>: desde la atracción de los mejores candidatos para prepararse como docentes (formación inicial) hasta la consolidación de sus competencias profesionales a lo largo de los años de servicio, a través de dos dispositivos para posibilitar su desarrollo profesional: la formación continua y la evaluación. Un año antes Mancera y Schmelkes (2010), bajo la facultad de presidir los consejos asesores de la OCDE en distintas temáticas educativas<sup>13</sup>, elaboraron recomendaciones específicas para un marco integral de evaluación de maestros en servicio en México, que fueron retomadas en este documento de la OCDE (2011) y posteriormente, casi en su totalidad para elaborar la legislación que pautaría la regulación de la carrera docente en nuestro país, durante el periodo 2012-2018, las cuales tocaron suelo fértil en el escenario político mexicano.

## **1.2 La evaluación de los docentes de educación básica en México. Antecedentes**

Desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la docencia en las escuelas de educación básica en México se caracterizó por configurarse paulatinamente como una profesión de Estado, primeramente a nivel de ayuntamientos y posteriormente a nivel federal y estatal, en donde los diferentes niveles de gobierno pasaron a ser los “empleadores” de los maestros y reguladores de la función, a partir del establecimiento de planes y programas de estudio de la educación primaria y del establecimiento gradual de las escuelas normales, como instituciones dedicadas *ex profeso* a la formación de docentes, aunque este proceso no necesariamente fue homogéneo en todas las entidades del país, ni estuvo libre de conflictos (Arnaut, 1998).

---

<sup>12</sup> Estas recomendaciones son: 1. Definir la enseñanza eficaz, 2. Atraer a los mejores aspirantes, 3. Fortalecer la formación inicial docente, 4. Mejorar la selección docente, 5. Abrir todas las plazas a concurso, 6. Crear periodos de inducción y de prueba, 7. Mejorar el desarrollo profesional y 8. Evaluar para ayudar a mejorar.

<sup>13</sup> Carlos Mancera, era Presidente del Consejo Asesor de la OCDE sobre *Evaluación y Políticas de Incentivos* en México. Sylvia Schmelkes era Presidenta del Consejo Asesor de la OCDE sobre Liderazgo Escolar y Política Docente.



Ya en el siglo XX, con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, el fortalecimiento de las escuelas normales como instituciones formadoras de maestros, y la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)<sup>14</sup>, la regulación laboral del magisterio nacional fue adquiriendo los rasgos que la caracterizaron hasta antes de la Reforma Constitucional en materia educativa de 2013<sup>15</sup>: la obtención de una plaza docente para ingresar a la docencia era un fenómeno recurrente, igual que la membresía automática al sindicato una vez que se egresaba de una escuela normal pública, o bien, la obtención de una plaza a discreción mediante la vía sindical.

Sin embargo, al paso de las décadas (80's y 90's del siglo XX), este mecanismo de ingreso a la docencia se vio rebasado cuando disminuyó el número de nuevas plazas en primaria, al tiempo que se multiplicaban las escuelas normales particulares y se permitía el acceso a la docencia de egresados de otras carreras profesionales (licenciados e ingenieros) como medida para atender la demanda de docentes que exigía el crecimiento exponencial de la educación secundaria<sup>16</sup>.

Ante esta crisis del empleo, en la discusión pública se llegó a denunciar la venta y "herencia" de plazas como práctica frecuente entre el magisterio en que un número cada vez más creciente de hijos de maestros, que habían cursado otras carreras profesionales, hicieron uso del "derecho" de herencia de la plaza (Arnaut, 2013). En otros casos, los egresados de escuelas normales (principalmente particulares, aunque también de las normales oficiales de distintas entidades de la república mexicana) se veían en la necesidad de aceptar interinatos sucesivos, hasta que lograban "ganar

---

<sup>14</sup> Después de un largo proceso de negociación con los líderes de organizaciones sindicales, de diferentes entidades del país, en 1943, durante el gobierno del presidente Ávila Camacho, se logró finalmente aglutinar, bajo una misma organización gremial, la representación sindical de los docentes de educación básica del país.

<sup>15</sup> No obstante, con la derogación de esta reforma y sus leyes secundarias (entre ellas la *Ley General del Servicio Profesional Docente*) a inicios de la siguiente administración federal (2018-2024), la permanencia ya no quedó condicionada a los resultados que los docentes obtuvieran en la evaluación del desempeño. Con relación al ingreso al servicio educativo, se restituyó la hegemonía de los egresados de las escuelas normales para ingresar al servicio educativo; aunque no sin pasar por procesos de evaluación. Adicionalmente el ingreso por vía sindical tuvo continuidad.

<sup>16</sup> La masificación del acceso a la educación primaria en las décadas de los 70's y 80's, aunada a la obligatoriedad de este nivel educativo, que se planteaba en el artículo 3º Constitucional en el contexto de la reforma educativa de 1993, propició "un incremento del 26% de la matrícula, en el periodo que abarca del ciclo escolar 1993-1994 al 2001-2002" (Santos del Real, 2005), lo que generó la necesidad de contratar docentes más allá de la oferta de egresados normalistas, para estar en condiciones de atender este nivel educativo.

derecho de piso” en una plaza docente, o bien, recurrían a la cercanía de algún familiar o amistad con el sindicato, para obtener estabilidad laboral en el ejercicio de la docencia.

A inicios del siglo XXI, durante el gobierno de Calderón (2006-2012), se acordó junto el SNTE y otros organismos, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en la que se estableció, entre otros acuerdos, el Concurso de oposición para el ingreso al servicio docente (conocido por muchos docentes como “Concurso de Alianza”). En julio de 2008, se emitieron las convocatorias para el primer Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes, que era administrado por las entidades federativas y donde sólo participaron doce entidades del país.

Este Concurso consistía en un examen estandarizado integrado por cuatro dominios: habilidades intelectuales específicas, conocimiento del plan de estudios, competencias didácticas y normas de educación y ética del maestro. (Aceves, 2015). En el concurso de 2011, se introdujo de forma experimental el uso de portafolios<sup>17</sup>, para evaluar a los docentes que aspiraban a una plaza docente en preescolar o primaria; sin embargo, éstos no fueron considerados para las subsiguientes ediciones de este Concurso en 2012 y 2013. Fue un antecedente importante en materia de ingreso a la docencia.

Con relación a los mecanismos para la promoción u obtención de incentivos en la carrera docente de los profesores, desde la década de los 70’s del siglo XX, si un maestro frente a grupo deseaba mejorar su ingreso económico, podía hacerlo mediante el acceso a otro tipo de funciones, como la de director o supervisor escolar, estas oportunidades eran gestionadas a través del sistema de escalafón, un mecanismo normado por la Comisión Nacional Mixta de Escalafón, y administrado por las comisiones locales, formadas por representantes de la SEP y del SNTE, en donde se evaluaban aspectos como la antigüedad, disciplina y puntualidad. Sin embargo, también había reglas no escritas, como señala Fuentes Molinar (2013:23):

“junto a lo legalmente formalizado, opera una definición no escrita de derechos y deberes, prerrogativas y procedimientos que norman en la práctica la vida profesional de los maestros y que es aplicada por quienes conforman redes de poder real, formadas localmente por la articulación, la alianza y la convivencia entre los dirigentes de todos los

---

<sup>17</sup> El portafolio de este Concurso consistía en la entrega de tres trabajos por parte del aspirante: Plan de sesión, clase videograbada y trabajo escrito, mismos que fueron evaluados a través de rúbricas por parte de sinodales seleccionados y capacitados para tal fin.

niveles del sindicato de los maestros, los funcionarios correspondientes de los gobiernos de los estados y, en ciertos casos, por autoridades de la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal”.

En este escenario, las posibilidades de promoción en la carrera profesional de un docente eran limitadas, ya que únicamente surgían cuando se creaba una plaza administrativa nueva o cuando aparecía una vacante. Por otra parte, la promoción de carácter vertical implicaba un alejamiento del aula para ocupar puestos directivos y no la posibilidad de consolidarse profesionalmente en la función de docencia.

Otro tipo de incentivos, sin necesidad de cambiar de función, eran la obtención de una segunda plaza y/o los aumentos salariales que por antigüedad se otorgaban a los maestros de educación básica (cada cinco años). Además de estas posibilidades de mejoramiento en el salario a lo largo de la trayectoria de un maestro, un mecanismo muy solicitado por los docentes de reciente ingreso al servicio, era la denominada “cadena de cambios”, la cual consistía en que los docentes noveles contaran con la posibilidad de “trasladar” su plaza recién adquirida, de los lugares más dispersos y rurales (a los que usualmente son asignados,) a lugares más cercanos y urbanos (Ezpeleta y Weiss, 2000), una vez que iban ganando “derecho de piso” en el sistema educativo.

A finales del siglo XX, ya en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la Secretaría de Educación Pública en 1993 creó el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), como un mecanismo de promoción horizontal basada en el mérito y que se expresaba en incrementos salariales que no implicaban necesariamente un cambio a otro tipo de funciones<sup>18</sup>. Este Programa era de carácter voluntario y se construyó a partir de un sistema de puntaje que contemplaba una serie de factores, cuyo número y ponderación fue variando a lo largo del tiempo: Por ejemplo: En 1994 eran cinco factores (1) antigüedad, (2) grado académico, (3) aprovechamiento escolar de los estudiantes, (4) cursos de actualización y (5) resultados del examen de preparación profesional (Barrera & Myers, 2011:19). Estos criterios propiciaron una sobre oferta de cursos y posgrados (Fuentes Molinar; 2013) que no

---

<sup>18</sup> En Carrera Magisterial existían 3 vertientes: 1ª Docentes frente a grupo, 2ª directivos (director, escolar, supervisor, jefe de sector, jefe de enseñanza, entre otros y 3ª vertiente, asesores técnico-pedagógicos. Cada vertiente contaba con niveles (A, B, C, D y E) a través de los cuales se podía ascender dependiendo del puntaje obtenido.

necesariamente mejoraron los resultados de aprovechamiento escolar de los alumnos (Santibáñez et al., 2006).

Ya en la primera década de este siglo, en Carrera Magisterial se proponía valorar “el desempeño” de los maestros mediante los resultados de aprendizaje de sus alumnos: En el marco de la Alianza para la Calidad de la Educación de 2008 se sujetó la promoción y la permanencia en el Programa Nacional de Carrera Magisterial a los resultados de aprendizaje, medidos con la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), una prueba estandarizada de carácter censal y alineada al currículum de educación básica, que pretendía evaluar principalmente conocimientos relacionados con Español y Matemáticas. El valor de esta prueba pasó de inicialmente 20% a un valor del 50% del total de puntaje obtenido por un docente. (Barrera & Myers, 2011) Muchos maestros se quejaban de que la prueba no consideraba los diferentes contextos socio-económicos y culturales, sin embargo, otros maestros seguían participando voluntariamente ante la expectativa de acceder a incrementos salariales por este medio, conservando su función frente a grupo.

Ante el impacto que los resultados de ENLACE tenían en el posible acceso a incentivos para los docentes, pronto se puso en duda la confiabilidad y pertinencia de esta prueba, ya que estudios más recientes a nivel internacional confirmaban que los resultados de aprendizaje no solo dependían de la escuela y del maestro sino también del contexto socio-económico y cultural, especialmente el familiar, y que los resultados dependían menos de la contribución del maestro individual y más de otros maestros, especialmente los maestros anteriores<sup>19</sup> (Berliner, 2016; Williams, 2016). Por su parte, el estudio de Backhoff y Contreras (2014) del INEE mostró que no pudo garantizarse la confiabilidad de ENLACE ya que, al ser aplicado masivamente y ser considerado con un alto porcentaje para efectos de promoción en Carrera Magisterial, su administración se corrompió y sus resultados fueron distorsionados con respecto a otras pruebas nacionales, como EXCALE, e internacionales como PISA<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Las pruebas de valor agregado parecen, a primera vista, más justas ya que miden el valor que se agrega en logros de aprendizaje entre una prueba al inicio y otra al final de cursos. Martínez-Rizo (2016) señala que hay actualmente un consenso de los especialistas en el sentido de que en el contexto real de los sistemas educativos no es factible implementar un sistema confiable de evaluación de docentes basado en modelos de valor agregado por la dificultad de medir competencias cognitivas complejas, la imprecisión de las mediciones y su inestabilidad en el tiempo, disponer de pruebas comparables y la dificultad para atribuir el avance de los alumnos en un grado a un solo maestro, entre otras.

<sup>20</sup> En 2014 la SEP canceló la prueba ENLACE con la finalidad de construir una nueva generación de instrumentos de evaluación del aprendizaje estandarizados Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

Como se puede advertir, hasta antes de la Reforma Constitucional en materia educativa de 2013, en nuestro país se habían realizado esfuerzos importantes para regular la carrera docente de los profesores de educación básica en lo que compete a tres momentos: la selección de aspirantes en algunas escuelas normales, los concursos de Oposición para el ingreso al servicio educativo y los procesos de promoción, tanto de carácter vertical, como el Escalafón SEP-SNTE, como de carácter horizontal (Programa de Carrera Magisterial).<sup>21</sup>

No obstante, estos procesos eran desarrollados desde distintos referentes de evaluación; por ejemplo: en los Concursos de Oposición de ingreso al servicio educativo, se solía utilizar como referente para la elaboración de los exámenes respectivos, el perfil de egreso de cada una de las licenciaturas en educación que ofertaban las escuelas normales; mientras que para la promoción vertical (Escalafón SEP-SNTE) y horizontal (Carrera Magisterial) se consideraban criterios diferentes, ya descritos anteriormente. En este sentido, la evaluación de los maestros se caracterizaba por una visión fragmentaria de la carrera docente (Martínez- Rizo, 2016), lo que podría dificultar la posibilidad de fortalecer, de manera más integral, a la docencia de educación básica en nuestro país

### **1.3 La propuesta oficial 2012-2018 para regular la carrera docente de los maestros de educación básica en México.**

Con la implementación del Servicio Profesional Docente, en el marco de la Reforma Constitucional en materia educativa, de la pasada administración<sup>22</sup> (2012-2018), se buscaba superar esta visión fragmentaria de la carrera docente, en donde este conjunto de procesos (ingreso, promoción, reconocimiento) fueran desarrollados desde un referente común: los Perfiles, parámetros e indicadores que proponía la SEP a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD)<sup>23</sup>, que validaría

---

<sup>21</sup> Recordemos que la promoción vertical puede implicar mejora de salario, derivado de un cambio de funciones (de maestro a director de escuela, de director a supervisor de zona), mientras que la horizontal, implica el acceso a esta mejora salarial, sin necesidad de cambiar de funciones.

<sup>22</sup> A grandes rasgos, se modificaron los artículos 3º y 73 Constitucionales, a fin de regular la carrera docente de manera integral mediante procesos de evaluación, para ello se elaboraron y aprobaron las leyes secundarias que permitirían implementar esta política, entre ellas: la Ley General del Servicio Profesional Docente, la cual normaría estos procesos: desde el ingreso hasta la promoción y permanencia en el servicio educativo. Asimismo, determinaba las facultades de la SEP, el INEE y autoridades educativas locales en materia de evaluación docente.

<sup>23</sup> La Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente fue un organismo administrativo desconcentrado de la SEP, creado *ex profeso* para ejercer las facultades de esta Secretaría, en materia del Servicio profesional Docente (Decreto de creación con fecha 14 de noviembre de 2013), entre las cuales estaban: la elaboración de los Perfiles, parámetros e indicadores que se considerarían para cada uno de los

el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)<sup>24</sup>, para cada uno de estos procesos de evaluación.

La Reforma constitucional en materia educativa de la pasada administración (2012-2018), fue promulgada el 26 de febrero de 2013, consistió básicamente en la modificación de los artículos 3º y 73 Constitucional, en donde se planteaban las siguientes cuestiones:

- a) La obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y media superior) de todos los elementos que componen la escuela –entre ellos la idoneidad de quienes desarrollen funciones de docencia, dirección o supervisión escolar, entre otros– para garantizar el “máximo logro de aprendizaje de los educandos”.
- b) El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos directivos mediante concursos de oposición que garanticen la “idoneidad de conocimientos y capacidades que correspondan” a cada función, así como la sujeción del reconocimiento, los estímulos y la permanencia en el servicio a la evaluación obligatoria.
- c) La creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.
- d) El fortalecimiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) mediante el establecimiento de su autonomía constitucional y la ampliación de sus facultades, incluidas la de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la de emitir las normas a las que se sujetarían las acciones de evaluación que realizaran las autoridades federales y locales.

Siete meses después, el Poder Legislativo dio a conocer en septiembre de 2013, las leyes secundarias que permitieron “aterrizar” estas disposiciones, a saber: a) La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), b) Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y c) Modificación a la Ley General de Educación (LGE). La LINEE otorgaba el carácter de órgano constitucional autónomo al Instituto

---

procesos de evaluación (ingreso, promoción, etc.) de las distintas funciones, entre ellas: maestro frente a grupo de los distintos niveles de educación básica.

<sup>24</sup> En el marco de la reforma constitucional de 2013, el Instituto en su carácter de organismo autónomo, adquiriría la facultad, entre otras, de validar estos referentes de evaluación del Servicio Profesional Docente.

Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)<sup>25</sup>, y le daba la facultad de normar y coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, emitir lineamientos y directrices para la política educativa con base en las evaluaciones de los distintos componentes del sistema educativo.

Otra facultad que se le asignaba al INEE, era validar y supervisar los procesos de evaluación que plantea el Servicio Profesional Docente (ingreso, promoción, permanencia, reconocimiento) cuyo diseño e implementación es facultad de las autoridades educativas federales (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, creado *ex profeso* para ejercer las facultades de esta instancia en materia del Servicio Profesional Docente) y locales (autoridades educativas de las entidades).

Esta última facultad del INEE, planteó una relación inédita en el sistema educativo mexicano, en el sentido de que la SEP tenía que someter a validación y aprobación de este organismo, las propuestas que, a través de la CNSPD, elaboraba para evaluar a docentes en los diferentes procesos (ingreso, promoción, permanencia, entre otros) ... ¿Qué implicaciones tuvo esta distribución de facultades para el proceso de implementación de la evaluación del desempeño docente?...Este aspecto lo analizamos, con mayor detalle en el capítulo 3 de la presente tesis.

Ahora bien, desde esta visión más sistémica de la carrera laboral de los maestros que planteaba el Servicio Profesional Docente, se mantenían los Concursos de Oposición para el ingreso al servicio educativo, tomando ahora como referentes, los respectivos Perfiles, parámetros e indicadores. No obstante, una diferencia importante para este proceso fue abrir la posibilidad de que egresados de otras carreras profesionales afines a la docencia<sup>26</sup>, también participaran con la finalidad de obtener una plaza docente en educación básica, como lo establece el artículo 24 de la LGSPD:

“En los concursos de oposición para el Ingreso... podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación

---

<sup>25</sup> El *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, fue creado el 8 de agosto de 2002 por Decreto presidencial, como organismo público descentralizado, con la tarea central de ofrecer a las autoridades educativas, tanto el público como el privado, las herramientas adecuadas para hacer la evaluación de los diferentes elementos que conforman sus correspondientes sistemas educativos.

<sup>26</sup> Por ejemplo: egresados de Licenciaturas en Pedagogía o Psicología Educativa de diversas universidades.

profesional. En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza”.

Esta disposición planteaba uno de los puntos álgidos de esta ley, ya que con ella se buscaba debilitar el monopolio que históricamente habían tenido los normalistas en el acceso a plazas docentes en educación básica (Arnaut, 1998), pues si bien a lo largo de décadas se había pasado del otorgamiento automático de una plaza al egreso de una escuela normal, a tener que concursar por una, con otros estudiantes normalistas. Con el decreto de esta ley, ahora también concursarían egresados de otras carreras profesionales. Detrás de esta disposición, entre otras cuestiones, estaba el cuestionamiento respecto a la labor histórica de las escuelas normales de preparar a los docentes de educación básica, así como el carácter profesional de los conocimientos que adquirirían en estas instituciones (De Ibarrola, 2014).

Con relación a la promoción en la función, el Programa de Carrera Magisterial se cerraría en 2014, para ser sustituido por el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica<sup>27</sup>, así como con la emisión de las reglas de operación correspondientes. Esta transición implicaría también fuertes retos políticos y de logística, a fin de mantener los derechos ganados de los maestros que habían accedido a los incentivos económicos de cada nivel, en el marco de este programa.

No obstante, el punto neurálgico de este nuevo sistema de regulación de la carrera de los maestros, planteado en el marco del Servicio Profesional Docente, sería la evaluación del desempeño con fines de permanencia, pues si bien la evaluación del desempeño sería utilizada también para definir qué profesores serían acreedores a un reconocimiento o a una promoción horizontal, los resultados obtenidos por esta evaluación de carácter obligatorio, determinarían la posibilidad de que los maestros permanecieran en el servicio educativo, con las funciones respectivas: Si bien en el artículo 53 de esta ley se planteaba que se ofrecerían un total de hasta tres oportunidades para que el docente demostrara el nivel de desempeño “suficiente” para defender su permanencia frente a grupo<sup>28</sup>, la posibilidad de perder su estabilidad laboral

---

<sup>27</sup> Con la publicación del acuerdo de su creación en el Diario Oficial de la Federación del 17 de junio de 2015

<sup>28</sup> Se refiere como “permanencia frente a grupo”, porque mientras en el artículo 53 se refiere que le será retirado el nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la autoridad educativa, en el Octavo Transitorio se refiere que: “no será separado de la función pública y será readscrito para continuar en otras tareas dentro de dicho servicio, conforme a lo que determine la Autoridad Educativa”, lo cual se puede



pesó fuertemente en muchas de las experiencias de los docentes que participaron en este proceso de evaluación.<sup>29</sup> Esta posibilidad de separación del servicio educativo, en función de los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño, generó distintos posicionamientos, entre los distintos actores involucrados.

Por un lado, el sector empresarial y los medios masivos de comunicación generaron el ambiente mediático necesario para posicionar, ante la sociedad, la necesidad de la evaluación del desempeño docente con consecuencias laborales, como una de las políticas educativas del gobierno entrante (2012-2018); esto lo realizaban a través de una serie de notas periodísticas relativas a los bajos resultados obtenidos por alumnos de educación básica en las pruebas de ENLACE y PISA y a la responsabilidad de los maestros y escuelas ante estos resultados. Dentro de esta tendencia destaca la difusión del documental “De Panzazo<sup>30</sup>” en 2012 por parte de la organización civil Mexicanos Primero (conformada por empresarios) donde, desde una mirada simplista, se sobre-responsabilizaba a los maestros por la baja calidad de la educación, pasando por alto las condiciones de pobreza y desigualdad prevalecientes en el país y las condiciones que el propio sistema educativo impone a la dinámica de trabajo en las escuelas y entre los docentes (sobrecarga administrativa, precariedad de la infraestructura escolar, escasos recursos y materiales educativos, entre otros).

Por otro lado, la SEP/CNSPD implementó con celeridad la iniciativa de Reforma en materia educativa de 2013, en donde parecía priorizarse su implementación por sobre la generación de condiciones para una mayor aceptación por parte de los docentes, esto propició un caldo de cultivo para la oposición y la resistencia entre un número considerable de docentes, tomando en cuenta que la profesión docente en educación básica en México era una de las profesiones que garantizaba una amplia estabilidad laboral a quienes la ejercían; esto sucedía aun cuando los procesos de promoción en la

---

interpretar como retirar el nombramiento como maestro frente a grupo y asignarle otro tipo de funciones en el sistema educativo.

<sup>29</sup> Por otra parte, para el caso de los maestros que se negaran a sustentar esta evaluación: “serían separados del servicio educativo sin responsabilidad para la Autoridad Educativa correspondiente” (Octavo Transitorio, LGSPD). Finalmente, para el caso de los docentes noveles que ingresaran al servicio bajo este nuevo esquema planteado por el SPD, tendrían la obligación de participar en la evaluación del desempeño al término de su segundo año de servicio, a fin de obtener un nombramiento definitivo de su plaza, de no hacerlo o de no obtener un resultado satisfactorio, también serían separados del servicio.

<sup>30</sup> El documental “De panzazo”, generado por Mexicanos Primero en 2012 presentaba a los docentes como la causa principal del bajo logro educativo en nuestro país, lo hacía mediante una serie de datos, entrevistas y videos de alumnos de educación básica.

trayectoria docente frecuentemente estaban más relacionados con méritos de carácter sindical que profesional<sup>31</sup> (Arnaut, 2014).

Otro de los actores clave en el escenario político, era el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) el cual había desempeñado desde sus inicios en los años 40's del siglo XX, un papel estratégico en la gobernabilidad del sistema educativo mexicano o incluso en la gobernabilidad del sistema político del país (Del Castillo, 2014), al tener la posibilidad de definir la promoción de sus agremiados en función de afiliaciones políticas, lealtades o parentescos, más que por méritos profesionales, o bien, el ingreso al servicio educativo, mediante prácticas de corrupción, como la venta o herencia de plazas (Arnaut, 2013).

Aunque cabe precisar que, si bien algunos de los maestros ingresaban o se promovían por la vía sindical, la mayoría de ellos ingresaban a la docencia, una vez que terminaban sus estudios en la normal. Este mecanismo de ingreso prevaleció hasta finales de la década de los 80's; posteriormente, sólo los estudiantes normalistas que obtenían los mejores promedios en sus respectivas normales, alcanzaban a obtener una plaza, y ya entrado el siglo XXI, se comenzaron a implementar los primeros Concursos de Oposición para el ingreso al servicio educativo.

Por lo anterior, algunos académicos afirmaron que el telón de fondo de la Reforma Constitucional en materia educativa de la pasada administración (2012-2018), donde la evaluación del desempeño docente constituyó uno de sus aspectos nodales, fue una reforma de carácter político, administrativo y laboral (Arnaut, 2014), ya que se buscaba recuperar la rectoría del Estado en asuntos educativos y más específicamente en el asunto docente<sup>32</sup> (Del Castillo, 2014); más que pretender una profesionalización real de la docencia en educación básica, incluso otros han afirmado que, con la implementación de Servicio Profesional Docente, se pasó de recuperar la rectoría de la agenda educativa de manos del sindicato a manos del sector empresarial tanto nacional (entre ellos la organización Mexicanos Primero), como extranjero.

---

<sup>31</sup> Si bien, uno de los contenidos sustanciales en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* en la década de los 90's del siglo XX, era la profesionalización de los docentes a través de Carrera Magisterial, ésta no logró del todo los propósitos esperados, además de que no se erradicaron las prácticas de promoción a través de la vía sindical.

<sup>32</sup> La fundación del *Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación* en 1943, se dio en un contexto de estrecha imbricación con el Estado Mexicano, esta organización sindical ha jugado un papel relevante en los procesos electorales del país (tanto federales como a nivel de entidades), a partir de este poder político, algunos de sus agremiados obtenían puestos estratégicos en los gobiernos de los estados y en instancias federales, llegando a su punto máximo con el nombramiento de Fernando González Sánchez (yerno de la líder sindical Elba Esther Gordillo) como Subsecretario de Educación Básica en la Secretaría de Educación Pública, durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012).

Cabe precisar que, en su momento, la entonces líder del SNTE, no se opuso a la institucionalización del Servicio Profesional Docente, al respecto Elba Esther Gordillo dijo que: “la única palabra mala era la permanencia”, con este precedente y contrario a lo que algunos podrían esperar, el SNTE mantuvo una postura moderada sobre el asunto. Por otra parte, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), una de las facciones más críticas dentro del SNTE, aplaudió el cambio de dirigencia ante el encarcelamiento de su líder sindical<sup>33</sup> y durante todo el periodo de implementación del Servicio Profesional Docente se mantuvo “en pie de lucha” en contra de esta forma de regulación laboral de los profesores, a través de numerosas movilizaciones magisteriales, con sus matices en cada una de las entidades dependiendo del grado de influencia que tenía la CNTE en los estados<sup>34</sup>.

Por otra parte, en la arena académica la discusión sobre la pertinencia y factibilidad de evaluar, de manera estandarizada, “el desempeño” de los docentes de educación básica, no se hizo esperar: Por un lado estaban quienes planteaban que una evaluación del desempeño docente solo es posible a una escala local, dado el carácter histórico, heterogéneo y contextualizado de la práctica docente (Rockwell, 2013) y, por otro, quienes afirmaban que sí era posible evaluar el desempeño docente a una escala nacional, mediante la construcción cuidadosa y consensada de estándares profesionales de desempeño (Vázquez, Cordero y Leyva, 2014), tomando en cuenta la experiencia internacional en la materia (OREALC-UNESCO, 2007; Isoré, 2012; Martínez-Rizo, 2016).

Como se puede advertir, la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia constituyó el punto neurálgico de la LGSPD de la administración 2012-2018, generando amplios debates, tanto en la arena política, como en la académica; pero... ¿en qué consistía básicamente esta evaluación?, a fin de acabar de contextualizar nuestro objeto de estudio, en los siguientes apartados describimos a grandes rasgos esta propuesta<sup>35</sup>, desde los planteamientos ofrecidos por los documentos oficiales respectivos.

---

<sup>33</sup> Comunicado de prensa de la CNTE, con fecha del 23 de febrero de 2013, encontrado en: <https://cnteseccion9.wordpress.com/2013/03/02/posicion-cnte-ante-encarcelamiento-elba-esther-gordillo/>

<sup>34</sup> La CNTE ha tenido mayor presencia en Oaxaca, Guerrero, Chiapas y Michoacán, entidades en donde los procesos de implementación de la *Reforma Educativa* se han visto trastocados por la fuerte movilización magisterial.

<sup>35</sup> En el capítulo 4 la analizaremos, con mayor profundidad, desde los referentes de la experiencia internacional, en materia de evaluación estandarizada de la docencia.

### **1.3.1 Propósitos de la evaluación del desempeño docente.**

De acuerdo con el documento, *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos para la evaluación del desempeño docente 2015-2016*, los propósitos la evaluación del desempeño docente en educación básica en México, fueron los siguientes:

- Valorar el desempeño del personal, docente y técnico docente<sup>36</sup> de Educación Básica, *para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza*, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.
- Identificar necesidades de formación de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, que permitan generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.
- Regular, la función docente y técnico docente, a través de la Evaluación del Desempeño, para definir los procesos de Promoción en la función y el Reconocimiento profesional del personal docente y técnico docente de Educación Básica.

### **1.3.2 Perfiles, parámetros e indicadores: Referentes para la evaluación del desempeño docente.**

Tomando como referencia estos propósitos, en el documento *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del desempeño docente*<sup>37</sup>,

---

<sup>36</sup> El personal de apoyo técnico docente es aquel con formación técnica especializada formal o informal que cumple un perfil, cuya función en la educación básica lo hace responsable de enseñar, facilitar, asesorar, investigar o coadyuvar directamente con los alumnos en el proceso educativo. Algunas de las plazas y categorías que serán consideradas para la evaluación del desempeño son: acompañante de música en educación preescolar, promotor de Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación primaria, maestro de taller en educación indígena, tutor en albergue rural, acompañante de música en educación especial y maestro de aula de medios en educación secundaria. (SEP, 2015: 209)

<sup>37</sup> Cabe aclarar que los docentes en servicio que fueron evaluados en 2015, lo hicieron bajo el documento generado en dicho año, denominado *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del desempeño docente. Ciclo escolar 2015-2016*, publicado en 13 de abril de 2015; en el caso de los docentes que ingresaron en 2014 y fueron evaluados en su desempeño para efectos de su nombramiento definitivo en 2016, lo hicieron bajo el documento *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica. Evaluación del desempeño. Docentes y técnicos docentes. Ciclo escolar 2016-2017*, publicado el 2 de febrero de 2016, con ligeras modificaciones respecto al documento anterior.

se plantean cinco grandes dimensiones, en donde se agrupan los conocimientos y habilidades que se consideraron en esa evaluación, para valorar la docencia en Educación Básica: Las dimensiones 1 y 2, se centraban en el trabajo que el docente desarrolla con sus alumnos<sup>38</sup>, la dimensión 3 refería aspectos relativos a la formación continua y al desarrollo profesional de los maestros, la dimensión 4 aludía a los aspectos legales y éticos de la profesión y, finalmente en la dimensión 5, se mencionaban los aspectos relacionados con la participación que se esperaba de los docentes en el contexto escolar y en la relación con los padres de familia y la comunidad.

Estas cinco dimensiones servían como punto de partida para estructurar cada uno de los perfiles docentes, por ejemplo: docente de preescolar, primaria, secundaria, entre otros. De esta manera, en cada perfil se presentaban tres niveles de desagregación: 1. Las dimensiones, es decir, los cinco grandes ámbitos de desempeño antes señalados, que se esperaban de un docente; 2. los parámetros, como las líneas de acción que se esperaban del docente en cada uno de estos ámbitos; y 3. los indicadores, como la traducción de los parámetros a actividades más específicas, observables y, en algunos casos medibles, de lo que se esperaba que el maestro realizara en su práctica cotidiana. Estos indicadores se evaluaban a través de los diferentes etapas e instrumentos que conformaban la propuesta oficial de la evaluación del desempeño docente. En el capítulo 4 describimos y analizamos con mayor detalle esta lógica de organización de lo que se entendía por “una buena docencia” en los perfiles, parámetros e indicadores del desempeño docente.

### **1.3.3 Aspectos, etapas, métodos e instrumentos para la evaluación del desempeño docente.**

Una vez propuestos por la SEP/CNPSD y autorizados por el INEE, los *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del desempeño docente*, la SEP/CNSPD elaboraba el documento *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos de la evaluación del desempeño docente*, en donde quedarían referidas las Etapas de evaluación que, en el caso del ciclo escolar 2015-2016, fueron las siguientes:

---

<sup>38</sup> Sin embargo, en el caso de la dimensión 1, ésta se centraba primordialmente en *los conocimientos* que el maestro habría de tener y demostrar respecto al trabajo con sus alumnos, mientras que en la dimensión 2, se centraba en las *habilidades* que el docente desplegaba en el aula, en términos de la puesta en juego de estos conocimientos para abordar con sus alumnos determinados contenidos del currículum.

*Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales.* Esta etapa consistía en que el director escolar o en su caso el supervisor, llenaba un cuestionario en línea para dar cuenta del grado en que consideraba que un determinado docente cumplía con “sus responsabilidades profesionales en el contexto escolar”, como su participación en el funcionamiento de la escuela, en órganos colegiados como el Consejo Técnico escolar, así como su comunicación con los padres de familia y con la comunidad.<sup>39</sup>

*Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza.* En esta etapa el docente debía “subir” trabajos de sus alumnos a una plataforma virtual, como evidencia de una de sus clases. Las “evidencias” debían ir acompañadas de un escrito por parte del profesor, que estaba pautado por una serie de “enunciados guía” relacionados con la valoración que se hacía de los aprendizajes de estos alumnos a partir de las evidencias presentadas, así como con respecto a la retroalimentación que se consideraba que el profesor había brindado a estos estudiantes. Finalmente, se le requería al sustentante una reflexión sobre su intervención docente en la clase, registro del cual se derivó la valoración de estas evidencias, entre otros aspectos.

*Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos.* En esta etapa el docente se presentaba a una sede de aplicación para resolver un examen en línea, conformado por reactivos y “casos”, en donde debía aplicar sus conocimientos sobre planes y programas de estudio, legislación educativa y protocolos de seguridad escolar para resolverlos. En los “casos” se buscaban plantear situaciones “cercanas” a la práctica profesional de los maestros, tanto del aula como del contexto escolar.

*Etapa 4. Planeación didáctica argumentada.* En esta etapa el docente elaboraba un plan de clase acompañado de una descripción de las características de su grupo y del contexto local y familiar de sus alumnos. Estos elementos eran complementados con la argumentación del plan de clase, en donde el docente explicaba la forma en que tomaba en cuenta las características de su grupo y del contexto. También argumentaba la forma en que las actividades propuestas eran acordes con el enfoque didáctico de la asignatura y contribuían al logro de determinados aprendizajes, entre otros aspectos.

---

<sup>39</sup> Cabe precisar que esta etapa finalmente no se tomó en cuenta en los resultados obtenidos por los maestros en 2015-2016, debido a que generó muchas reservas e inquietudes entre la población docente evaluada, por lo que se determinó que sólo sería utilizada para fines de retroalimentación a los docentes con respecto a su participación en el contexto escolar.

Todas las etapas eran sustentadas en una plataforma virtual generada *ex profeso* para los distintos procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente (ingreso, promoción), entre ellos, la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia. La plataforma fue construida y administrada por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), a petición de la SEP/CNSPD. No obstante, las etapas 1 y 2 fueron presentadas en el momento y lugar que los sustentantes o sus evaluadores (para el caso de la etapa 1, en donde quien evaluaba era el director o supervisor) definieran, ya fuera en la escuela, el hogar o un café internet; mientras que las etapas 3 y 4 eran sustentadas en una sede de aplicación en un horario definido para ello, pero también a través de la misma plataforma virtual.

De esta manera, describimos a *grosso modo*, las características generales de la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia del ciclo escolar 2015-2016; con la precisión de que, en subsiguientes capítulos, profundizaremos en su análisis, tanto como política pública, como desde la perspectiva de evaluación estandarizada de la docencia, en consonancia con la mirada hermenéutica que asumimos en el presente estudio.

#### **1.4 Planteamiento del problema, preguntas de investigación y perspectiva metodológica.**

Descritos los antecedentes y el contexto político en que emergió la evaluación del desempeño docente en México (2012-2018), consideramos que una de las voces que no podían quedar acalladas para profundizar en este debate, es la de quienes vivieron este proceso en primera persona, en este caso: maestros de primaria que fueron evaluados durante el ciclo escolar 2015-2016, pues pensamos que más allá del debate político entre los diversos sectores involucrados en esta evaluación (Arnaut, 2014; Del Castillo, 2014), y del debate académico sobre su factibilidad y pertinencia (Rockwell, 2013; Vázquez, Cordero y Leyva, 2014), es importante recuperar la voz de la experiencia. Recuperar las voces de los maestros nos permite un acercamiento y una comprensión, más fina y a profundidad, sobre la manera en que disposiciones de carácter estructural, como la evaluación del desempeño docente para la permanencia, fue percibida por ellos, ante la posibilidad de que ésta incidiera en sus trayectorias laborales y profesionales, tomando en cuenta también sus características como acción de política educativa y como propuesta de evaluación estandarizada de la docencia.

Desde este interés, las preguntas que orientaron nuestra investigación son las siguientes:

- ¿Qué sentidos y significados construyeron los maestros en torno a su participación en la evaluación del desempeño docente?
- ¿Qué papel jugaron los rasgos de la evaluación del desempeño docente, como política pública, en la construcción de los sentidos y significados asignados por los docentes a su participación en la evaluación del desempeño?
- ¿Qué papel jugaron las identidades docentes de los maestros en la construcción de los sentidos y significados asignados a la experiencia de haber participado en la evaluación del desempeño?
- ¿De qué manera los maestros se sintieron interpelados en su práctica de enseñanza cotidiana, a raíz de su participación en la evaluación de su desempeño?

Interesan estas preguntas, a fin de reflexionar respecto a los aprendizajes que, como sistema educativo mexicano, podemos obtener de experiencias de implementación de políticas tan controvertidas, como lo fue en su momento, la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia de la pasada administración (2012-2018), con la intención de identificar posibles aportes para futuras políticas docentes en nuestro país. Para ello, entrevistamos a 20 docentes de educación primaria (15 de la Ciudad de México y 5 del estado de Hidalgo) sobre la experiencia de haber sustentado esta evaluación y sobre la manera en que la docencia llegó o fue buscada en su vida.

Nuestras preguntas de indagación son abordadas bajo la perspectiva hermenéutica, desde aportes del campo de las políticas públicas (Laswell, 1953; Aguilar, 1995; Ball, 2002, Del Castillo, 2012) de estudios sobre la historicidad del sistema educativo mexicano (Arnaut, 1998; Loyo, 2010, Lloyd, 2011); así como desde la experiencia internacional en materia de evaluación docente (OREALC-UNESCO, 2007; Isoré, 2012; Martínez Rizo, 2016). Todo ello, bajo la convicción de que los sentidos y significados que los maestros construyeron, respecto a esta experiencia de evaluación, no podrían ser entendidos sin antes entender las distintas dimensiones del contexto en que estos sentidos y significados fueron construidos (Weiss, 2005).





## Capítulo 2. Referentes teóricos y metodológicos

En este capítulo presentamos los referentes teóricos y metodológicos desde donde hemos construido nuestro objeto de estudio: los sentidos y significados que maestros de primaria, construyeron en torno a su experiencia de haber participado en la evaluación del desempeño docente, durante el ciclo escolar 2015-2016.

En lo que compete a los referentes teóricos, cabe precisar que en este capítulo solo presentamos el telón de fondo sociológico desde conceptualizamos a la evaluación del desempeño docente como un dispositivo desde la perspectiva de Foucault y de intérpretes de su obra (Foucault,1985; García, 2011; Vega, 2017); ya que, en los subsiguientes capítulos, damos cuenta de referentes teóricos de carácter más específico, en función de las distintas dimensiones de nuestro objeto de estudio<sup>40</sup>.... pero ¿Por qué la necesidad de trabajar los sentidos y significados de los sujetos en distintas dimensiones?

Dentro de la perspectiva hermenéutica, como una de las aproximaciones de corte cualitativo para acercarse al mundo de significados de los sujetos<sup>41</sup>, es centralmente importante comprender el contexto desde donde éstos se construyen, ya que:

“el sentido de algo solo resulta comprensible en el contexto de un patrón mayor, a la vez que el sentido de ese contexto mayor se tiene que reconstruir a partir de sus partes, la parte y el todo se iluminan mutuamente” (Weiss, 2005: 2).

De esta manera, Weiss (2005) nos explica la noción de círculo hermenéutico, entendido como una forma de aproximarse a la comprensión de los sentidos y significados que los sujetos construyen en torno a sus mundos sociales y experiencias

---

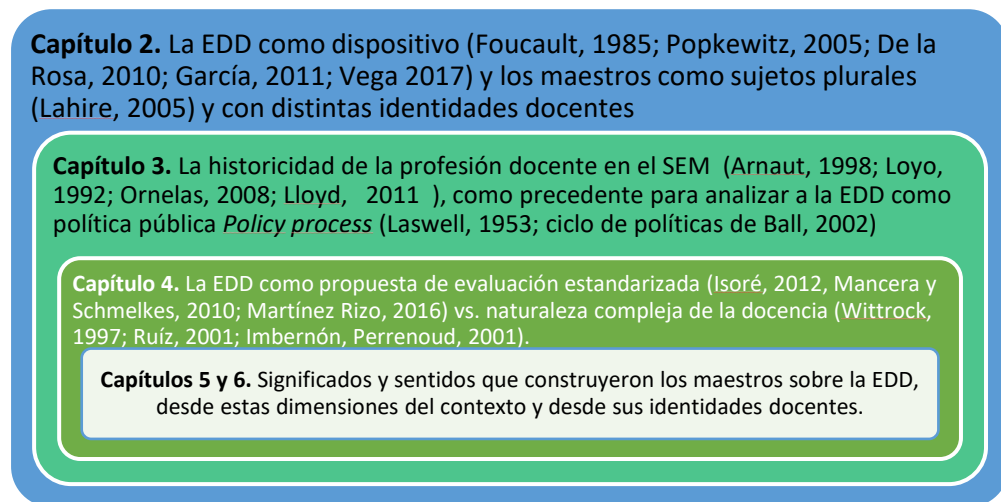
<sup>40</sup> Por ejemplo, en el capítulo tres se analiza la experiencia de los docentes desde el horizonte histórico y la configuración político institucional que había caracterizado al gremio magisterial en el sistema educativo mexicano, a fin de comprender cómo la evaluación del desempeño docente implicaba una ruptura respecto a las condiciones laborales que históricamente habían prevalecido para los maestros de educación básica en México. Para ello, se retoman aportes de la historia de la educación en nuestro país, así como de las políticas públicas, a fin de analizar cómo los rasgos de la evaluación del desempeño docente como política pública, incidieron en los sentidos y significados que los maestros construyeron en torno a su participación en este proceso.

<sup>41</sup> La Hermenéutica como “el arte de la interpretación” tiene sus orígenes en las dificultades que se tenían en el campo de la Lingüística, para traducir e interpretar textos (de la biblia y de los textos clásicos griegos a las nacientes lenguas nacionales y posteriormente de obras literarias de una cultura a otra). Si bien la hermenéutica inicialmente abordó la problemática de la interpretación de fuentes (documentos, obras artísticas, entre otras) pertenecientes a otras épocas y culturas, más tarde su metodología, se utilizó como una forma cualitativa de aproximación a la comprensión de los sentidos y significados que construyen los sujetos en diferentes contextos socioculturales (Weiss, 2016).

de vida. En este sentido, el contexto puede ser entendido en sus diferentes dimensiones: desde el horizonte histórico-social en que estos sentidos y significados son construidos por los sujetos, como desde la situación biográfica de vida (Schutz, 1985) de las personas que los construyen, entre otros aspectos.

Esta multidimensionalidad del contexto, en que se despliegan los sentidos y significados por parte de los sujetos, nos ha planteado el reto de construir andamiajes conceptuales superpuestos a este trasfondo sociológico que describimos en el presente capítulo, en donde también explicamos la perspectiva metodológica desde donde desarrollamos este estudio cualitativo: la hermenéutica. Siendo entonces en los subsiguientes capítulos en donde damos cuenta de las herramientas conceptuales que también utilizamos, como se muestra en el siguiente esquema:

**Figura 1. Dimensiones del contexto de significados sobre la evaluación docente**



**Fuente:** Elaboración propia para ilustrar la lógica de organización conceptual del trabajo.

## **2.1 El telón de fondo sociológico de la evaluación del desempeño docente.**

En este primer apartado describimos analíticamente el *telón de fondo sociológico* que subyace en nuestro objeto de estudio, en donde argumentamos porqué consideramos que la evaluación del desempeño docente puede ser conceptualizada como un dispositivo (Foucault, 1985; García, 2011; Vega, 2017); además de identificar a los docentes como actores plurales (Lahire, 2004) que dialogan con este dispositivo de la evaluación, desde sus distintos trayectos de vida y mundos sociales a los que

pertenecen para resistirlo, asumirlo, transformarlo o resignificarlo. Esta conceptualización se encuentra a su vez enmarcada en el dispositivo de la educación escolarizada, en su estrecha relación con el Estado<sup>42</sup> y las necesidades (económicas, políticas, sociales, entre otras) que emergen en determinados momentos históricos.

Adicionalmente, pero no por ello menos importante, retomamos aportes de Latour (2005) a fin de comprender cómo los objetos pueden jugar un papel relevante en la construcción y circulación de sentidos y significados que las personas generan en los dispositivos<sup>43</sup>; en donde lo local y lo global se conectan para dar vida a lo social. En la parte final de este apartado nos centramos en analizar las diferencias conceptuales entre los sentidos y los significados construidos por los sujetos, desde los aportes que nos brindan diferentes vertientes teóricas de la Psicología.

### **2.1.1 La evaluación docente como dispositivo desde la perspectiva de Foucault.**

Uno de los primeros retos que afrontamos en la construcción del andamiaje conceptual de la tesis fue buscar la manera de “dar nombre” al conjunto de elementos tan disímiles que integraban la evaluación del desempeño docente (leyes, instituciones, plataformas electrónicas, discursos políticos y pedagógicos, personas, objetos, entre otros), como un condicionamiento de carácter estructural que venía a incidir en el itinerario de vida de muchos sujetos, en este caso, de los maestros que participaron en este proceso de evaluación.

En esta búsqueda, encontramos en el concepto de dispositivo de Foucault <sup>44</sup> (1985:128 y 129)<sup>45</sup> y de intérpretes de su obra (García, 2011; Vega, 2017), varios de los

---

<sup>42</sup> Diferentes filósofos y sociólogos (Weber, Hegel, Marx, entre otros) han trabajado sobre este concepto, pero para efectos prácticos en este momento del trabajo, concebimos al Estado como *una forma de organización sociopolítica, conformada por un conjunto de instituciones con la facultad de gobernar y desempeñar funciones políticas, sociales y económicas, dentro de una zona geográfica delimitada*. Más adelante profundizamos en este concepto y en algunos modelos de Estado que, consideramos, han incidido en la forma de concebir el papel de la educación escolarizada en un determinado contexto histórico-social.

<sup>43</sup> Por ejemplo, el papel que pudieron jugar objetos como la computadora que se descompone en pleno proceso de sustentación de un examen con tiempo límite.

<sup>44</sup> Agradezco a la Dra. Adelina Castañeda la sugerencia de revisar la noción de dispositivo.

<sup>45</sup> En una entrevista de 1977, Michel Foucault realiza una aproximación de lo que él entiende por dispositivo: “Lo que trato de situar bajo ese nombre [dispositivo] es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos...”, citado por Voyame (2015: 10 y 11).

rasgos que nos permitieron describir analíticamente a la evaluación del desempeño docente como:

una red de relaciones de saber/poder entre diferentes elementos heterogéneos (lo dicho y no lo dicho), a partir de instituciones, empresas, objetos, medidas administrativas, discursos y silencios entre otros, situados a partir de una coyuntura histórica y dentro de un determinado contexto social, en donde la relación entre estos elementos no es estática, sino cambiante y dinámica (Foucault, 1985; García, 2011; Vega, 2017).

A partir de este concepto de dispositivo (Foucault, 1985; García: 2011; Vega: 2017) es que, en el presente apartado, desglosamos el concepto propuesto, a fin de argumentar por qué consideramos que la evaluación del desempeño docente puede conceptualizarse sociológicamente como un dispositivo.

Para comenzar, consideramos que la evaluación del desempeño docente es, en efecto, una red de relaciones de saber/poder, en tanto su existencia era posibilitada a través de la interrelación que se generaba continuamente entre las diferentes instancias (instituciones, asociaciones civiles, entre otros) y sujetos que la conformaban y le daban vida (Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación<sup>46</sup>, autoridades educativas locales, escuelas y maestros, entre otros). Dentro de estas interrelaciones, se ponían en juego relaciones de poder, en donde la acción de un determinado componente impactaba en los otros y en donde se podían dar constantemente cambios de posición y condicionamiento mutuo entre ellos.

Esta constante interrelación de fuerzas le da al dispositivo su segundo rasgo: su naturaleza dinámica y cambiante (Vega; 2017:139). Esta característica se identificaba en el juego de fuerzas protagonizado entre sujetos concretos que formaron parte de instituciones como la SEP/CNSPD y el INEE, durante el proceso de diseño e implementación de la evaluación del desempeño docente durante el ciclo escolar 2015-

---

<sup>46</sup> Recordemos que, de acuerdo a la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (2013), la SEP tenía la facultad de proponer los aspectos a evaluar del desempeño docente, así como definir los procedimientos para hacerlo, estas acciones las realizaba a través de la CNSPD, como instancia creada *ex profeso* para desempeñar estas facultades en materia del SPD. Por otro lado, el INEE tenía la facultad, entre otras, de validar y aprobar los procesos para la evaluación del desempeño docente que proponía la SEP/CNSPD. Las Autoridades Educativas Locales, se encargaban de operar las acciones pautadas por la instancia federal (SEP/CNSPD).

2016, o bien, entre organizaciones sindicales como el SNTE y/o la CNTE<sup>47</sup> y el gobierno federal, o bien, entre las autoridades educativas y los docentes que participaron en estos procesos de evaluación.

Un tercer rasgo es que esta red vincula elementos disímiles entre sí y que podemos identificar en la evaluación del desempeño docente como dispositivo: lo dicho (discursos que se vierten en las noticias en periódicos, en las leyes, en documentos oficiales, etc.) y lo no dicho (la información que se omite, la información que no llega oportunamente a los docentes, los silencios que propician rumores), es decir, “las prácticas tanto discursivas como las no discursivas... el saber con el poder”, como diría Vega (2017: 140).

En este punto, es importante precisar que coincidimos con este autor (Vega, 2017:153), cuando (citando a Foucault) asume al poder dentro de una acepción positiva, es decir, no concibe al poder como una prohibición o barrera para actuar o como facultad exclusiva de un cierto sector social, sino como una posibilidad de incidir en el curso de acción de un cierto estado de cosas, mediante una microfísica expresada en acciones y discursos específicos, minúsculos y capilares, dando a las relaciones de poder, su carácter local<sup>48</sup>. De esta conceptualización se abre la posibilidad de identificar el ejercicio del poder por parte de quienes no cuentan con los soportes estructurales (legales, institucionales) para incidir en múltiples lugares a la vez (Latour,2005)<sup>49</sup>, pero sí en los distintos contextos en que despliegan su existencia.

Ahora bien, hasta aquí hemos destacado lo relativo a la red en lo que respecta al poder, en el sentido del inter-juego de fuerzas que se generaba entre las diferentes instancias que la conformaban en donde todas las partes involucradas (unas más que otras) tienen la posibilidad de incidir en el estado de cosas. No obstante, aún no hemos referido que la razón de ser de una red de saber/poder, es la finalidad de generar prácticas y discursos que promueven, “en una sola operación, tanto la producción de determinados conocimientos acerca del hombre, como su captura técnica en el interior de un determinado conjunto de instituciones” (Larrosa, 1995:18).

---

<sup>47</sup>La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, es una facción del SNTE que se ha caracterizado por su posición más crítica ante las disposiciones del gobierno federal y del propio sindicato al que pertenece.

<sup>48</sup> Desde esta acepción positiva, Popkewitz (2004:26) plantea que: “el poder descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante los cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales”.

<sup>49</sup> Este autor plantea que lo que define a un determinado lugar, con un mayor potencial estructural, es su posibilidad de estar conectado e incidir, en otros múltiples lugares a la vez, en comparación con otros cuya conectividad es limitada (Latour, 2005:253).

En este caso, la producción de determinados conocimientos acerca del “deber ser docente” fue generada por distintos actores políticos y equipos académicos de instituciones como la SEP/CNSPD y del INEE, a fin de implementar este proceso de evaluación con docentes de educación básica en servicio. De esta manera, la red de poder adquiere su carácter de saber, cuando lo que busca es promover determinados “discursos” como legítimos del “deber ser profesional” de los maestros en México que, en palabras de Foucault, sería un régimen de verdad, respecto al buen desempeño profesional de los maestros de nuestro país. Por tal razón, como veremos en el capítulo 5, resulta muy importante que, en un proceso de política educativa en donde se requiere construir un referente sobre “un deber ser docente”, participen quienes desarrollan cotidianamente esta labor, a fin de que este “saber” sea consensado con todos, de no ser así, puede pasar de ser una práctica de poder a una práctica de dominación (Ball, 1993, XI)<sup>50</sup>.

La red de saber/poder, con que podría conceptualizarse sociológicamente a la evaluación del desempeño docente, estaba integrada por soportes legales (reforma constitucional al artículo, 3º y 73 y sus leyes secundarias)<sup>51</sup> e institucionales (SEP/CNSPD, INEE) que permitieron al gobierno en turno, instaurar un determinado discurso (pedagógico, didáctico, de gestión escolar, demandas del sistema educativo, etc.) sobre lo que se consideraba un régimen de verdad respecto a “ser un buen docente” en México, y que los maestros de educación básica tenían que tomar en cuenta en su participación en este proceso de evaluación, dadas las posibles consecuencias laborales que podría tener en su trayectoria laboral y profesional.

Considerando estos diferentes tipos de soportes (legales, institucionales), la evaluación del desempeño docente de la pasada administración (2012-2018), constituyó un dispositivo de carácter híbrido, ya que contemplaba tanto elementos de carácter jurídico como disciplinario (Vega, 2017: 151-152)<sup>52</sup>. De carácter jurídico porque las

---

<sup>50</sup> Para Foucault, las relaciones de poder son todas aquellas relaciones existentes entre los hombres (amorosas, económicas, institucionales etc.) en las que unos tratan de orientar e influir en la conducta de los otros. Las relaciones de dominación son, por el contrario, aquellas permanentemente disimétricas en las que la libertad de los participantes se ve muy limitada o prácticamente anulada (Ball, 1993).

<sup>51</sup> Leyes: General de Educación, General del Servicio Profesional Docente y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación promulgadas el 11 de septiembre de 2013.

<sup>52</sup> Foucault distingue entre tres tipos fundamentales de dispositivos: a) jurídicos (o de soberanía), b) disciplinarios y c) de seguridad (...) las diferencias concretas que permiten distinguir a un dispositivo de otro radican en lo que cada uno produce sobre la base de sus intervenciones en la multiplicidad. Así, el dispositivo jurídico forja individuos que son sujetos de derecho, el disciplinario genera cuerpos individuales normalizados y el de seguridad construye una realidad estadística, la población. Cada tipo de dispositivo opera sobre su objeto de modos distintos: el jurídico acciona mediante prohibiciones, obligaciones o

leyes, que enmarcaban este proceso de evaluación, concebían a los maestros como sujetos de derechos y obligaciones y, si es el caso, de sanciones (en caso de no obtener un buen resultado). También era un dispositivo de carácter disciplinario, en tanto lo que se buscaba era normalizar o legitimar ciertos saberes, prácticas y modos de ser profesional (Voyame, 2015:12) para los maestros, a fin de dar un cierto nivel de racionalidad a la heterogeneidad y diversidad de prácticas de enseñanza que existen en las escuelas de educación básica en México. Este carácter disciplinario se buscó instaurar mediante documentos de carácter oficial y de observancia obligatoria para participar en esta evaluación.<sup>53</sup>

Mediante estos documentos se buscaba imponer (vía legal e institucional) una cierta racionalidad de los que se entendería por “un buen desempeño profesional” por parte de los maestros, es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones actitudinales que se esperaba de quienes ejercen la docencia en educación básica en México. Por ello, lo que articula a los componentes disímiles que integran el dispositivo de la evaluación del desempeño docente, es una racionalidad entendida como “ciertos modos de hacer o actuar para un cierto sector social” (Voyame, 2015:6), en este caso, para las prácticas de los maestros en los diversos contextos en que desarrollan su trabajo.

Un rasgo más que nos permite identificar a la evaluación del desempeño docente como una red de saber/poder desde la perspectiva de Foucault (1985), es el hecho de que surge para cubrir una necesidad emergente de un determinado contexto y momento histórico, en este caso: para “recuperar la rectoría de la educación por parte del Estado, de manos del sindicato” (Ornelas, 2009); esta necesidad se pretendió cubrir entonces instaurando a la evaluación del desempeño docente como mecanismo para regular la carrera laboral de los maestros (reforma al artículo 3º constitucional, LGSPD y LINEE).

En el siguiente esquema, buscamos expresar la conceptualización de la evaluación del desempeño docente como dispositivo:

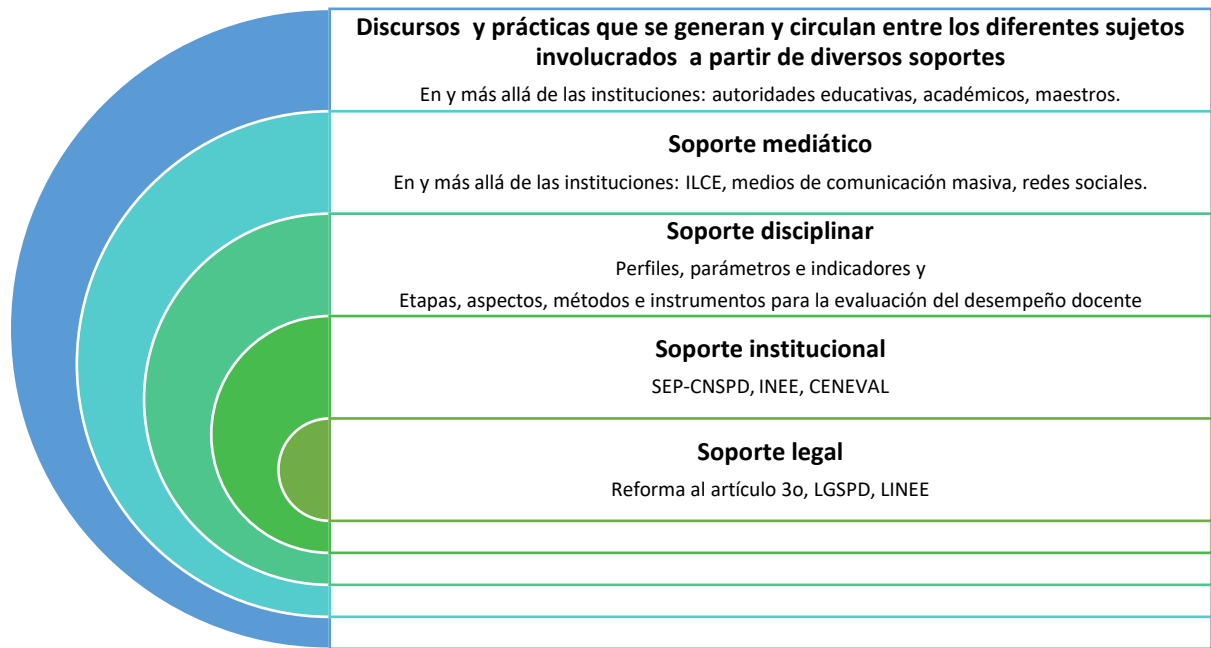
---

sanciones, el disciplinario a través de reglamentaciones y el de seguridad por intermedio de regulaciones (Vega, 2017:151-152).

<sup>53</sup> El documento que definía lo que se entendía por “un buen desempeño profesional” de los docentes en México era el documento denominado *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnico-docentes. Evaluación del desempeño docente Ciclo escolar 2015-2016*. El documento que pautaba cómo se evaluaría ese “buen desempeño era: *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del desempeño docente. Educación Básica*. En el primer capítulo se realiza una explicación detallada de estos documentos.



**Figura 2. La evaluación del desempeño docente como dispositivo**



**Fuente:** Elaboración propia a partir de la revisión de la literatura sobre el concepto de dispositivo. (Foucault, 1985; García: 2011; Vega: 2017).

De esta manera, conceptualizar a la evaluación docente como un dispositivo que se instituyó, dentro de una coyuntura histórica desde el Estado-gobierno, a fin de regular la carrera laboral de los maestros en México, nos permitió describir analíticamente los diferentes soportes que conformaron a esta evaluación, en su interrelación con los procesos de apropiación<sup>54</sup> y subjetivación<sup>55</sup> por parte de los maestros de carne y hueso, tanto a nivel individual como a nivel de gremio magisterial en nuestro país.

<sup>54</sup> Entendida ésta como “una acción *recíproca* entre sujetos y diversas instituciones” (Heller, 1994), ya que nos permitirá comprender una relación más dinámica e interdependiente entre los docentes y las distintas integraciones sociales a las que pertenecen, entre ellas, desde su faceta como profesionales de la docencia en las escuelas de educación básica.

<sup>55</sup> Entendida en una doble acepción: 1. Como parte de la conformación de las subjetividades de los individuos en el contexto de un dispositivo (Popkewitz, 2004) y 2. sin cerrar las posibilidades de emancipación del individuo en inter- juego con las capacidades crecientes de sujeción de determinado sistema social (Popkewitz, 2004; Martuccelli; 2006).

### 2.1.2 El dispositivo de la evaluación del desempeño docente puesto en acción.

Ahora bien, si retomamos la noción de *racionalidad* planteada por Voyame para caracterizar al dispositivo (2015:6), entendida como “la intención de regular ciertos modos de hacer o actuar para un cierto sector social”, en este caso para regular las prácticas de los docentes de educación básica, entonces destacan dos rasgos más de los dispositivos: su *vertiente estratégica*, comprendida como la intención de regular, *a un nivel más global*, las prácticas que operan en un nivel local. Por otra parte, su *vertiente tecnológica*, alude a las múltiples maneras en que este dispositivo entra en movimiento para incidir en ciertas prácticas de los sujetos, mediante diversas tácticas que toman vida a nivel local y que forman parte, de lo que Foucault denomina *estrategia del poder*.

En este contexto, la estrategia alude a un fin de carácter más global, en donde las tácticas constituyen los medios para arribar a este fin; sin embargo, a su vez las tácticas pueden constituir fines en sí mismos (Voyame, 2015:14). Un ejemplo en el marco del tema que nos ocupa, podría ser la estrategia/fin de posicionar la necesidad de la evaluación del desempeño docente ante los padres de familia y sociedad civil en general, como una medida necesaria para elevar la calidad de la educación, esto se buscó a través de sobredimensionar la responsabilidad de los docentes por los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas<sup>56</sup> (Casanova, 2018: 80).

En este orden de ideas, una de las tácticas de esta estrategia fue dar una amplia difusión a documentales como “De Panzazo”, promovido por Mexicanos Primero, o bien, la manera en que diversos medios de comunicación dieron a conocer los resultados obtenidos por alumnos de educación básica en las pruebas estandarizadas, para hacer ver “la imperante necesidad de implementar la evaluación del desempeño docente”, en un corto plazo, pese a la oposición de diversos sectores (CNTE, académicos, maestros).

Otra estrategia/fin fue probablemente la de generar un cierto ambiente de incertidumbre entre los docentes susceptibles de ser evaluados, a fin de promover el retiro masivo de muchos maestros que ya estaban en posibilidades de jubilarse<sup>57</sup> y, con

---

<sup>56</sup> Con estas afirmaciones, queremos recordar que no desconocemos que las prácticas de enseñanza de los maestros constituyen efectivamente el factor escolar que más incide en el logro educativo de los alumnos de educación básica, no obstante, hablamos de una sobredimensión en el sentido de que la evaluación del desempeño docente se planteaba como una estrategia prioritaria para resolver el problema del logro educativo, por sobre otras condiciones de carácter estructural del sistema educativo que condicionan de manera sustantiva el quehacer profesional de los maestros en las escuelas de educación básica.

<sup>57</sup> Conforme a los datos del Fondo de Aportaciones para la Nómina y Gasto Operativo que opera la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, durante el tercer y cuarto trimestre de 2015 (periodo de

ello, contar con mayor número de plazas para ingresar a una nueva generación de docentes bajo “nuevas reglas del juego” para el acceso y permanencia en la docencia en educación básica. Una de las tácticas que probablemente se utilizaron en este sentido, fue la escasa información que circuló entre los maestros que fueron notificados que serían evaluados en 2015-2016, respecto al qué y cómo iban a ser evaluados.

Si bien esta escasa información en parte se entiende por la escasez de tiempo con que este proceso de evaluación fue implementado, resultan sugerentes los planteamientos de Klein (2008) con relación a la denominada *doctrina del shock*, quien explica, entre otros aspectos, la manera en que algunas disposiciones por parte del Estado, que no hubieran sido aceptadas en tiempos de calma, se impusieron aprovechando la confusión y el desconcierto de la población ante situaciones emergentes: “En una situación de inseguridad y caos es mucho más fácil imponer soluciones poco consensuadas por la población que en épocas de prosperidad” (Klein, 2008:7), esta autora refiere que cuando esa crisis tiene lugar, las acciones que se llevan a cabo dependen de las ideas que flotan en el ambiente, siendo afirmaciones que resultan sugerentes ante la celeridad con que fue implementada la evaluación del desempeño docente, pues recordemos que en un lapso de tan solo siete meses<sup>58</sup>, se generaron las leyes secundarias que permitirían aterrizar la reforma constitucional en materia educativa, expresadas en las modificaciones a los artículos 3º y 73.

Otra táctica probable pueden ser los medios y lugares a través de los cuales algunos docentes fueron notificados: por llamada telefónica a casa del maestro o a su teléfono celular; esto particularmente fue para el caso de aquellos docentes que fueron notificados con menor antelación que el resto de sus compañeros, incluso hubo casos en que fueron avisados a una semana antes de cerrar una de las etapas de la evaluación, generándose con ello un mayor ambiente de incertidumbre; este aspecto se analiza con mayor detalle en el capítulo cinco de la presente tesis.

Es importante enfatizar que conceptualizar a la evaluación del desempeño docente como dispositivo, no implicó dejar de lado el análisis sobre la postura crítica por parte de los individuos o colectivos ante el mismo. En este sentido retomamos el

---

implementación de las primeras rondas de evaluación del desempeño), hubo un aumento significativo de prejubilaciones y jubilaciones. En 2016, las solicitudes se desplomaron... lo más probable es que todos los docentes que estaban en edad de jubilación y no habían hecho dicho trámite lo hicieron justo después de iniciadas las evaluaciones. Posteriormente, el ritmo se estabilizó porque ya los que estaban en esa condición eran menos. En: Gil y Zepeda (5 de diciembre de 2018) <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1592>

<sup>58</sup> Friedman, teórico del capitalismo contemporáneo, plantea que una nueva administración disfruta de seis a nueve meses para poner en marcha cambios legislativos importantes; si no aprovecha la oportunidad de actuar durante ese período concreto, no volverá a disfrutar de ocasión igual, en Klein (2008:7).

argumento de García (2017) cuando se cuestiona sobre los efectos de los dispositivos en el actuar de los sujetos: ¿Qué tipo de sujeto se constituye como efecto de la red de saber/poder?, ¿Se trata de un autómatas fabricado por un estándar de producción?

Ante el segundo cuestionamiento, García (2017) se contesta que no, bajo el argumento de que la red de saber/poder “constantemente se reconfigura” a partir de la interacción de los propios sujetos que la integran, además de que “los efectos del poder que produce un dispositivo no le dicen al sujeto qué es lo que tiene que hacer, decir, pensar o ser en cada momento o en todo lugar”, en este sentido “los dispositivos plantean reglas y procedimientos que orientan prácticas singulares y la práctica es una continua interpretación y reinterpretación de lo que la regla significa en cada caso particular... por otra parte, si bien las reglas ordenan la práctica, éstas a su vez hacen y reconfiguran la regla” (García, 2017: 5-6).<sup>59</sup>

En este sentido, autores como De Certeau (2000), contemporáneo de Foucault, profundiza en la contraparte de las tácticas del poder propuestas por el filósofo francés, para plantear que las tácticas a través de las cuales los sujetos que participan ineludiblemente en estos dispositivos, presentan tácticas de resistencia. De acuerdo con este autor, uno de los rasgos de estas tácticas, es la de carecer de un lugar propio, ya que siempre se juega en el terreno “del otro” (de quien detenta el mayor poder) y su acción se basa en la oportunidad, en el aprovechamiento del momento en que se produce la recepción de determinado discurso, en este sentido “el débil saca provecho de las fuerzas que le resultan ajenas... necesita tomar al vuelo las posibilidades que le ofrece el instante...” (De Certeau, 2000: 43), para resignificar ese discurso, ya sea para rechazarlo y cuestionarlo abiertamente, sabotearlo, simular una participación en el mismo, o bien, desarrollarlo bajo un sentido propio, entre otras posibilidades.

Al respecto, resulta ilustrativa la participación de uno de los cientos de maestros que acudieron a una presentación de la Junta de Gobierno del extinto INEE en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado en Chihuahua en 2015, sobre la evaluación del desempeño docente, cuando les dijo: “si pudimos con Carrera Magisterial tantos años, ¡Claro que también vamos a poder contra este engendro que acaban de crear ustedes con la SEP!”<sup>60</sup>, respecto a estas tácticas de resistencia por

---

<sup>59</sup> En este contexto estamos de acuerdo con Foucault cuando plantea que “la filosofía (y yo diría, los constructos conceptuales más allá de determinada disciplina) permiten establecer un diagnóstico del presente, del grado de sujeción (de las personas) y, en consecuencia, de las posibilidades de liberación que se abren bajo la forma de nuevas experiencias” (Foucault, 1992).

<sup>60</sup> Esta intervención incluso circuló en Facebook y en Youtube.

parte de los sujetos, en este caso, las tácticas de resistencia de los maestros entrevistados que participaron en la evaluación del desempeño docente, profundizaremos en el capítulo 5 de la presente tesis.

### **2.1.3 Los maestros como actores plurales**

Con esta conceptualización de la evaluación docente como dispositivo, en donde los sujetos despliegan diversas tácticas para afrontarlo (ya sea para resistirlo, evadirlo, resignificarlo, entre otras posibilidades), nos dimos entonces a la tarea de explorar las herramientas conceptuales que nos permitieran describir sociológicamente a los docentes, como sujetos en toda su complejidad y contradicciones, así como individuos pertenecientes a diferentes mundos particulares.

En el inicio de esta búsqueda, Martuccelli (2006) nos proporcionó una valiosa ruta de viaje que permitió explicarnos el trayecto que la sociología ha tenido a lo largo de su historia como disciplina para explicar la relación entre individuo y sociedad, entre condicionamiento estructural y posibilidades de decisión de los individuos: En su etapa clásica (hasta finales de los 50's del siglo XX) en la sociología prosperaron perspectivas en donde el individuo se concebía como determinado por su origen social y los roles que desempeñaba dentro de la misma (Althusser, Durkheim, entre otros). Bajo esta lógica, la inserción del individuo a un determinado orden social parecía ser únicamente mediado por procesos de socialización, entendidos como "la incorporación de determinados valores y concepciones, a partir de los cuales los individuos actúan para sobrevivir dentro de ese orden social" (Martuccelli, 2006). En este contexto, como nos plantea este autor, la posición social de un individuo daba todos los elementos de explicación para comprender su comportamiento y vida interior.

No obstante, los movimientos sociales de grupos minoritarios de los años 60's y 70's del siglo XX y la creciente diversificación de los contextos sociales en que conviven las personas al pasar de las décadas, dejaron ver la necesidad de nuevos enfoques que trataran con mayor legitimidad al individuo como objeto de estudio de la sociología, dando lugar a nuevas representaciones del actor social que escapaban al determinismo del origen de clase. En este contexto, autores como Goffman (1989) cuestionan que se asuma que hay una adhesión acrítica y homogénea de los individuos a las expectativas de los roles que les son asignados en sociedad, lo que permite identificar la no necesaria correspondencia entre las exigencias sociales y la dimensión subjetiva de las personas,

para visibilizar una dimensión de la realidad social largamente soslayada por esta disciplina: la subjetividad de los individuos.

Ya en el terreno de la subjetividad y desde la Sociología comprensiva o fenomenológica de Schütz (1976: 17), nociones como *situación biográfica de los individuos* permiten acercarse a la comprensión del papel que la biografía, entendida como “la totalidad de la experiencia que una persona construye en el curso de su existencia concreta” inciden en la interpretación de todo nuevo suceso en su vida y de sus posibilidades de acción para afrontar retos. En este sentido, también estamos de acuerdo con este autor cuando afirma que “el individuo como actor en el mundo social, define la realidad que encuentra” Schütz (1976: 17). En función de esta definición, construye determinados significados y despliega determinados esquemas de acción ante determinadas circunstancias que afronta en su trayectoria de vida (Lahire, 2004: 47). Así, se comprendería cómo la participación en la evaluación del desempeño docente, no significó lo mismo para un maestro novel que ingresó al servicio educativo, con estas nuevas reglas del juego, que para un maestro que se encontraba a un año de jubilarse.

No obstante, la situación biográfica de los individuos no constituye una entidad única ni homogénea, pues ésta se encuentra conformada por multiplicidad de esquemas de acción, contruidos en función de los diferentes mundos sociales en que la persona se encuentra inmersa (Lahire, 2004: 47)<sup>61</sup>. En este sentido, ya desde los años 70's del siglo XX, Heller (1994) proponía la noción de sujeto particular, para dar cuenta de un sujeto que construye una relación activa y diversa con las instituciones, desde los diferentes mundos particulares a los que pertenece (familia, trabajo, círculo de amigos, entre otros). Partiendo de este concepto, Ezpeleta (1992) propuso la noción del maestro como *sujeto entero*, entendido como “una persona conformada a través de diversas relaciones sociales y constituida por diversos y no siempre coherentes referentes normativos”; en este caso, ella plantea este concepto para trascender la concepción de un maestro que es visto solo “como portador y transmisor de valores y conocimientos, para poder abordarlo como profesional y trabajador” (y nosotros agregaríamos, como padre o madre de familia).

---

<sup>61</sup> Berger y Luckmann (1985) con la noción de *socializaciones secundarias* plantean, desde nuestro punto de vista, lo que sería la simiente de lo que posteriormente en otras elaboraciones teóricas decantaría en la fragmentación y plurarización del “yo” de los individuos en su involucramiento en diferentes *contextos de participación social* (Lahire, 2004; Dreier, 2010).

Propuestas más recientes en torno a la noción de individuo, han planteado el concepto de actor plural (Lahire, 2004) para dar cuenta de:

“un actor que vive y participa a la vez en diferentes ámbitos sociales y en cada uno de ellos tiene diferentes experiencias socializadoras y adquiere diferentes disposiciones, lógicas de acción y formas de reflexividad que le permiten recrearse como individuo en estos diferentes ámbitos, y que éstos no necesariamente son congruentes, sino incluso pueden llegar a ser contradictorios entre sí” (Lahire, 2004:47).

Desde este concepto nos podemos explicar cómo, desde sus intereses como trabajador al servicio del Estado, un docente pudo manifestar su inconformidad en las calles, junto con otros compañeros del gremio, a fin de pedir la derogación de la ley que daba lugar a la evaluación del desempeño docente<sup>62</sup>, dados los derechos laborales que parecían trasgredirse con este proceso de evaluación y, a su vez, decidir participar en ella, dadas las consecuencias laborales que podría tener, tomando en cuenta su responsabilidad como padre de familia, entre ellas, brindar el sustento económico a sus hijos.

Así el concepto de actor plural nos ha posibilitado, en mayor medida, comprender las distintas lógicas de acción desde donde los docentes significaron y resignificaron su participación en la evaluación del desempeño docente, tanto como colectivo, en el sentido de pertenecer a un gremio magisterial históricamente corporativo<sup>63</sup>, como en lo individual y desde sus diferentes identidades docentes.

En el primer caso, autores como Halbwachs (1976, citado por Lahire, 2004: 42) plantean que, “en estos universos profesionales corporativos, sus integrantes se impregnan paulatinamente de esta memoria colectiva del grupo profesional, en donde este espíritu de cuerpo se explica por el histórico pasado de una función que la distingue de otras”. Así, se explicarían en buena medida, los significados que muchos docentes compartieron respecto de la evaluación del desempeño docente como expresión de una ruptura histórica con relación a la perspectiva laboral estable y de por vida que garantizaba la profesión docente en México, hasta antes de la reforma de 2013.

En el segundo caso, el concepto de actor plural propuesto por Lahire, (2004), no cierra la posibilidad de que, adicionalmente a estos sentidos compartidos como gremio

---

<sup>62</sup> Ley General del Servicio Profesional Docente, junto con las otras leyes secundarias: Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y decreto de modificación de la Ley General de Educación.

<sup>63</sup> Aspecto en el que profundizaremos en el capítulo 3 del presente trabajo.

magisterial respecto a la evaluación del desempeño, los docentes también hayan construido, en lo individual, significados particulares sobre la experiencia de haber participado en este proceso de evaluación, en función de los otros mundos sociales a los que pertenecen cada uno de ellos y desde su propia situación biográfica de vida; aunque también desde las distintas maneras particulares en que han construido sus identidades docentes, como veremos con mayor detenimiento en el siguiente apartado de este capítulo.

Como consecuencia de esta participación en estos diferentes mundos sociales (familia, escuela, trabajo, entre otros), el actor plural se hace de una multiplicidad de esquemas de acción (sensorio-motrices, de percepción, evaluación, apreciación, entre otros), de hábitos (de pensamiento, lenguaje, movimiento), que se organizan en varios repertorios, como mundos sociales en los que participa y que pone en juego diferenciadamente, en función de la situación específica que afronte (Lahire, 2004: 55).

Así, se explica cómo una docente que se distinguió en su etapa de vida de estudiante como alguien destacada, la evaluación del desempeño le significó la oportunidad no sólo de sustentar esta evaluación obligatoria, sino incluso de participar como evaluadora certificada del INEE y de orientar a sus colegas de la escuela para presentar esta evaluación. En tanto, para otro maestro, esta experiencia le significó un “ajuste de cuentas” por parte de su supervisor, dada su frecuente participación y liderazgo en la sección sindical de la zona donde trabajaba.

En este sentido, la noción de repertorios de acción (Lahire, 2004), construidos desde los diferentes mundos sociales a los que pertenece el actor plural y puestos en juego en función de determinada situación, nos ha permitido conceptualizar el carácter dinámico y heterogéneo de las apreciaciones y percepciones de los actores ante las diferentes circunstancias de vida que les presentan y, en función de las cuales actúan, pero en donde al compartir configuraciones sociohistóricas de una profesión como es la docencia en educación básica en México, también comparten algunos de esos significados.

En este contexto de diversidad de percepciones y actuaciones de los actores, coincidimos con Rockwell y Ezpeleta (1983: 13) cuando plantean que “en cada ámbito institucional son determinados sujetos los que se apropian diferencialmente de los sistemas de usos y expectativas para adoptarlos, recrearlos o incluso rechazarlos”; y se apropian sin necesariamente creer en ellas o consentirlas, como reglas del juego necesarias para sobrevivir laboralmente, como es el caso de la evaluación del



desempeño docente en la trayectoria profesional de los maestros. Con ello, queremos destacar la capacidad de agencia de los sujetos ante condicionamientos de carácter estructural, como lo fue en su momento, esta evaluación del desempeño docente en México.

#### **2.1.4 Identidades docentes. Entre lo colectivo y lo individual**

Además de la conceptualización de los docentes como actores plurales, utilizamos la noción de identidades docentes para aludir al proceso particular en que cada uno de los maestros construye su identidad como tal, en ese mundo social que se llama escuela. Consideramos que esta noción también nos permite recuperar la historicidad de la profesión docente en un determinado contexto, en este caso, en nuestro sistema educativo mexicano; como también nos posibilita identificar las particularidades de la construcción de esta identidad, a un nivel individual, desde las trayectorias de vida laboral y profesional de los maestros entrevistados<sup>64</sup> (Vaillant, 2007).

A fin de enmarcar este concepto, comenzaremos por reconocer que la identidad constituye tanto una construcción social como personal, generada mediante un proceso dinámico cuya base son las interacciones que establece el sujeto en los distintos contextos (Matus, 2003), de participación social en que convive (Dreier: 2010). En este mismo sentido, Bolívar, Fernández y Molina (2004), mencionan que las identidades se configuran en el marco de procesos de socialización, en espacios sociales de interacción, donde la imagen de sí mismo se configura a partir de las identificaciones y diferenciaciones respecto a otros.

Esta configuración se puede generar, tanto a un nivel individual como colectivo; así, desde un nivel individual, un docente se puede diferenciar de otro, en función de su trayecto de vida, valores y formas particulares de asumir la profesión, pero también se puede identificar con su colega, desde la historicidad de una profesión compartida que los distingue a su vez de otros colectivos profesionales.

Ahora bien, si nos centramos en que la construcción de esa identidad, se genera desde diferentes contextos sociales, entendemos entonces que se trata de un proceso de carácter multifactorial y cambiante, producto del devenir histórico de cada individuo

---

<sup>64</sup> Cabe hacer la precisión que las trayectorias de los docentes, constituyeron solo un referente en el análisis de la relación entre las distintas identidades docentes de los maestros entrevistados, con relación a la evaluación del desempeño docente y no como un tema específico a tratar en la investigación

(Dubar, 2001); siendo un proceso que no se encuentra exento de discursos antagónicos, prácticas convergentes, divergentes o incluso contradictorias (Vaillant, 2007); es decir, la identidad construida desde la biografía personal de cada individuo (Schutz, 1976), no constituye por tanto, una entidad única ni homogénea, pues ésta se encuentra conformada por multiplicidad de esquemas de acción, contruidos en función de los diferentes mundos sociales en que la persona se encuentra inmersa (Lahire, 2004: 47), en ese sentido es cuando este mismo autor nos plantea que, un actor plural es:

“un actor que vive y participa a la vez en diferentes ámbitos sociales y en cada uno de ellos tiene diferentes experiencias socializadoras y adquiere diferentes disposiciones, lógicas de acción y formas de reflexividad que le permiten recrearse como individuo en estos diferentes ámbitos, y que éstos no necesariamente son congruentes, sino incluso pueden llegar a ser contradictorios entre sí (Lahire, 2004:47).

Desde este contexto, podríamos afirmar que una persona puede construir distintos procesos identificatorios, en función de los contextos sociales en los que convive, así podríamos hablar de una persona que es a su vez maestro, militante de un partido, agremiado sindical, esposo y padre de familia y cómo estas distintas disposiciones de acción e intereses que ha construido en cada de estos mundos en lo que convive pueden converger, entrar en contraposición o incluso transformarse mutuamente; es el caso de una maestra que, al convertirse en madre de familia, sus prioridades de vida pueden cambiar y/o la manera de mirar y asumir su profesión docente.

Dentro de este crisol de procesos identificatorios de un individuo, la identidad profesional, constituye una identidad de carácter público con la que nos mostramos al mundo y desempeñamos un determinado tipo de actividad, en el marco de un determinado contexto sociohistórico. Así, la identidad profesional docente, constituye una identidad que los maestros forjan sobre sí mismos con relación a su profesión, su trabajo y con relación a su pertenencia a una determinada comunidad profesional (Avalos, Pardo, Cabada y Sotomayor, 2010; Branda y Porta, 2012).

Como proceso, la construcción de esta identidad profesional, comienza durante la preparación para la profesión, así como durante el ejercicio docente (Vaillant, 2007), en donde se pueden identificar momentos cruciales como los primeros años de servicio, atender un grado escolar en el que aún no se cuenta con experiencia, o bien, un cambio de escuela que se encuentra en un contexto sociocultural en el que no se había

trabajado; es en este tipo de momentos, en que la identidad profesional docente se configura y reconfigura, siendo entonces un proceso continuamente cambiante. En este contexto entenderemos cómo la evaluación del desempeño docente en México vendría a ser un evento que impactaría en ese proceso continuo y cambiante de construcción de sus identidades docentes, mismo que incidiría en el horizonte de reflexión de cómo se miraron y cómo se sintieron mirados como maestros, ante este proceso de evaluación.

Así, la identidad profesional docente es una construcción social que se remodela constantemente a lo largo de la historia, que define determinados propósitos, tareas y roles para la profesión (Matus, 2003). Desde una perspectiva histórica, sabemos que la profesión docente se constituyó en sus inicios, como un sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación” (Sarramona, 1998); o bien como en los años 60 del siglo XX, y bajo la influencia de la perspectiva racionalista, se visualiza al maestro como un técnico eficaz que debe lograr objetivos de instrucción a partir de una serie de medios y recursos; o en los 90, cuando surge el concepto de profesional de la educación como intelectual reflexivo que puede colaborar en la transformación de los procesos escolares, siendo visiones de la identidad profesional docente que se configuran de maneras particulares en cada país, además de incidir en la forma en que cada maestro se mira en lo individual y es mirado por los demás, como profesional. Desde este mismo ángulo, la construcción de la identidad profesional docente se entendería como un fenómeno social de apropiación de modelos que se proponen a partir de determinadas políticas educativas (Álvarez, 2004); como probablemente fue el caso de la evaluación del desempeño docente<sup>65</sup>

De esta manera, reconocemos tanto la dimensión individual como colectiva en la construcción de la identidad profesional docente, por ello coincidimos plenamente con Vaillant cuando afirma que:

“La identidad profesional docente se presenta, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto social en el cual el docente trabaja” (Vaillant, 2007:3).

---

<sup>65</sup> Sin embargo, en la propuesta oficial para valorar el desempeño docente, se pudieron identificar, entreveradas, estas diferentes visiones del papel del maestro: desde el técnico eficaz, hasta el profesional reflexivo, entre otros.

Así, en el caso de los maestros de educación básica en México, reconocemos esta parte común de su identidad profesional docente, construida desde la historicidad que la propia profesión ha tenido en nuestro sistema educativo mexicano: ser concebidos como los apóstoles de la educación, que llevaban la “buena nueva” de la alfabetización a los lugares más recónditos de nuestro país, con un fuerte acento en la vocación y escasa preparación académica; décadas más adelante, en las propuestas curriculares de los años 90’s del siglo XX, los maestros fueron concebidos como facilitadores de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desde la perspectiva constructivista y, en consecuencia, la necesidad de contar con maestros con una preparación a nivel de licenciatura que avalara contar con los conocimientos necesarios para el desarrollo de esta importante y compleja labor.

Sin embargo, esta impronta histórica de la identidad profesional docente en México, no se podría comprender del todo, sin considerar la relación que el Estado mexicano ha tenido con el gremio magisterial, siendo un proceso que describimos con mayor detalle en el siguiente capítulo. Aquí solo destacamos que esta identidad docente hasta antes de la Reforma de 2013<sup>66</sup>, en su dimensión histórica y colectiva, se caracterizaba por ser una profesión de Estado en donde se accedía a una plaza docente al egresar de una escuela normal, lo que planteaba una estabilidad laboral de largo plazo. También se caracterizaba por el hecho de pertenecer automáticamente a un sindicato, en donde la promoción parecía estar más atada a méritos de carácter sindical que profesionales. Desde este horizonte es que buscaremos entender los sentidos que los maestros entrevistados construyeron en torno a su participación en la evaluación del desempeño docente (ciclo escolar 2015-2016), en el capítulo 5.

En lo que compete a la dimensión individual, la noción de identidad docente nos permite comprender los significados específicos que los profesores atribuyeron a la evaluación del desempeño docente, desde su propio itinerario de vida laboral y profesional. En ese sentido coincidimos con Vaillant cuando afirma que:

“Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que

---

<sup>66</sup> Referimos en tiempo copretérito esta caracterización de la identidad docente, desde la perspectiva de lo que en ese momento implicó, para los maestros, la coyuntura de la evaluación del desempeño docente, en donde su permanencia estaba potencialmente en juego; esto no implica desconocer que esta reforma y sus leyes fueron derogadas, al inicio de la administración 2018-2024.

dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional” (Vaillant, 2007:3).

A esta definición, nosotros agregaríamos que esta diferenciación o identificación con otros grupos profesionales, también se genera en el contexto propio de los maestros de educación básica, pues no es lo mismo ser profesora de educación secundaria, que educadora de preescolar o maestra de primaria, ya que si bien comparten en su historicidad como profesión algunos rasgos comunes (como en su mayoría egresar de una escuela normal o pertenecer en automático a un sindicato), también se identifican especificidades. Por ejemplo, en el caso de los maestros de secundaria, sabemos que muchos cuentan con estudios de licenciatura de otras carreras profesionales, en donde la docencia no era precisamente la opción principal en su futuro laboral, lo que seguramente da un matiz diferente, a quien es profesor en este nivel educativo, desde este antecedente de preparación profesional. Incluso dentro de un mismo nivel educativo, se generan matices en las identidades docentes.

En el caso de educación primaria los docentes frecuentemente se diferencian entre sí, por el tipo de contexto en que laboran (medio rural, urbano marginal, etc.), el grado o grados educativos que primordialmente atienden (“la maestra especialista de primero”, “el profesor experto en 6º “que saca buenos grupos”), o bien, por su nivel de cercanía o no con las autoridades educativas (“la mano derecha de la directora”) o con el sindicato (“el colega de la delegación sindical”). Desde estas distintas identificaciones es que los docentes van construyendo y reconstruyendo su identidad profesional, son reconocidos por otros en el marco de una determinada institución escolar, pues es en ésta donde “se reproducen o transforman las significaciones sociales y políticas macro y micro que constituyen la vida social y política de los docentes y sus identidades” (Redón, 2011), es decir, “un lugar donde las historias, pautas de actuación y conceptualizaciones, orientan las formas de pensar, sentir y actuar de los mismos (Aristizábal y García, 2012).

Desde esta perspectiva de identidad docente, más bien de múltiples identidades docentes es que buscamos comprender los sentidos compartidos por los maestros entrevistados en torno a la evaluación del desempeño docente (ciclo escolar 2015-2016), desde su historicidad como gremio magisterial y como profesión en México. En este contexto, también pretendemos identificar las distintas tonalidades que estos sentidos adquirieron, desde los significados específicos que cada docente en lo particular

construyó en torno a la evaluación del desempeño, a partir de sus identidades docentes (siempre cambiantes), producto de su itinerario de vida laboral y profesional.

### **2.1.5 Los objetos como mediadores de discursos y significados**

Ahora bien, para acabar de configurar esta descripción analítica del carácter heterogéneo y dinámico del dispositivo de la evaluación del desempeño docente, tanto en el sentido del inter-juego de fuerzas entre las instancias que lo conformaron (SEP/CNSPD, y el INEE, entre otros), como de los diversos significados, disposiciones y acciones que los maestros desplegaron (tanto en lo individual como en lo colectivo) ante esta evaluación, hace falta recordar que lo que hace posible la interacción entre las diferentes instancias y personas que conforman y dan vida al dispositivo son los *discursos* (tanto lo dicho, como lo no dicho). Entendidos éstos como visiones que se tienen sobre determinados aspectos de la vida social, y que buscan ser posicionados como regímenes de “verdad” en el conjunto de la sociedad.

Para explicar una de las maneras en que los discursos circulan entre los actores que conforman un determinado dispositivo, retomamos las aportaciones de Latour (2005) cuando plantea que “lo social alude a un fluido circulante entre diferentes elementos heterogéneos”. Esta heterogeneidad tiene que ver con la interrelación entre elementos de distinta naturaleza que, entre otros aspectos, puede incluir tanto a personas como a objetos ya que, en el marco de la sociología crítica de Latour, los objetos también pueden devenir en actores en tanto “pueden modificar un determinado estado de cosas.”

En este contexto, Latour (2005) plantea que los objetos pueden fungir como intermediarios o como mediadores. En términos de este autor, un intermediario es lo que transporta o contiene algo sin transformarlo, por ejemplo: un libro guardado en el anaquel de una biblioteca; pero este mismo objeto deviene en mediador cuando entra en contacto con un lector o grupo de lectores en una determinada clase universitaria, ya que los discursos que contiene (texto escrito) pueden transformarse en múltiples vertientes de reconstrucción de otros discursos y significados que cobran vida en interrelación con los referentes culturales y de vida de quienes lo leen.

Otro ejemplo: Una computadora puede fungir únicamente como intermediaria en una transacción comercial en una tienda departamental, pero puede devenir en mediadora, si esa misma máquina la ubicamos en un salón con un docente que está

sustentando un examen y ésta se descompone, restando así tiempo valioso para presentar una evaluación de fuertes consecuencias en lo laboral. Esta consideración de los objetos como actores, nos resulta sugerente para tratar de comprender cómo los discursos sobre la evaluación docente, se reconstruyeron a través de la relación que los maestros establecieron con los recursos tecnológicos (computadoras personales, celulares, páginas web de la CNSPD y del INEE, redes sociales, teléfonos celulares) para sustentar la evaluación.

Latour (2005) plantea que los objetos, en su interrelación con individuos o colectivos, pueden ayudar en el rastreo de los vínculos sociales (yo diría discursos) que se construyen entre diversas personas de diferentes lugares y momentos respecto a determinados aspectos de su realidad social. También refiere que “lo social sólo es rastreable cuando se están experimentando modificaciones” o transformaciones inéditas. En este sentido, nos resultó pertinente esta propuesta conceptual para intentar rastrear parte de la construcción y circulación de los discursos que se configuraron entre los maestros, en torno a la evaluación docente, al tratarse de un fenómeno emergente en nuestro sistema educativo mexicano en donde objetos tecnológicos como las computadoras y celulares, en conjunción con el software que contienen, jugaron un papel importante en la estrategia de implementación de esta evaluación con los docentes.

#### **2.1.6 Lo global y lo local en la comprensión de la evaluación docente como dispositivo.**

Otro de los aportes de Latour para comprender lo social (2005: 107-111) es la estrecha interrelación que este autor plantea entre lo local y lo estructural. Para Latour, una de las maneras de resolver la falsa dicotomía entre los individuos y las estructuras sociales, entre la interacción local y el contexto global es “mantener plano lo social”, es decir, plantea una visión bidimensional de “lo social” con la finalidad de “poder rastrear cada conexión social en su interrelación con muchas otras conexiones sociales”; para ello propone tres pasos: *relocalizar* lo global, *redistribuir* lo local, para finalmente conectar los lugares que se revelen a partir de estos dos movimientos.

Con relación a localizar lo global, propone ubicar los rasgos estructurales dentro de sus condiciones locales de producción, al respecto dice “un lugar donde se produce lo estructural no es un lugar más grande, menos interactivo, menos subjetivo que otro”; en este sentido propone sustituir toda estructura misteriosa por sitios plenamente

visibles y empíricamente rastreables (y agregaríamos, con actores concretos), en donde su carácter de estructural se define en función de las múltiples conexiones que tiene con muchos otros lugares. No obstante, la posibilidad de que un determinado sitio conecte con muchos otros, reside en el soporte legal e institucional que éstos puedan tener, por ejemplo, los documentos oficiales elaborados para la evaluación del desempeño docente, en una oficina de la Colonia Obrera, tuvieron la posibilidad de conectar con cientos de miles de lugares y de individuos y colectivos en todo el país (en las escuelas, en las casas de los docentes, entre otros), debido al carácter legal y obligatorio que se les confirió.

Por otra parte, redistribuir lo local implica para Latour (2005) reconocer la presencia transportada de unos lugares en otros; en este orden de ideas, plantea que “las interacciones cara a cara son el punto de llegada de una gran cantidad de agencias que pululan a su alrededor y lo desbordan”. Para explicar entonces la forma en que la presencia de un lugar o lugares se expresan al interior de otros, propone la idea de conectores. Éstos se hacen visibles a través de agencias no sociales; es en este punto en donde retomamos el papel de los objetos como potenciales mediadores en la construcción de lo social en su interacción con las personas y las colectividades de la que forman parte.

Por ejemplo: La notificación de que un determinado docente será evaluado mediante la llegada de un correo electrónico redactado por alguien más en otro sitio, o bien, mediante un oficio que fue elaborado en una oficina y que le entrega su autoridad en la escuela y en presencia de sus colegas. De esta manera, Latour propone un papel relevante a los objetos, como mediadores en la posibilidad de explicar la conexión de lo local con lo global; siendo propuestas conceptuales que nos resultan de utilidad para describir analíticamente la manera en que circularon los discursos a través del dispositivo de la evaluación del desempeño docente.

### **2.1.7 La construcción de sentidos y significados de la realidad social**

El interés por reconstruir los sentidos y significados que los maestros construyeron en torno a la experiencia de haber participado en la evaluación del desempeño docente, nos plantea la necesidad de explicitar lo que entendemos por *sentidos* y *significados*. Con este propósito, nos apoyamos en la exploración que Da Rosa y otros autores (2011) realizaron sobre diferentes definiciones que, para ambos términos, se han generado en



el contexto de algunas de diferentes corrientes contemporáneas de la Psicología (cognitivista, existencialista, construccionista, de estudios culturales y sociohistórica); dado el carácter multidisciplinar de nuestro objeto de estudio.

Para los propósitos de nuestro trabajo, solo presentamos y analizamos aquellas que desarrollan, en mayor medida, una clara diferenciación entre sentidos y significados, pues se identificaron vertientes psicológicas en donde se utilizan de manera indistinta, o bien, se centran únicamente en la definición y análisis de alguno de estos constructos.<sup>67</sup>

Para la perspectiva construccionista, la realidad no existe de manera independiente a las personas que la perciben, pues tanto sujetos como objetos, son comprendidos como construcciones histórico-sociales. Por medio de la socialización primaria, los padres o cuidadores, enseñan en qué consiste la realidad predominante en la vida cotidiana: normas, reglas, tabúes, roles, etc. y, con la socialización secundaria, la interacción con los otros proporciona datos que, en la mayoría de las ocasiones, corroboran esos aprendizajes iniciales (Berger y Luckmann 1985; Goffman, 1989). Así, el individuo permanece en aprendizaje constante sobre su universo, a través de la intersubjetividad.

Desde esta perspectiva, la comprensión de la realidad se construye entonces sobre la base del sentido común construido con otros, y es con fundamento en ello, que las personas construyen sus significados (Spink, 2004, citado por Da Rosa, et. al., 2011), bajo esta lógica, los sentidos son referentes compartidos con otros en un determinado contexto histórico social, mientras que los significados son construcciones sociales generadas a nivel individual por cada uno de los sujetos, desde su propia trayectoria de vida. Los aportes de Berger y Luckmann también son retomados por la Psicología social para concebir al sentido como:

“una construcción social, un emprendimiento colectivo más precisamente interactivo, por medio del cual las personas, en la dinámica de las relaciones sociales, históricamente

---

<sup>67</sup> Por ejemplo, desde la *perspectiva cognitivista*, Borges (1997, citado por Da Rosa, et, al., 2011) define al *significado* que construyen los sujetos respecto al mundo que les rodea, como una cognición multifacética. Dentro del significado ubica tres componentes: a) una cognición subjetiva, que presenta una variación individual, reflejando la historia personal; b) una sociohistórica, que, además de presentar aspectos compartidos por un conjunto de individuos, refleja las condiciones históricas de la sociedad en la cual están insertados y c) una dinámica, como un constructo inacabado, en permanente proceso de construcción. Así, dentro del significado ubica lo que para autores de otras corrientes psicológicas serían los *sentidos*, que esta autora identifica como el componente sociohistórico del significado.

datadas y culturalmente ubicadas, construyen los términos a partir de los cuales comprenden y lidian con las situaciones y fenómenos a su alrededor” (Spink & Medrado, 2004: 182).

Así, desde este campo de la Psicología, se coincide con la connotación histórico-social que conllevan los sentidos construidos en colectivo acerca de la realidad social, que plantea la psicología construccionista.

Sin embargo, desde la perspectiva sociohistórica, son los significados los que adquieren precisamente este carácter social y colectivo, y en donde los sentidos son de naturaleza más individual, en función la trayectoria de vida y mundos sociales en donde se desenvuelven cotidianamente cada una de las personas. En este contexto, Basso (1998) plantea que el sentido personal y subjetivo de determinada significación depende del grado y forma como es asimilada por el sujeto, individualmente, y el significado remite a la construcción colectiva.

Desde esta misma postura, Aguiar (2006, citada por Da Rosa et. al., 2011) identifica a la construcción de los significados como sociales y a la construcción de los sentidos como aquellos relativos a la subjetividad de cada individuo. Esta misma autora concibe al sentido como “mucho más amplio que el significado, pues el primero constituye la articulación de los eventos psicológicos que el sujeto produce ante la realidad” (Aguiar, 2006: 14). Desde esta mirada, el sujeto puede atribuir diversos sentidos a lo socialmente establecido y a lo que le acontece: aceptación, oposición, confrontación, indiferencia, produciendo siempre nuevas e infinitas posibilidades de significación al mundo que le rodea.

Da Rosa et al. (2011) mantienen este mismo posicionamiento al concebir a los significados como construcciones elaboradas colectivamente, en determinado contexto histórico y a los sentidos como una producción personal dependiente de la aprehensión individual de los significados colectivos, en las experiencias cotidianas. Finalmente destaca las transformaciones por las que pasan los sentidos y los significados, ya que son construidos por los sujetos en una relación dialéctica con la realidad social.

Como se puede apreciar, dentro del campo de la Psicología existen posiciones encontradas respecto a la naturaleza que adquieren los sentidos y significados que los sujetos construyen sobre la realidad, así como sobre la relación que existe entre estos constructos intersubjetivos. Por otra parte, también se identifica la impronta de aportaciones que desde la sociología se han hecho para explicar y conceptualizar la

interrelación que se genera entre los sujetos y la comprensión del mundo o los mundos que les rodean (Berger y Luckmann, 1985; Goffman, 1989), con mayor énfasis para el caso de la perspectiva construccionista.

Por esta razón, es que nosotros nos inclinamos por la conceptualización que desde la perspectiva construccionista se realiza respecto a la naturaleza y relación entre sentidos y significados, como formas en que los sujetos aprehenden y comprenden la realidad del mundo o mundos en que viven. Así, nosotros asumimos a los sentidos como construcciones colectivas generadas entre los sujetos, dentro un determinado contexto sociohistórico y a los significados como una producción personal dependiente de la aprehensión individual de los significados colectivos, desde los referentes particulares generados a lo largo de la trayectoria de vida y mundos sociales en los que los individuos participan (Lahire, 2004).

Bajo esta lógica, entenderíamos entonces cómo pese a que la evaluación del desempeño docente de la pasada administración (2012-2018) adquirió prioritariamente un sentido punitivo para el conjunto de los maestros, como gremio magisterial, dada la configuración histórica de la profesión docente en México y dados los rasgos de diseño e implementación de esta evaluación como política pública<sup>68</sup>; para los profesores en lo individual tuvo distintos significados, en función de sus distintas identidades docentes, producto de su preparación profesional y experiencias como maestros, así como de los diferentes mundos sociales en los que conviven.

### **2.1.8 La evaluación del desempeño docente. Un dispositivo dentro del dispositivo de la educación escolarizada en México.**

Ahora bien, a manera de una matrioshka<sup>69</sup>, el *Servicio Profesional Docente* (y dentro del mismo, la evaluación del desempeño docente), buscó instituirse como un dispositivo más<sup>70</sup>, dentro de otro más complejo: el sistema de educación básica en México. En este caso, el SPD se instauraba como un nuevo sistema de regulación laboral de los maestros (2012-2018), pautado por procesos de evaluación. Dispositivos cómo el que nos ocupa

---

<sup>68</sup> Sobre estos aspectos (configuración histórica de la profesión docente en México y rasgos del diseño e implementación de la evaluación del desempeño docente como política pública) profundizamos en el capítulo 3 de la presente tesis.

<sup>69</sup> Son muñecas de madera, encajadas unas dentro de otras, características de la artesanía y tradición rusa.

<sup>70</sup> A este dispositivo de regulación de la trayectoria laboral y profesional de los maestros de educación básica en México, le antecedieron: 1. El escalafón SEP-SNTE instaurado en la década de los 70's y 2. Carrera Magisterial en la década de los 90's del siglo XX. Estos antecedentes se explican con mayor detalle en el capítulo 3 de la presente tesis.

en este trabajo y la formación de los docentes de educación básica (Castañeda, 2009)<sup>71</sup> constituyen mecanismos fundamentales, mediante los cuales se busca propiciar procesos de subjetivación de determinadas maneras de “ser” y “hacer” docencia en México, en una interacción dinámica con los trayectos profesionales y repertorios de vida (Lahire, 2004) de los maestros que laboran en las escuelas de nuestro país.

La formación y evaluación de los profesores constituyen dispositivos fundamentales de todo sistema de educación escolarizado, en tanto lo que se encuentra en juego es la discusión respecto al tipo de docente que se espera promover con ellos, en el sentido del conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones actitudinales de un “hacer” y “ser” docente que se requieren para un determinado contexto histórico-social. Esta discusión se encuentra estrechamente relacionada con el tipo de ciudadano que se espera formar a través de un sistema escolarizado.

Así, identificamos procesos de subjetivación característicos de todo dispositivo, en donde el sistema de educación escolarizada también se encuentra conformado por una red de elementos heterogéneos (instituciones, leyes, personas, objetos, entre otros) en donde se generan discursos que circulan entre ellos, encaminados a la conformación de estas subjetividades: maneras y disposiciones de ser maestro para contribuir a su vez a la conformación de determinadas maneras de ser estudiante y, en un futuro, un determinado tipo de ciudadano para un específico contexto histórico-social.

Pero... ¿desde qué entramado de procesos y actores se define la necesidad de generar determinados tipos de subjetividades a través de un sistema escolarizado de educación?... es aquí donde es importante visibilizar la estrecha relación que la educación escolarizada tiene con las necesidades sociales, económicas, políticas y culturales de un determinado contexto y momento histórico, en donde el Estado<sup>72</sup> ha jugado un papel central en la regulación de estas necesidades. En este contexto coincidimos con Popkewitz (1998: 26) cuando afirma que: “la escolarización de masas constituyó una reforma fundamental del Estado moderno<sup>73</sup>... cuando éste asumió las

---

<sup>71</sup> De manera similar a la evaluación del desempeño de los maestros, “en la formación inicial y permanente de los docentes, los discursos políticos y académicos contribuyen a normar y regular las acciones mediante documentos, opiniones públicas, reglamentos y categorías de conocimientos”. (Castañeda, 2009: 20).

<sup>72</sup> Entendido, de manera genérica, como una forma de organización sociopolítica con la facultad de gobernar a la población de una determinada zona geográfica. El Estado se encuentra conformado por un conjunto de instituciones que le posibilitan gobernar en un determinado territorio.

<sup>73</sup> El Estado moderno surge en Europa entre los siglos XV y XVI, con la consolidación de las monarquías en detrimento de otros poderes tradicionales de la Edad Media (los señores feudales, el Papado, entre otros), esto daría paso al absolutismo, pero siglos después (siglo XVII al XIX) llevaría a la consolidación de naciones que serían la base de los estados europeos contemporáneos. El Estado moderno se caracteriza por la

tareas de socialización y de educación de las nuevas generaciones... durante los últimos doscientos años”.

A raíz de las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales que propició la Revolución Industrial en Europa y Estados Unidos, durante los siglos XVIII y XIX, se generó la necesidad de contar con trabajadores preparados para una economía basada en la industria y con crecientes intercambios comerciales; derivado de ello se generaron los primeros sistemas educativos modernos (de carácter público, obligatorios, gratuitos y frecuentemente laicos). La masificación de la enseñanza elemental trajo consigo la necesidad de una organización en las escuelas que hiciera posible atender a grandes cantidades de alumnos de manera eficiente: distribución de estudiantes en grupos homogéneos (por edad y/o nivel de avance en los aprendizajes) atendidos por un solo maestro, ubicación de cada grupo en un salón de clases. (Martínez-Rizo, 2012: 27-28).

Con la masificación de la educación escolarizada también emergió la necesidad de los sistemas educativos de crear mecanismos de supervisión de las actividades de las escuelas y de los maestros, a fin de garantizar que los alumnos estuvieran aprendiendo lo que se esperaba que aprendieran, lo cual generalmente estaba pautado a través de determinados planes y programas de estudio.<sup>74</sup> En ese contexto, “el currículum organizaría la enseñanza y la vida de los alumnos, la evaluación establecerá las jerarquías de excelencia que darán sustento y legitimidad a la meritocracia, de la que la escuela sería reflejo y motor” (Johnson, 2010).

Desde el reconocimiento de estas características del sistema escolarizado, autores como Ball (1993) y Popkewitz (1994) retoman a Foucault para caracterizar a instituciones como la escuela, como lugares en donde se generan prácticas divisorias mediante procesos de clasificación y división, éstos se generan tanto al interior del propio sujeto (desarrollo biológico, físico, psicológico, social del alumno), como entre el sujeto y los demás (agrupación de alumnos por edad o nivel de avance). Estos autores relacionan estas prácticas divisorias con la conformación y consolidación de las ciencias de la educación (pedagogía, psicología evolutiva y cognitiva, sociología de la educación, entre otras) a lo largo del siglo XX, en donde define a estas ciencias de lo educativo

---

creación de órganos políticos y leyes comunes a todo el territorio y la creación de infraestructuras militares, administrativas, financieras y diplomáticas.

<sup>74</sup> El uso de la palabra currículum está ligado al surgimiento de los sistemas escolares modernos. Estos fueron concebidos como sistemas constructores de nación, una tarea principal para el recientemente triunfante Estado moderno (Johnson, 2015). Así, la escuela sería la máquina destinada a producir una comunidad imaginada, la nación, para usar la asertiva expresión acuñada por Anderson (1991, citado por Johnson, 2015).

como “campos en donde se desarrollan los juegos de la verdad sobre la educación” (Ball, 1993:8).

En el marco de las prácticas divisorias del saber escolarizado, Ball (1993) destaca al examen como un nexo clave para comprender las relaciones de saber y poder que se generan en el campo de lo educativo, ya que en el propio proceso de examinar si un determinado alumno (y en el caso que nos ocupa: docente) demuestra contar con determinados conocimientos y habilidades, se definirá su destino, en términos de las consecuencias que, para el sujeto, tengan esos resultados (aprobar un grado escolar, ingresar a la universidad, o en el caso del docente: acceder a una promoción, o incluso, ser retirado del servicio educativo).

Dentro de esta lógica de análisis, Ball (1993) destacan el carácter individualizador y aparentemente técnico y aséptico que subyace en la práctica del examen como elemento clave en la clasificación de los sujetos, a partir de la definición de lo que se considera como un saber válido en determinado campo social, en este caso: el educativo. Con este tipo de aseveraciones, lo que buscan explicitar autores como Ball (1993) y Popkewitz (1994) es el carácter relacional y político que subyace en saberes institucionalizados como el escolar o el profesional de la formación de los docentes, en el sentido de que éstos son definidos en función de las necesidades de un determinado contexto sociohistórico y como producto del consenso o imposición de determinadas maneras de mirar lo que se considera como “saberes verdaderos” en lo educativo; todo ello en el marco de complejas relaciones de poder, en constante construcción y movimiento.

Desde esta mirada, comprendemos entonces la estrecha relación que existe entre los cambios económicos, políticos, sociales de un determinado momento histórico y las expectativas y demandas que se generan para el sistema educativo de una determinada nación, en donde el Estado y sus instituciones, junto a otros actores sociales, juegan un papel fundamental en la discusión respecto a los aprendizajes (en términos de conocimientos, habilidades y disposiciones actitudinales) que será deseable promover en sus futuros ciudadanos; y que en términos de Ball (1993) retomando a Foucault, sería “la construcción de determinados tipos de subjetividades”, modos de ser alumno “exitoso” (y en nuestro caso “profesor idóneo”) en un determinado marco institucional y sociohistórico.

Es en este contexto en que coincidimos con Popkewitz (1994: 26) cuando afirma que “la pedagogía (entendida en el marco de la escolarización de masas), vincula las

preocupaciones administrativas del Estado con el autogobierno del sujeto”, en donde el poder está inmerso en los sistemas de orden, inclusión y exclusión mediante los cuales se construyen las subjetividades y se regula la vida social; desde esta perspectiva retomada de Foucault, se busca explicar la mediación entre los procesos macrosociales y microsociales (Varela, 1993)<sup>75</sup>, en este caso, en el campo de lo educativo.

De esta manera, podemos comprender, en mayor medida, la relación entre los cambios (económicos, políticos, sociales) generados por la revolución industrial durante los siglos XVIII y XIX, con la escolarización de masas de los sistemas educativos en el contexto de los Estados modernos (ya bajo la modalidad de Estados-nación) de Europa y Estados Unidos; o bien, la relación entre el surgimiento del modelo del Estado de bienestar<sup>76</sup>, durante las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial (50's y 60's), y el crecimiento exponencial de los sistemas educativos; esto derivado de la preocupación de las naciones involucradas en este conflicto bélico, por proteger a los sectores más vulnerables, mediante la provisión de derechos sociales y gratuitos como la educación o la salud.

Bajo esta lógica, se podría entender entonces el vínculo entre la necesidad de promover en las escuelas, el desarrollo de habilidades cada vez más complejas en los estudiantes, con los cambios en los mercados de trabajo que han generado los avances tecnológicos de finales del siglo XX y principios del XXI (Martínez-Rizo, 2016). Derivado de lo anterior, se entiende la preocupación, en estas últimas décadas, de promover el desarrollo de habilidades y competencias profesionales cada vez más complejas en los docentes, con la finalidad de estar en condiciones de responder a las necesidades emergentes del mundo actual. Desde esta mirada, comprendemos el papel estratégico que juegan dispositivos como la evaluación o la formación de docentes dentro de un sistema educativo.

Con la descripción de estos procesos, buscamos únicamente destacar el estrecho vínculo que existe entre los cambios económicos, políticos, sociales de un determinado contexto sociohistórico y las demandas que se generan para los sistemas educativos; en donde la construcción de determinadas subjetividades (de maneras de ser alumno, de ser docente) juega un papel fundamental en la conformación y

---

<sup>75</sup> En prólogo a la edición española (1993) en Ball (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Fundación Paidea

<sup>76</sup> Se trata de un modelo político en el que el Estado regula los ciclos económicos que genera.

consolidación de determinados proyectos de nación, de sociedad... en un específico momento histórico...

Pero... ¿Qué rasgos particulares han adquirido estas interrelaciones en el caso de México?, ¿Cómo ha sido la relación entre el Estado Mexicano y la conformación del sistema de educación básica?, ¿Qué cambios se han generado en esta relación a lo largo del tiempo?, ¿Qué actores históricos han jugado un papel relevante en la conformación de este sistema educativo y qué influencia han tenido en la construcción de dispositivos como la evaluación de docentes de educación básica en nuestro país?... en el siguiente capítulo abordamos estas interrogantes con mayor detalle, a fin de identificar el contexto sociohistórico en que los docentes entrevistados, que participaron en la evaluación del desempeño docente, construyeron determinados sentidos y significados respecto a este proceso.

Finalmente, cabe recordar que conceptualizar, tanto al sistema de educación básica como a la evaluación del desempeño docente como dispositivos, ni implica asumir una visión determinista y simplista respecto a las subjetividades que se pretenden construir a través de éstos, más bien constituye un llamado a no perder de vista el carácter relacional y político que subyace en los discursos que circulan en el campo educativo (respecto a lo deseable en la formación del alumno, en la formación y evaluación de maestros), ya que:

“Los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. Los discursos son prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan” (Foucault, 1979: 49, citado por Ball, 1993).

En este sentido, es importante considerar la compleja red de relaciones que dan lugar a que determinados discursos sobre lo educativo prevalezcan sobre otros, dependiendo de quién lo dice, desde qué argumentos y cómo posiciona determinada visión de lo educativo. Por ejemplo, en el caso de la Reforma Constitucional en materia de educación de 2013, cómo organizaciones civiles de empresarios capitalizaron el interés del gobierno federal, de neutralizar el poder adquirido por el SNTE, a fin de posicionar al desempeño de los maestros, como la principal causa del bajo logro



educativo, por sobre otros factores que inciden en este fenómeno<sup>77</sup> y, en consecuencia, promover la instauración de dispositivos como el Servicio Profesional Docente (y dentro del mismo a la evaluación del desempeño docente).

Sin embargo, es importante recordar que el carácter relacional y político de los discursos prevalentes en el campo de lo educativo, no son exclusivos de aquellos lugares estratégicos, en donde se detenta mayormente el poder, sino también en aquellos otros en donde los discursos también son resignificados, cuestionados y/o apropiados en función de determinados intereses y necesidades, tanto colectivos (por ejemplo, como gremio magisterial en el caso de los docentes) como individuales (desde la trayectoria de vida y profesional de cada uno de los maestros que participaron en este proceso de evaluación). En este contexto, es importante enfatizar que el poder, entendido como “la posibilidad de incidir en cierto estado de cosas” puede ser ejercido desde múltiples lugares y diversos actores, en donde la mutua influencia entre ellos es cambiante, inestable y no prefijada de antemano (Varela, 1993).

Desde esta lógica, podemos comprender las dificultades que tuvo el INEE, para ejercer sus facultades legales ante la SEP/CNSPD, en materia del Servicio Profesional Docente, o bien, los movimientos generados por diversos sectores del gremio magisterial (principalmente de la CNTE) como recursos de resistencia ante el carácter obligatorio de la evaluación del desempeño docente. Ello sin contar con las múltiples y diversas significaciones que los docentes evaluados construyeron en torno a su participación en este proceso: desde la posibilidad que vislumbró una docente de obtener un ingreso extra, a través de su participación en este proceso como evaluadora certificada del INEE, hasta el profesor que decidió no contestar el examen de la tercera etapa, por no estar de acuerdo con la forma en que era evaluado su quehacer profesional, entre otras posibilidades.

Sin embargo, más allá de las posibilidades de resistirse, aprovechar o resignificar los discursos que circulan a través de un determinado dispositivo, por parte de los distintos actores involucrados, el dispositivo guarda en sí mismo, tanto la posibilidad de regular/imponer determinadas prácticas y discursos a los sujetos en un determinado

---

<sup>77</sup> En este contexto, coincidimos con Varela (1993: XI) cuando afirma que: “La verdad es el resultado producido por individuos libres que organizan un cierto consenso y que están insertos en una determinada red de prácticas de poder y de instituciones...” en Prólogo a la edición española de Foucault y la educación. Disciplinas y saber (Ball, 1993, comp.).

campo social y, con ello, contribuir a la conformación de determinadas subjetividades, como también, la posibilidad de propiciar la recreación de otras formas de subjetivación.

Es el caso de la educación escolarizada, la cual opera tanto en sentido negativo como positivo (Ball, 1993: 9). Ejemplos de ello, son los cambios en las relaciones de género del siglo XIX y XX que hizo posible que las mujeres sacaran partido de las nuevas prácticas de certificación (*credentialing*) escolares (Ball, 1993), o bien, los movimientos estudiantiles de los años 60's en diversos países del mundo que, si bien se generaron a partir de múltiples factores, no desconocemos que un factor importante en la posibilidad de construir un posicionamiento crítico frente a los discursos predominantes de sus respectivos gobiernos y generaciones que les antecedieron, fue precisamente su experiencia como estudiantes dentro de un sistema escolarizado.

Así, los dispositivos no constituyen entidades determinantes ni monolíticas, más bien son la expresión de determinadas formas de regulación social en distintos campos de lo humano, mismas que se posibilitan a través de la interrelación de elementos heterogéneos (instituciones, organizaciones civiles, leyes, entre otros) en donde circulan y recrean constantemente discursos mediados por relaciones de poder. Es bajo esta acepción de dispositivo: complejo, cambiante, de múltiples posibilidades de recreación por parte de los actores e instancias que lo conforman, en que asumimos al dispositivo de la evaluación del desempeño docente en México, enmarcado dentro de otro aún más complejo: el sistema de educación básica en nuestro país.

Desde esta mirada, en donde los actores (tanto colectivos como individuales) juegan un papel relevante en la construcción y reconstrucción del dispositivo, mediante la resignificación de los discursos que lo conforman, damos paso ahora a la presentación del enfoque metodológico con que trabajamos el material empírico que sustenta la presente tesis.

## **2.2 Enfoque metodológico y referente empírico**

Desde el telón de fondo sociológico, descrito en este primer apartado del capítulo dos, aquí justificamos, con mayor profundidad, la necesidad de los aportes que nos puede ofrecer la hermenéutica, a fin de comprender la necesidad de analizar el carácter multidimensional del contexto en que los maestros construyeron determinados sentidos y significados sobre su participación en la evaluación del desempeño docente. Así entenderemos la necesidad de retomar, en los siguientes capítulos, aportes del campo

de las políticas públicas (Laswell, 1953; Aguilar, 1995; Ball, 2002, Del Castillo, 2012) de estudios sobre la historicidad del sistema educativo mexicano (Arnaut, 1998; Loyo, 2010, Lloyd, 2011); así como de aquellos que plantean la experiencia internacional en materia de evaluación docente (OREALC-UNESCO, 2007; Isoré, 2012; Martínez Rizo, 2016), para comprender las distintas dimensiones del contexto en que los maestros construyeron estos sentidos y significados.

En este apartado también describimos, de manera más detallada, las técnicas de recolección de información utilizadas, así como el itinerario recorrido durante el análisis e interpretación de la información obtenida del referente empírico generado en nuestras diferentes incursiones al campo.

### **2.2.1 La hermenéutica como forma de aproximación a los significados que construyen los sujetos.**

A partir de nuestro interés por identificar los sentidos y significados que para los maestros tuvo su participación en la evaluación del desempeño docente, nuestro trabajo primeramente se enmarca en la perspectiva cualitativa de investigación. Un acercamiento de esta naturaleza permite detectar, con cierta profundidad, apreciaciones, negociaciones, saberes, certidumbres y conflictos que son visibles a través de establecer diálogos de los participantes y observar sus prácticas (Woods, 1987; Velasco y Díaz 1997). En este enfoque de indagación, lo que se busca es tratar de comprender lo que los sujetos expresan, desde su propio mundo y horizonte de vida (Schutz, 1976).

Dentro de la vertiente cualitativa de indagación de lo social, se pueden identificar metodologías provenientes de diversas disciplinas: el interaccionismo simbólico desde la Sociología, el método etnográfico emergido desde la Antropología, o bien, la hermenéutica cuyo nacimiento se dio en el campo de la Lingüística, ante la necesidad inicial de interpretar escritos de otros momentos históricos y/o de distintos contextos culturales, para posteriormente extender y enriquecer esta metodología de interpretación “a cualquier fenómeno o proceso sociocultural, donde es central la comprensión del sentido o el significado” por parte de los sujetos (Weiss, 2005).

Debido a que la exploración de los sentidos y significados que los maestros construyeron en torno a su participación en la evaluación del desempeño tenía que ver con una vivencia en tiempo pasado, es decir, una vivencia en donde los maestros habían desplegado diversos supuestos, concepciones y acciones para afrontar esta experiencia

de evaluación, la forma de acercarnos a la subjetividad de esta experiencia, por parte de los maestros, tendría que ser a través de la vía del diálogo, de la conversación respecto a una experiencia que habían vivido y que resultó significativa para ellos, en diversos sentidos. Dado que nuestro acercamiento no tenía que ver con observación de prácticas en tiempo presente, como uno de los rasgos sustanciales del método etnográfico o del interaccionismo simbólico y dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio, en donde la interpretación de los sentidos y significados construidos por los sujetos, ocupa un lugar central, definimos que la metodología más adecuada para ello, sería la hermenéutica.<sup>78</sup>

Una hermenéutica desde la perspectiva de Gadamer (citado por Weiss, 2005: 4), en donde resulta crucial dialogar con el pasado, a fin de comprenderlo y contribuir así a la reflexión de las problemáticas presentes, con miras a repensar también el futuro. Si bien desde la perspectiva de los docentes entrevistados en este estudio, pareciera un pasado inmediato, cuando se conversa con ellos, se conversa también con la impronta de la configuración histórica que la profesión docente en educación básica ha tenido en nuestro país.

Por otra parte, esta conversación no sólo tiene la intención de comprender estos sentidos y significados docentes dentro de un horizonte temporal específico, sino también de vislumbrar, a partir de esta interpretación de sentidos y significados, posibles senderos a recorrer y experimentar en materia de evaluación y formación docente en nuestro país; así, pasado, presente y futuro, se pueden entrelazar con la finalidad de acercarse a la comprensión de fenómenos sociales complejos.

### **2.2.2 Nuestro referente empírico central: Las entrevistas realizadas a los maestros de educación primaria.**

Si bien planteamos que nuestro referente empírico se encuentra conformado por diversidad de fuentes (notas periodísticas, documentos oficiales que pautaron la evaluación del desempeño docente, entre otros), queremos enfatizar que nuestro referente empírico central fueron las entrevistas realizadas a 20 maestros de educación primaria; ya que consideramos que el mundo de significados de la vida social “se expresa

---

<sup>78</sup> A lo largo del tiempo la hermenéutica, como forma sistemática de acercarse a la comprensión de los fenómenos sociales, ha tenido varias transformaciones, pasando de ser una metodología para interpretar textos de otros tiempos y culturas (por ejemplo: de la biblia u obras clásicas de Grecia) y más tarde también obras de arte, a ser un auxiliar para la jurisprudencia y la historiografía en los siglos XVIII y XIX. Dilthey y otros teóricos, le dieron a la hermenéutica, incluso al rango de filosofía. Para una revisión más amplia y precisa respecto al desarrollo histórico de la hermenéutica, sugerimos consultar el texto “Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica (Weiss, 2005).

particularmente a través de discursos que emergen de la vida diaria, de manera informal, bajo la forma de comentarios... conversaciones y anécdotas” (Guber, 2015:69).

En ese sentido, la entrevista constituye una estrategia intencionada para propiciar que la gente hable sobre determinados tópicos de interés para una indagación de carácter cualitativo: ya sea para compartir su visión y percepción particular sobre determinados acontecimientos (Woods, 1987: 77), o bien, para compartir su historia de vida (Bolívar: 2012), los sucesos que la conforman y los significados que tienen para la persona que lo expresa (Del Olmo, 2003: 193), entre otras posibilidades.

Bajo esta convicción, realizamos entrevistas abiertas a docentes de educación primaria respecto a dos temáticas: 1. su acercamiento a la docencia y su experiencia profesional como maestro, y 2. su participación en la evaluación del desempeño docente; se denominan entrevistas abiertas a aquellas conversaciones que tienen la intención de abordar, con los entrevistados, determinadas temáticas de interés para el investigador, sin un específico guión de preguntas como tal. Si bien se recaban datos básicos de los entrevistados, la idea es ofrecerles la oportunidad de expresarse, respecto a los temas propuestos por el investigador, en el orden de ideas que espontáneamente le resulte significativo; en todo caso, quien entrevista, debe tener la habilidad de formular preguntas que emerjan del flujo natural de la conversación, a fin de obtener información más precisa y rica respecto a las temáticas de interés; sobre este aspecto profundizamos en el siguiente apartado de este capítulo.

Con relación a las temáticas que trabajamos en nuestras entrevistas abiertas, cabe precisar que, el propósito de dialogar con ellos acerca de sus primeros acercamientos a la docencia y sobre su trayectoria profesional, tuvo la finalidad de identificar el horizonte biográfico desde donde, cada uno de los docentes, construyeron determinados significados sobre su participación en este proceso de evaluación y de lo que para ellos significa ser “un buen docente” en el aula y el contexto escolar, entre otros aspectos.

En este sentido y en concordancia con la mirada hermenéutica, lo que interesa no es sólo lo que dice la persona (el texto), sino tratar de comprender el contexto en que lo dice (desde lo sociohistórico, desde su trayectoria de vida, desde sus ámbitos de actuar cotidiano, entre otros) con la finalidad de reconstruir los sentidos y significados que para las personas tienen sus prácticas o determinados acontecimientos, en este caso, la participación de los maestros en la evaluación del desempeño docente, en el entrecruce con su trayectoria profesional y laboral.

Cabe recordar que, para la elaboración del proyecto de tesis de ingreso al programa de doctorado, en 2016 se realizó una incursión inicial en el campo en una zona escolar de primaria con entrevistas que cubrieron los mismos rubros. Estas entrevistas de 2016 se realizaron bajo la siguiente distribución:

**Tabla 1. Entrevistas en el primer periodo de trabajo de campo**

<b>Función que desempeña</b>	<b>No. de entrevistados</b>
Supervisores (1 de primaria y 1 de Educación Física)	2
Director de primaria	2
Docentes de primaria	5
Total	9

Lo que pretendíamos en esta incursión inicial al campo era rastrear el proceso de comunicación en torno a la evaluación del desempeño en una zona escolar de educación primaria. No obstante, a partir de la riqueza que nos ofrecieron las entrevistas de los maestros frente a grupo de esta demarcación, las valiosas opiniones de los sinodales de mi examen de ingreso al doctorado, así como el trabajo de campo derivado de nuestra participación en un estudio cualitativo sobre práctica docente del DIE<sup>79</sup>, decidimos enriquecer nuestra tesis con este referente empírico.

De esta manera tuvimos la oportunidad de contar con las experiencias de más docentes de educación primaria de la Ciudad de México (10 en total: 5 urbano medio y 5 urbano marginal), así como del estado de Hidalgo (rural), también ante la posibilidad de ampliar la gama de perfiles de los docentes entrevistados sobre el tema (noveles o con experiencia, que obtuvieron diferentes resultados en la evaluación de “su desempeño”) en este caso, la distribución final de las entrevistas realizadas a maestros frente a grupo, sumando las de este proyecto, finalmente quedó así:

---

<sup>79</sup> Al iniciar los estudios de doctorado, contamos con la fortuna de participar en el proyecto: *Evaluación de medio camino/término sobre la idoneidad y suficiencia del personal con resultados idóneos y suficientes evaluados a través del Servicio Profesional Docente*. Este proyecto fue solicitado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) al Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Este proyecto consistió en realizar una valoración de carácter cualitativo a las prácticas de enseñanza de docentes de educación primaria y secundaria de la Ciudad de México y del Estado de Hidalgo, con la finalidad de contrastar estas valoraciones con los resultados obtenidos por estos mismos profesores en la evaluación del desempeño docente implementada en el ciclo escolar 2015-2016.

**Tabla 2. Entrevistas en el segundo periodo de trabajo de campo**

Tipo de contexto	Maestros noveles Desempeño 2016		Maestros con experiencia Desempeño 2015				Total de maestros
	No cumple con la función	Cumple con la función	Insuficiente	Suficiente	Bueno	Destacado	
Urbano Medio (CDMX)	1	1	3	1	2	1	9
Urbano Marginal (CDMX)	2	0	2	2	0	1	7
Rural (Hidalgo.)	0*	1	1	1	0	1	4
Subtotal Maestros	3	2	6	4	2	3	20

Por otra parte, considerando que se entrevistaron a cada uno de los directores de los docentes entrevistados, tanto en la incursión inicial al campo, como en el estudio cualitativo sobre práctica docente del DIE, contamos con 19 entrevistas a directores escolares de diferentes tipos de contexto, dando un total de 39 entrevistas semiestructuradas. Sin embargo, para el análisis e interpretación de los datos, solo se retomaron las entrevistas de los docentes, aunque de manera marginal, algunas de directores, a fin de contextualizar la opinión de algunos maestros.

### **2.2.3 Algunos retos y reflexiones metodológicas en el trabajo de campo**

Antes de comenzar a reflexionar sobre los retos a los que me enfrenté durante la realización del trabajo de campo, considero importante compartir mi implicación personal y profesional con el tema, pues como refiere Woods (1987:248): “Siempre aportamos a la experiencia ciertos marcos de interpretación... la tarea del trabajo de campo consiste en tomar cada vez más conciencia... de nuestros propios marcos de interpretación culturalmente aprendidos que hemos traído con nosotros al campo.”

En primer lugar, considero necesario decir que provengo de una familia de maestros (padre, tíos, hermana y primos, entre otros) y que, de no ser porque mi

inquietud me llevó a explorar otros horizontes profesionales (en elaboración de materiales educativos, en formación docente, en investigación educativa, en evaluación de docentes, entre otros), la docencia ha sido para mí una profesión de vida, una profesión que aunque actualmente no la ejerzo, me merece mi más grande respeto, dada la complejidad y riqueza que implica.

En segundo lugar, me parece relevante mencionar que colaboré en la elaboración del esquema de la evaluación del desempeño docente 2015-2016, en la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), bajo la idea de que, siendo ya un proceso de evaluación de carácter obligatorio, tal vez podría incidir en que este proceso fuera lo más pertinente posible a las condiciones de los maestros. Esta corta etapa de trayecto profesional fue muy difícil para mí, ya que mi margen de decisión en realidad fue reducido. Después de “varias batallas perdidas”, mi convicción profesional me llevó a renunciar a escasos meses de haber ingresado a ella (de febrero a junio de 2015), no obstante, este corto periodo de tiempo fue decisivo para lo que finalmente se definió en el esquema de evaluación docente 2015-2016.

Este precedente profesional generó en mí la necesidad de indagar sobre el impacto de las decisiones que se tomaron en este espacio estratégico (SEP/CNSPD), en los procesos de evaluación del “desempeño” de los docentes frente a grupo, pero principalmente mi inquietud de “dar voz” a quienes vivieron en primera persona este proceso, más allá de las voces del mundo académico (Arnaut, 2014; Rockwell, 2015; entre otros) y de otros sectores involucrados (gobierno federal, SEP, INEE, SNTE, CNTE, Mexicanos Primero); ya que consideré que dar voz a los docentes, me permitió afrontar la “inherente asimetría moral del trabajo de campo” (Marcus, 1997; citado por Rockwell, 2009:191) más en un tema como la evaluación docente y mi nivel de implicación profesional en el mismo.

Al respecto, (Marcus, 1997; citado por Rockwell:2009:191) refiere que hay diferentes formas de afrontar esa asimetría, en mi caso me identifiqué con la alternativa que propone este autor, respecto a asumir que puedo “ser cómplice potencial de fuerzas externas”, pero también de “descubrir y describir los procesos sociales que afectan a los grupos subalternos”, ya que lo que nos interesó en este estudio, fue no sólo comprender la expresión local de cada caso, sino aspirar a entender cómo un proceso de mayor envergadura como la evaluación del desempeño docente, incidió o no, en la vida cotidiana laboral y profesional de los maestros que participaron en este proceso.; pues como plantean Portelli (2014) y Bolívar (2012), las narraciones de vivencias personales



ante ciertos acontecimientos sociales, plantean puentes de articulación entre lo público y lo privado, en otras palabras, el impacto de la historia en la biografía individual.<sup>80</sup>

Ahora bien, nuestra primera incursión al campo (marzo y abril de 2016) fue gracias al contacto que tenía con una amiga supervisora de una zona de primaria, quien al expresarle mi interés por recuperar la experiencia de los docentes que participaron en la primera edición de este proceso de evaluación (ciclo escolar 2015-2016), me facilitó el acceso a dos planteles y la entrevista a 5 docentes (3 docentes en una y 2 docentes en otra); a fin de presentar mi proyecto de investigación para mi ingreso al doctorado.

La segunda fase del trabajo de campo ya se dio en el contexto del estudio cualitativo “Evaluación de medio camino: Estudio de las prácticas de docentes de primaria y secundaria” (Weiss, et al. 2017). En este estudio participé como parte del equipo “de avanzada” que acudía a las escuelas para realizar una entrevista inicial al docente, así como solicitar su permiso para que posteriormente un equipo de especialistas en didácticas específicas (Español y Matemáticas) y práctica docente, observaran algunas clases con sus alumnos y realizaran entrevistas al director/a, alumnos, colegas y padres de familia; todo ello en el transcurso de una semana. En su momento, se realizaron las gestiones necesarias con las autoridades educativas respectivas (de la CDMX y del Estado de Hidalgo) a fin de que nos ofrecieran todas las facilidades de acceso a 15 planteles y entrevistar a 15 docentes de ambas entidades; esta segunda incursión al campo se realizó de enero a mayo de 2017.

Referimos estas dos diferentes formas de ingresar al campo, porque nos permitieron reflexionar sobre la importancia que este aspecto tiene en la percepción que los entrevistados, en este caso los maestros, pueden tener sobre la persona que les entrevista, ya que esto incide de manera importante en el desarrollo de las mismas, en el sentido de la mayor facilidad o dificultad que se experimenta para construir un clima de confianza con los entrevistados (Woods, 1987; Erikson, 1989; del Olmo, 2003).

En nuestra primera incursión al campo, con apoyo de una amiga supervisora tanto directores como docentes de ambas escuelas, parecieron mostrarse receptivos y abiertos a la realización de las entrevistas<sup>81</sup>, comentaban: “¡Ya era tiempo de que alguien

---

<sup>80</sup> Si bien tenemos claro el carácter contemporáneo del proceso de evaluación del desempeño, resulta por demás interesante identificar como este proceso de evaluación fue vivido, en este caso por maestros de primaria, desde cada una de sus biografías particulares.

<sup>81</sup> Esto se debió en buena medida a que varios de ellos ya habían también tenido contacto previo conmigo, en otro tipo de espacios: Fui facilitadora en un diplomado al que asistió la supervisora, además de que ya había impartido un curso para los directores de su zona.

nos venga a preguntar cómo fue todo esto en la realidad!, ¿Qué bueno que lo estás haciendo!” Esta forma de acceder a dos planteles de esta zona, considero que permitió que los docentes entrevistados (5 en total) no vieran mi presencia tan amenazante; al respecto, la directora le dijo a una de las maestras cuando me presentó con ella: “No te preocupes, es una de nosotros, es maestra, es para su doctorado”. Así, desde la identidad de profesora y facilitadora de cursos, mi incursión a esta primera fase del trabajo de campo fluyó sin dificultades.

Sin embargo, el resultado obtenido en la evaluación del desempeño por los docentes que entrevistaría en esa zona, también influyó de manera relevante en su disposición inicial para participar en la entrevista. Fue el caso de dos docentes que entrevisté en una de las escuelas de esta demarcación, ya que ambos habían obtenido por resultado “insuficiente” en esta evaluación. Uno de ellos al principio se mostró reticente hacia la entrevista, pero paulatinamente generamos la confianza suficiente para que, una vez terminada, me expresara: “cuando me avisaron que venía usted, me dije - ¡No otra vez no! ¡Ya estoy harto de que a cada rato nos vengan a pedir cuentas porque fuimos los burros, los reprobados según ellos!- pero qué bueno que esto fue diferente, me quedo con un grato sabor de boca, ha sido una buena oportunidad para desahogarme”, ya que como plantea Woods (1987:78) la entrevista puede constituir un “elemento potencialmente terapéutico... pues puede proporcionar una plataforma a la gente para hablar y expresar sus pensamientos íntimos de una manera y con un detalle que difícilmente se dan en la vida cotidiana.

Esta construcción de la relación de confianza con el entrevistado requirió de una actitud de legítima humildad ante el conocimiento que nos proporcionaban ellos sobre el tema y sobre parte de su trayecto de vida laboral y profesional. En ese sentido, es que recordamos que el ingreso al plantel constituye apenas un primer paso para acceder al campo, ya que el punto nodal, se construirá a partir de la relación que se vaya configurando entre la persona que entrevista y quien es entrevistada (Woods,1987; Erikson, 1989), ya que como menciona Del Olmo (2003), una entrevista “es un continuo proceso de negociación de significados” entre quienes participan en ella.

Mi segunda incursión al campo, por vía institucional, constituyó un mayor reto, en términos de generar el clima de confianza necesario, para que los docentes compartieran sus vivencias respecto a su participación en la evaluación del desempeño y sobre parte de su trayectoria laboral. En este caso, la visión que en un inicio algunos docentes tuvieron de mí fue de “la evaluadora”; así fue como me presentó la directora de una de

las escuelas que visitamos para el proyecto solicitado por el INEE, pese a haberle explicado con detalle el propósito del mismo y la razón de ser de mi presencia ahí: realizar la entrevista inicial al docente y pedir permiso para el trabajo de campo subsiguiente (entrevistas a distintos actores de la comunidad escolar y observaciones de clase por parte del equipo de didácticas y práctica docente), siendo un reto nada fácil, pese a la experiencia con que cuento en el ámbito educativo.

... ¿Cómo convencer de la importancia de su participación a docentes que habían pasado recientemente por un proceso de evaluación tan intempestivo como el de desempeño?, ¿cómo convencerlos de ser observados en el trabajo con sus alumnos y de entrevistar a padres de familia en un ambiente de descrédito de la profesión docente generado por la forma en que fue difundida la evaluación de los maestros?, éstas fueron algunas de las primeras reflexiones que me generó esta segunda incursión al campo.

Como se puede apreciar, mi acceso al campo fue más difícil por la vía institucional que por el contacto con la supervisora; sin embargo en ambos casos (más en el primero que en el segundo) eché mano de diversas estrategias para afrontar el desafío de acceder a información significativa sobre la trayectoria de los maestros y sobre sus vivencias en la evaluación del desempeño en entrevistas de una sola ocasión, pero con una extensión lo suficientemente considerable (de una hora y media en promedio) para comenzar a acceder a este mundo de significados en torno a su experiencia en la evaluación del desempeño docente.

En el caso del trabajo de campo por la vía institucional, una de las formas en que se procuró este primer acercamiento con los entrevistados fue mediante la elaboración previa de dos cartas: una para el docente y otra para el director de la escuela, en donde se destacaba la trayectoria del DIE en la construcción de conocimiento respecto a las condiciones del trabajo docente en México, los propósitos del estudio y la explicación de las actividades del trabajo de campo que realizaría el equipo integrado por especialistas en didácticas específicas y práctica docente; así como el agradecimiento y reconocimiento a su labor profesional y la garantía de confidencialidad de la información que ellos nos compartieran.

Considero que estas cartas, ayudaron mucho en un primer momento para comunicar los propósitos del estudio; no obstante, la palabra "INEE" dentro de las mismas, generaba en algunos maestros cierta desconfianza (ceño fruncido mirando la carta y leyendo 2 o 3 veces su contenido), hacían preguntas después de leerla como: "¿y no se va a saber lo que yo diga o lo que vean en mis clases?", ¡porque no quiero que

me perjudiquen! ¿eh?, ¡ya he pasado bastantes cosas!” Ante lo cual se les confirmaba que se guardaría la confidencialidad de la información que se derivaría del estudio.

En este contexto, una de las estrategias que fue de mucha utilidad para ir generando paulatinamente la confianza con ellos fue comenzar por el tópico relativo a la narración de su historia como docentes: ¿quiénes eran ellos?, ¿de dónde provenían?, ¿cómo llegaron a la docencia?, ¿fue por elección o por circunstancia?, ¿qué les gustaba de ser docentes, ¿qué no les gustaba de ser docentes?, entre otras cuestiones, antes de pasar a “la parte más escabrosa” (para mí y tal vez para ellos) sobre su participación en la evaluación del desempeño docente.

Decidí comenzar con este tópico porque considero que un rasgo muy importante de los estudios de corte cualitativo es tratar de acercarme a “mirar la realidad con los ojos del otro”, desde su situación biográfica (Schütz, 1976), y una primera forma de hacerlo fue tratar de acercarme a sus motivaciones, principalmente a sus motivaciones profesionales: a cómo se miraban ellos como docentes y a la docencia en general, cómo miraban su trabajo con los niños; esto también me permitió dar un toque más cálido y humano a un evento discursivo (la entrevista) que provenía de una demanda institucional, pero también de mis intereses como investigadora.

Para propiciar que ellos me compartieran su experiencia y para reducir la asimetría inherente en este tipo de eventos discursivos (Rockwell, 2009:192), más tomando en cuenta el acceso por vía institucional, comenzaba por compartirles muy brevemente parte de mi trayecto en mi identidad como docente: “Vengo de familia de maestros, me encantaba trabajar con primero y sexto grado... tengo actualmente mi plaza como maestra de primaria con permiso sin goce de sueldo... sé lo que es el olor a gis... ¡bueno! Ahora ya no es gis sino pintarrón (risas)... y los retos de trabajo con los pequeños y los padres de familia...sé también por experiencia propia que no es fácil lo que hacemos como maestros...”

Esto considero que dio pie a que ellos compartieran su propia experiencia, al respecto, dos de los docentes entrevistados nos decían:

*Yo siempre quise ser maestra. Yo me acuerdo que jugaba a ser maestra ¡y se hizo mi sueño realidad! (...) tuve una maestra que me encantó como daba clases y de ahí me nació... cuando terminé la secundaria y les digo a mis papás -quiero ser maestra- pero ya había hecho mi inscripción para la prepa y no era la anexa a la normal. Me dice mi*

*mamá -busca una carrera técnica (...) pero yo me empeciné en ser maestra... (EMS120117\_LA190117, p. 1).<sup>82</sup>*

*yo de hecho estaba estudiando otra carrera... para policía federal de caminos, pero mi mamá ya no me quiso apoyar y me dijo te voy a dar otra carrera, pero no ésa... en su momento yo sí me puse insistente con mi mamá, yo le dije -mamá yo quiero estudiar eso, pero entonces mi mamá me dejó pensando mucho cuando me dijo – está bien, te compro tu patrulla, pero también te compro tu caja de muerto- y entonces sí me dejó pensando y le dije -¿sabes qué mamá?, te voy a tomar la palabra y quiero estudiar para maestro- entonces me fui a estudiar para maestro y ahí me fui a practicar y ahí fue donde me gustó... me mandaron a practicar a un internado, ahí es donde vi las necesidades de los niños y llegué ahí y los niños me abrazaron, me movieron el tapete y me dije - ¡de aquí soy!- y me encanta la labor como docente y me fascina.... (EMO150317\_LA200317, p. 2)*

Considero que este primer tópico fue de mucha ayuda para posteriormente adentrarnos en abordar las vicisitudes de su participación en la evaluación del desempeño docente; en donde considero que, dependiendo del resultado obtenido en este proceso y de la manera en que ellos se miraban como docentes en ese contexto escolar (“la nueva”, “el líder”, “el rebelde y contrasistema”, “la mejor”, etc.), manifestaron sus experiencias al respecto:

*el año pasado, fui electa candidata para hacer el examen para el desempeño... ¡fui la única de mi escuela! yo pregunté - ¿cuáles habían sido los parámetros de elección? - y me dijeron que, por mis años de servicio, por ser muy buena maestra y por haber alcanzado el nivel E de carrera magisterial (...) ¡sentía un peso muy fuerte, no dormí ese día!, (EMB150317\_LA200317. p. 21)*

---

<sup>82</sup> La codificación de las entrevistas se hizo bajo la siguiente lógica de organización: E (de entrevista: para distinguir si era observación o entrevista), M (de maestr@; para distinguir si era entrevista a maestr@ o a director); la siguiente letra es la inicial del nombre del maestro (por ejemplo S de Susana); los primeros números son la fecha de realización de la entrevista (por ejemplo: 120117, o sea, 12 de enero de 2017); las iniciales después del guión son las iniciales de quien transcribió (en este caso: LA, para Lilia Antonio), los números después de las iniciales, son la fecha de transcripción (por ejemplo: 190117, o sea 19 de enero de 2017). Fueron necesarias las distinciones de: observación (O) o entrevista (E), de maestr@(M) o director(a) (D) e iniciales del transcriptor porque buena parte del trabajo de campo se dio en el contexto del estudio cualitativo referido anteriormente (Weiss, et al. 2017), en donde hubo efectivamente observaciones de clase y entrevistas a directivos, además de haber un equipo de transcripción de entrevistas. En el caso de las entrevistas que presento en este estudio, las realicé y transcribí yo. No obstante, en los posteriores capítulos de hallazgos, refiero únicamente con una letra al docente en específico, además de señalar si es un docente con experiencia o novel, la entidad y tipo de localidad, así como el resultado obtenido en la evaluación dado que, considero, resultan datos más relevantes para la interpretación de los datos.

*porque soy delegado sindical en mi escuela...yo sabía que iba a llegar mi sobre, ¡me tocó la mala suerte!... aunque aún no tengo claro por qué me tocó a mí y no a otros... aunque de repente me imagino por qué... yo conozco a algunos que debieron haber visto en lo inmediato, ¡porque hacen cada cosa! (EMR1503\_LA2003, p. 18).*

Sin embargo, más allá de analizar el contenido de las entrevistas, lo que nos interesó compartir en este apartado, fue reflexionar respecto al reto que implicó llevar a cabo una entrevista con la menor directividad posible, donde la consigna fue acompañar al entrevistado por los caminos de su lógica mediante la formulación de preguntas o peticiones de información lo más abiertas posibles (Guber: 2015): en una entrevista por ejemplo, yo dije: "Gracias por permitirme conocer un poquito más quien es... (aquí el nombre de la docente), ahora me gustaría que me compartieras ¿cómo fue tu experiencia en la evaluación del desempeño?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué fue lo que hiciste para presentar esta evaluación?... Comienza donde gustes...

Mediante este tipo de entradas buscaba propiciar algunas probables pistas para comenzar tratando de evitar que refirieran un camino en particular:

*¡Y que nos llega el temido sobrecito amarillo!, era mucha la especulación... pero ¿Cuál sobre amarillo? y con compañeras de otras escuelas: '¿oye te llegó?', -no, no me ha llegado- y dice- 'acá ya llegaron tantos sobres' no, no han llegado y cuando nos llega el sobre amarillo, le digo: '¡Ay no, no puede ser!', fue hace dos años, en 2015 como por febrero... yo tenía que recabar evidencias... nos agarraron como conejillos de indias porque no nos dieron un curso de que -oigan saben qué, se les va a evaluar, son estas etapas- porque fueron varias (EMH150317\_LA200317, p. 2).*

*a mí siempre me ha gustado estudiar... se abrió la convocatoria para el proceso de certificarse como evaluadora (del INEE) ... entonces vi la convocatoria de certificación para ser evaluador y dije - ¡suena interesante!... convocaba el INEE y me metí (en la página web) y decía -para poder ser evaluador, tienes primero que haber acreditado el examen de permanencia- y dije - ¡bueno!, me van a evaluar de todas maneras, ¡qué más da! - Yo fui solita, me registré y pues ya me notificaron que tenía que presentar mi examen un 19 de septiembre (EMS150317\_LA200317, p. 2)*

Como se puede apreciar en cada caso, el procedimiento fue diferente: en el primero la notificación llegó a la escuela, en el otro la docente refiere que fue un proceso

voluntario en su interés por ser evaluadora certificada del INEE, probablemente la posibilidad de que ellas pudieran referir estas diferentes formas de incursionar en la evaluación del desempeño docente, no hubiera emergido de manera tan inmediata (tal vez con más preguntas lo hubiera indagado) de no ser por dejar a las docentes entrevistadas la posibilidad de comenzar por donde ellas quisieran.

En el primer caso, sin pedirlo explícitamente, la entrevistada destaca el ambiente de especulación e incertidumbre que prevalecía entre los maestros de escuelas cercanas ante la posible llegada del “temido sobre amarillo”, además de referir su sentir al respecto cuando le llegó: “¡Ay no puede ser!”; en el segundo caso, también sin pedirlo explícitamente nos refiere su incursión de manera voluntaria a este proceso, para ser evaluadora certificada por parte del INEE; en donde se puede apreciar también, los diferentes sentidos y significados asignados por cada una de ellas a la evaluación del desempeño.

De esta manera, buscaba acompañar a los docentes entrevistados en su propia lógica de construcción de la experiencia vivida en este proceso de evaluación, sin predeterminar de mi parte una forma particular de hacerlo, pero si apoyando en algunos momentos para que los docentes explicitaran lo que querían decir:

*¡Para mí fue un proceso muy desgastante! (la evaluación del desempeño) porque en las evidencias (2ª etapa de evaluación) aparecía como preescolar y hasta un día antes del examen (3ª etapa de evaluación), me mandan un correo, ¡bien lindos ellos! (tono irónico) -maestra, ya apareció como primaria- ¡pero yo ya había subido mis evidencias como preescolar por los tiempos y toda esa situación! (elevando el volumen de voz y con cierto dejo de inconformidad).*

*Etv: ¿Por qué lindos?, ¿por qué fue desgastante para ti?*

*Lo que pasa es que desde que me mandaron la notificación aparecía como preescolar y yo soy de primaria no de preescolar. En el curso (de preparación para la evaluación del desempeño) hice el comentario y me decían -maestra tiene que arreglar todo eso porque si aparece como preescolar...y no usted no es de preescolar, tiene que checar toda esa situación... ahí en la página viene un teléfono de apoyo, viene un correo, llame por favor- También les comenté aquí en dirección, en supervisión ¡y en todos lados a los que yo asistía y nada! Y el director me decía que llame y me dicen -es que usted tiene que seguir con los procesos, aunque diga preescolar y apúrese porque tiene hasta tal fecha- y entonces llamaba y llamaba ¡y nada que cambiaban! hasta un día antes del examen me dicen: maestra ya la cambiamos a primaria... ¡pero presenté mis evidencias como preescolar! (tono de preocupación) (EMS150317\_LA200317, p.24).*

Como se puede advertir, las preguntas que hice posteriormente y que retomo del propio discurso de la docente (el calificativo de desgastante que asigna ella al proceso de evaluación y el tono irónico del “¡Qué lindos!), me permitieron profundizar un poco más respecto al sentido de sus primeras expresiones y que develan un proceso de evaluación accidentado en que, por errores en la base de datos, ella tuvo que presentar dos de las etapas de evaluación como docente de preescolar y no de primaria, lo que finalmente parece haber afectado el resultado obtenido en este proceso de evaluación (obtuvo por resultado: “insuficiente).

De esta manera, comparto parte de las vicisitudes que, como investigadora, tuve durante el desarrollo de las entrevistas del trabajo de campo, en donde se pudo advertir cómo la incursión al mismo por vía institucional o mediante contactos personales, incidió de manera importante en la percepción inicial que los docentes entrevistados tuvieron sobre mi persona; ante ello, eché mano de mi experiencia de colaboración en proyectos de investigación o evaluación cualitativa que se han generado en el DIE-CINVESTAV y en mi propio trayecto profesional en otros espacios académicos, aun así, el proceso no fue sencillo... Es momento de compartir brevemente el proceso de análisis e interpretación del referente empírico.

#### **2.2.4 Análisis e interpretación de la información**

En el marco del proceso hermenéutico de indagación, nosotros nos acercamos a la búsqueda e interpretación de datos desde un determinado interés personal y/o teórico y que, en términos de esta mirada metodológica, sería la *anticipación de sentido*, entendida como el conjunto de conocimientos previos de índole diversa: desde empírico-sociales hasta teóricos (Weiss, 2005: 6) acerca de nuestro objeto de estudio.

En mi caso, como comentaba en un apartado anterior, mi nivel de involucramiento con el tema (provenir de familia de maestros, ser maestra, haber participado en el diseño del esquema de evaluación del desempeño) constituyó para mí un reto, pero a la vez una ventaja: por el lado del reto, considero que mi posicionamiento inicial fue dar cuenta de los efectos de las malas decisiones que se tomaron en la implementación de la evaluación del desempeño docente, como propuesta pertinente de evaluación, a partir de recoger opiniones de los docentes respecto a cómo vivieron este proceso de evaluación.



Aunque en este recorrido de indagación he podido corroborar algunos de mis supuestos iniciales (por ejemplo, la necesidad de una estrategia de difusión respecto a qué y cómo serían evaluados los maestros y el efecto que tuvo en ellos vivir este proceso con mucha incertidumbre e incluso en algunos casos con miedo); la mayoría de los hallazgos que comparto en los capítulos subsiguientes me permitieron ir trascendiendo paulatinamente esta anticipación de sentido referida por la hermenéutica. Por ejemplo: me permitió identificar que abordar un objeto de estudio tan complejo como son los sentidos y significados que los docentes construyeron en torno a esta experiencia de evaluación, requería de una mirada que reconociera la multidimensionalidad y los matices del fenómeno: desde lo histórico-social, hasta las características de la evaluación del desempeño docente como política pública, pasando por la construcción de los sentidos y significados desde la perspectiva biográfica de los docentes; siendo aspectos que desde una mirada inicial no había contemplado.

Esta posibilidad, de identificar la multidimensionalidad y complejidad de mi objeto de estudio, entre otros aspectos, fue propiciada por el desarrollo de la espiral hermenéutica durante el proceso de análisis e interpretación de la información. La espiral hermenéutica consiste en lecturas reiteradas de los textos (en este caso, los registros de entrevista de los docentes), a fin de identificar paulatinamente relaciones recurrentes entre los textos (tanto al interior de una entrevista, como entre diferentes registros de entrevista). La identificación de estos patrones, posteriormente los puse en diálogo con referentes teóricos que resultaran pertinentes para describir analíticamente las relaciones recurrentes y parciales que identificamos entre los textos (a esta etapa le llamé yo “casting de teorías”); de esta manera, nuestro marco de referencia se va afinando y enriqueciendo, en “un ir y venir” entre las propuestas teórico-conceptuales y el referente empírico.

Fue así como fui identificando la necesidad no sólo de construir un primer andamiaje conceptual desde los aportes de la Sociología, referidos en este capítulo 2 (Foucault, 1985; García, 2011; Vega, 2017, entre otros), sino también de construir y superponer otros andamiajes, desde los aportes de otras disciplinas, a fin de que me permitieran realizar un análisis más específico respecto a determinada acepción del contexto en que los maestros construyeron determinados sentidos y significados respecto a su participación en la evaluación del desempeño docente.

Así, emergieron aportes desde el campo de las políticas públicas (Aguilar, 1995; Ball, 2002, Del Castillo, 2012, entre otros) y desde investigaciones que han abordado el

trayecto histórico del sistema educativo mexicano (Arnaut, 1998; Loyo, 2010, entre otros) en el capítulo 3; o bien, los aportes de la literatura derivada de la experiencia internacional en materia de evaluación estandarizada de la docencia (OREALC-UNESCO, 2007; Isoré, 2012; Martínez Rizo, 2016), descritos en el capítulo 7 de la presente tesis.

### **Recapitulemos y reflexionemos...**

En este capítulo presentamos la perspectiva hermenéutica desde donde desarrollamos nuestro trabajo, así como el *telón de fondo sociológico* que subyace en nuestro objeto de estudio; en el marco de este telón, presentamos los argumentos que nos permiten conceptualizar a la evaluación del desempeño docente como un dispositivo (Foucault, 1985; García, 2011; Vega, 2017) y a los docentes como actores plurales (Lahire, 2004) que dialogan con este dispositivo de la evaluación, desde sus distintos trayectos de vida y mundos sociales a los que pertenecen para resistirlo, asumirlo, transformarlo o resignificarlo (Ezpeleta, 1992); en donde los objetos pueden jugar un papel importante en la construcción de significados (Latour, 2005).

Este andamiaje conceptual lo enmarcamos, a su vez, en el dispositivo de la educación escolarizada, en su estrecha relación con el Estado y las necesidades (económicas, políticas, sociales, entre otras) que emergen en diversos momentos históricos. Derivadas de estas necesidades en cada momento histórico se plantean determinados fines para la educación escolarizada y, en consecuencia, para la formación y evaluación de los docentes de las escuelas educación básica, al ser una profesión de Estado en nuestro país. Así, identificamos también, la dimensión histórica y colectiva en que se inscriben los sentidos y significados construidos por los docentes respecto a la evaluación del desempeño docente siendo un aspecto que no podemos perder de vista en nuestro análisis y que desarrollamos con mayor detalle en el siguiente capítulo.



### **Capítulo 3. La evaluación del desempeño docente desde la historicidad de la docencia en educación básica en México y desde la mirada de las políticas públicas**

Como planteamos en el capítulo anterior, desde la perspectiva hermenéutica el contexto tiene un carácter multidimensional que se despliega en aspectos de diversa naturaleza. En este capítulo, lo analizamos desde la perspectiva del horizonte histórico, político e institucional en que emergió la evaluación del desempeño docente como acción de política educativa en el sistema educativo mexicano, ya que consideramos que incidió de manera importante en los sentidos y significados que los maestros entrevistados construyeron en torno a esta evaluación; particularmente en lo que compete a la historicidad del gremio magisterial en México, y las implicaciones que este importante aspecto tuvo en las diversas significaciones que los maestros asignaron a la experiencia de participar en este proceso.

Con esta intención, en un primer apartado presentamos las herramientas conceptuales, que retomamos del campo de las políticas públicas, para analizar tanto a la configuración histórica de relaciones de poder entre el Estado mexicano y organizaciones sindicales de maestros; como a la propia evaluación del desempeño docente, como política pública. Con base en estas herramientas conceptuales y en aportes de autores como Arnaut (1998; 2014), Loyo (1992, 2010), Ornelas, ( 2010) y Lloyd, (2011), en un segundo apartado realizamos un ejercicio de historicidad de la profesión docente en México, en donde identificamos el papel estratégico que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha jugado, no solo en la gobernabilidad del sistema educativo del país, sino también en la propia gobernabilidad del Estado mexicano; consideramos que este aspecto ha permeado significativamente a la conformación de la docencia en educación básica en nuestro país, como una profesión de Estado, con sus características particulares.

Finalmente, en un tercer apartado, analizamos la evaluación del desempeño docente como política pública, específicamente desde el enfoque del *policy process* (Lasswell, 1953; Aguilar, 2007; Navarro, 2008, entre otros) y del *ciclo de políticas* de Ball y colaboradores (Ball y Bowe 1992; Ball y Junneman 2012); ya que consideramos que ambas propuestas se complementan: por un lado, los aportes del *policy process* nos

ofrecen la especificidad de ciertos conceptos para comprender una determinada etapa del proceso de política y, por otro, el ciclo de políticas de Ball nos permite analizar, desde un constructo conceptual de conjunto, la trayectoria de una determinada política pública. Sin más explicación, comenzamos entonces el desarrollo de nuestro tercer capítulo.

### **3.1 Las políticas públicas: Algunos de sus aportes para analizar la historicidad del gremio magisterial y a la evaluación del desempeño docente en México**

Aunque las *políticas públicas* son consideradas como una parte del campo de estudio de la Ciencia Política (Navarro, 2008), su construcción conceptual ha implicado el diálogo con múltiples disciplinas como la sociología, la economía, la estadística, entre otras (Jaime et. al., 2013; Olaya, 2013); de ahí que ha resultado un tanto complicada su delimitación como subcampo de estudio de la Ciencia Política, o bien, como objeto de estudio interdisciplinar, dentro del ámbito de las Ciencias Sociales.

El interés de analizar las políticas públicas se originó en Estados Unidos en la década de los 50's del siglo XX (Ordoñez-Matamoros, 2013), después de la Segunda Guerra Mundial (Aguilar: 1995; Ordoñez-Matamoros, 2013), en donde la intervención del Estado<sup>83</sup> resultó importante para proteger a los sectores más vulnerables, mediante la provisión de derechos sociales y de la redistribución del ingreso.<sup>84</sup> Este campo tuvo su consolidación en los años 60's con el optimismo por implementar políticas de guerra a la pobreza y asumiendo un enfoque más crítico a partir de los años 70's de este siglo. (Aguilar, 2003).

En Europa este interés tiene lugar una década más tarde (en los años 60's del siglo XX) principalmente en los países escandinavos y en Gran Bretaña, teniendo un repunte importante en los años 80's en Alemania. Finalmente, el estudio de las políticas públicas se destaca en el mundo hispano, a partir de los años 90's con la traducción de obras fundantes<sup>85</sup> acerca de este campo del conocimiento (Ordoñez-Matamoros, 2013)

---

<sup>83</sup> Entendido como una forma de organización sociopolítica, conformada por un conjunto de instituciones con la facultad, de gobernar y desempeñar funciones políticas, dentro de una zona geográfica delimitada

<sup>84</sup> Este fenómeno coincidió con un desarrollo importante de las Ciencias Sociales, en donde sus herramientas conceptuales y metodológicas son empleadas para comprender y coadyuvar a incrementar la capacidad de acción pública del Estado (Aguilar, 2003: 23), a fin de atender ciertas necesidades sociales.

<sup>85</sup> La obra de Lasswell (1953) "The decision process" constituye un precedente importante al proponer a las políticas pública como campo de estudio.

y su coincidencia con la implementación de las Reformas educativas, a finales del siglo XX en América Latina.

A lo largo de las décadas, su consolidación como campo de estudio ha pasado de una concepción de las políticas públicas como cursos de acción exclusivos del Estado, para resolver determinados problemas de carácter público (Dubnick y Bardes, 1984; Anderson, 2003; hacia el reconocimiento de la complejidad de estos problemas y, en consecuencia, la necesidad de concebirlas como acciones en donde concurren otros actores (Aguilar, 1995; Cuervo, 2010); ya que como plantea Aguilar (2007:32): “Lo gubernamental es público, pero lo público trasciende lo gubernamental”. Estos cambios, en el campo de las políticas públicas, han sido producto de las cambiantes necesidades del entorno político, social y económico.

En este contexto, Aguilar (1995) define a las políticas públicas como: “a) el diseño de una acción colectiva intencional, b) el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia, c) los hechos reales que la acción colectiva produce”. Destacando en su definición el carácter colectivo y el debate constante entre diversos actores, que implica la hechura de la política: desde su diseño hasta sus efectos en determinado contexto social, pasando por la propia implementación; siendo aspectos que consideramos en el análisis de la evaluación del desempeño docente como política pública en el presente capítulo.

Es en este escenario de mayor complejidad de las problemáticas sociales de diversos países, en que emerge el concepto de *gobernanza*, entendido como una relación gobierno-sociedad en el que los problemas públicos son atendidos mediante acciones coordinadas con el gobierno, en donde las organizaciones de la sociedad civil no están supeditadas al mismo, sino en una interacción de carácter horizontal y no jerárquico (Del Castillo, 2012) entendiendo así la *gobernanza* como un “nuevo proceso de dirección de la sociedad” (Aguilar, 2007: 32)-

Desde esta forma de entender la forma en que se generan y desarrollan las políticas públicas, es condición necesaria, crear consenso y legitimidad, entre los diversos actores implicados en una problemática, para elegir los asuntos públicos a atender, así como los respectivos cursos de acción a desarrollar para su resolución; siendo un concepto que consideramos central para entender los retos políticos que planteó el SPD (y dentro del mismo, a la evaluación del desempeño docente), como política pública en nuestro país; ya que desde su colocación en la agenda gubernamental, hasta en su diseño e implementación, concurren diversidad de

actores que incidieron de manera relevante en los rasgos que esta evaluación adquirió como acción de política educativa.

### **3.1.1 *Politics* y *policy*: nuestras primeras coordenadas para analizar la historicidad de la profesión docente y la evaluación del desempeño docente**

Del amplio campo de las políticas públicas retomamos las categorías de *politics* y *policy*: la *politics* entendida como la lucha entre diversos actores sociales para detentar y/o influir en el poder que confiere el Estado, y *policy*, como “el arte de saber qué se hace con el poder una vez que éste es adquirido” (Ordoñez-Matamoros, 2013). La *politics* constituye un factor determinante en la configuración de la *policy*, es decir, cómo una determinada configuración de relaciones de poder entre distintos actores sociales (*politics*) involucrados en determinada política pública (*policy*), influyen en los rasgos que ésta habrá de tomar: desde su aparición en la agenda del gobierno hasta su implementación para la resolución de una determinada problemática de carácter público, pasando por la toma de decisiones en lo que compete al curso de acción a desarrollar para atender dicho problema.

En esta misma vertiente de reflexión, Del Castillo (2012:643) ha utilizado las categorías de *politics* y *policies* para analizar, desde la perspectiva de políticas públicas, las reformas educativas en México de la década de los 90's del siglo XX y principios del XXI. Las *policies* (*policy* en plural) las define como “los cursos de acción expresamente diseñados para resolver un problema público” y que dentro de su propuesta analítica define como dimensión técnica de la reforma educativa; mientras que por *politics* alude a “la participación de distintos actores con diversos intereses en el marco del establecimiento de acuerdos políticos para el desarrollo de esa política pública” y que, dentro de su propuesta de análisis, define como dimensión política de las reformas educativas.

Consideramos que las categorías utilizadas por Del Castillo (2012) para estudiar las reformas educativas de estas décadas más recientes en México, resultan pertinentes para analizar las acciones de política educativa en México desde un horizonte histórico y, particularmente con mayor detalle, a la evaluación del desempeño docente, desde la perspectiva de políticas públicas en el presente trabajo: *politics* como la dimensión política, en donde los diversos actores involucrados (gobierno federal, SNTE, CNTE, organizaciones civiles, de empresarios, organismos internacionales) que incidieron en la

generación de determinados rasgos de su diseño e implementación como *policy*, es decir, la dimensión técnica de esta acción de política educativa.

En esta interrelación entre la *politics* (dimensión política) y la *policy* (dimensión técnica), como categorías relevantes para analizar acciones de política educativa como la evaluación del desempeño docente, cobra también importancia para nuestro análisis, el concepto de gobernabilidad, entendido como “la capacidad de un gobierno para responder a las demandas recibidas (los problemas públicos a resolver) y en qué medida la contraparte contribuye a su resolución, preferentemente desde la perspectiva gubernamental. Así como de mantenerse, a lo largo del tiempo, en un determinado orden político”. (Del Castillo, 2012:642).

En este sentido, la gobernabilidad nos permite explicar no solo cómo determinada política educativa logra ser agendada e implementada bajo cierta configuración de relaciones de poder entre los actores involucrados (*politics*), sino también para comprender cómo el Estado mexicano había mantenido históricamente en el sector educativo, un cierto orden político que le había permitido implementar distintas acciones de política educativa (*policies*), sin trastocar intereses del SNTE. Expresión de ello fueron las reformas educativas que se buscaron desarrollar en la década de los 90’s del siglo XX, las cuales estaban encaminadas discursivamente hacia la mejora de la calidad educativa pero que, en los hechos, no se lograron visibilizar los alcances previstos con su implementación (Del Castillo, 2012).

Así, analizaremos desde las categorías de *politics* y *policy*, las acciones de política educativa que históricamente se han generado en el sistema educativo mexicano, principalmente aquellas encaminadas a regular la carrera laboral y profesional de los maestros de educación básica, en nuestro país. Adicionalmente a estas categorías, para el caso de la evaluación del desempeño docente, utilizaremos herramientas heurísticas del *policy process* (Laswell, 1953, Aguilar, 2003) y ciclo de políticas de Ball (2002) que describimos con mayor detalle en el siguiente apartado.

### **3.1.2 El enfoque del *policy process* y el ciclo de políticas de Ball: Propuestas heurísticas para analizar a la evaluación del desempeño docente como política pública.**

El enfoque del *policy process* (Laswell, 1953; Aguilar, 2007; Navarro, 2008), propone estudiar a las políticas públicas desde la lógica de etapas, no necesariamente secuenciales en términos cronológicos, pero sí como “componentes interdependientes



de toda política, integrados a la manera de proceso y de ninguna manera eventos sucesivos y realmente separables” (Aguilar,2007:15).

La conceptualización de la política pública como un proceso susceptible de ser estudiado en etapas arranca con Lasswell (1953) quien plantea una serie de etapas para estudiar a las políticas públicas como proceso (*policy process*): desde la identificación de un problema público, hasta la evaluación de las políticas que se implementaron para solventarlo<sup>86</sup>. Con los años, la propuesta de Lasswell ha sido enriquecida, precisada o complementada por otros autores (Jones, 1970; Anderson, 1975; De León y Brewer, 1983; Hogwood y Gunn, 1984; Pallares, 1988; Kingdon,1995)<sup>87</sup>, quienes desde distintos argumentos reagrupan o incorporan otras etapas. Por su parte, May y Wildavsky (1978) propusieron estudiar el proceso de política como un ciclo ascendente en donde la etapa terminal de una determinada política (la mayoría de los autores plantea que es la evaluación de la implementación de la política) puede dar lugar al inicio de un nuevo ciclo de determinada política pública, propuesta que han retomado autores como Estevez (s/d) en elaboraciones más recientes.

No desconocemos que el enfoque de *policy process* ha sido cuestionado por autores como Sabatier y Jenkins-Smith (1993) quienes plantean que este enfoque puede brindar una mirada *top-down* y estática del proceso de elaboración de las políticas, lejano a la complejidad de la realidad de los contextos políticos y sociales en que son construidas, entre otras objeciones. No obstante, otros autores reconocen que la propuesta analítica del *policy process* aún sigue vigente (De León, 1997; Estevez, s/d), en tanto el propio campo de estudio de las políticas públicas ha sido organizado en buena parte, en función de esta propuesta (*policy analysis, policy design, policy implementation*), y en tanto esta diferenciación, ha permitido el desarrollo de estos diferentes subcampos de estudio de las políticas públicas, con distintos niveles de

---

<sup>86</sup> Las etapas que propone Lasswell (1953) son: **1. Inteligencia:** información, predicción, planificación, **2. Recomendación:** promoción de las alternativas políticas. **3. Prescripción:** promulgación de reglas generales. **4. Invocación:** Caracterización provisional de conductas de acuerdo con prescripciones, y demandas de aplicación. **5. Evaluación:** del éxito o fracaso de una política. **6. Terminación:** una vez finalizada la política en cuestión, se formulan prescripciones o medidas a ser tenidas en cuenta en futuros marcos teóricos.

<sup>87</sup> Por ejemplo, Kingdon (1995) propone una secuencia que incorpora los siguientes pasos: a) definición de la agenda; b) Definición de alternativas para la elección; c) selección concluyente entre las alternativas enumeradas; d) implementación de la decisión. Este esquema será perfeccionado por Hogwood y Gunn (1984), quienes incluso plantean un ciclo de nueve fases en el curso vital de las políticas públicas. En el otro extremo encontramos propuestas como la de Pallares (1988), quien define el ciclo vital de las políticas públicas en tres fases esenciales: Formulación de las políticas públicas, Implementación o aplicación práctica de las mismas y Evaluación de su rendimiento.

elaboración, dentro de los cuales se albergan diferentes enfoques de explicación según sus respectivos autores<sup>88</sup>.

Por ejemplo, en el subcampo con la aparición de los problemas públicos y su incorporación en la agenda de gobierno, autores como Cobb y Elder (1983) destacan que la construcción de la agenda es un momento crucial del trayecto de toda política, incluso que es en la definición de alternativas para solventar un determinado problema público, en donde reside el verdadero poder político (Schattschneider, 1960). No obstante, uno de los autores que retomaremos para analizar este momento del trayecto de la política en torno al SPD será a Kingdon (1995), con su propuesta de las corrientes múltiples y ventanas de oportunidad (*multiple streams and policy windows framework*), ya que nos permitirá explicar la confluencia de factores que se aprovecharon para incidir, en que un nuevo marco de regulación de la relación del Estado con los docentes (vía el SPD, pudiera ser visto como la alternativa de solución más convincente para atender el problema público de la baja calidad educativa en México).

En lo que se refiere al diseño de la política pública (*policy design*), Del Castillo (2012 y 2017) nos ofrece importantes pistas para analizar cómo determinados instrumentos de política pública (pactos políticos, reformas a artículos constitucionales), condicionan de manera importante, la implementación de determinadas políticas públicas: desde los ritmos de aprobación de determinada iniciativa, hasta los márgenes de acción (en términos temporales, espaciales y de facultades conferidas legalmente) con que cuentan los actores encargados de implementarla.

Finalmente en lo que compete a la descripción analítica de cómo fue implementado el SPD (y la evaluación del desempeño docente como parte de ella), echamos mano de herramientas conceptuales propuestas por diversos autores (Derthick, 1972; Pressman y Wildavsky, 1973; Bardach, 1977; Aguilar, 2003; Del Castillo 2012 y 2017), a fin de no perder de vista el constante y cambiante juego político que caracteriza al despliegue de acuerdos y acciones que se generan para desarrollar determinada política pública.

De los párrafos anteriores se puede inferir que no optamos por la propuesta específica de algún autor respecto a las etapas del proceso de la política pública, dado

---

<sup>88</sup> Al respecto, Aguilar (2007) plantea que “la consideración [de la política pública] como proceso de varias y complejas etapas ha propiciado también que las diferentes ciencias participantes hayan terminado por concentrar su investigación en tramos específicos del recorrido de la política (...) es así que los politólogos han preferido estudiar la formación de la agenda de gobierno, los administradores públicos la implementación y los economistas la construcción y selección de opciones de política.

que todas estas propuestas coinciden en tres momentos sustantivos: 1. La existencia de una cierta situación social que deviene en problema público, el cual es susceptible de ser incluido en la agenda gubernamental, 2. La elección de determinados cursos de acción para resolverlo, los cuales se ven expresados en instrumentos de política pública (acuerdos políticos, reformas constitucionales, leyes secundarias, documentos oficiales, etc.) y, 3. La puesta en marcha de la política pública, sin perder de vista que el papel de los actores sigue siendo relevante respecto a la transformación que dicha política va teniendo a partir de las múltiples reinterpretaciones de los diferentes actores que participan a lo largo del proceso (Ball, 2002).

Desde estos tres momentos es que también retomamos la propuesta de ciclo de políticas de Ball y colaboradores (Ball y Bowe 1992; Ball y Junneman 2012), la cual se ha utilizado en diferentes países para analizar críticamente la trayectoria de políticas sociales y educativas (Corbitt, 1997; Walford, 2000; Vidovich y O'Donoghue, 2003 Lopes, 2004). Retomamos esta propuesta proveniente de la sociología política, en tanto nos ofrece una herramienta heurística de conjunto, ya que considera estos tres momentos de la trayectoria de las políticas públicas, bajo la denominación de contextos.

El primero se denomina *contexto de la influencia* (la inclusión del problema público y cursos de acción en la agenda gubernamental), entendido como el momento de la construcción del discurso político, en donde se genera, con mayor énfasis, la disputa por aquellos problemas públicos que habrán de considerarse en la agenda pública, así como por los cursos de acción más adecuados para solventarlo y que, más en palabras de Ball (2002) se juega la definición del sentido que adquirirán los principales conceptos de la política pública.

El segundo es el *contexto de producción del texto político* (diseño de la política pública) alude al momento de la formulación escrita de la política (expresada en la normatividad y documentos oficiales), así como de su discusión, interpretación, transformación y resistencia entre los diversos actores participantes en su construcción, en donde se da cuenta del encadenamiento de sentidos que se van construyendo en su diseño como política pública.

Finalmente, en el *contexto de prácticas* (implementación de la política pública) es donde los actores involucrados en dicha política interpretan, reinterpretan y transforman los documentos escritos en acciones concretas, desde su propia trayectoria y perspectiva respecto al objeto de dicha política; por ejemplo, como en el caso de la evaluación del desempeño docente, cada uno de los maestros puso en juego sus propias

concepciones respecto a lo que comprenden por evaluación, desempeño docente y evaluación del desempeño docente, para valorar si la política pública en la que participaron estaba efectivamente valorando su desempeño profesional, o bien, cómo esta política pública les estaba ofreciendo condiciones para una adecuada sustentación de este proceso de evaluación.

Respecto al contexto de prácticas cabe precisar que los actores involucrados en la política de la evaluación del desempeño docente, los ubicamos en dos vertientes: por un lado sus operadores, aquellos encargados de implementarla, en donde se encontrarían instancias como la SEP, el INEE y autoridades educativas locales (más adelante referimos cuáles eran las atribuciones de estas instancias), por otro lado, los receptores de la política, que en este caso se ubicarían los profesores que participaron en este proceso de evaluación. Ambos tipos de actores sabemos que a su vez interpretan y reinterpretan los documentos generados desde el contexto de producción (diseño de la política).<sup>89</sup>

Como hemos comentado anteriormente, consideramos que tanto el enfoque del *policy process* como el de ciclo de políticas de Ball, son propuestas heurísticas que nos pueden ayudar a describir analíticamente la trayectoria del SPD como política pública (y dentro de éste, la evaluación del desempeño docente), ya que nos ofrecen herramientas conceptuales que se complementan: mientras que los aportes del *policy process* nos ofrecen la especificidad de ciertos conceptos para comprender una determinada etapa del proceso de política; el ciclo de políticas de Ball nos permite analizar, desde un constructo conceptual de conjunto, la trayectoria de una determinada política pública, entendida ésta como: “la configuración de una trama de contextos interrelacionados, no lineales, que suponen modos de interpretar el mundo” (Miranda, 2011:9).

Esta interrelación de los contextos no supone una relación tersa, acuerdos, consensos, es el encuentro de modos /intereses respecto a la política en curso que se ponen en juego, desde la historicidad de las instancias y trayectorias de los sujetos involucrados en ella. En este marco, es que los distintos contextos (de influencia, de construcción y de prácticas) se definen como “arenas de actividad social y discursiva a

---

<sup>89</sup> La primera vertiente de actores involucrados en el SPD como política pública, será abordada en el siguiente capítulo, dejando la segunda vertiente para el quinto capítulo, destinado a analizar de qué manera los rasgos de la evaluación del desempeño docente como política pública, incidieron en la construcción de determinados sentidos y significados, por parte de los docentes evaluados, respecto a su participación en este proceso de evaluación durante el ciclo escolar 2015-2016; este análisis lo realizamos considerando los matices que genera la propia trayectoria laboral y profesional de algunos de los docentes entrevistados que participaron en esta evaluación.

través de los cuales las políticas se mueven y, dentro de los cuales, las políticas son producidas, creadas y ejecutadas” (Miranda, 2011: 109).

En ese sentido, el ciclo de políticas de Ball nos ofrece la posibilidad de una mayor flexibilidad en términos de la interrelación entre estos diferentes tipos de contexto, lo que da lugar a una concepción concomitante y no secuencial de las etapas de una política<sup>90</sup>. Estos contextos, definidos como arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas fluyen, nos permiten visibilizar el permanente debate, entre los actores que participaron en la conformación de una determinada política, con relación al problema público y los cursos de acción más viables para atenderlo, desde una lógica de interacción más flexible y de conjunto. Finalmente, la propuesta heurística de Ball nos va a permitir explicar que, es a través de los discursos<sup>91</sup>, en que distintos elementos heterogéneos (instituciones, personas, leyes) se interrelacionan para dar vida a una determinada política pública<sup>92</sup>, en este caso a la evaluación del desempeño docente.

Así, presentado el andamiaje conceptual que retomamos del campo de las políticas públicas, iniciamos nuestro recorrido sobre la historicidad de la profesión docente en México, utilizando las herramientas conceptuales de *politics* y *policies* y aportes de Arnaut (1998, 2014), Loyo (1992,2010) y Ornelas (2008), entre otros, a fin de comprender una de las dimensiones del contexto en que los docentes construyeron sentidos y significados respecto a su experiencia de participación en la evaluación del desempeño docente 2015-2016.

### **3.2 La configuración histórica de relaciones de poder en el sistema de educación básica en México.**

La docencia en educación básica, como una profesión consolidada de Estado como actualmente la conocemos, data de la década de los 40's del siglo XX. Antes de eso la docencia pasó por varias transiciones: de profesión libre en los primeros años del México

---

<sup>90</sup> Aunque también ya aclaramos que el *policy process* no conlleva precisamente esa visión, al ser una herramienta heurística para analizar una realidad que en los hechos es más fluctuante y compleja.

<sup>91</sup> También lo no dicho juega un papel importante en la construcción de sentidos entre los actores que forman parte de un determinado dispositivo

<sup>92</sup> Esta circulación de los discursos entre diferentes elementos heterogéneos, nos evoca el telón de fondo analítico que, desde la filosofía, nos ofrece la explicación de Foucault (1985) respecto a cómo fluye el poder a través de la red de poder/saber de un determinado dispositivo, siendo un aspecto en el que profundizamos en el capítulo dos, con relación a la conceptualización de la evaluación del desempeño docente como un dispositivo desde la perspectiva de este filósofo francés y otros autores (García, 2011; Vega, 2017).

Independiente<sup>93</sup> pasó a ser una profesión regulada, primero por los ayuntamientos (1867-1884) y, paulatinamente por los gobiernos federal y estatales (1885-1910) en lo que fue de finales del siglo XIX a principios del siglo XX (Arnaut, 1998). En estas décadas, una de las vías que se comenzaron a privilegiar para regular el ingreso de docentes por parte de las entidades y la federación, fue a través de la creación de escuelas normales<sup>94</sup>, a fin de formar a los nuevos profesores, aunque esto no excluía el reclutamiento de maestros sin título que, en los hechos, era la gran mayoría.

De acuerdo a Arnaut (1998: 31), la difusión del normalismo durante este periodo (1885-1910) tuvo un efecto paradójico en la estructura político-administrativa de la enseñanza elemental: por un lado, contribuyó a la centralización de las escuelas municipales en cada estado, incluyendo el Distrito Federal y, por otro, fue una fuerza de oposición a este mismo proceso con respecto al ejecutivo federal. Los maestros normalistas demandaban la generación de una oficina central que regulara la instrucción primaria en sus respectivos estados, a fin de no estar sujetos al constante vaivén político de los ayuntamientos, que afectaba sus derechos laborales; al mismo tiempo, se resistían al interés del ejecutivo federal de absorber los sistemas educativos estatales, así como de uniformar la educación normal a lo largo de todo el país.

Esta tensión por federalizar el sistema de instrucción primaria y normal, entre el gobierno federal y los maestros de las distintas entidades (particularmente los egresados de las primeras escuelas normales), se vio irrumpida por el movimiento revolucionario (1910-1919). De este periodo referido por Arnaut (1998) sólo destacamos dos aspectos que nos parecen centrales para los propósitos de nuestro trabajo: 1. El carácter distintivo de los estudios normalistas respecto a los universitarios, que Justo Sierra hace explícito en el contexto de un proyecto de Ley Orgánica para constituir la universidad en el Consejo Superior de Educación Pública y, 2. La formación de las primeras asociaciones magisteriales con fines sindicales y políticos ante la inestabilidad política y económica que generó el movimiento revolucionario.<sup>95</sup>

---

<sup>93</sup> En un principio para ser profesor de educación elemental se necesitaba una licencia para establecer una escuela particular, con el tiempo, esta licencia se convirtió en el medio para que los ayuntamientos contrataran a los profesores. Otra vía para ser profesor era ser contratado por padres de familia con solvencia económica para poder pagar clases particulares a sus hijos. (Arnaut, 1998).

<sup>94</sup> De los fundadores de las escuelas normales sobresalen: Ignacio Manuel Altamirano (autor del proyecto de la Normal de México), Enrique C, Rébsamen (autor de los proyectos de las normales de Veracruz, Jalisco, Oaxaca y Guanajuato).

<sup>95</sup> Derivado del segundo aspecto, se funda el primer sindicato de maestros en el entonces Distrito Federal y se inician las primeras huelgas magisteriales en esta misma demarcación (1915-1919), en Monterrey

Con respecto al primer aspecto, vale la pena mencionar que Justo Sierra rechaza la propuesta de maestros normalistas por incluir a la escuela normal en la universidad, bajo el argumento de que: “la enseñanza normal era un asunto de incumbencia directa del Estado, crucial para el cumplimiento del precepto de educación obligatoria, por lo que no podía formar parte de la universidad que, para realizar su cometido, requería de un considerable margen de autonomía en sus asuntos internos.” (Arnaut, 1998:48). Así advertimos cómo desde inicios del siglo XX, el carácter de profesión de Estado va siendo conferido a la docencia en educación elemental, particularmente en lo que respecta al papel de la escuela normal como difusora de la formación básica de los mexicanos, conforme a un programa definido por el Estado<sup>96</sup>, característica que hasta nuestros días ha tenido importantes implicaciones en el carácter distintivo de esta profesión en nuestro país (De Ibarrola, 2014).

### **3.2.1 Los gobiernos postrevolucionarios y su interés en la centralización del sistema educativo.**

Después de la Revolución Mexicana se reanuda la política centralizadora de la enseñanza elemental, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, esta política encuentra resistencia por parte de los sistemas educativos locales a federalizarse. Ante ello, la SEP se ve en la necesidad de expandir el sistema de educación elemental, primero mediante la fundación de numerosas escuelas rurales y reclutamiento de miles de maestros que contaban apenas con estudios de primaria y, posteriormente a través de la creación de escuelas normales rurales que vendrían a competir con las escuelas normales de los estados fundadas desde finales del siglo XIX, en lo que se refiere a la formación e ingreso de nuevos docentes a las filas del sistema educativo.

Esta expansión centralizadora del sistema federal continua en los años 30 del siglo XX y va poco a poco absorbiendo al personal docente de los sistemas educativos locales, a través de mejores condiciones laborales (Arnaut, 1998). Este proceso fue diferenciado en las entidades, derivando incluso en no pocos conflictos entre personal

---

(1915) y en Veracruz (1919), además de incrementarse la participación de muchos maestros en el ámbito político.

<sup>96</sup> Al respecto cabe la reflexión de Johnson (2015: 7) respecto a que los sistemas escolares modernos fueron concebidos como constructores de nación. En ese sentido, el Estado-Nación ha sido, hasta cierto punto, la unidad de prescripción y análisis en los estudios acerca del currículum.

de la SEP federal y las autoridades locales, ya que comenzaron a disputarse no solo la orientación ideológica<sup>97</sup> respecto a la tarea educativa de la escuela elemental, sino también el control político y sindical del magisterio creciente en el país.

Con relación a este segundo aspecto, ya desde los años 20's del siglo XX se habían formado varias sociedades y sindicatos de maestros en algunas entidades de la República, y en el Distrito Federal, probablemente derivado del proceso creciente de politización del magisterio durante la Revolución Mexicana. También a lo largo de esta década hubo intentos por unificar, a nivel nacional, estas organizaciones sindicales<sup>98</sup>. Un momento importante al respecto, fue la conformación de la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales<sup>99</sup> (CNOM), ya que esta organización sindical (CNOM) obtiene notable influencia en la aplicación de la Ley de Escalafón<sup>100</sup> (ingreso y movilidad en términos de ascensos de maestros) y la de Inamovilidad<sup>101</sup> (permanencia) del magisterio.

De esta manera, nace una relación jurídica entre la SEP y la representación del gremio magisterial que, en palabras de Arnaut (1998:53) “será difícil de revertir en posteriores administraciones”; esto lo dice en el sentido de la directa injerencia de una representación sindical, facultada por la propia ley, en la regulación laboral de los maestros de educación elemental y como principal interlocutora de la SEP.

Bajo esta legislación, la CNOM no sólo incidía en los intereses laborales del gremio, sino también tuvo una creciente influencia en el rumbo de la tarea educativa. Por esta razón, Narciso Bassols, como nuevo Secretario de Educación en el periodo presidencial de Abelardo L. Rodríguez (1932-1934), promulgó una nueva Ley de Escalafón (25 de julio de 1933) con el fin de deslindar los asuntos educativos de los

---

<sup>97</sup> Un ejemplo emblemático al respecto lo tenemos en la modificación al artículo 3º Constitucional en 1934 con la educación socialista que se buscó promover durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), la cual generó en su momento histórico, confrontaciones entre los distintos sectores sociales involucrados en la educación: autoridades federales, estatales, iglesia, población en general.

<sup>98</sup> Por ejemplo, en 1926, después de complejos procesos de confrontación y negociación entre grupos sindicales magisteriales, se funda la Federación Nacional de Maestros (FNM), bajo el cobijo de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), no obstante, esta organización decae a los pocos años con el desmoronamiento de esta organización obrera. (Arnaut, 1998).

<sup>99</sup> Aunque el nombre de esta organización sindical ostentaba el carácter nacional, sólo agrupaba a facciones de maestros de la capital de la República, no así a los sindicatos que se habían conformado en distintas entidades del país.

<sup>100</sup> Esta influencia la obtiene a partir de contar con varios representantes en el Consejo Técnico de Educación.

<sup>101</sup> Con ello, la profesión docente adquiría otra de las características que la identificaban hasta antes de la Reforma Constitucional en materia educativa de 2013: la estabilidad laboral en el servicio educativo.



intereses gremiales del magisterio. Como se puede advertir, la incidencia importante de las organizaciones sindicales de maestros en materia educativa ha sido un fenómeno que se ha generado desde los propios inicios de la conformación del sistema educativo mexicano y que constituye una dimensión política (politics) que es importante no ignorar para comprender las condiciones en que las acciones de política educativa (policies) han sido generadas en determinados momentos históricos del país.

Los años 30's del siglo XX fueron marcados por la turbulencia política e ideológica que desató el intento del gobierno federal por instaurar la educación socialista y por las constantes presiones que distintas facciones sindicales ejercían sobre los docentes (Arnaut:1998) , esto con el fin de disputarse el control sindical del magisterio a nivel nacional,<sup>102</sup> lo que derivaba en un ambiente de inestabilidad política que dificultaba, en términos de Del Castillo (2012), la construcción de una gobernabilidad del sistema educativo que permitiera las condiciones necesarias para regular y orientar la educación elemental en el país a nivel federal.

Otro precedente importante en la intención de organizar sindicalmente a los maestros, a nivel nacional, fue la expedición del Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión en 1938<sup>103</sup>, ya que este estatuto jurídico obligaba a constituir únicamente un sindicato por cada unidad burocrática<sup>104</sup>, en este caso, al conjunto de maestros, en su calidad de servidores públicos. De esta manera, se cerraba legalmente la posibilidad de generar más de un sindicato dentro del sector educativo, lo que aminoraría en un futuro, las disputas entre organizaciones gremiales de docentes<sup>105</sup>.

### **3.2.2 El origen del SNTE: Su imbricación con el gobierno y la expansión del sistema educativo.**

Unos años más tarde, ya en el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), se logra generar un pacto de unidad entre el gobierno federal y los líderes sindicales más afines

---

<sup>102</sup> En un intento por solucionar este conflicto intergremial, el presidente Cárdenas concede, a los dirigentes de cada uno de los grupos, puestos altos de la SEP, lo que acentúa aún más el conflicto (Arnaut, 1998). Referimos este detalle con la intención de dimensionar el nivel de influencia que las organizaciones sindicales de maestros han tenido en el sector educativo.

<sup>103</sup> Este estatuto ofrece un régimen especial para los trabajadores al servicio del Estado: al mismo tiempo que reconoce a los empleados públicos el derecho de agruparse en sindicatos, impone restricciones en el ejercicio de derecho de huelga y establece que esos sindicatos solo podrán pertenecer a la FSTSE si no se vinculan orgánicamente con cualquier central obrera o campesina.

<sup>104</sup> Por unidad burocrática, se entiende al conjunto de trabajadores al servicio del Estado-nación que comparten una misma función en esta demarcación, por ejemplo: los obreros, los campesinos, entre otros.

<sup>105</sup> En ese sentido, se plantea que el denominado periodo de *la unidad nacional* en realidad inicia desde antes de terminar el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas.

al régimen, que permitió, un año después (1943), la conformación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), organización sindical que ha jugado un papel estratégico no sólo en la hechura de las políticas públicas generadas en el sector educativo, sino también en la gobernabilidad del propio sistema político del país (Del Castillo, 2012).

Ahora bien, este interés de los gobiernos postrevolucionarios (1921-1946), por organizar bajo una única agrupación sindical a los maestros, se genera en el marco de un Estado-nación preocupado por crear las condiciones necesarias para una estabilidad política no sólo en el sector educativo, sino en el conjunto del país. Este interés del Estado, por consolidar una gobernabilidad, se realiza a través de mecanismos como la creación de un partido único en el gobierno desde 1929: el Partido de la Revolución Mexicana (que más tarde se convertiría en el actual Partido Revolucionario Institucional: PRI).

También se buscó crear condiciones mediante la puesta en práctica del corporativismo como estrategia política para posibilitar la gobernabilidad de los distintos sectores de trabajadores del país (campesinos, obreros, maestros, entre otros), a través precisamente del Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión creado en 1938 y modificado en 1942<sup>106</sup>. En este contexto, entendemos al corporativismo en la acepción de Schmitter (1999), como:

“un sistema de representación de intereses en el cual las unidades constitutivas se organizan en un limitado número de categorías singulares, compulsorias, no concurrentes, ordenadas jerárquicamente y diferenciadas funcionalmente, reconocidas y autorizadas (si no es que creadas) por el Estado, y a las que se les concede un exclusivo monopolio de la representación dentro de sus respectivas categorías, a cambio de observar ciertos controles en la selección de sus líderes y en la articulación de sus demandas y apoyos” (Véase Schmitter, en Alcántara, 1992: 46).

Sin embargo, otros autores cuestionan el carácter de subordinación que las corporaciones de trabajadores tienen con respecto al Estado, como lo sugiere Schmitter (1992), esto en el sentido de que más bien existe una relación de intercambio político entre éste y los distintos gremios. Esto significaría que el Estado no dirige a las

---

<sup>106</sup> En esta modificación se suprimen los tribunales de las unidades burocráticas y queda como instancia única para resolver los conflictos laborales el Tribunal Federal de Trabajadores al Servicio del Estado.

corporaciones, como insinúa el concepto de Schmitter, sino que en ambas partes existe el poder suficiente para un mutuo reconocimiento y para llegar a acuerdos de cumplimiento obligado. Estos intercambios constituyen relaciones de poder dependiente (Cawson, 1985) que, nos parece, ilustra más la relación entre el SNTE y el Estado Mexicano.

Así, en sus orígenes la relación entre el Estado y el SNTE fue corporativa e incluso estatista, porque el interés de unificación vino de arriba, a través primeramente de la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado y del estatuto que le precedió<sup>107</sup>. Con la firma del Acta Constituyente del Sindicato de 1943, esta naciente organización sindical se comprometía a dos propósitos: 1. Contribuir a la expansión del sistema educativo, como medio para legitimar el régimen, al atender una demanda social importante entre la población (Loyo, 1997:26) y 2. Apoyar al régimen del ahora Partido Revolucionario Institucional. (Street, 1992).

Por su parte, el gobierno federal (bajo este sistema unipartidista) reconocía como único interlocutor de las demandas laborales de los maestros al SNTE, y no a otra organización sindical. De esta manera, el SNTE aseguraba el monopolio de las negociaciones con el gobierno y, con ello, una importante fuente de poder político expresado, entre otros aspectos, en la incidencia que su dirigencia podía tener con respecto a la orientación de las políticas públicas del sector educativo (Bensusán y Tapia, 2013; Lloyd, 2011), ya sea para apoyarlas y promoverlas, como fue en mayor medida, en las décadas de las 40's a los 70's del siglo XX, o bien para obstaculizarlas, como ha sido de manera más predominante a partir de los años 80's y 90's del siglo pasado<sup>108</sup>. Este poder también se ha expresado en la fuerza electoral que representa el gremio magisterial, en momentos de coyuntura política como las elecciones presidenciales, en donde ha sido sujeto a negociación, a cambio de ceder puestos clave en la administración educativa, e incluso política del país.

Además de este poder político, el SNTE desde sus orígenes ha contado con una importante fuente de poder económico, proveniente de las aportaciones obligatorias de sus agremiados, a quienes se les retiene un porcentaje de su sueldo para la organización sindical que los representa formalmente ante el gobierno. No obstante, el manejo de este

---

<sup>107</sup> Nos referimos al *Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión* creado en 1938.,

<sup>108</sup> Como fue el caso de los diversos intentos del gobierno federal por regular laboralmente a los profesores, a fin de aminorar el manejo discrecional de las plazas por parte del SNTE, tales como *Carrera Magisterial*, o bien, la *Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*, en donde el SNTE tuvo la habilidad para posicionarse como actor estratégico en el desarrollo de estas políticas.

recurso ha sido discrecional, e incluso turbio, pues a los sindicatos, por ley, no se les obliga a someterse a auditorías por parte del gobierno (Lloyd, 2011:6). Como se puede apreciar, el SNTE nació fuertemente imbricado con la estructura política del régimen en el poder, siendo algunos de estos rasgos (sindicato único, cuota a sus agremiados) estipulados en sus propias leyes laborales.

Esta fuerte imbricación con la estructura política del país, y particularmente con el partido en el poder (que durante el siglo XX fue el PRI-antes PRM-), ha tenido sus matices a lo largo de las décadas, encontrando en los años 40's a 60's una denominada "edad de oro" de las relaciones entre el SNTE y el gobierno federal (Loyo, 1992; Lloyd, 2011), caracterizada por: 1. una relativa estabilidad de las corrientes políticas al interior del sindicato<sup>109</sup>, 2. un apoyo sostenido a las políticas públicas que el gobierno en turno planteaba para el sector educativo y con ello contribuir a la gobernabilidad del sistema educativo (Del Castillo, 2012) y 3. Un crecimiento exponencial del sistema educativo en el nivel de primaria y secundaria, lo que implicaba una mayor legitimación del régimen en el poder.

Durante la década de los 70's y 80's del siglo XX, el SNTE incrementa sus prácticas represoras contra maestros disidentes al interior de esta organización sindical: negando promociones, transfiriendo sus plazas a poblaciones muy lejanas o incluso despidiendo a los docentes que no convergieran con sus políticas; estas prácticas eran respaldadas por el gobierno, a través de líderes sindicales que se encontraban en puestos clave dentro de la SEP (Lloyd, 2011: 12).

A su vez, el gobierno federal y más concretamente el presidente en turno, intervenía en la designación o destitución de la cabeza del SNTE (Secretario General); por ejemplo: Carlos Olmos Sánchez, fue destituido por el presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), porque éste buscaba un aliado que respaldara sus políticas por "modernizar" a los sindicatos (Foweraker, 1993: 50), encontrando en Carlos Jonguitud Barrios y Vanguardia Revolucionaria<sup>110</sup> ese respaldo. Así, la fuerte imbricación de la

---

<sup>109</sup> Las corrientes izquierdistas del magisterio nunca desaparecieron del todo, constituyendo una masa potencial de oposición interna. El primer reto a la dirigencia sindical emergió a mediados de los años cincuenta dentro de la Sección 9 del Distrito Federal, pues entre 1940 y 1955, el poder adquisitivo y el prestigio social de la profesión docente, bajó significativamente; estas frustraciones desembocaron en la elección en 1956 de un miembro de la facción disidente, el izquierdista Othón Salazar Ramírez, como secretario local de la Sección 9; sin embargo, el Comité Nacional Ejecutivo del SNTE se negó a reconocer los resultados electorales, decisión que fue respaldada por la *Comisión Federal de Conciliación y Arbitraje* del gobierno federal, dejando claro de qué lado quedaba la lealtad del régimen (Lloyd, 2011:10).

<sup>110</sup> Vanguardia Revolucionaria fue un movimiento oficialista dentro del SNTE creado por Jonguitud Barrios, a través del cual, pudo instituirse como el "líder moral" durante 15 años, este movimiento fue famoso por

organización sindical con la estructura educativa y política del país, incrementó, a lo largo de décadas, el poder del SNTE tanto al interior de su propia organización, como en lo que respecta a las políticas públicas del sector educativo y en la vida política nacional.

Sin embargo, en respuesta a las prácticas represoras del sindicato, miembros disidentes de la sección 7 de Chiapas lanzaron una huelga para exigir un aumento de sueldo en 1978, éstos fueron seguidos por militantes de la Sección 22 de Oaxaca. Ambos grupos emprendieron acciones de resistencia, incluyendo paros sindicales, plantones y marchas masivas. Esta lucha dio lugar a la formación en 1979 de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), que se encargó de unificar a los distintos grupos que buscaban una mayor democracia sindical (Lloyd, 2011:13-14).

A partir de entonces, la CNTE ha constituido una de las secciones más radicales del sindicato, en términos de las movilizaciones que genera, ante autoridades gubernamentales y sindicales, con la finalidad de hacer escuchar sus demandas laborales. Esta facción ha jugado un papel importante en el escenario político mexicano del sector educativo, no siendo la excepción en el caso de la implementación del SPD y de la evaluación del desempeño docente como políticas públicas, en la reforma en materia de educación de 2013.

Finalmente, una iniciativa a destacar de esta década para los propósitos del presente trabajo es la promulgación del Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la SEP, en diciembre de 1973, ya que por mucho tiempo fue el referente legal desde donde se regulaba laboralmente la carrera docente de los maestros, hasta la llegada de Carrera Magisterial en la década de los 90's del siglo XX. En este escalafón se consideraban los siguientes factores: 1) conocimientos; 2) aptitud; 3) antigüedad y 4) disciplina y puntualidad.

Estos factores se traducían a puntajes que se tomaban en cuenta para definir si un maestro podía aspirar a un ascenso a otra función dentro del sistema de educación básica (por ejemplo: de maestro frente a grupo a director, de director a supervisor). Este escalafón era coordinado por un Comisión Mixta integrada tanto por representantes de la SEP y del SNTE, lo que podía dar lugar, en algunos casos, a un manejo discrecional respecto a la definición de los candidatos que serían susceptibles de acceder a estas promociones, en función de su cercanía y lealtad a la organización sindical. Así, el

---

recurrir al "charrismo", caracterizado por "la subyugación de las masas por el sindicato" (Foweraker, 1993:52).

Sindicato, a lo largo de décadas se fue apoderando de buena parte de la estructura educativa (Ornelas, 2008), permeando incluso las relaciones cotidianas de los maestros y autoridades educativas en las escuelas (Sandoval, 2016).

### **3.2.3 Del apoyo mutuo a la competencia. Cambios en la configuración de relaciones de poder entre la SEP y el SNTE.**

A partir de la década de los 80's del siglo XX, el SNTE comienza a competir cada vez más con el Poder Ejecutivo (en el ámbito federal y estatal) en la definición de la política educativa. Ante la dificultad por mantener su *governabilidad* en el sector educativo, el gobierno federal comienza a realizar intentos por implementar políticas en el sector, que ayuden a menguar el poder adquirido por el sindicato y posibilitar así una mayor autonomía del Estado respecto a las decisiones en este sector.

Por ejemplo: Durante el gobierno de presidente José López Portillo (1976-1982), se planteó un proyecto de “desconcentración” de la SEP, que involucraba la transferencia de recursos y programas educativos a los estados para, en teoría, menguar el control centralista del SNTE. También se anunció un cambio en el mecanismo de asignación de plazas, favoreciendo criterios técnicos por sobre las relaciones cercanas con dirigentes sindicales, buscando eliminar así la prevalencia de “aviadores”<sup>111</sup>. Pese a esta intención<sup>112</sup>, el sindicato logró colocar a sus miembros en las nuevas sedes estatales de la SEP, reproduciendo así los mecanismos del sistema corporativista ahora a un nivel local (Street, 1992; en Lloyd, 2011:14).

Ya durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) se intentó continuar con la desconcentración, mediante el establecimiento de acuerdos de coordinación entre el gobierno federal y los gobiernos locales, que implicaron la creación de Consejos Estatales de Educación con representación de las autoridades federales y estatales, pero en donde nuevamente el Sindicato logró colocar a sus cuadros políticos en estas nuevas instancias (SNTE); ante ello, la SEP se tuvo que conformar, en esa ocasión, con la generación de mecanismos que les permitieran una mayor coordinación entre las

---

<sup>111</sup> Funcionarios sindicales que cobraban sus sueldos como maestros, pero que no lo eran.

<sup>112</sup> Según un ex oficial de la SEP citado por Street (1996:90), el gobierno había emprendido una misión para “cortar los tentáculos del pulpo”. La dirigencia del SNTE, por su parte, se empeñó en bloquear los cambios, que veía como un primer paso hacia el fraccionamiento del sindicato entre 32 sindicatos estatales. En consecuencia, la SEP optó por una estrategia sorpresa: envió a los primeros delegados estatales con poco más de una carta de introducción a los gobernadores, para la administración de sus oficinas, pese a este esfuerzo el SNTE, siguió colocando a sus cuadros, en estos lugares estratégicos de la estructura educativa.

oficinas centrales y estatales de la SEP, con la ineludible presencia del SNTE en ellas (Lloyd, 2011:14-15).

### **3.2.4 De la cobertura a la preocupación por la calidad en el sistema educativo mexicano.**

A finales de los 80's y principios de los 90's del siglo XX se da un viraje importante en materia de política educativa en el país: de la preocupación y esfuerzos encaminados a alcanzar la cobertura de los servicios en educación básica, se dio un viraje hacia el interés por mejorar la calidad del servicio educativo que se estaba ofreciendo en las escuelas. Este cambio se debió, entre otros factores, a que la meta de cobertura se estaba alcanzando (principalmente en el nivel de educación primaria), como consecuencia de la continuidad del proceso de expansión del sistema educativo a lo largo de décadas.

Este interés del gobierno federal por mejorar la calidad de la educación básica en México, se dio en el contexto de reformas educativas promovidas y financiadas en Latinoamérica por parte de agencias internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (Gajardo, M., 1999). Estas reformas se caracterizaron, entre otros aspectos, por promover la descentralización administrativa de los sistemas educativos, el establecimiento de sistemas de medición de calidad, a través de procesos de evaluación, así como una mayor autonomía escolar y la profesionalización docente (Gajardo, 1999).

El telón de fondo de estas reformas educativas en Latinoamérica de los años 90's del siglo XX, se enmarcaba en un proceso de reestructuración de los Estados latinoamericanos del modelo del Estado de bienestar que había prevalecido desde la década de los 40's y 50's del siglo XX, hacia el modelo neoliberal. Este modelo promovía el adelgazamiento del aparato burocrático de los Estados-Nación, mediante la privatización de bienes y servicios que ofertaba el sector gubernamental, así como mediante la disminución del poder de los sindicatos (Solomon, 2000:21), que habían sido cobijados y significativamente fortalecidos dentro de los esquemas corporativos de los sistemas políticos de la región, desde los años 50's del siglo XX<sup>113</sup>. Con este proceso de

---

<sup>113</sup> Siendo uno de los casos más representativos de este poder adquirido por los sindicatos en la región, el SNTE en México, tanto en el sector educativo como en el sistema político del país.

reestructuración de los Estados de la región, se buscaba incrementar la eficacia y eficiencia con que desarrollaban sus políticas públicas.

Como se puede advertir, el interés por incrementar la calidad en la gestión de las políticas públicas por parte de los Estados-nación, constituía una de las finalidades del modelo neoliberal, el cual tuvo sus expresiones particulares en cada país. En este contexto, el concepto de calidad, proveniente del mundo empresarial, era entendido en sus dimensiones de eficacia y eficiencia. La eficacia entendida como el logro satisfactorio de los objetivos y metas planteadas para una determinada política y, la eficiencia, comprendida como la capacidad de alcanzar estos objetivos con el mínimo de recursos posibles (materiales, humanos, tiempo).

Una de las expresiones de este interés por la calidad en el ámbito de la administración pública fue la denominada Nueva Gestión Pública (NGP)<sup>114</sup>, la cual estaba orientada a impulsar un nuevo tipo de gestión gubernamental que favoreciera la eficiencia y eficacia con que se implementaran las políticas públicas. De los postulados de la NGP para América Latina, expresados en el Consenso del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo de 1998, destacan la descentralización en la prestación de los servicios públicos; una administración gerencial orientada al control de los resultados a través de la evaluación, así como el uso de los resultados de este proceso para la toma de decisiones en materia de política pública (Del Castillo y Azuma, 2009: 132-134).

En el sector educativo, la NGP se traducía en políticas orientadas a minimizar el aparato burocrático (eficiencia) de los sistemas educativos, mediante procesos de descentralización administrativa y de toma de decisiones en los ámbitos locales, llegando incluso al nivel de los centros escolares, mediante la generación de políticas encaminadas, al menos discursivamente<sup>115</sup>, a promover la autonomía de las escuelas y el fortalecimiento de su capacidad de organización. Otro de sus rasgos centrales era el uso de la evaluación, como mecanismo que permitiría verificar la calidad del servicio que estaban ofreciendo los planteles escolares.

Estas tendencias internacionales (descentralización administrativa, sistemas de monitoreo y evaluación, rendición de cuentas) fueron bien recibidas por el gobierno

---

<sup>114</sup> El paradigma de la NGP se origina en el Reino Unido y en Estados Unidos, durante la década de 1980.

<sup>115</sup> Si bien, en 1997 se generó una interesante iniciativa por parte de la SEP, para promover la autonomía de los centros escolares a través del proyecto de investigación e innovación educativa denominado *La gestión en la escuela primaria*. A la llegada del gobierno de Fox, estos esfuerzos se diluyeron para dar lugar al Programa Escuelas de Calidad, siendo una iniciativa que terminó por burocratizar el sentido que se había construido respecto a la gestión escolar, en el contexto de este proyecto.



mexicano, bajo la presidencia de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), quien impulsó el modelo neoliberal en el país. En el caso particular del sector educativo y desde la dimensión política (*politics*), la descentralización representaba, para el gobierno federal en turno, una oportunidad más para disminuir el poder político del SNTE, propósito que no había logrado concretarse en administraciones anteriores.

En este contexto, la dirigencia magisterial del SNTE planteó una serie de demandas en los albores de este sexenio (1989)<sup>116</sup>. Ante ello, Carlos Salinas de Gortari, decidió destituir al entonces Secretario General de esta organización sindical, Refugio Araujo y también a su líder moral, Jonguitud Barrios (Ornelas, 2008: 454; Lloyd, 2011:15-16), quien ya había prevalecido en el poder sindical desde la década de los 70's, ya que sus exigencias no correspondían al interés por limitar el poder de los sindicatos oficiales (Lloyd, 2011), entre ellos, el SNTE.

Es en esta coyuntura política, cuando Elba Esther Gordillo es designada por Salinas de Gortari como la nueva Secretaria General del SNTE, no sin las protestas de grupos opositores al interior del propio sindicato<sup>117</sup> y de la CNTE. Sin embargo, contrario a lo que esperaba el presidente en turno, Gordillo no resultó ser tan conciliadora con las disposiciones que el nuevo gobierno quería implementar en materia educativa, entre ellas, la descentralización del sistema de educación básica, ya que ello implicaría menguar la unidad de la organización sindical que recién encabezaba.

La habilidad de la maestra Gordillo y el SNTE para negociar los términos en que se implementaría este conjunto de disposiciones, sin afectar sus intereses, se advierten en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992.<sup>118</sup> En este instrumento de política educativa se establecían tres ejes que conformaban la reforma educativa de los años 90's del siglo XX: 1. descentralización del sistema educativo, 2. reformulación de los contenidos y materiales educativos, y 3. revalorización de la función magisterial a través de Carrera Magisterial, siendo uno de sus puntos neurálgicos el primero, ya que contenía la apuesta del gobierno por acotar el poder sindical. Sin embargo, ante la inminente descentralización educativa que podría

---

<sup>116</sup> En el XV Congreso Nacional del SNTE de febrero de 1989, la dirigencia sindical incluyó entre sus demandas la participación de los egresados de las escuelas normales en la estructuración de planes y programas educativos y la garantía de más puestos para los líderes sindicales dentro de la administración pública federal. La dirigencia también exigió un control total sobre los nombramientos de docentes, así como una mayor contribución por parte de empresarios para ampliar el presupuesto educativo (Loyo, 1997:33).

<sup>117</sup> Elba Esther Gordillo, fue protegida de Jonguitud, y lideraba la Sección 36 del SNTE en Chiapas. El cambio fue efectuado a puerta cerrada en Los Pinos, después de lograr su ratificación en un congreso sindical en enero de 1990, en el cual hubo opositores en las afueras de la sede (Lloyd, 2011).

<sup>118</sup> Estos acuerdos serían posteriormente formalizados en la Ley General de Educación de 1993.

conllevar el control laboral de los maestros a nivel estatal y con ello la fragmentación del poder del SNTE, la maestra Gordillo pudo mantener en el ANMEB de 1992, la titularidad de las relaciones colectivas laborales de los maestros a nivel nacional, y así preservar su poder político como interlocutor privilegiado ante la SEP, en su calidad de representante del gremio magisterial.

Otra negociación importante para el SNTE en el ANMEB, fue no perder su papel estratégico en lo que respecta a las políticas de regulación laboral y profesional de los maestros de educación básica y que en este sexenio era el programa de Carrera Magisterial (CM), en este caso al formar parte del Comisión SEP-SNTE que coordinaba este programa. Cabe recordar que CM constituyó el primer mecanismo de diferenciación salarial de los maestros con base en los resultados obtenidos por los docentes. Este sistema de incentivos planteaba la posibilidad de promoción horizontal, en el sentido de que un maestro frente a grupo, sin cambiar sus funciones, podría aspirar a una mejora salarial, a diferencia del sistema de escalafón vigente desde los años 70's del siglo XX, en donde un profesor solo podía aspirar a aumentar su ingreso económico, mediante el acceso a otras funciones (como director escolar, y si así lo deseaba, más tarde como supervisor escolar).

Con el programa de CM se inauguraba en México una política de regulación laboral de los docentes basada en la valoración de ciertos criterios que aspiraban a ofrecer una idea del desempeño profesional de los docentes, particularmente los que tienen que ver con la medición de los factores de aprovechamiento escolar de los estudiantes y preparación profesional de los docentes, mediante instrumentos estandarizados de evaluación. Esta política de regulación laboral de los maestros comulgaba con las orientaciones del paradigma de la calidad educativa promovida por organismos internacionales en Latinoamérica, en el marco del modelo neoliberal que se buscaba promover en los países de la región.

Sin embargo, en el caso de México, el SNTE había logrado colocarse en un lugar estratégico para formar parte de la coordinación nacional de este programa junto con la SEP, lo que le permitía cierto margen de acción para cuidar los intereses de sus agremiados, gracias a las negociaciones obtenidas con la firma del ANMEB de 1992.

Así, desde la *politics* de esta reforma educativa de los años 90's, el ANMEB representó entonces una estrategia política del SNTE para participar en un "cambio" en materia educativa, acorde con las tendencias internacionales, pero sin trastocar sus intereses históricos como gremio y que, en términos de Del Castillo (2012:642) sería

“cambiar para sobrevivir”, ya que como plantea Morlino (1981:600-609, citado por Del Castillo, 2012): “solo una continua adaptación a la realidad siempre cambiante permite a un sistema sobrevivir”.

De esta manera, se mantenía la gobernabilidad histórica del sistema de educación básica, que permitiría la estabilidad política necesaria para echar a andar la reforma educativa de los años 90’s del siglo XX. Con este Acuerdo, Gordillo inauguró una estrategia más que el SNTE, sexenio tras sexenio implementaría a partir de este momento histórico para cuidar sus intereses en el sector educativo: los pactos políticos (Loyo, 2010).

Ahora bien, desde el precedente establecido en la ANMEB y su formalización en la Ley General de Educación de 1993 en el sexenio de Salinas de Gortari, la política educativa de Ernesto Zedillo (1994-2000), mantuvo una línea de continuidad con respecto a las orientaciones de esta reforma educativa. Entre sus acciones destaca la reforma curricular de la educación primaria, la cual se desarrolló desde un enfoque didáctico que buscaba recuperar los principios del constructivismo y los aportes de la psicología cognitiva. Desde esta reorientación, se elabora un nuevo Plan y programas de estudio para este nivel educativo, así como los correspondientes libros de texto gratuito. También se desarrollan proyectos que buscaban innovar metodologías en la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, así como el fortalecimiento de la gestión escolar de los planteles.

Sin embargo, en lo que respecta a Carrera Magisterial, al mantenerse el papel estratégico del sindicato, a través de la Comisión Mixta SEP-SNTE, este sistema de incentivos con el tiempo adquirió un carácter más político que académico, ya que cada uno de estos actores, no compartían una visión común respecto al mismo: mientras que para el SNTE representaba una estructura salarial escalafonaria, para la SEP constituía un sistema de pago por méritos académicos, lo que dio lugar a una ambigüedad respecto a los propósitos que perseguía el programa (Santibañez et. al., 2006: xviii); aunado al hecho de que se dejaba un margen para el manejo discrecional de estos incentivos por parte del sindicato.

Entre los factores que se valoraban en Carrera Magisterial, particularmente el relativo a cursos de actualización propició, con el correr de los años, una sobreoferta de cursos y posgrados, muchos de ellos de dudosa calidad, que no necesariamente mejoraron los resultados de aprovechamiento escolar de los alumnos (Santibañez et al.,

2006)<sup>119</sup>; estas apreciaciones pondrían en tela de juicio la eficacia del programa de CM, en términos del logro del objetivo para el que había sido creado: “coadyuvar a elevar la calidad de la educación a través de la profesionalización de los maestros de educación básica.”

En conclusión: si bien el gobierno federal realizó un buen intento por disminuir el poder del SNTE en el contexto de la reforma educativa de los años 90's del siglo XX, a través de la descentralización educativa, este propósito tampoco se alcanzó del todo, ya que el SNTE logro mantener su poder político ante sus agremiados y en la definición de políticas públicas del sector educativo, como Carrera Magisterial. En este sentido, la configuración de relaciones de poder (dimensión política: *politics*) con que se pudo instaurar la reforma educativa de esta década, influyó en buena medida para que las acciones que se implementaron con fines de elevar la calidad del servicio que ofrecían las escuelas de educación básica (dimensión técnica: *policies*), no tuvieran los efectos esperados (Del Castillo: 2012).

### **3.2.5 La creciente autonomía del SNTE en tiempos de alternancia política (2000-2012).**

En los umbrales del siglo XXI, los vientos políticos tuvieron un viraje hacia la alternancia en el gobierno federal, con el triunfo de Vicente Fox Quezada, candidato del Partido Acción Nacional, a la Presidencia de la República para el periodo 2000-2006.<sup>120</sup> Ahora bien, si consideramos la fuerte imbricación que el SNTE tuvo desde su nacimiento con el partido hegemónico en el sistema político mexicano (antes PRM, actualmente PRI), podría suponerse que este cambio dificultaría la continuidad del poder político y económico del sindicato en y más allá del sector educativo... sin embargo, no fue así: lejos de peligrar esta continuidad, el poder del SNTE se acrecentó aún más durante los gobiernos panistas (Ornelas, 2008; Loyo, 2010; Lloyd, 2011).

... ¿Por qué?, ¿cómo pudo mantener el SNTE su poder, en este periodo de alternancia política?, ¿Qué factores incidieron en ello?... Al respecto, Murillo (2001)

---

<sup>119</sup> Además de esta situación, los instrumentos utilizados para los factores de aprovechamiento escolar de los estudiantes y del examen de preparación profesional, si bien revelaron una calidad aceptable, presentaban áreas de oportunidad que podrían haberse atendido, particularmente en el caso de las pruebas aplicadas a los alumnos (Santibáñez *et al.*, 2006).

<sup>120</sup> Ya desde las elecciones presidenciales de 1994, el partido en el poder (PRI) tuvo dificultades para refrendar su hegemonía al frente del gobierno federal con su candidato presidencial: Ernesto Zedillo Ponce de León, quien emergió abruptamente como tal, tras el asesinato de Luis Donald Colosio Murrieta, el 23 de marzo de ese mismo año.

plantea que los gobiernos que emergen de partidos de oposición, como fue el caso del PAN en el año 2000, no se atreven a limitar, al menos en el corto plazo, los márgenes de acción de los líderes corporativos, ya que ello podría llegar a desestabilizar el orden político y, con ello, dificultar seriamente la posibilidad de mantener la gobernabilidad necesaria para desarrollar sus proyectos gubernamentales. En el caso de México, Ornelas (2008:462) añade que la debilidad no radica sólo en los gobiernos emanados del PAN, sino también en la precariedad del propio régimen democrático en el país, más allá de las elecciones.

Por su parte, autores como Lloyd (2011) y Ornelas (2008) explican que este buen tránsito del SNTE por los gobiernos panistas (2000-2012), se debió al liderazgo y habilidad política de su líder Elba Esther Gordillo quien, sin abandonar su apoyo público al PRI durante el periodo de elecciones presidenciales del año 2000, sostuvo reuniones privadas con Fox (entonces candidato del PAN), con la finalidad de manifestarle el respaldo político del SNTE, en caso de que ganara la presidencia e incluso ofreció su apoyo para evitar un posible fraude por parte del PRI (Lloyd, 2011: 18 )<sup>121</sup>.

Una vez al frente del gobierno federal para el periodo 2000-2006, el presidente Fox nombró a aliados de la líder sindical a la dirigencia de la SEP del Distrito Federal, al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y a la Lotería Nacional<sup>122</sup>, acrecentando con ello el poder político del sindicato y de su líder, la maestra Elba Esther Gordillo. Además, otorgó al SNTE el control económico de programas gubernamentales, como el fideicomiso de Vivienda Magisterial (VIMA) que daba créditos a maestros para la compra de vivienda pública, pese al precedente histórico de corrupción y mal manejo de recursos que caracterizaba a esta organización sindical (Raphael, 2007: 239-40, en Lloyd,2011:19).

A fin de refrendar públicamente el papel central de SNTE en el sexenio de Fox, la maestra Gordillo promovió la firma de un segundo pacto entre el gobierno federal y el sindicato, denominado Compromiso Social por la Calidad de la Educación, documento que signaron también gobernadores, representantes del poder legislativo, del sector empresarial, rectores de universidades públicas y privadas, incluso la jerarquía

---

<sup>121</sup> Gordillo puso su red de observadores electorales y funcionarios de casillas al servicio del candidato panista.

<sup>122</sup> Sylvia B. Ortega Salazar en la *Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal*; Benjamín González Roaro al frente del ISSSTE y Tomás Ruiz González, todos ellos cercanos al círculo político de Elba Esther Gordillo.

eclesiástica y dirigentes de las asociaciones de padres de familia, con lo se pudo apreciar la diversificación de sectores de la sociedad, interesados en las políticas implementadas en el sector educativo. Sin embargo, pese a esta gran diversidad de firmantes, este pacto no tuvo la trascendencia de su antecesor, el ANMEB de 1992, en términos de negociaciones concretas por parte del sindicato para incidir en las políticas educativas del sexenio, únicamente mantuvo una continuidad en lo relacionado con programas como Carrera Magisterial.

Por ejemplo: el mismo día en que el SNTE firmó este segundo pacto con el gobierno federal, el presidente Fox anunció la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual se estableció por decreto presidencial unos días después de este evento. En este sentido, el nivel de influencia que el SNTE y su líder sindical quisieron publicitar ante la opinión pública, no les alcanzó para impedir esta iniciativa por parte del Ejecutivo, pese a haber mostrado en un principio su oposición a esta medida y, posteriormente, su resignada anuencia. Años después como sabemos, el Instituto pasaría a jugar un papel protagónico en lo que sería la implementación de la evaluación del desempeño docente, en el marco de la reforma constitucional en materia de educación en 2013.

Con la creación del INEE y otras acciones de política educativa del sexenio foxista, la evaluación pasó a ser un eje fundamental de las iniciativas de este gobierno en el ámbito educativo. Tal fue el caso de la creación de los primeros exámenes estandarizados del aprendizaje en México: por un lado, el propio Instituto diseñó las pruebas EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), los cuales tenían el propósito de construir una visión general de lo que los alumnos aprenden en áreas clave del currículum nacional, a fin de identificar aspectos a fortalecer del sistema educativo (por grados, asignaturas, modalidades de escuelas, entre otros); por ello, sólo se aplicaban a una muestra de alumnos de distintos grados escolares cada año. La primera aplicación de las pruebas EXCALE fue en 2005.

Por su parte, la Dirección de Evaluación de la SEP aplicó en 2006 las denominadas pruebas ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), las cuales eran un conjunto de exámenes estandarizados del aprendizaje (por nivel educativo y grado escolar), que también buscaban valorar los niveles de desempeño de los alumnos de educación básica en lo que respecta a asignaturas del currículum como Español y Matemáticas. A diferencia de los EXCALE, los exámenes de

ENLACE eran de carácter censal y se aplicaban anualmente de 3º a 6º de primaria y 3º de secundaria.

Cabe precisar que, si bien las pruebas ENLACE fueron diseñadas inicialmente con fines pedagógicos<sup>123</sup>, en el siguiente sexenio (Felipe Calderón 2006-2012), sus resultados fueron utilizados para la toma de decisiones de alto impacto en materia educativa, desde una perspectiva de rendición de cuentas (Backhoff y Contreras, 2014) que terminó por demeritar su utilidad como insumo de información para el propio sistema educativo mexicano, aspecto que describimos más adelante con mayor detalle.

Otra acción de política educativa con un importante componente de evaluación, durante el sexenio de Fox, fue el Programa Escuelas de Calidad, mediante el cual se comenzó a instrumentar un modelo de planeación estratégica para los centros educativos, basado en un diagnóstico sobre los resultados y procesos educativos del plantel, generado por la propia comunidad escolar. Con base en este diagnóstico, el equipo directivo y docente generaba una planeación enfocada a atender aquellos factores que dificultaban la mejora del logro educativo. Las escuelas que participaban en este programa podían acceder a recursos, en función de la entrega puntual de los requisitos administrativos que se les requerían y de los resultados educativos obtenidos por sus estudiantes.

Regresando al análisis respecto a la *politics* prevalente en el sector educativo del país en esta primera década del siglo XXI, podemos afirmar entonces que el poder del SNTE se mantuvo en el primer sexenio panista (Vicente Fox 2000-2006), pero su influencia en políticas educativas solo se llegó a intensificar en el periodo presidencial de Felipe Calderón (2006-2012). Esto en buena medida se relaciona con la deuda electoral que éste adquirió con la maestra Gordillo, al lograr llegar a la Presidencia de la República, gracias a los votos proporcionados por esta organización sindical (Bensusán y Tapia; 2013: 20)<sup>124</sup>.

Derivado de este apoyo en las urnas, la organización sindical obtuvo más posiciones estratégicas durante este gobierno<sup>125</sup> (Bensusán y Tapia, 2013:21), teniendo

---

<sup>123</sup> Las evaluaciones del aprendizaje de gran escala tienen dos grandes propósitos: 1. informar a la sociedad y a las autoridades educativas sobre el estado que guarda la educación en el país (función de rendición de cuentas) y 2) brindar información oportuna y relevante a los docentes que les ayude a mejorar tanto su enseñanza como el aprendizaje de sus estudiantes (función pedagógica).

<sup>124</sup> Reportaje escrito por Alberto Aguirre el 8 de agosto de 2010, en: /gatopardo.com/reportajes/la-jugada-maestra-elba-esther-gordillo/

<sup>125</sup> 18 curules en la Cámara de Diputados, 15 de los cuales estaban distribuidos en tres comisiones relativas al campo educativo, mientras uno de ellos participaba en la Comisión de Presupuesto. (Bensusán y Tapia, 2011).

su expresión máxima en el nombramiento de Fernando González Sánchez (yerno de Elba Esther Gordillo, líder sindical del SNTE) como Subsecretario de Educación Básica, durante este periodo (2006-2012). Desde esta privilegiada posición, el sindicato ahora poseía recursos suficientes no solo para influir en la formulación de políticas públicas en el sector educativo, sino incluso para plantear reformas curriculares (Loyo, 2010: 10), como fue el caso de la Reforma Integral de la Educación Básica<sup>126</sup> de 2011.

En este escenario, el SNTE por tercera vez echó mano de la estrategia del pacto político, en esta ocasión con el segundo gobierno panista, a fin de refrendar su papel protagónico en el sector educativo (Loyo, 2010), con este interés se gestionó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), documento que se firmó el 15 de mayo de 2008. En este evento, incluso el presidente Calderón elogió el papel del sindicato como coautor del proyecto de reforma que se planteaba para la educación (Lloyd 2011:20). Así, la ACE como *politics*, logró sus propósitos como estrategia política, a fin de mantener y acrecentar su posición de poder dentro del sector educativo.

Sin embargo, la ACE como documento orientador de política educativa (como *policy*), presentaba serias deficiencias, ya que no se encontraba sustentada en un diagnóstico serio del sistema educativo mexicano, ni tampoco presentaba un proyecto educativo integral que se encontrara adecuadamente fundamentado. Si bien contenía 5 ejes rectores<sup>127</sup>, éstos se reducían a un listado de acciones generales cuya razón de ser no se explicitaba, ni se advertía una articulación clara entre ellos. La ACE también fue criticada por la comunidad de investigadores educativos por considerarlo un acuerdo centralista y excluyente, ya que no incluía ni a los gobernadores ni a otros actores sociales (Loyo, 2010: 9); es decir, era un documento de política que parecía querer desconocer las voces de otros actores que habían comenzado a emerger en el ámbito educativo (asociaciones civiles, padres de familia), como las organizaciones de la sociedad civil y grupos de empresarios.

Finalmente, la ACE parecía sobredimensionar la importancia de la evaluación en el ámbito educativo por sobre orientaciones de carácter más sistémico que revelaran un proyecto educativo de largo plazo para el futuro del país (Loyo, 2010:8). Un ejemplo al respecto fue el uso que se dio a los resultados de las pruebas ENLACE: por un lado,

---

<sup>126</sup> Esta reforma curricular buscaba unificar la lógica de organización curricular de los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, las cuales se habían actualizado por separado desde el enfoque por competencias, a lo largo de los sexenios panistas en 2004, 2009 y 2006 respectivamente.

<sup>127</sup> Estos ejes rectores eran: modernización de los centros escolares, profesionalización de maestros y autoridades educativas, bienestar y desarrollo integral de los alumnos y formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.



fueron utilizados para definir qué escuelas podían acceder a los recursos del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y, por otro, se consideraron dentro del factor Aprovechamiento Escolar del Programa Carrera Magisterial (CM) con un 50% del puntaje total que obtendría un maestro participante en este programa, a fin de definir si ingresaba a este sistema de incentivos, o bien, era candidato a promoverse dentro del mismo.

El uso que se dio a los resultados de ENLACE en el PEC, generó prácticas por parte de las autoridades educativas federales y estatales (como el ranqueo de escuelas por estado e incluso por zona escolar) que propiciaron que muchos planteles invirtieran mucho tiempo al entrenamiento de los alumnos para la aplicación de estos exámenes y no a la enseñanza de los contenidos del currículum escolar (Backoff y Contreras, 2014). También se generó una competencia entre planteles escolares, bajo una lógica de mercado, que parecía no considerar la diversidad de contextos sociales en que cada uno de estos centros se encontraba inserto. Dentro de esta lógica, algunas escuelas salían favorecidas con la preferencia de los padres de familia, en lo que otras resultaban estigmatizadas ante la comunidad a la cual prestaban sus servicios educativos.

En el caso de Carrera Magisterial, el hecho de que los resultados de ENLACE constituyeran el 50% del puntaje total del docente que buscaba ingresar o promoverse dentro de este sistema de incentivos propició, como lo plantean Backoff y Contreras (2014), prácticas de corrupción y de inflación de resultados (por ejemplo: reducción de la enseñanza del currículum a los contenidos que evaluaban en las pruebas, copia entre estudiantes durante la aplicación de estos exámenes, o bien, algunos docentes evitaban que sus alumnos de menor rendimiento asistieran el día de la evaluación (Koretz, 2005; Holcombe, Jennings y Koretz, 2012).

Lo anterior, permite corroborar que, en lo que respecta al uso de resultados de evaluaciones estandarizadas, entre mayores sean las consecuencias (alto impacto) que se le asocian a sus resultados (para alumnos, docentes, escuelas) mayores serán las probabilidades de que éstos se corrompan con la inflación de resultados (Backhoff y Contreras, 2014). Además de propiciar la tendencia a responsabilizar a las escuelas y a los maestros de los resultados de sus estudiantes. Situación que, como veremos en el siguiente apartado, se capitalizó como uno de los argumentos para colocar, en la agenda educativa 2012-2018, la propuesta de regular la carrera docente a través de procesos de evaluación, en donde incluso estuviera en juego la permanencia de los maestros en el servicio educativo.

Como se puede advertir, la preocupación por mejorar la calidad y equidad educativa que ofrece el sistema de educación básica en nuestro país, constituye una condición<sup>128</sup> reconocida, desde la década de los 90's del siglo XX, por diversidad de actores involucrados en el campo educativo (grupos de académicos, autoridades educativas, maestros, padres de familia, asociaciones civiles, entre otros). Esta condición particularmente fue reconocida como problema público a atender, desde la agenda educativa de los gobiernos en turno: desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, hasta las administraciones panistas de Vicente Fox y Felipe Calderón.

No obstante, advertimos cómo la dimensión política (*politics*) de los cursos de acción (*policies*) que se han puesto en marcha durante estas administraciones (1988-2012), se han visto seriamente limitadas por las negociaciones que se han tenido que tejer con el SNTE, en su calidad de interlocutor hegemónico del gremio magisterial. Esta dinámica se ha generado ante la necesidad de mantener un cierto nivel de gobernabilidad, no solo en el sistema de educación básica, sino también la gobernabilidad del propio sistema político del país en cada uno de estos momentos (Del Castillo, 2012 y 2014).

Esta organización sindical, al mando de su líder Elba Esther Gordillo, supo desplegar un conjunto de estrategias políticas que resultaron efectivas no sólo para mantenerse en el poder dentro del sector educativo y el sistema político, sino incluso acrecentarlo. Una de las estrategias que ha desplegado esta organización sindical ha sido aprovechar los momentos coyunturales del cambio de gobierno federal, a fin de ofrecer al mejor postor (quien tiene mayores perspectivas de ganar en las urnas), su ejército de operadores en las entidades para garantizar el número de votos necesario para que éste acceda al poder.

Con este precedente, el SNTE genera las condiciones para desplegar entonces su segunda estrategia: los pactos políticos con los presidentes en turno, los cuales han permitido perpetuar el papel protagónico del sindicato en las políticas públicas enfocadas a la educación, esto a través de una tercera estrategia: la negociación de puestos clave

---

<sup>128</sup> En la actualidad tratamos con condiciones muy diversas (como pobreza, desigualdad, entre otras), sin embargo, no necesariamente todas acceden a la agenda de gobierno. Una condición sólo llega a definirse como problema (y por tanto tiene oportunidad de tener un lugar en la agenda de gobierno) cuando se llega a creer de forma generalizada que hay que hacer algo, desde el Estado, para cambiar la situación. (Navarro, 2008:238).

en la estructura educativa a integrantes del sindicato, siendo una cláusula discrecional que se establece con el partido en el poder, aún en tiempos de alternancia política.

Sin embargo, este conjunto de estrategias no fue suficiente para el caso de la Reforma Constitucional en materia educativa de 2013... ¿por qué?... ¿qué factores incidieron en la posibilidad de una ruptura en la configuración histórica de relaciones de poder en el sistema educativo mexicano?, es decir, ¿de qué manera la *politics* del escenario educativo de 2013 posibilitó un cambio en las relaciones entre la SEP y el SNTE?, ¿qué otros actores emergieron y qué papel jugaron en este cambio?, ¿Qué otros factores incidieron?... en el siguiente apartado buscamos explorar algunas respuestas al respecto, desde las herramientas heurísticas del *policy process* (Lasswell, 1953; Aguilar, 2007; Navarro, 2008, entre otros) y del ciclo de políticas de Ball y colaboradores (Ball y Bowe 1992; Ball y Junneman 2012).

### **3.3 El asunto docente como factor estratégico para mejorar el logro educativo: Su inclusión en la agenda gubernamental 2012-2018.**

Desde el *policy process*, recordemos que el primer momento es la *incorporación del problema público y su curso de acción a la agenda gubernamental*, en este momento se analiza el conjunto de factores que influyen en que, una determinada condición o situación social, devenga en un problema de carácter público, susceptible de ser incorporado en la agenda gubernamental para ser atendido. De acuerdo a Aguilar (2007:23), por *condición* se entiende a una determinada situación social (pobreza, inequidad, etc.) que:

1. Afecta a una cantidad significativa de ciudadanos.
2. No puede ser resuelta solo por instancias privadas.
3. Se ubica dentro del margen de las obligaciones constitucionales del Estado.

En este caso, la condición del bajo logro educativo prevalente en nuestro país por décadas, devino en un problema público susceptible de ser incluido en la agenda educativa 2012-2018, y en donde su curso de acción privilegiado fue una nueva regulación laboral de los docentes, a través de la instauración del SPD. La propuesta de Kingdon (1995) para explicar el proceso de incorporación de un determinado problema

público y su respectivo curso de acción a la agenda pública, toma en cuenta la confluencia de tres corrientes independientes<sup>129</sup> que se llegan a encontrar en un determinado contexto social: 1. la corriente de los problemas, 2. la corriente de las soluciones y 3. la corriente de los acontecimientos políticos.

En el caso de la corriente de los problemas, Kingdon (1995) propone que la inclusión de una determinada condición social como problema público tiene estrechamente que ver con la manera en que los gobernantes perciben determinadas condiciones y la manera en que dichas condiciones pueden ser definidas como un problema, así como su posible curso de acción para resolverlo (Aguilar, 2007). Así, la inclusión del SPD (y dentro del mismo, la evaluación del desempeño docente) como acción de política educativa en la agenda gubernamental 2012-2018, tuvo estrechamente que ver con la manera en que el gobierno en turno, en diálogo con otros actores políticos, visualizaron el problema público del bajo logro educativo en educación básica y su percepción de las posibles causas que han hecho prevalecer este problema, pese a los esfuerzos que desde la reforma educativa de los años 90's se han realizado por parte del SEP .

En este contexto, es muy posible que el gobierno en turno (2012-2018), proveniente del PRI visualizará en la regulación laboral de los docentes, uno de los cursos de acción idóneos para atender el problema público del bajo logro educativo, pero más allá de eso identificara, en esta acción, la oportunidad ideal para retomar la rectoría del Estado en materia educativa, después de dos administraciones federales (2000-2012) en donde el SNTE había adquirido un gran poder en el sector educativo y político del país. En este sentido, Aguilar (2007:16) plantea que los problemas públicos son “construcciones sociales mediadas por la configuración de un determinado sistema político.”

Kingdon (1995) también plantea que ciertos elementos pueden contribuir a que una determinada situación social pueda acelerar su conversión como problema público en la agenda gubernamental: los indicadores de medición de ciertos sectores del contexto social (por ejemplo: tasas de desempleo, indicadores de salud, de educación, etc.); los accidentes o crisis (por ejemplo: el surgimiento de una epidemia), o bien el *feedback* que se recibe respecto a la implementación de determinada política pública.

---

<sup>129</sup> También denominado “marco de las corrientes múltiples y ventanas de oportunidad”, “*multiple streams and policy windows framework*”.

Consideramos que el posicionamiento del asunto docente como curso de acción para atender el problema público del bajo logro educativo en la agenda gubernamental 2012-2018, tuvo primeramente que ver con el uso de indicadores (Kingdon, 1995); en este caso, con los resultados obtenidos por los estudiantes de 15 años en la prueba PISA en 2012, los cuales se dieron a conocer, con fuerza en los medios masivos de comunicación, por parte de la SEP y la OCDE, un año antes de la instauración de la Reforma Constitucional en materia de Educación de 2013. Entre los resultados obtenidos por los estudiantes en esta prueba estandarizada<sup>130</sup>, destacamos los siguientes:

#### **En Lectura:**

- El 41% de los alumnos mexicanos no alcanzaban el nivel de competencias básico (nivel 2) (promedio OCDE: 18%).
- Menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años lograron alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) en Lectura (promedio OCDE: 8%).
- El alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 496, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad.

#### **En Matemáticas:**

- El 55% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básicas (nivel 2) en matemáticas (promedio OCDE: 23%).
- Menos del 1% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) en matemáticas (promedio OCDE: 13%).
- El alumno promedio en México obtiene 413 puntos en matemáticas. El puntaje promedio en la OCDE es de 494, una diferencia con México que equivale a casi dos años de escolaridad.

Como se puede apreciar, desde la perspectiva del logro educativo obtenido por los alumnos en esta prueba estandarizada del aprendizaje, se identifican resultados poco alentadores, respecto a las habilidades básicas que se esperaría de los alumnos que

---

<sup>130</sup> OCDE (2012) *Resultados de PISA 2012 en foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.

han pasado por la educación básica. Si bien se tiene claro que, no todo lo medible y cuantificable es necesariamente relevante y pertinente para la formación de educandos que se desarrollan en contextos socioculturales diversos (Martínez-Rizo, 2012), sí es un indicador importante respecto a las habilidades cognitivas que los estudiantes están adquiriendo como producto de la escolarización.

Por otra parte, no ignoramos que los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en este tipo de pruebas, tienen una explicación multifactorial que se relaciona tanto con factores escolares (organización escolar, liderazgo directivo, trabajo colegiado, prácticas de enseñanza) como no escolares (nivel socioeconómico y capital cultural de las familias, escolaridad de los padres, entre otros), siendo las condiciones socioeconómicas y capital cultural de las familias, los factores que, de acuerdo a la literatura sobre el tema (Coleman, 1966; Cervini, 2002; UNESCO, 2010), explican, en mayor medida, estos resultados.

Sin embargo, el gobierno federal entrante (2012-2018) aprovechó los resultados obtenidos en PISA<sup>131</sup> 2012, para posicionar a la evaluación del desempeño de los docentes, como curso de acción idóneo frente a la opinión pública, a fin de atender el problema público del bajo logro educativo. Esta intención se puede apreciar en el comunicado 186 de la SEP<sup>132</sup>, en donde plantea como estrategia central de la Reforma a la evaluación de los docentes:

“Gabriela Ramos Patiño, directora de Gabinete de la OCDE, aseveró que a México le urge acelerar la mejoría en su desempeño educativo, pues con la tendencia actual requeriría décadas para alcanzar los niveles promedio actuales de la OCDE en matemáticas y lectura.... El Secretario de Educación Pública indicó que, con la Reforma Educativa, promovida por el gobierno del Presidente Enrique Peña, nunca más se dejará a la enseñanza fuera de los temas centrales de la estrategia gubernamental (...) A dicho objetivo apunta la Reforma Educativa promulgada este año por el Presidente de México, aseguró Ramos Patiño, pues se centra en un sistema de evaluación como elemento central, para la contratación, la permanencia y promoción del personal docente”. (SEP: 2012).

---

<sup>131</sup> Por sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment), es otra evaluación estandarizada del aprendizaje, que se aplica a nivel internacional. PISA evalúa habilidades en tres áreas: Español, Matemáticas y Ciencias. En esta evaluación participan países miembros de la OCDE, México ha participado en esta evaluación desde sus orígenes en el año 2000.

<sup>132</sup> <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-186-presentan-sep-y-ocde-resultados-de-la-prueba-pisa-2012>

Si bien este comunicado alude a otras acciones que pueden incidir en la mejora del logro educativo, como el fortalecimiento de la gestión escolar o de la colaboración de los padres de familia, coloca como centro de estas acciones a la evaluación de los docentes. También otros medios digitales<sup>133</sup> destacaban la relevancia que la reforma constitucional en materia educativa que se planteaba para ese sexenio (2012-2018), señalando que permitiría afrontar el problema público del bajo logro educativo en México.

De esta manera, el asunto docente se posicionaba como factor estratégico para atender el problema del bajo logro educativo, así como su respectivo curso de acción: la regulación laboral y profesional de los docentes a través de procesos de evaluación (léase: Servicio Profesional Docente). Este curso de acción fue ganando lugar en la arena pública de discusión (contexto de influencia en términos de Ball) mediante documentales como “De Panzazo” difundido por Mexicanos Primero, en donde se mostraban datos preocupantes respecto al manejo discrecional de las plazas docentes que ofrecía la SEP y se cuestionaba fuertemente la calidad del servicio educativo que ofrecían las escuelas de educación básica.

A través de la difusión de este tipo de información por parte empresarios y medios masivos de difusión como Televisa, se ofrecía una visión un tanto catastrofista de la educación que parecía acercarse al segundo elemento descrito por Kingdon (1995): las crisis, como uno de los elementos que pueden contribuir a que una determinada situación social devenga en problema público en la agenda gubernamental. Cabe precisar que, con la afirmación anterior, nuestra intención no es trivializar el problema del bajo logro académico que ha prevalecido lamentablemente en nuestro sistema educativo mexicano desde hace décadas<sup>134</sup>, sino destacar que la información derivada de los resultados de pruebas estandarizadas como PISA, fue estratégicamente utilizada para posicionar el asunto docente, como factor clave a atender esta problemática (el bajo logro educativo), así como su respectivo curso de acción: la regulación laboral de los maestros de educación básica, a través de procesos de evaluación (mediante el SPD).

Pero... ¿cómo fue construido este curso de acción?, ¿de qué manera esta alternativa fue valorada más frente a otros posibles?, ¿quiénes o qué instancias

---

<sup>133</sup> <https://www.animalpolitico.com/2013/12/mexico-el-peor-de-la-ocde-en-matematicas-lectura-y-ciencias/>  
<https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-herandez/apuntes-pedagogicos/informe-mexico-en-pisa-2012/>

<sup>134</sup> Mismo que requiere una política de carácter integral y de largo plazo que ofrezca alternativas para atender los múltiples factores que inciden en el bajo logro educativo alcanzado por los alumnos de las escuelas de educación básica: sobrecarga administrativa a los planteles, infraestructura de las escuelas, gestión escolar.

participaron en su construcción y promoción?... es en este punto en donde entra en juego la denominada corriente de las soluciones propuesta por Kingdon (1995), en donde organismos internacionales como la OCDE o la OREALC, y comunidades de especialistas, juegan un papel importante en la circulación de ideas respecto a alternativas de solución a problemas públicos como el bajo logro educativo.

Es en este escenario en que destaca el estudio internacional promovido por la OCDE sobre la política magisterial en sus países miembros (2009), entre ellos México. El informe presentado por la Secretaría de Educación Pública (Nieto, 2009) a este organismo internacional, tuvo como retroalimentación una serie de recomendaciones al gobierno mexicano, a fin de mejorar su sistema educativo, entre ellas, la necesidad de regular la trayectoria profesional de los docentes, a fin de consolidar “un sistema sólido para seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas” (OCDE, 2011).

En este punto también identificamos el tercer elemento referido por Kingdon (1995) respecto a la forma en que una determinada condición social deviene en problema público, en este caso con su respectivo curso de acción: el *feedback* respecto a determinadas políticas públicas sobre el asunto docente y su relación con el bajo logro educativo, por parte de un organismo internacional como la OCDE.

No está de más recordar que estas recomendaciones a la política magisterial de México, tuvo como antecedente las reformas educativas promovidas en América Latina por organismos internacionales, desde los años 90 del siglo XX, particularmente nos referimos a la generación de políticas de pagos diferenciados a los maestros, en función del mérito (Sánchez y Corte, 2015: 1236) y que, en el caso concreto de México, se buscó atender desde el Programa de Carrera Magisterial establecido en 1993, con los alcances y limitaciones que se han expuesto en el capítulo anterior.

En el marco de las recomendaciones de la OCDE, así como de experiencias internacionales en la materia (Danielson, 2012; Manzi, 2013) , las ideas respecto a la utilidad de realizar evaluaciones estandarizadas al desempeño de los docentes, como una acción que podría contribuir a mejorar el logro educativo de los alumnos de educación básica en el contexto nacional, no se hicieron esperar: en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa organizados por el COMIE en 2011 y 2013 se deja ver la presencia creciente de ponencias enfocadas al tema de la evaluación estandarizada de la docencia, desde miradas y posiciones diferentes.



Expresión de este interés en la región respecto a la evaluación como instrumento para la mejora educativa fue la organización del Primer Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional (COLMEE) celebrado en Santiago de Chile en octubre de 2012. Su objetivo era conocer los resultados de estudios y prácticas de medición y evaluación educacional en América Latina, entre las que destacaron las experiencias en materia de evaluación del desempeño docente, particularmente la propuesta chilena (2008), la cual en su momento constituyó una influencia importante para la construcción del esquema de evaluación docente mexicano.

Dentro de esta corriente de las soluciones, juegan un papel sustantivo los denominados emprendedores de políticas (Kingdon, 1995). De acuerdo a este autor, los *political entrepreneurs*, son aquellas personas interesadas en invertir tiempo, recursos y prestigio profesional, a fin de que su visión del problema y sus respectivos cursos de acción para solventarlo, se transformen en política pública. En este contexto analítico, resulta interesante recordar la participación de académicos como Sylvia Schmelkes y Carlos Mancera<sup>135</sup>, quienes tuvieron un papel relevante en la configuración de este tema en la agenda educativa nacional, con la publicación del documento “Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio” (Mancera y Schmelkes, 2010), dirigido a los tomadores de decisiones en México, en donde planteaban una estrategia de implementación para la regulación laboral y profesional de los docentes en nuestro país, desde sus respectivas facultades de presidir consejos asesores de la OCDE en materia educativa.<sup>136</sup>

Finalmente, dentro de la corriente de los acontecimientos políticos referida por Kingdon (1995) entendido como los cambios en el clima político que pueden influir en la definición de determinadas políticas públicas, independientemente de los problemas y las soluciones, encontramos que, en el caso de la propuesta de la regulación laboral de los docentes mediante procesos de evaluación, tocó un suelo muy fértil para germinar rápidamente como política pública en México.

Recordemos que después de dos gobiernos panistas (2000-2012), en 2012 regresaba al gobierno federal el Partido Revolucionario Institucional para el periodo

---

<sup>135</sup> Sylvia Schmelkes como Presidenta del Consejo Asesor de la OCDE sobre Liderazgo Escolar y Política Docente y Carlos Mancera como Presidente del Consejo Asesor de la OCDE sobre Evaluación y Políticas de Incentivos en México

<sup>136</sup> Este documento posteriormente resultó fundamental para delinear lo que, en el marco de la implementación de la evaluación del desempeño docente en México, fue la propuesta oficial para evaluar a los docentes de educación básica, durante el periodo que duró esta evaluación con fines de permanencia.

2012-2018... ¿por qué el regreso de este partido al poder implicó un momento propicio para el posicionamiento de esta política docente a la agenda educativa?... En primer lugar, porque este partido en las últimas décadas se había caracterizado por la implementación de políticas encaminadas a reducir el gasto público en diferentes sectores (energético, de transporte, entre otros). Dentro del sector educativo, esta tendencia se caracterizaba, por promover el establecimiento de sistemas de medición de calidad (Gajardo, 1999), en función de los cuales se asignan recursos financieros y de infraestructura. Esta visión del gobierno también compaginó con la visión que, de lo educativo, tenían algunos grupos de empresarios, como Mexicanos Primero, esto generó un clima favorable para promover la idoneidad de esta política entre el público, a través de los medios de comunicación masivos.

En segundo lugar, aunque los gobiernos panistas (2000-2006 y 2006-2012) también se caracterizaron por encaminarse a la consolidación de esta tendencia en materia educativa, el regreso del PRI al gobierno federal, implicó para el SNTE “un ajuste de cuentas” político... ¿por qué?... Recordemos: La relación de los gobiernos federales priístas con el SNTE, se había caracterizado por una gobernabilidad del sistema educativo en donde esta organización sindical jugaba un papel importante tanto en la definición de las políticas públicas del sector, como en la gobernabilidad del propio sistema político mexicano (Del Castillo, 2012, 2014).

Dentro del tema que nos ocupa, el sindicato jugaba un papel importante en lo que respecta a la regulación laboral de los maestros. Por ejemplo, en los años 70's del siglo XX, representantes del SNTE formaban parte de la Comisión Mixta de escalafón junto con representantes de la Secretaría de Educación Pública, a fin de definir qué plazas docentes y qué ascensos (direcciones, supervisiones, etc.), se otorgaban entre sus agremiados. Este papel estratégico se perpetuó en el marco de la reforma educativa de los años 90's con Carrera Magisterial y, contrario a lo que podría esperarse de un proceso de alternancia política, en donde el SNTE nació cobijado por el PRI, como partido hegemónico en el poder por décadas, el sindicato logró con el tiempo adquirir la autonomía política necesaria para aliarse con la oposición durante los periodos presidenciales panistas (2000-2012).

Con este precedente, el regreso del Partido Revolucionario Institucional a la Presidencia de la República en el periodo 2012-2018 representaba para el SNTE una condición política adversa, cuya consecuencia inmediata fue su exclusión como actor estratégico en la definición de la agenda educativa del naciente gobierno en 2012. De

esta manera, se daba una reconfiguración de relaciones de poder (*politics*) en el sector educativo que favorecía la implementación de la *policy* en cuestión, bajo condiciones políticas muy diferentes a la reforma educativa de los años 90's del siglo XX: la regulación laboral del magisterio de educación básica mediante procesos de evaluación, esta vez sin contar con la participación estratégica de su organización sindical hegemónica: el SNTE.

Así, el Pacto por México, documento firmado por los líderes de los tres principales partidos políticos del país (PRI, PAN, PRD) en 2012, permitió establecer los acuerdos políticos institucionales necesarios para dar lugar a un amplio conjunto de reformas estructurales<sup>137</sup>, entre las que ocupaba un lugar preponderante la Reforma en materia de educación que tuvo lugar en 2013, misma que fue presentada como iniciativa presidencial ante las Cámaras de Diputados y Senadores el 10 de diciembre de 2012. El Pacto por México favoreció su rápida aprobación<sup>138</sup>, así como de las leyes secundarias<sup>139</sup> que permitirían su aterrizaje operativo por parte de ambas cámaras, mediante la aprobación mayoritaria de senadores y diputados de los partidos suscritos en este instrumento de política educativa.

Ante este nuevo escenario, el SNTE primeramente fijó una postura de oposición a la Reforma en materia educativa, promovida por el nuevo gobierno, ya que veía fuertemente amenazada su fuente de poder (el manejo de las plazas docentes y la regulación laboral de los maestros, en coordinación con la SEP), posteriormente matizó su postura, a raíz del encarcelamiento de su líder sindical (Elba Esther Gordillo). Por su parte, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, como el sector más radical de esta organización gremial, siguió “en pie de lucha” durante todo el periodo en que el Servicio Profesional Docente estuvo vigente, particularmente para el caso de la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia<sup>140</sup>.

---

<sup>137</sup> En total eran 11 reformas, entre las que destacaban la Reforma Energética y la Hacendaria. Estas reformas estructurales perseguían tres objetivos: 1) elevar la productividad del país para impulsar el crecimiento económico, 2) fortalecer y ampliar los derechos de los mexicanos y, 3) afianzar el régimen democrático y de libertades. La reforma en materia educativa se relacionaba estrechamente con el segundo objetivo.

<sup>138</sup> El 13 de diciembre de 2012, la Cámara de Diputados votó la iniciativa de reforma educativa y esta se aprobó en lo general y en lo particular con cinco modificaciones, en tan solo 18 minutos. El 20 de diciembre de 2012, en sesión vespertina, la Cámara de Senadores la aprobó en lo general y en lo particular (Boletín 0767, 2012).

<sup>139</sup> Estas leyes secundarias eran: la *Ley General de Educación*, la *Ley General del Servicio Profesional Docente* y la *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* las cuales se aprobaron en septiembre de 2013.

<sup>140</sup> A través de numerosas movilizaciones magisteriales, con sus matices en cada una de las entidades dependiendo del grado de influencia de la CNTE en los estados. Esta facción sindical tuvo mayor presencia

Es en este punto en donde observamos cómo determinados acontecimientos o coyunturas políticas, favorecen la inclusión de determinados problemas públicos (con sus respectivos cursos de acción) en la agenda gubernamental, en este caso, cómo este “ajuste de cuentas” entre actores estratégicos para la implementación de políticas educativas en México (SNTE y el regreso del PRI al gobierno federal), posibilitó un cambio en la configuración de las relaciones de poder (*politics*) en el sector educativo, que favoreció la implementación acelerada de la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia, en el marco del Servicio Profesional Docente.

De esta manera, advertimos cómo la confluencia de las tres corrientes planteadas por Kingdon (de los problemas, de las soluciones y de los acontecimientos políticos), para explicar cómo una determinada condición social deviene en política pública, nos permiten comprender, en buena medida, la manera en que la regulación laboral y profesional de los maestros de educación básica mediante procesos de evaluación, se fue posicionando como el curso de acción más idóneo para atender el problema público del bajo logro educativo...

¿Qué implicaciones tuvo la exclusión del SNTE en la toma de decisiones de esta política pública?, ¿Qué implicaciones tuvo la implementación de una evaluación que no gozaba del consenso de sus principales destinatarios (los maestros frente a grupo)? ¿Qué papel asumió el SNTE en la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia?... ¿Qué acciones de resistencia generó la CNTE respecto a la implementación de esta política educativa, durante el ciclo escolar 2015-2016? En los siguientes apartados identificaremos algunas de estas respuestas.

### **3.4 El diseño de la política: La arquitectura institucional y temporalidad del Servicio Profesional Docente**

Con la exclusión del SNTE en la definición del SPD como el curso de acción idóneo para atender el problema del bajo logro educativo en México, se daba paso al diseño e implementación de una política pública que, por principio, *no gozaba del consenso* de los principales destinatarios de esta política pública: los maestros frente a grupo, en particular, para el caso de la evaluación del desempeño, en el sentido de que ésta se

---

en los estados de Oaxaca, Guerrero, Chiapas y Michoacán, entidades en donde los procesos de implementación de la *Reforma en materia Educativa* de 2013, se vieron significativamente trastocados por la fuerte movilización magisterial.

había anunciado como mecanismo para definir, no sólo el reconocimiento o la promoción de un profesor, sino también su permanencia en el servicio.

El diseño de la política (*policy design*), o lo que desde la heurística de Ball (2002), es el contexto de producción del texto político, expresado en leyes y documentos oficiales que buscan orientar su implementación por parte de otros actores. Dentro del diseño o contexto de producción del texto del SPD como política pública (y la evaluación del desempeño docente como parte de la misma), la firma del Pacto por México constituyó un instrumento de política estratégico, ya que favoreció la rápida aprobación de la iniciativa presidencial de la Reforma Constitucional en materia educativa particularmente en lo referente a los artículos 3º y 73, por parte de ambas cámaras del Congreso de la Unión, ya que se contaba de antemano con la aprobación de senadores y diputados de los partidos suscritos en dicho Pacto (PRI, PAN, PRD).

En este contexto, el Pacto por México, permitió una reconfiguración de la *politics* con que anteriores reformas del sector educativo habían sido implementadas desde los años 90's del siglo XX (Del Castillo, 2012); en esta ocasión, no se consideraba al SNTE como actor protagónico para su instauración. Cabe recordar al respecto que, si bien en un inicio el sindicato manifestó sus reservas al SPD, particularmente en relación con la evaluación del desempeño con fines de permanencia, después del encarcelamiento de la maestra Gordillo, el SNTE matizó su postura y manifestó su apoyo para su implementación<sup>141</sup>. No obstante, el hecho de que el sindicato no fuera considerado como actor estratégico en la implementación del SPD, tendría consecuencias importantes para la forma en que esta política pública llegaría a sus destinatarios finales (los docentes); este aspecto lo abordaremos con mayor detalle, en el capítulo 5 del presente trabajo.

Ahora bien, recordemos que los cambios más destacables que planteaba el Decreto de Modificación de los artículos 3º y 73, relacionados con los procesos de evaluación docente, fueron los siguientes:

---

<sup>141</sup> El Presidente del Consejo General del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Juan Díaz de la Torre, reiteró el compromiso y el respaldo de esa organización sindical a la Reforma Educativa. Dijo que representa la mejor forma de refrendar la alianza entre el sindicato y el Estado mexicano; “una alianza basada en la cooperación y la corresponsabilidad, que por años ha sido puesta al servicio de las mejores causas de la Nación y que es congruente con los principios fundacionales y razón de ser de nuestra organización sindical, en: <http://diariote.mx/?p=3406>

- La obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y *la idoneidad de los docentes y los directivos* garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.
- El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos directivos mediante concursos de oposición que garanticen la “idoneidad de conocimientos y capacidades que correspondan” a cada función, *así como la sujeción del reconocimiento, los estímulos y la permanencia en el servicio a la evaluación obligatoria.*<sup>142</sup>
- El fortalecimiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) mediante el otorgamiento de su autonomía constitucional y la ampliación de sus facultades para normar las acciones de evaluación que realicen las autoridades educativas federales y locales.

De lo anterior destacamos el rango constitucional al que se eleva la calidad, como una de las cualidades que debe reunir la educación básica y media superior que se brinda a niños y jóvenes que estudian en las escuelas públicas. Siendo una calidad comprendida desde los parámetros de una visión empresarial<sup>143</sup> y desde el marco de la literatura de los factores asociados al aprendizaje. Expresión de ello se identifica en la serie de condiciones para poder afirmar que una educación es de calidad (materiales y métodos educativos, organización escolar) destacando de entre ellas: “la idoneidad de docentes y directivos”, a fin de garantizar el máximo logro del aprendizaje de los educandos.

Así, la política pública del SPD (y de la evaluación del desempeño como parte de ella), se instaura como una política de carácter estratégico, en el sentido de que “... se orientan a impulsar cambios estructurales y que, en consecuencia, guardan una estrecha relación con el mejoramiento de la calidad” (Del Castillo, 2012:64), en este caso,

---

<sup>142</sup> Otros cambios en materia educativa fueron: un mandato al poder legislativo y a las autoridades respectivas, para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, ampliar el número de escuelas de tiempo completo, reforzar el sentido formativo de la evaluación, así como instituir un sistema nacional de información y gestión educativa. (Ramírez, 2013:11 y 12).

<sup>143</sup> Desde esta visión, la calidad educativa es definida por los resultados que se obtienen, generalmente expresados en indicadores cuantificables y medibles, en este caso a través de resultados obtenidos en pruebas estandarizadas del aprendizaje; y en función de su eficacia, entendida como el logro de las metas establecidas; así como en función de su eficiencia, entendida como el logro las metas con la menor cantidad de recursos; el punto clave en esta definición es el ahorro o reducción de recursos al mínimo.

respecto a los mecanismos de regulación laboral de los docentes de educación básica mediante procesos de evaluación, y el efecto que esta política podría tener en la mejora de uno de los factores escolares que incide significativamente en el logro educativo de los alumnos: las prácticas de enseñanza de los maestros.

Si bien, a lo largo del sexenio (2012-2018) se generaron otras acciones que buscaron atender los otros factores referidos en el artículo 3º para garantizar una educación de calidad, como la reforma curricular planteada para la educación obligatoria (a partir de 2017), éstas no ocuparon un lugar central en la agenda inicial del gobierno entrante. En este contexto, el SPD (y la evaluación del desempeño docente como parte del mismo) se instauró como la acción de política educativa con la que se marcaría una diferencia respecto a los gobiernos panistas que le antecedieron; en el sentido de que el SNTE, en esta ocasión ocupó un lugar marginal en la definición de esta política; además de que por primera vez en la historia del sistema educativo mexicano, la permanencia de los maestros en servicio estaba en juego, en función de los resultados obtenidos en la evaluación de su desempeño profesional. De esta manera, se correlacionaba primordialmente el derecho a una educación de calidad, planteada a nivel constitucional, con la idoneidad que los docentes habrían de demostrar en procesos de evaluación para definir su ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento.

Recordemos que la reforma de los artículos constitucionales 3º y 7, dio paso posteriormente a la acelerada elaboración y aprobación de sus leyes secundarias:

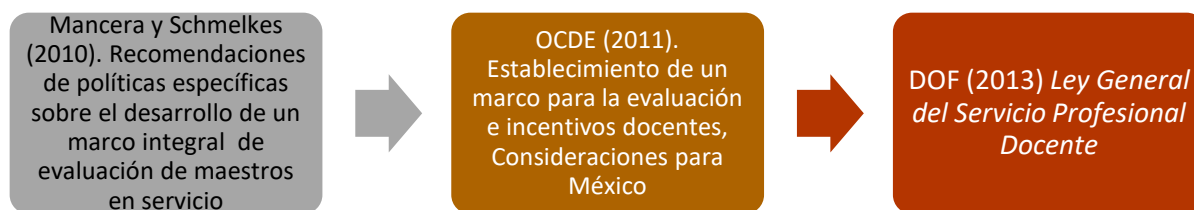
- *Decreto de modificación de la Ley General de Educación (LGE)* básicamente en sus artículos 3º y 73.
- *Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*, en donde se planteaban, entre otros aspectos, las atribuciones y temporalidad de las acciones del SPD.
- *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE)*, en donde se instauraba la autonomía de esta entidad y sus facultades en materia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, entre ellas, el SPD.

De acuerdo a Del Castillo (2017: 10), estas leyes ya formaban parte del diseño de la política pública (*policy design*) del Servicio Profesional Docente (SPD), o bien del contexto de producción del texto de política, en términos de Ball. Dentro de este marco

legal, el SPD se instituía como el nuevo sistema de regulación laboral para docentes<sup>144</sup> (ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción, ya fuera en la misma función u otras funciones), en donde la evaluación sería uno de sus ejes articuladores. Así, el SPD venía a suplir al Programa de Carrera Magisterial, que había estado vigente desde los años 90's del siglo XX, sólo que ahora sin contar con la participación del SNTE como actor estratégico para su implementación.

En lo que respecta a la LGSPD, recordemos que la mayoría de su contenido venía ya suscrito en el documento elaborado por Mancera y Schmelkes (2010) respecto a recomendaciones específicas para un marco integral de evaluación de maestros en servicio en México, en su facultad de presidir, en ese tiempo, distintos consejos asesores de la OCDE sobre políticas educativas. A través de la revisión de ambos documentos, se puede identificar el sentido en que circularon las ideas respecto a la instauración de una nueva regulación laboral, de carácter integral (ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción), para los docentes, a través de procesos de evaluación:

**Figura 3. Secuencia de la propuesta para regular la carrera docente en México**



**Fuente:** Elaboración propia, con base en la revisión de los documentos referidos.

También constituye un buen ejemplo de la relevancia que los emprendedores de políticas (*policy entrepreneurs*) tienen en el proceso de su elaboración. Tal fue el caso de Sylvia Schmelkes, quien en 2013 fue nombrada como la primera Presidenta de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en su nueva etapa como organismo autónomo, con amplias facultades en materia de evaluación educativa, como describiremos párrafos más adelante.

Ahora bien, en lo que respecta a las leyes secundarias, como la expresión del diseño de política en que se enmarcaba el Servicio Profesional Docente (SPD),

<sup>144</sup> Dentro de este marco normativo también se contemplaba a directivos y asesores técnico-pedagógicos de educación básica y de educación media superior.

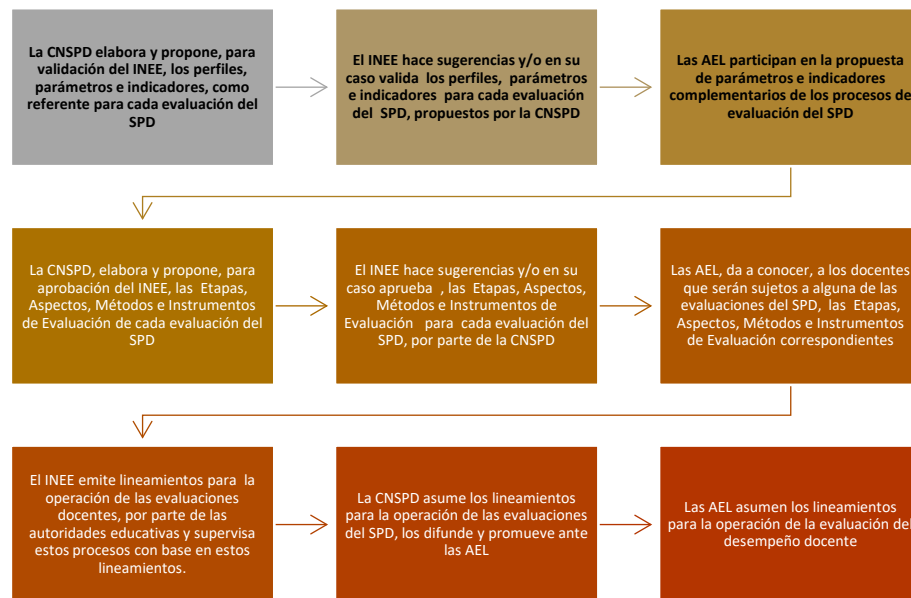


consideramos importante destacar que, tanto en la LGSPD como en la LINEE, se planteaba una distribución de facultades para su implementación, entre los siguientes actores:

- El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)
- La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación General del Servicio Profesional Docente (CNSPD).
- Las autoridades educativas locales (AEL).

Para efectos de explicar la arquitectura institucional que implicó la implementación del SPD, en que se enmarcaba la evaluación del desempeño con fines de permanencia, en el siguiente esquema buscamos ilustrar sus respectivas facultades:

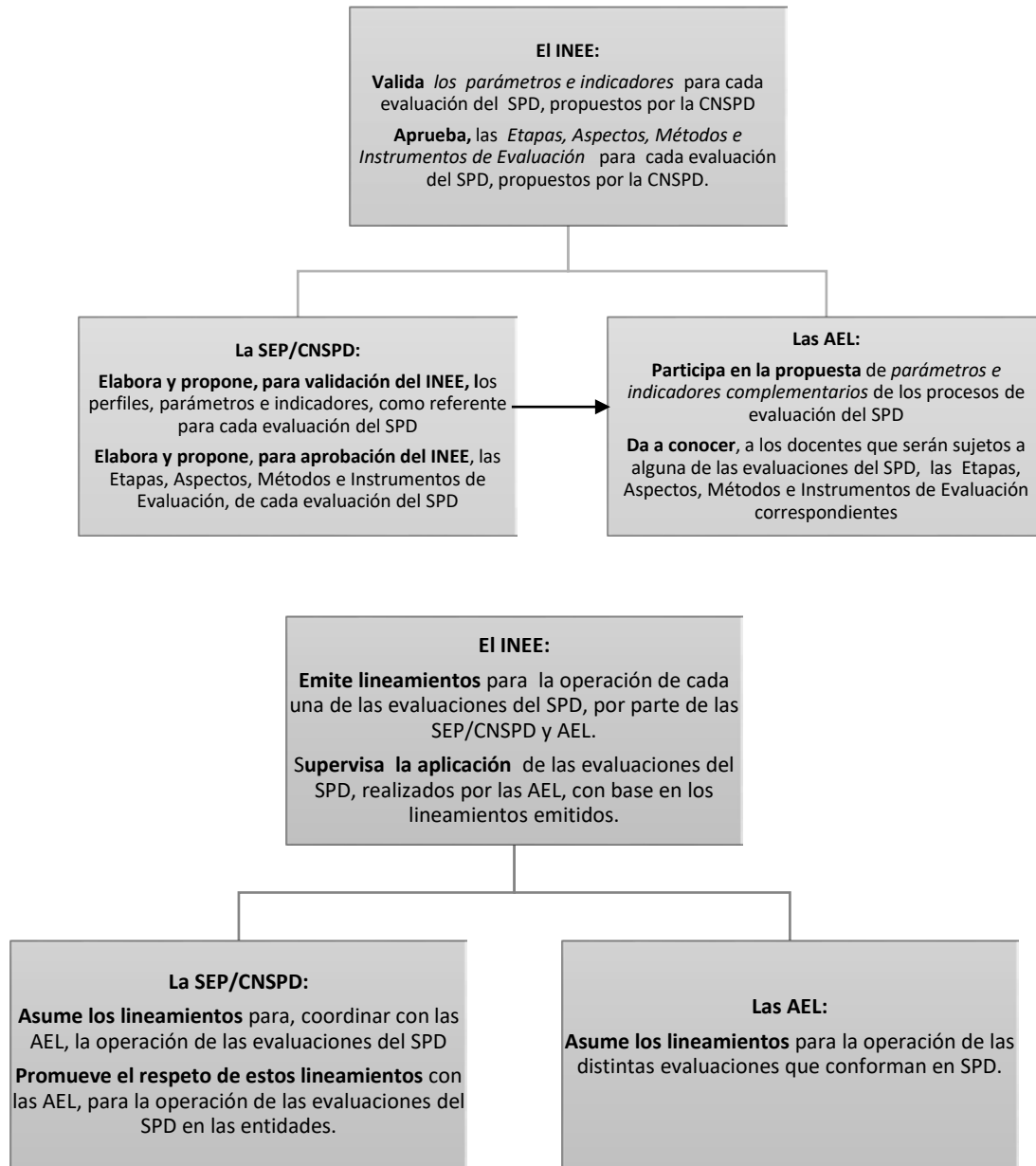
**Figura 4. Facultades atribuidas en la LGSPD. Lógica secuencial**



**Fuente:** Elaboración propia, con base en la *Ley General del Servicio Profesional Docente* relativo a la distribución de competencias en el marco del SPD, artículos 7 al 11.

Otra forma de ilustrar esta distribución de competencias del INEE, la SEP (a través de la CNSPD) y las autoridades educativas locales (AEL), desde una perspectiva más jerárquica, la tenemos en los siguientes esquemas:

**Figura 5. Facultades atribuidas en la LGPSD. Lógica jerárquica**



**Fuente:** Elaboración propia, con base en la LGPSD, relativo a la distribución de competencias en el marco del SPD, artículos 7 al 11.

Como se puede apreciar, la distribución de facultades entre el INEE, la SEP/CNSPD, y las autoridades educativas locales (AEL), planteaba un esquema de funcionamiento del SPD, que resultaba inédito en el sistema educativo mexicano: por primera vez un organismo autónomo (INEE) tenía la facultad de:

1. Validar los *Perfiles, parámetros e indicadores* (PPI) con que se realizarían cada uno de los procesos de evaluación del SPD.
2. Aprobar las *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos* (EAMI) a considerar en cada proceso de evaluación del SPD, previa elaboración de la CNSPD
3. Emitir los lineamientos que las autoridades (tanto federales como locales), tenían que considerar para la operación de los procesos de evaluación del SPD
4. Supervisar que las autoridades (federal y estatales) operaran las evaluaciones del SPD, con base en estos lineamientos.

Esta nueva jerarquía de atribuciones entre la SEP (a través de la CNSPD) y el INEE<sup>145</sup> implicó un reto para ambas instancias: para la SEP, implicaba aceptar el hecho de que los documentos académicos rectores que elaborara para implementar estas evaluaciones (PPI's y EAMI's respectivos), tendrían que pasar por la revisión técnica y académica de una instancia autónoma, que podía tener la facultad de validarlos/aprobarlos, o en su caso, rechazarlos y hacer las recomendaciones respectivas. Asimismo, la SEP también tenía que considerar los lineamientos emitidos por el INEE, para la implementación de los diferentes procesos de evaluación del SPD, entre ellos el de la evaluación del desempeño docente.

Estas facultades asignadas a la SEP (a través de la CNPSD) en el marco del SPD, resultaban inéditas, ya que dicha instancia (la SEP) tenía mucha experiencia en operar políticas públicas desde su posición de autoridad máxima en el sector educativo, desde un enfoque *top-down* en donde las autoridades educativas locales generalmente operaban, sin cuestionar, las disposiciones generadas desde la federación.<sup>146</sup>

En el caso del INEE, este organismo tenía el reto de asumir las facultades asignadas en la LGSPD, ante una instancia (SEP) que contaba con personal de amplia experiencia en la implementación de políticas educativas. Si bien el INEE ya para entonces tenía una trayectoria considerable en materia de aplicación de evaluaciones

---

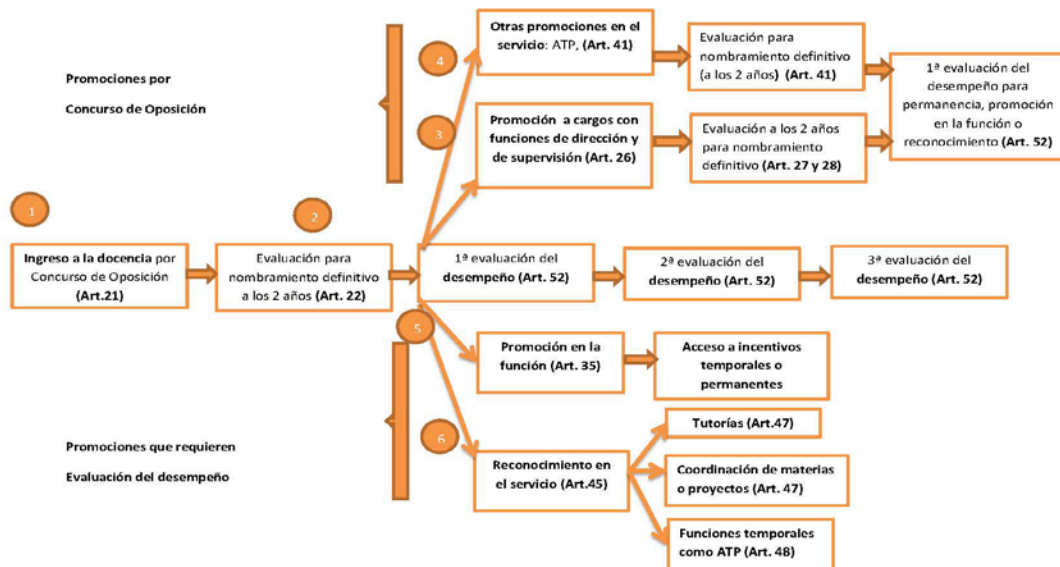
<sup>145</sup> Si bien antes de la Reforma Constitucional en materia Educativa de 2013, el INEE tenía cierto nivel de injerencia en materia de evaluación educativa, estas funciones eran a *nivel de colaboración* con la SEP.

<sup>146</sup> No obstante, también hubo iniciativas para fortalecer la autonomía de las AEL, por ejemplo: en el periodo de 2000-2006, en la *Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio* de la SEP, se implementaron acciones encaminadas a fortalecer el papel de las autoridades educativas locales en la toma de decisiones en materia de formación continua en sus respectivas entidades; pero a la llegada del entonces nuevo Subsecretario de Educación Básica (2006-2012), Fernando González Sánchez (yerno de Elba Esther Gordillo, líder sindical del SNTE), estas acciones dejaron de implementarse, para volver al esquema centralista y vertical característico de otras administraciones.

estandarizadas en el país<sup>147</sup>, no era así en el caso de regular la implementación de las evaluaciones del SPD que habrían de poner en operación las autoridades educativas respectivas (la SEP, a través de la CNPSD y las AEL).

Ejercer estas atribuciones en el marco del SPD, implicó para el INEE dos desafíos importantes: el primer reto fue aprender como institución a ser una instancia reguladora-normativa de políticas de evaluación ante la SEP y las AEL; el segundo reto fue desarrollar todas las facultades que le correspondían ( por ejemplo: emitir lineamientos, validar Perfiles, parámetros e indicadores, aprobar Etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación) para cada uno de los procesos de evaluación del SPD. A fin de ofrecer una idea de la cantidad de procesos de evaluación del SPD, en donde el INEE tendría que ejercer sus facultades, a continuación, mostramos el siguiente esquema:

**Figura 6. Procesos de evaluación del SPD**



**Fuente:** Elaboración propia con base en la revisión de los artículos 21 al 54 de la LGSPD.

<sup>147</sup> El INEE desarrolló evaluaciones estandarizadas del aprendizaje a nivel nacional, denominados: Exámenes de Calidad y Logro Educativos (EXCALE); a nivel internacional coordinó la participación de México en los exámenes de PISA, así como realizó evaluaciones de la oferta educativa (escuelas y materiales educativos).

Si bien no todas estas evaluaciones tuvieron que implementarse simultáneamente, no hay que perder de vista que, con base la temporalidad establecida en la LGSPD para implementar este servicio, en 2015 se implementarían los Concursos de Oposición para el ingreso al servicio (de todos los perfiles docentes y técnico docentes), así como la promoción a otras funciones (de todos los puestos directivos). A estos procesos de evaluación se sumaba la aplicación de la evaluación diagnóstica al año de servicio de los primeros docentes que habían ingresado bajo este nuevo esquema en agosto de 2014 y, por si fuera poco, el reto de implementar por primera ocasión en el país, la evaluación del desempeño docente, con fines de permanencia, a maestros en servicio en septiembre de 2015. Si bien de la evaluación del desempeño docente se derivaban otros procesos como el reconocimiento y la promoción en la misma función (lo que suplía específicamente a Carrera Magisterial), la evaluación del desempeño, con fines de permanencia, ocupaba un lugar central en la discusión respecto al asunto docente.

En este punto queremos enfatizar un siguiente rasgo del diseño de esta política: la temporalidad con que tenía que instaurarse: desde la propia LGSPD se planteaban períodos de tiempo muy acotados, en relación con la complejidad y multiplicidad de acciones que se derivaban de esta ley, entre ellas, la publicación de un calendario de los procesos de evaluación del SPD por parte del INEE, y en acuerdo con la SEP y las AEL, a los noventa días naturales de su entrada en vigor, en el Diario Oficial de la Federación.

Ante la compleja e inédita arquitectura institucional y su acotada temporalidad para implementar las acciones, el INEE se vio en la apremiante necesidad de crecer exponencialmente y, dentro de ese crecimiento, a la necesidad de diversificar los perfiles profesionales de su personal, a fin de poder cumplir con todas estas atribuciones. Por ejemplo: de estar integrado primordialmente por cuadros académicos y técnicos, altamente capacitados en el diseño e implementación de evaluaciones estandarizadas del aprendizaje; a sus filas se tuvo que integrar personal con formación jurídica y experiencia en la elaboración de lineamientos para la implementación de políticas públicas, a fin de poder ejercer las facultades que la LINEE y la LGSPD, le habían asignado.

Así, el Instituto pasó de ser un organismo público descentralizado que se caracterizaba por la sólida trayectoria académica de sus miembros en materia de

evaluación educativa<sup>148</sup>, a ser un organismo autónomo con la facultad de normar, validar y supervisar las acciones de la SEP en materia de evaluación<sup>149</sup>. Cabe precisar que estas facultades no solamente se centraban en las evaluaciones del SPD, sino también incluían las evaluaciones del aprendizaje y de otros componentes del sistema educativo mexicano<sup>150</sup>.

Este conjunto de atribuciones en el marco del SPD, además de las correspondientes a su papel como instancia coordinadora del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, representó para el INEE una sobrecarga de trabajo, a ser desarrollada con escaso tiempo de antelación, a lo cual se sumaba la incipiente experiencia que el Instituto tenía en materia de regulación de políticas públicas.

Estas condiciones institucionales que se derivaron del diseño de la política pública del SPD, expresado en sus leyes secundarias (LGSPD, LINEE), condicionaron de manera importante su implementación: se registraron muchos cambios simultáneos en poco tiempo (en las políticas de ingreso al servicio educativo, la evaluación del desempeño, así como la promoción a otras funciones), los cuales requerían de una compleja arquitectura institucional que implicaba muchos puntos de decisión (Pressman y Wildavsky, 1973) entre los actores involucrados (INEE, SEP a través de la CNPSD y las AEL), a fin de dar cumplimiento de sus atribuciones respectivas.

Para ejemplificar este carácter complejo, recordemos que para la validación (PPI) o aprobación (EAMI) de cada referente oficial, para alguna de estas evaluaciones del SPD, se requería de una serie de encuentros entre personal de la SEP/CNSPD, y del INEE, a fin de que estos referentes oficiales (PPI y EAMI) fueran paulatinamente mejorados, con base en las recomendaciones técnicas y académicas del Instituto; todo ello en periodos de tiempo muy cortos, ante la presión inminente de su aplicación en los tiempos estipulados en el calendario del SPD.

En este constreñido marco institucional fue implementada la evaluación del desempeño docente: poco tiempo para desplegar una lógica de trabajo cuya complejidad

---

<sup>148</sup> El *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, fue creado el 8 de agosto de 2002 por Decreto presidencial, con la tarea central de ofrecer a las autoridades educativas, así como al sector privado, las herramientas adecuadas para hacer la evaluación de los diferentes elementos que conforman sus correspondientes sistemas educativos.

<sup>149</sup> El 26 de febrero de 2013, el INEE se convirtió en organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, a fin de que pudiera ejercer las facultades que le confería la normatividad que estructuraba a la Reforma en materia educativa de 2013.

<sup>150</sup> De acuerdo a la Reforma Constitucional en materia de educación de 2013, el INEE tenía la facultad de coordinar el *Sistema Nacional de Evaluación Educativa*, en donde se valorarían diversos componentes del sistema educativo mexicano como: las escuelas, los materiales educativos, entre otros.

de la acción conjunta se incrementaba ante la existencia de muchos puntos de decisión en cada paso de la implementación de esta política. Por si fuera poco, esta acción conjunta era realizada entre actores que no habían tenido el precedente de interactuar bajo las nuevas reglas del juego que les imponía la normatividad del SPD.

Aunado a lo anterior, el punto neurálgico del SPD, lo constituía la evaluación del desempeño docente ya que, como se ha comentado anteriormente, de los resultados obtenidos por un maestro en este proceso dependía no sólo su posible promoción o reconocimiento, sino también su permanencia<sup>151</sup>, trastocando con ello, derechos laborales que se habían garantizado por décadas para la profesión docente de educación básica en México: la estabilidad laboral garantizada por una plaza y su asociación con la protección/sujeción a las disposiciones del SNTE (Arnaut, 2014). Protección que a la entrada del gobierno federal 2012-2018 no pudo garantizarse, debido al desplazamiento del sindicato como actor protagónico en la negociación de esta política pública... ¿Qué consecuencias tendría esto en la implementación de la evaluación del desempeño docente como política pública?

Y... por otra parte, ¿Qué consecuencias tendría el carácter inédito de la arquitectura institucional planteada en la LGSPD?... ¿El INEE pudo ejercer efectivamente estas facultades como organismo autónomo frente a la SEP/CNSPD?, ¿Qué efectos tuvo esta posibilidad o dificultad para ejercer dichas facultades en la experiencia vivida por los maestros en esta evaluación?, en el siguiente apartado y en el capítulo 5 de este trabajo, abordaremos algunas de estas implicaciones.

### **3.5 La implementación de la evaluación del desempeño docente por parte de la SEP/CNSPD y el INEE.**

La implementación, como subcampo de estudio de las políticas públicas, surgió a raíz del desencanto generado por el fracaso de las políticas asistencialistas de los años 60's en Estados Unidos (Aguilar, 2007). Estas políticas se sustentaron en el supuesto de que el establecimiento de objetivos y estrategias generadas desde el saber experto, para responder a una cierta necesidad social, bastaría para garantizar el éxito de estas

---

<sup>151</sup> El artículo 53 de la LGPSD planteaba que si un docente no alcanzaba un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practicara, se darían por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa correspondiente. En el *Noveno transitorio* se planteaba la misma consecuencia si el docente se negaba a presentar la evaluación o, en su momento, no participaba en los programas de regularización por haber obtenido resultado suficiente en su primera y segunda oportunidad.

políticas; sin embargo, las experiencias derivadas de la puesta en marcha de diversas iniciativas en ese país, para atender problemáticas sociales como la pobreza, dieron suficiente evidencia empírica para dar cuenta que había un punto ciego en su concepción: el problema de su implementación.

Desde una perspectiva tradicional, se concebía sólo al diseño de determinadas iniciativas del gobierno para atender necesidades sociales, como parte del campo de la política y a su implementación como parte del campo de la administración, no se concebía a este segundo aspecto como parte del *policy making* (Lindblom, 1990: 34, citado por Aguilar:2007). De acuerdo con Aguilar (2007), el estudio de Dertwhick (1972)<sup>152</sup> constituye un parteaguas en el campo del estudio de las políticas, en el sentido de ser la primera en cuestionarse respecto a la razón de ser del fracaso de las políticas, más allá del momento de la toma de decisiones y de su diseño. Esta autora cuestiona los alcances del centralismo de las acciones del gobierno, destacando el papel estratégico que juegan los actores locales en la concreción de las políticas, abriendo con ello un nuevo ámbito de estudio: el tema de la implementación de las políticas.

Otro estudio relevante es el de Preesman y Wildalsky (1973), en donde definen a la implementación como el espacio intermedio entre la declaración de intenciones de una determinada política y la declaración de los resultados derivados de su aplicación. También la definen como el conjunto de las acciones a llevar a cabo y concatenar... que, empleando la capacidad productiva de las condiciones iniciales, se tendrá como consecuencia o efecto el acontecimiento terminal previsto (Aguilar, 2007:44). En el caso de la evaluación del desempeño docente, la intención que se podría identificar respecto a esta política, en las declaraciones del gobierno en turno era: “entre mayor regulación laboral de los maestros mediante procesos de evaluación, mayor idoneidad de los maestros y, en consecuencia, mejores resultados educativos de los alumnos”.

Sin embargo, uno de los principales aportes de Preesman y Wildalsky (1973) para efectos del presente estudio, es la categoría denominada “complejidad de la acción conjunta”, para dar cuenta de la dificultad que implica la co-operación de multiplicidad de participantes con diversos intereses y perspectivas sobre el problema público a resolver,

---

<sup>152</sup> De esta autora también llama la atención su crítica a los excesos del federalismo norteamericano de los años 60's: “Objetivos inflados, desmesurados, parecen ser una inclinación del gobierno federal en la ideación de sus políticas. No se contenta con alcanzar determinadas metas concretas, sino que aspira a que sus logros sean innovadores, ejemplares y edificantes...” (Dertwhick,1972:84, citado por Aguilar, 2012). Con la salvedad de la diferencia de contextos sociopolíticos y temporales, me permite hacer una reminiscencia de lo ambicioso que implicó, en su momento, el propósito de instaurar el Servicio Profesional Docente en México, que proponía demasiados cambios en muy poco tiempo.



así como diferentes niveles de compromiso respecto al logro de los resultados que esperan con la implementación de determinada política. Ya que nos permitirá explicar los efectos que la arquitectura institucional planteada en el diseño del Servicio Profesional Docente (expresada en la LGSPD y la LINEE), implicó para el despliegue de la evaluación del desempeño docente como política pública, en donde intervinieron múltiples instancias y actores: gobierno federal (a través de la SEP, INEE, autoridades educativas locales, entre otros).

En esta misma línea de reflexión Preesman y Wildalsky (1973) refieren que esta complejidad de la acción conjunta que implica la implementación de políticas se concreta operativamente en “puntos de decisión”, en donde esta multiplicidad de actores y su diversidad de intereses se reúnen para definir cursos de acción que buscarán dar cauce al desarrollo de esta política. Consideramos que este aspecto nos permitirá reflexionar sobre las implicaciones de estos múltiples puntos de decisión que generó la implementación del desempeño docente, desde las diferentes atribuciones que la LGSPD asignaba a las diferentes instancias implicadas (SEP a través de la CNSPD, INEE, autoridades educativas locales).

Otro aporte conceptual que nos resulta sugerente para explicar la complejidad de la evaluación del desempeño docente como política pública, es la concepción de Bardach (1977), quien define a la implementación de políticas como un:

“... proceso de ensamblar numerosos y diversos elementos de un programa... que se encuentran en manos de diferentes partes... razón por la cual la negociación y la persuasión son el único modo de lograr que cada parte coopere, proporcionando los elementos del programa que están bajo su control...” (1977: 37, citado por Aguilar, 2007).

Con ello destaca, aún más que sus predecesores, el carácter político que implica la implementación de acciones gubernamentales, ante la necesaria intervención de otros actores sociales (sociedad civil, empresas, entre otros) para la consecución de los objetivos planteados de determinadas políticas. Adicionalmente a la metáfora del ensamblaje, este mismo autor propone la metáfora de los juegos de la implementación, a fin de ilustrar su carácter dinámico:

El proceso de la implementación se caracteriza por el maniobrar de muchos autores semiautónomos, cada uno de los cuales intenta tener acceso a los elementos del programa... intentando al mismo tiempo ventajas de otros actores que también buscan tener acceso a esos elementos que les den el control” (Bardach, 1977: 51).

Por juegos, este autor entiende a las estrategias y técnicas<sup>153</sup> de interacción por medio de las cuales entran en relación recíproca los actores interdependientes de una determinada política. Mediante estas estrategias o técnicas, los actores, desde sus distintos intereses y poderes (que pueden o no converger con los objetivos de esa política), interactúan con las otras partes, con el fin de ganar el control sobre los elementos del programa. De esta manera, la implementación de una determinada política no sólo se puede analizar desde la mirada simplificadora del logro o no de los objetivos planteados por el poder central, sino también desde la complejidad, expresada en la diversidad de intereses de los múltiples actores que intervienen en la implementación de determinada política.

Así, autores como Derthwick (1972), Preesman, Wildalsky (1973) y Bardach, dan apertura al ámbito de la implementación de políticas como objeto de estudio, a partir de un movimiento conceptual que va de la simplicidad a la complejidad, de una concepción jerárquica y lineal de las políticas hacia una concepción en donde la influencia mutua y la diversidad de intereses, son inherentes al proceso de implementación de las políticas, siendo aspectos que nos permitirán describir analíticamente cómo la evaluación del desempeño docente se desplegó como política pública.

Con este mismo propósito, en este apartado también retomamos a estos autores, en lo que respecta al contexto de las prácticas, conformado por los múltiples procesos de interpretación y reinterpretación que los actores encargados de implementar determinada política pública, hacen del texto político (Bowe et al., 1992, citado por Mainardes, 2006). En este contexto, tanto la LGPSD como la LINEE, constituyen discursos abiertos, incompletos puesto que ineludiblemente generan procesos sociales de producción de sentido, ya que como plantea Miranda (2009:107): "...en la práctica las políticas son poco claras, incoherentes, desordenadas, pero también poderosos recursos retóricos, modos particulares de interpretar el mundo...".

Desde ambos recursos heurísticos (*policy process* desde sus estudios de implementación y ciclo de políticas de Ball, desde el contexto de prácticas) identificamos entonces el carácter protagónico que tienen los actores responsables de implementar

---

<sup>153</sup> La explicación de Bardach (1977) sobre el *carácter político y dinámico de la implementación*, mediante el uso de *estrategias* y *técnicas*, por parte de los actores que intervienen en determinada política, resulta sugerente, en términos de describir analíticamente, lo que desde el plano filosófico De Certeau (2000) refiere como *estrategias* (principalmente por parte de quienes detentan mayor poder) y *tácticas* (por parte de quienes se tienen que sujetar a determinadas disposiciones estructurales), mediante las cuales estos distintos actores interactúan para reconstruir y redefinir continuamente el curso de las acciones de un determinado dispositivo, reconociendo con ello, el margen de acción de los sujetos en lo local, ante determinados condicionamientos estructurales.

determinadas políticas públicas y que, en el caso de la evaluación del desempeño docente, ubicaremos en dos momentos: primeramente la participación del personal, tanto de la SEP/CNSPD como del INEE, encargados de traducir esta política a acciones concretas, momento que analizaremos en este capítulo y, en un segundo momento, los maestros de primaria que, normativamente, se vieron obligados a participar en este proceso de evaluación, aspecto que trabajaremos con mayor detalle en el capítulo 5 de este trabajo..

En el caso del personal del INEE y de la SEP (a través de la CNSPD), habíamos comentado que, para ambas instancias, las facultades asignadas en la LGSPD respecto a la evaluación del desempeño docente implicaban, entre otros aspectos, la realización de una serie de reuniones entre sus equipos académicos. Por ejemplo, para la validación de los Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) así como para la aprobación de las Etapas, aspectos, métodos e instrumentos (EAMI), se requirió de un constante diálogo entre personal de ambas instancias, en donde se discutían cuestiones tan trascendentes como la definición de un marco para la buena enseñanza y las formas de evaluarla de manera estandarizada.

Estas cuestiones académicamente complejas, fueron tratadas bajo una lógica institucional en la que se priorizaba la prisa y la preocupación por cumplir con los tiempos estipulados en la LGSPD. Bajo estas circunstancias es de comprenderse las importantes áreas de oportunidad que organismos como la OREALC-UNESCO (2016) identificaron con respecto a los referentes oficiales e instrumentos con que fueron evaluados más de cien mil docentes en servicio, durante el ciclo escolar 2015-2016.<sup>154</sup>

Bajo este constante clima de presión institucional para el cabal cumplimiento de los tiempos estipulados en el SPD, el INEE buscó ejercer sus facultades con personal que, en su mayoría, contaba con preparación y experiencia profesional en materia de evaluación educativa, pero escaso conocimiento de la cotidianeidad de las escuelas y de la forma en que se operaban las políticas públicas en el sector educativo<sup>155</sup>. Estos perfiles profesionales del Instituto, contrastaban con el personal de la SEP que se caracterizaba, en su mayoría, por contar con amplia experiencia en la operación de

---

<sup>154</sup> El INEE, en el ejercicio de sus facultades, planteadas en la LINEE y la LGSPD, solicitó a la OREALC-UNESCO, la realización de una evaluación a la primera edición de la evaluación del desempeño docente en el ciclo escolar 2015-2016, en sus resultados se identificaron importantes áreas de oportunidad en su diseño e implementación.

<sup>155</sup> Esto se podía advertir en los perfiles profesionales que, en su momento, se requerían para incorporar personal académico en el INEE en su etapa de crecimiento exponencial (2013-2016), en el marco de la Reforma en Materia Educativa de 2013.

acciones de política educativa, desde un esquema centralista y vertical, aunque también con conocimiento de los docentes y de las escuelas públicas de educación básica. Así, dos instituciones con diferentes historias, se veían en la necesidad de dialogar sobre cuestiones trascendentes en el ámbito de lo educativo y con un alto impacto en una población significativa de docentes; todo ello dentro de un clima en donde prevalecía la premura.

En estas condiciones y dada la mayor experiencia política del personal de la SEP en materia de implementación de acciones en el sector educativo, no es de extrañar que, en los hechos, el INEE presentó serias dificultades para ejercer sus facultades con la autonomía que le confería la LGSPD y la LINEE. Ejemplo de ello fue el anuncio de la suspensión de los procesos de evaluación del SPD por parte de la SEP (a través de la CNSPD) el 29 de mayo de 2015<sup>156</sup>. Esta suspensión se debió a la amenaza de la CNTE de boicotear las elecciones del 7 de junio en al menos 11 entidades del país. Por su parte, la SEP declaró que se debía a la “falta de computadoras para aplicar los instrumentos”, pero dejó entrever la razón de fondo: “nos mantuvimos con extrema prudencia” ante las exigencias del magisterio disidente en pleno proceso electoral.<sup>157</sup>

Ante esta suspensión, el INEE al día siguiente conminó públicamente a la SEP/CNSPD a llevar a cabo estos procesos de evaluación en las fechas acordadas con el Instituto, dentro del calendario de los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente<sup>158</sup>. Finalmente, la SEP reanudó sus acciones en materia del SPD el 11 de junio, una vez que la jornada electoral había tenido lugar sin contratiempos<sup>159</sup>, y que se había expedido la orden de restablecimiento otorgado por un juez, en respuesta al amparo promovido por la organización de empresarios Mexicanos Primero.

De esta manera, se puede advertir cómo efectivamente el ejercicio de las facultades del INEE ante la SEP no fue un proceso sencillo ya que, aunado al hecho de ser una relación interinstitucional inédita, la intervención de otros actores como la CNTE

---

<sup>156</sup> En su Comunicado 129, la Secretaría de Educación Pública, informa que: “con motivo de nuevos elementos a considerar en el proceso de evaluación para el ingreso, promoción y permanencia en Educación Básica y Media Superior, quedan suspendidas indefinidamente las fechas publicadas para su realización” <https://www.jornada.com.mx/2015/05/30/politica/007n1pol>

<sup>157</sup> <https://pagina24jalisco.com.mx/nacional/2015/06/09/un-dia-despues-de-las-elecciones-reanuda-sep-evaluacion-docente/>

<sup>158</sup> En el Comunicado No. 20 al gobierno de la república, el INEE exhorta a la SEP para que dé continuidad a los procesos de evaluación del Servicio profesional docente. <http://www.educacionfutura.org/exige-inee-dar-marcha-atras-la-cancelacion-de-la-evaluacion-educativa/>

<sup>159</sup> <https://docentesprimero.wordpress.com/2015/06/10/sep-reanuda-evaluacion-docente-por-restablecimiento-ordenado-por-juez-roldan-xopa/>

y Mexicanos Primero, durante la implementación de la evaluación del desempeño docente, incidió de manera importante en el curso que ésta iba tomando. Ello, como consecuencia de ser una política pública no consensada con todos los actores implicados, en este caso, con el de las organizaciones gremiales del magisterio y sus facciones, como fue el caso de la CNTE.

Otro ejemplo respecto a la dificultad del INEE para ejercer sus facultades ante la SEP, fue la ausencia de una estrategia oportuna de difusión a los maestros que participarían obligatoriamente en la primera edición de la evaluación del desempeño, respecto al qué y cómo serían evaluados; ya que de acuerdo a la LGSPD<sup>160</sup> y a la LINEE, era facultad del Instituto velar porque los procesos de evaluación del SPD, implementados por la SEP/CNSPD ofrecieran a los docentes condiciones favorables para sustentarlos.

Lo anterior se buscaba realizar a través de dos mecanismos: 1. mediante los lineamientos que el propio Instituto emitiría para llevar a cabo la evaluación del desempeño docente<sup>161</sup>, y que debían ser consideradas por las autoridades educativas respectivas (tanto federal como locales) y 2. Mediante la supervisión de estos procesos por parte del Instituto. Con respecto a los lineamientos de la evaluación del desempeño docente, queremos destacar las recomendaciones que el INEE hizo a la SEP, respecto a la importancia de informar, por distintos medios, las características que tendría esta evaluación a los maestros (Art. 14), así como la relevancia de que esta información fuera oportuna para ellos (Art. 6º). Pese a la existencia de estos lineamientos y de recomendaciones por parte de los Consejeros del Instituto, en distintos foros públicos sobre la importancia de que los maestros fueran oportunamente informados sobre esta evaluación<sup>162</sup>, otra de las deficiencias señaladas en el estudio de la OREALC-UNESCO (2016), fue la escasa información que recibieron los maestros evaluados en septiembre de 2015, aunado al hecho de haber sido notificados con escasa antelación.<sup>163</sup>

---

<sup>160</sup> Artículo 7, numerales III y VI de la LGPSD y artículo 28, numerales III Y VI de la LINEE.

<sup>161</sup> Estos lineamientos fueron emitidos el 7 de abril de 2015:

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5388001&fecha=07/04/2015](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5388001&fecha=07/04/2015)

<sup>162</sup> Ante los representantes de las 11 organizaciones de la sociedad civil que lo integran, Sylvia Schmelkes, informó que el INEE consideraba necesario informar a los maestros del país, oportuna y claramente, sobre las características de las diversas evaluaciones, sobre todo de la que se aplicaría a los docentes en servicio, a fin de que conocieran sus beneficios, en: <http://www.educacionfutura.org/evaluacion-del-desempeno-docente-debe-retroalimentar-al-maestro-inee/>

<sup>163</sup> Los efectos de esta deficiencia en la información, en la manera en que esta evaluación fue vivida por los maestros del estudio, la analizamos con mayor detalle en el siguiente capítulo.

Para los propósitos del presente capítulo, lo que queremos destacar de estos ejemplos, es cómo la arquitectura institucional y temporalidad que se imponía desde el diseño de la política, expresada en sus leyes secundarias (LGSPD y LINEE principalmente) condicionó de manera importante la implementación de esta política pública.

En primer lugar, su arquitectura institucional, expresada en la distribución de facultades en el marco del SPD, planteaba la necesidad de desplegar muchos “puntos de decisión” a establecer entre las principales instancias involucradas (SEP/CNSPD, INEE), en donde ambas echaban mano de distintas estrategias para atender sus respectivos intereses en el escenario político (Bardach, 1977). Por ejemplo: la SEP decidió suspender públicamente las evaluaciones del SPD en vísperas de las elecciones en junio, a fin de no trastocar la gobernabilidad del sistema político en momentos cruciales, pese a que normativamente esa facultad no era de la SEP, sino del Instituto. Así, advertimos cómo el imperativo político prevaleció sobre el imperativo legal (Rein y Rabinovitz, 1978) ante los intereses de la SEP y del gobierno federal, por proteger su gobernabilidad en el escenario político y educativo.

Ante este evento sabemos que el INEE, en el ejercicio de sus facultades, decidió públicamente conminar a esta instancia, aunque la principal presión pareció provenir de Mexicanos Primero. De esta forma la SEP no sólo respondía a presiones políticas por parte de la CNTE, sino también muy probablemente “ganaba tiempo” en la realización de las múltiples actividades que conllevaban sus atribuciones en materia del SPD, y en este caso respecto al calendario inminente de la evaluación del desempeño docente. Así también identificamos cómo, bajo este “factor sorpresa”, la SEP/CNSPD tomaba control de un recurso muy escaso en esta política pública: el tiempo.

Por otra parte, si bien la demora en la información a los docentes respecto a cómo serían valorados en la evaluación del desempeño docente, se debió en buena medida a los múltiples “puntos de decisión” entre personal de la SEP y el INEE; es de llamar la atención la significativa distancia entre las primeras recomendaciones que los promotores de esta política (Mancera y Schmelkes, 2010) plantearon para evaluar el desempeño de los docentes en México (como hacer partícipes a los docentes en la definición de lo que consideraban “una buena docencia”, hacer observación de aula, entre otros) y las numerosas deficiencias en su implementación (aplicación de la evaluación sin información oportuna a los docentes, instrumentos estandarizados de evaluación con importantes deficiencias técnicas, entre otros).

Aunque nos queda clara la complejidad de la acción conjunta que implica la implementación de la evaluación del desempeño docente como política pública, nos parece plausible que esta gradual distancia entre lo comprometido y lo realizado en la operación de esta política (Ramírez y Torres, 2016), se debió en buena medida a la mayor habilidad política de la SEP por negociar tiempos y mecanismos para evaluar ante el INEE.

Muestra de ello es el contraste entre las declaraciones que Schmelkes realizaba respecto a las recomendaciones para realizar la evaluación del desempeño docente en distintos medios, y que en los hechos fueron decreciendo: se pasó de la recomendación de observar aula a la aprobación de instrumentos de respuesta construida como el *Expediente de evidencias de enseñanza y la Planeación didáctica argumentada*<sup>164</sup>; se pasó de la importancia de que los docentes participaran en la construcción del marco de la buena enseñanza a la sustentación de una evaluación, cuya información básica desconocían los maestros para poder sustentarla.

En este contexto, se puede identificar cómo el imperativo legal, expresado en la LGSPD y en la normatividad derivada de la misma, cedió paso al imperativo consensual, en donde la capacidad de los actores para negociar y persuadir, se vio expresada en deslizamientos respecto al cumplimiento de lo estipulado en las leyes; la SEP en algún momento presionó para suspender temporalmente las evaluaciones del SPD (entre ellas la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia), la SEP negoció para que el INEE terminara aprobando instrumentos cada vez más lejanos a la propuesta inicial (Mancera y Schmelkes: 2010).

Así, el discurso abierto planteado tanto en la LGSPD como la LINEE, fue reinterpretado y negociado constantemente (Ball, 2002), en este primer escenario del contexto de las prácticas por los actores que le dieron vida: SEP/CNSPD e INEE como instancias protagónicas en la hechura de esta política. Expresión de ello se vio en la implementación de una evaluación del desempeño docente, en donde muchas de las recomendaciones estipuladas en documentos orientadores (Mancera y Schmelkes, 2010; OCDE, 2011) y la normatividad respectiva (LGSPD, LINEE), quedaron sólo en el papel.

En este sentido, la autonomía conferida al Instituto pareció verse limitada por una temporalidad constreñida y por una instancia interlocutora (SEP/CNSPD) con mayor

---

<sup>164</sup> Cuyos alcances y límites para evaluar el desempeño de los maestros, los analizamos en el capítulo 8 de la presente tesis.

experiencia en la implementación de políticas. Al respecto autores como Rein y Rabinovitz (1978), plantean que, cuando una instancia es de reciente creación y se encuentran bajo la presión de mostrar resultados evidentes e inmediatos (en este caso la validación y supervisión de un proceso de evaluación masivo que se implementó “contra viento y marea”), los resultados finales no suelen ser los más adecuados desde los imperativos legal y racional. De esta manera, el diseño de una política como la evaluación del desempeño docente, con una arquitectura institucional compleja e inédita vino a plantear muchos retos para su implementación, entre los distintos actores involucrados.

### **Recapitemos y reflexionemos...**

El breve recorrido histórico que hemos realizado sobre la conformación y consolidación del sistema educativo mexicano, nos ha permitido identificar el papel estratégico que tiene la configuración de relaciones de poder (*politics*) en la conformación de la agenda educativa (*policies*) de un país. En este contexto, hemos advertido cómo el SNTE, en su imbricación con el Estado desde su propio origen, ha colonizado la estructura educativa (Ornelas,2008) e influido en las políticas públicas del sector, particularmente aquellas enfocadas a la regulación laboral de los maestros, permeando significativamente a la docencia en educación básica como una profesión de Estado, caracterizada por: una estabilidad laboral, lograda a través de la obtención de una plaza y pertenencia a un sindicato al egreso de una escuela normal, siendo la nota característica de ser maestro de educación básica en México hasta finales del siglo XX.

No obstante, también identificamos, cómo esta relación ha ido cambiando de una sinergia de intereses en los años 40's a 70's del siglo XX hasta ciertos desencuentros que se fueron incrementando desde la década de los 80's y 90's, hasta decantar en una ruptura histórica, que dio lugar a la reforma constitucional en materia educativa de 2013, durante la administración 2012-2018. A partir del análisis que realizamos del Servicio Profesional Docente (y de la evaluación del desempeño docente como parte del mismo), como política pública, desde el enfoque del *policy process* y el ciclo de políticas de Ball (2002) identificamos que, los rasgos que la caracterizaron fueron: En su inclusión en la agenda educativa del gobierno federal 2012-2018, *no contó con el consenso* del SNTE ni de la CNTE, ni tampoco de los docentes frente a grupo. Como producto de la *politics* con que fue gestado el SPD, el SNTE de manera inédita



tuvo un papel marginal tanto en el diseño como en la implementación de esta política... ¿Qué impacto tendría esta circunstancia en la manera en que los maestros entrevistados vivieron la evaluación del desempeño docente?

Con relación a su diseño, el SPD se caracterizó por una acelerada aprobación de sus leyes secundarias, posibilitada a partir del *Pacto por México*, como instrumento de política del gobierno federal, que permitió allanar el camino, aún con la oposición del gremio magisterial. Sus leyes secundarias (LGSPD y LINEE) plantearon una arquitectura institucional compleja e inédita que implicó constantes negociaciones y conflictos entre las instancias implicadas (SEP/CNSPD, INEE, AEL) que, aunada a una temporalidad constreñida, redujo significativamente su margen de acción. Para el Instituto, estos rasgos en su diseño, en los hechos condicionaron significativamente su autonomía, ante una SEP/CNSPD, con una histórica experiencia en la operación y regulación de políticas públicas.

Derivado de los rasgos anteriores, la evaluación del desempeño docente llegó a los maestros frente a grupo, como receptores de esta política, bajo condiciones poco favorables: En primer lugar, su colocación en la agenda gubernamental, como producto de una campaña mediática en donde los docentes eran señalados como los responsables de los bajos resultados educativos, no generó precisamente un ambiente de aceptación entre los profesores. En concordancia con esta visión, en su marco legal predominaba la perspectiva de una evaluación para la rendición de cuentas, con consecuencias laborales para los docentes que se negaran a evaluarse, o bien, presentaran resultados insuficientes en ella.

También como consecuencia de la compleja arquitectura institucional y los tiempos reducidos planteados en su diseño legal, los referentes oficiales (Perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño docente 2015-2016, Etapas, aspectos, métodos e instrumentos para la evaluación del desempeño 2015-2106) que pautaron a la evaluación del desempeño docente, presentaron importantes áreas de oportunidad (OREALC-UNESCO, 2016), además de una deficiente estrategia de difusión en lo que respecta al qué y cómo serían evaluados los docentes durante el ciclo escolar 2015-2016.

¿Qué efectos tendrían estas condiciones que se ofrecieron a los docentes para sustentar este proceso de evaluación?, ¿De qué manera estas condiciones incidieron en la manera en que los docentes vivieron y sustentaron este proceso de evaluación?... en el capítulo 5 analizamos los sentidos y significados que los maestros, entrevistados en

el presente estudio, construyeron en torno a su participación en la evaluación del desempeño docente, durante el ciclo escolar 2015-2016, como resultado de estos rasgos en su diseño e implementación como política pública; una vez que analicemos también la evaluación del desempeño, desde la perspectiva de la experiencia internacional en materia de evaluación estandarizada de la docencia, en el siguiente capítulo.



## Capítulo 4. La evaluación del desempeño docente. Entre la experiencia internacional y la propuesta oficial mexicana

En el presente capítulo analizaremos a la evaluación del desempeño docente en México (en su edición 2015-2016) como propuesta de evaluación estandarizada de la docencia, a partir de tres preguntas: ¿Para qué evaluar?, ¿Qué evaluar?, y ¿Cómo evaluar?, ejes que han sido centrales en los debates internacionales sobre las evaluaciones estandarizadas en la materia (OREALC-UNESCO, 2007; Mancera y Schmelkes, 2010; Isoré, 2012; Martínez Rizo, 2016).

Consideramos importante analizar la propuesta mexicana desde estos tres ejes, en el sentido de identificar, si en nuestro país se tomaron en cuenta los aprendizajes derivados de experiencias en otras latitudes, a fin de arribar a una evaluación del desempeño docente que efectivamente aportara información relevante para el desarrollo profesional de los maestros<sup>165</sup>, además de identificar si contó con las características adecuadas para este tipo de evaluaciones<sup>166</sup>. Resulta relevante identificar sus posibles fortalezas y debilidades como propuesta de evaluación estandarizada de la docencia; ya que consideramos que éstas pudieron incidir también, en la construcción de los sentidos y significados que los maestros construyeron en torno a esta experiencia.

Además nos parece indispensable profundizar en el análisis de la evaluación del desempeño docente, como propuesta estandarizada de evaluación de la docencia, ya que en los posicionamientos que se generaron en torno a esta evaluación en México, parecen prevalecer dos visiones contrapuestas: por un lado, la visión institucional que parece minimizar las importantes deficiencias observadas en el diseño y en la

---

<sup>165</sup> En la experiencia internacional se ha planteado que las evaluaciones estandarizadas de la docencia, cuando son técnicamente correctas y adecuadamente implementadas, pueden aportar insumos de información importantes que nutran las políticas encaminadas al desarrollo profesional de sus profesores, sobre este aspecto, profundizamos más adelante.

<sup>166</sup> Algunas de las características que han de cubrir las evaluaciones estandarizadas, sean del aprendizaje de estudiantes o del desempeño profesional de los docentes, son: **Confiablez**: sus resultados son consistentes, se mantienen estables en distintos momentos y circunstancias. **Pertinencia**: cuida que tenga consecuencias positivas evitando las negativas. **Validez**: mide lo que pretende medir; el contenido de los instrumentos utilizados está alineado con lo que se quiere evaluar. **Uso adecuado de sus resultados** (validez consecuencial): de acuerdo con los propósitos de las evaluaciones sin desvirtuar ni corromper los resultados. Otro tipo de **validez** es la **perceptual**, la cual retomamos en buena parte del análisis que realizamos en el siguiente apartado, desde las voces de los docentes. Si bien no tenemos posibilidades de analizar todos estos rasgos, consideramos que sí podemos aportar a la discusión en características como la pertinencia y la validez, tanto consecuencial como perceptual.

implementación de esta política (OREALC-UNESCO, 2016; INEE, 2016) y, por otro lado, la visión expresada por un sector de académicos, sobre la completa lejanía de esta evaluación con respecto al quehacer profesional de los docentes, este posicionamiento pareció cerrar la posibilidad de profundizar en el debate respecto a sus alcances y límites como tal. Consideramos que estas visiones contrapuestas tuvieron estrechamente que ver con las circunstancias políticas en que fue implementada la evaluación del desempeño docente, mismas que ya describimos con detalle en el capítulo anterior.

Desde la visión institucional, Miranda (2018) destaca los logros en la implementación de esta política educativa: desde la cobertura alcanzada en el número de docentes evaluados, hasta el cumplimiento cabal de todas las atribuciones, planteadas en la Ley General del Servicio Profesional Docente, al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Miranda, 2018)<sup>167</sup>. Dentro de esta perspectiva, también se encuentra la evaluación realizada a la primera implementación de la evaluación del desempeño docente (ciclo escolar 2015-2016) por la OREALC-UNESCO (2016), a petición del INEE. Si bien en este estudio se identificaron importantes áreas de oportunidad, como la escasez de información a los maestros que serían evaluados y deficiencias técnicas en algunos de los instrumentos, en las conclusiones del Resumen Ejecutivo se plantea que: ‘en lo grueso, la Evaluación del Desempeño ha sido abordada con éxito por las instituciones responsables permitiendo que un alto porcentaje del primer grupo convocado fuera evaluado dentro de los plazos y formas establecidos’ OREALC-UNESCO (2016: 3). Adicionalmente, en este mismo apartado se refiere que:

“al cerrar este Informe Final (Julio 2016), el estudio constata que, a lo largo del primer semestre del año en curso, cada uno de los derroteros de mejora fundamentados en enero pasado, ha sido abordado por las autoridades del INEE y de la SEP” (OREALC-UNESCO, 2016: 5).

De esta manera, parece dejar la impresión de que las áreas de oportunidad, identificadas en su implementación 2015-2016, fueron solventadas por las instancias

---

<sup>167</sup> En este artículo se reporta que, a tres años de implementación de la evaluación del desempeño docente (ciclo escolar 2017-2018), habían participado en este proceso un total de 343,569 maestros (aproximadamente el 20% del total de maestros que buscaban evaluarse en la administración 2012-2018), pese a ello, se manifiesta que: “Aun cuando no se han evaluado todos los docentes del país, se observa una consolidación de los procesos establecidos en el Servicio Profesional Docente.” (Miranda, 2018: 233). Por otra parte, también se señalan como logros del SPD: expedición de todos los lineamientos, criterios técnicos para instrumentos, validación de Perfiles, parámetros e indicadores, aprobación de Etapas métodos e instrumentos, entre otros. Cabe mencionar que Miranda formó parte del cuerpo directivo del extinto Instituto.

responsables tanto de su diseño y operación (SEP/CNSPD), como de su aprobación y supervisión (INEE). En esta misma vertiente de evaluaciones institucionales, respecto a la implementación de la evaluación del desempeño docente (ciclo escolar 2015-2016) destacan las Encuestas realizadas por el propio personal del Instituto (INEE, 2016) en donde se plantea que la mayoría de los maestros evaluados, consideran que los instrumentos utilizados son adecuados para dar cuenta de su práctica docente. Si bien esta afirmación es parcialmente correcta, en el sentido de que el 58% de los docentes encuestados valoraron las etapas 1 y 2 con alto grado de satisfacción, no fue así para el caso de las etapas 3 y 4, las cuales recibieron un 76% de opiniones desfavorables por parte de los maestros.

Por contraparte, académicos como Díaz Barriga o Gil Antón, se caracterizaron en la pasada administración (2012-2018) por realizar constantes críticas a la evaluación del desempeño docente; aunque muchas de ellas fueron muy acertadas y oportunas<sup>168</sup>, consideramos que algunas de sus afirmaciones, cerraban la posibilidad de un debate más preciso y a profundidad sobre esta propuesta de evaluación. Por ejemplo: cuando Gil Antón (2017) planteaba que “la docencia no se puede evaluar con un examen”, haciendo alusión a la evaluación del desempeño docente, difícilmente podríamos estar en desacuerdo con dicha afirmación; sin embargo, si consideramos el hecho de que la propuesta oficial para evaluar a los maestros constaba de 4 etapas para la mayoría de los maestros<sup>169</sup> y no sólo de un examen, identificamos entonces la necesidad de ir más allá de un posicionamiento respecto a esta política educativa, para ahondar en el análisis de esta propuesta de evaluación, desde la perspectiva de la experiencia internacional y local en la materia.

Por su parte, Díaz Barriga (2018) en una conferencia en Tlaxcala llegó a afirmar que: “existe un divorcio total entre lo que hace el maestro en la práctica y lo que le califican en la evaluación del desempeño”, aunque a primera vista podríamos concordar con esta afirmación, si consideramos nuevamente la información obtenida por las

---

<sup>168</sup> Por ejemplo, que una evaluación del desempeño docente, no puede ser implementada sin contar con la participación y el consenso de los maestros, y menos con desconocimiento de ellos respecto a qué y cómo serán evaluados, o bien, las importantes deficiencias técnicas identificadas en el *Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos*.

<sup>169</sup> De acuerdo al documento denominado *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación Básica. Ciclo Escolar 2015-2016*, estas etapas eran: 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, 2. Expediente de evidencias de enseñanza, 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos y 4. Planeación didáctica argumentada. En caso de los maestros de Inglés y de modalidad indígena debían de sustentar una 5ª etapa, relativa al dominio de la lengua respectiva.

encuestas del INEE (2016)<sup>170</sup>, en donde algunas etapas fueron mejor valoradas que otras por parte de los maestros encuestados respecto a su cercanía con su trabajo docente, entonces identificamos la necesidad de desbrozar este análisis en sus distintas etapas; a fin de contribuir al debate respecto a la evaluación del desempeño docente en México, como propuesta estandarizada de la docencia, a fin de invitar a mirarla desde sus variados matices.

Con este análisis, cabe aclarar que no se pretende plantear una defensa a ultranza de esta evaluación como tal<sup>171</sup>, sino invitar a una reflexión crítica respecto de la potencialidad que algunos de los ejercicios que se planteaban en sus etapas 2 (Expediente de evidencias de enseñanza) y 4 (Planeación didáctica argumentada), podrían tener para promover procesos de revisión crítica de sus prácticas de enseñanza por parte de los maestros, pero en el marco de políticas de formación y desarrollo profesional de los docentes.

Lo anterior, lo podemos afirmar desde las opiniones de los maestros entrevistados en el presente estudio, así como desde las tendencias identificadas en las propias encuestas del INEE (2016), ya que en ambas se pueden ubicar opiniones diferenciadas respecto a la cercanía de cada una de las etapas con relación al trabajo que realizan con sus alumnos; así como posiciones encontradas sobre cada etapa de esta evaluación; esto nos confirma la necesidad de afinar el análisis, más allá de posicionamientos sobre esta propuesta de evaluación en su conjunto.

Pues consideramos que el clima político que enmarcó a esta evaluación, así como los rasgos de su implementación, ya referidos con detalle en el capítulo 3 del presente trabajo (sin consenso, con celeridad, arquitectura institucional compleja, entre otros), propició la generación inmediata de posiciones contrapuestas, que dejaron un escaso margen para profundizar en la discusión sobre cada uno de los elementos que conformaron a esta evaluación (Perfiles, parámetros e indicadores, Etapas, aspectos, métodos e instrumentos, entre otros); esto con la intención de derivar posibles aprendizajes que podríamos rescatar de esta experiencia, dada la memoria a corto plazo que parece prevalecer en nuestro sistema educativo y en donde, al cambio de cada

---

<sup>170</sup> En el caso de las encuestas realizadas por el INEE (2016: 15-17), a docentes participantes en esta primera edición de la evaluación del desempeño docente también se identificaron percepciones diferenciadas respecto a los instrumentos, por ejemplo: se observa una aprobación ligeramente mayor (5 puntos porcentuales) del *Expediente de Evidencias de enseñanza* (60%) respecto del *Informe de Cumplimiento* (55%) o del examen de la tercera etapa (28% de satisfacción).

<sup>171</sup> Es considerable ya el número de estudios que han dado cuenta de las deficiencias de esta propuesta de evaluación estandarizada de alto impacto (Díaz-Barriga, 2018; Weiss, et al., 2019; Rueda y Ramos, 2020).

administración federal y, en consecuencia, de cada administración educativa, es usual que se tienda a desplazar lo realizado por el régimen anterior, sin basarse en una evaluación sistemática de los resultados de cada una de las políticas implementadas.<sup>172</sup>

Ahora bien, en nuestro análisis de la evaluación del desempeño docente en México, desde el debate internacional en la materia, a partir de los ejes propuestos (¿Para qué evaluar?, ¿Qué evaluar? y ¿Cómo evaluar?), nuestro referente empírico en este capítulo, son los documentos oficiales que en su momento se emitieron para la implementación de esta evaluación<sup>173</sup>. A continuación, damos cuenta de estos hallazgos en función de estos tres ejes de análisis.

#### **4. 1 Los propósitos de la evaluación del desempeño docente en México. La rendición de cuentas por sobre la intención formativa.**

En la experiencia internacional (OREALC-UNESCO, 2007:91; Mancera y Schmelkes, 2010; Isoré, 2012; Martínez Rizo, 2016) en materia de evaluación docente, se identifican dos grandes vertientes en lo que respecta a las finalidades que se pueden plantear para la implementación de estas evaluaciones: una vertiente sumativa (orientada a la rendición de cuentas) y una vertiente de carácter formativo (para promover el desarrollo profesional de los docentes).

El propósito de la evaluación sumativa consiste en el interés de los Estados-nación, por garantizar que los maestros se desempeñen de la mejor manera posible para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y ofrecer así un servicio educativo de calidad para la población; este propósito de la evaluación docente se ubica dentro de una perspectiva de rendición de cuentas en donde el docente, en su calidad de servidor público, debe presentar información que permita valorar la calidad de su desempeño, ante los padres de familia, autoridades educativas y directores de escuela, al respecto Isoré (2012:224), plantea:

---

<sup>172</sup> Por ejemplo, a la llegada de la primera administración federal de la alternancia (Vicente Fox 2000-2006), se emprendieron una serie de reformas curriculares en educación básica (preescolar 2004, secundaria 2006; primaria, 2009); sin estar suficientemente sustentadas en la revisión sistemática de los materiales derivados de la reforma curricular de 1993.

<sup>173</sup> Desde su marco legislativo (Decreto de modificación del artículo 3º y 73 Constitucional y leyes secundarias, particularmente la Ley General del Servicio Profesional Docente), hasta los documentos que buscaron pautar este proceso de evaluación (*Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnico-docentes. Evaluación del desempeño docente. Ciclo escolar 2015-2016 y Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación Básica. Ciclo Escolar 2015-2016*).



“La necesidad de mecanismos de responsabilidad por los resultados en la docencia proviene de la existencia de relaciones asimétricas, típicas del ‘problema de la relación mandante- mandatario’ tan conocido para las teorías de las ciencias económicas y políticas. El ‘mandante’ carece de información crucial para saber si su empleado, el ‘mandatario’, se está desempeñando de acuerdo a sus expectativas de resultados. En nuestro caso particular, los padres de familia, las autoridades a cargo de la calidad de la educación o incluso los directores de los establecimientos escolares solo tienen medios limitados para conocer el grado de concordancia entre el desempeño de los maestros y sus expectativas de aprendizaje de los estudiantes”

En este contexto, los docentes han de ser evaluados en su desempeño dada la necesidad del Estado de ofrecer transparencia a sus ciudadanos, respecto a la calidad de los servicios públicos que ofrece, en este caso el servicio educativo. De acuerdo a Schedler (2011), uno de los componentes de la rendición de cuentas, además de la información, es el castigo al funcionario público en caso de no ofrecer la información que le sea requerida, o bien, en caso de que ésta no satisfaga los estándares de calidad esperados. En la propuesta mexicana de la evaluación del desempeño docente, la perspectiva de rendición de cuentas, se puede identificar en la propia Ley General de Servicio Profesional docente cuando se plantea que si el docente se niega a participar en la evaluación del desempeño, o bien, no alcanza un nivel suficiente en un tercer intento (Art. 52), éste será objeto de determinadas acciones, obligaciones y/o sanciones.

Por otra parte, llama la atención en el planteamiento de Isoré (2012), el uso del término “mandante” para el caso de los ciudadanos y más particularmente para los padres de familia y de “mandatario” o “empleado” para el caso de los docentes que ofrecen sus servicios educativos en determinada escuela; en tanto deja entrever cierta perspectiva empresarial sobre la manera de concebir a las escuelas, en el sentido de dar la facultad a los “mandantes” de verificar el servicio que se ofrece y, en caso de no ser satisfactorio, elegir otro centro educativo y que, en términos de Schmelkes (2001:21), busca moderarse un poco con el término “beneficiarios” de la escuela.

La evaluación del desempeño desde una finalidad sumativa, busca visibilizar “el desempeño” del maestro a través de la aplicación de una serie de instrumentos que den cuenta de sus niveles de logro respecto a las tareas que se esperan de su quehacer profesional, con base en una serie de estándares previamente establecidos; este tipo de evaluación busca ofrecer información sobre el desempeño profesional de los maestros, a fin de valorar “la eficiencia de los servicios educacionales, (Stronge y Tucker, 2003).

Aunque coincidimos con la imperante necesidad de mejorar la calidad del servicio educativo que se ofrece en nuestras escuelas de educación básica desde y más allá de los argumentos que nos pueden ofrecer los resultados de evaluaciones estandarizadas como ENLACE y PISA (y más recientemente PLANEA<sup>174</sup>), lo que cuestionamos en el caso mexicano, es la manera en que la necesidad de rendir cuentas respecto a la calidad del servicio educativo que ofrece el Estado, se atribuyó primordialmente a los maestros en lo individual. Esta manera de asumir la rendición de cuentas, pareció ignorar que un servicio educativo de calidad también tiene estrechamente que ver con las condiciones que genera el propio Estado mexicano, a través de la SEP y autoridades educativas locales, para que los docentes desarrollen su quehacer profesional en condiciones más favorables (infraestructura escolar, número de alumnos por grupo, liderazgo directivo, trabajo colegiado, muchas de ellas descritas en el capítulo anterior, desde las aportaciones de los estudios etnográficos).<sup>175</sup>

Regresando a la descripción de las tendencias internacionales en lo relativo a los propósitos de un esquema de evaluación del desempeño docente, comprendemos que la evaluación sumativa se entiende entonces como un mecanismo de garantía de calidad (Kleinhenz e Ingvarson, 2004), cuyos resultados son utilizados para la toma de decisiones con consecuencias para el maestro que está siendo evaluado, como la contratación o permanencia en los cargos, o bien, para definir las posibilidades de promoción o aplicación de incentivos.

Ahora bien, en el caso de la vertiente de la evaluación formativa, su intención esencial es aportar información al docente sobre los aspectos de su desempeño que requiere mejorar, además de ofrecerle oportunidades de desarrollo profesional en función de los resultados obtenidos en la evaluación. Como plantean Stronge y Tucker (2003) “El propósito del mejoramiento del desempeño está relacionado con la dimensión de desarrollo personal e implica ayudar a los maestros a aprender y a reflexionar acerca de su práctica y a mejorarla”. Al contrario de una evaluación sumativa diseñada para derivar juicios acerca de un desempeño y en función de estos juicios tomar decisiones

---

<sup>174</sup> Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), generados por el extinto INEE, con el fin de conocer qué tanto los estudiantes mexicanos dominan aprendizajes clave, tiene como antecedente, las pruebas EXCALE (Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo) generadas por el mismo Instituto.

<sup>175</sup> Esta situación no es exclusiva de México en la región, ya que autores como Ruffinelli (2017:202), opinan respecto a la regulación de la carrera docente en Chile (y como parte de ella, la evaluación del desempeño docente), lo siguiente: “por un lado se responsabiliza a los educadores de casi todos los males sociales, y por otro, simultáneamente, se les niega los recursos para asumir con seriedad la educación, profundizando y haciendo estructurales, en este acto, las condiciones que dificultan el trabajo pedagógico.

sobre la carrera docente del maestro evaluado, el propósito de una evaluación formativa es determinar las maneras de mejorar la práctica actual (Isoré, 2012).

En la evaluación formativa, la idea es ofrecer una retroalimentación al docente evaluado, en donde se le indique, con claridad y precisión, los niveles de logro alcanzados en cada uno de los criterios con que haya sido evaluado, así como ofrecerle sugerencias para mejorar su práctica profesional. Dentro de esta vertiente de la evaluación, lo deseable es que esta retroalimentación sea ofrecida en un ambiente amigable, “de apoyo y consejo por pares reconocidos y capacitados” lo que, en palabras de Martínez Rizo, sería una evaluación para la enseñanza (2016: 56).

Aunque la evaluación sumativa y la formativa del desempeño docente, constituyen enfoques de evaluación de naturaleza diferente, no son necesariamente excluyentes y muchos países han adoptado ambos en sus esquemas de evaluación docente (OREALC-UNESCO, 2007; Isoré, 2012). Es el caso del proyecto Impacto, implementado en el distrito de Columbia (Estados Unidos), que consistió en un sistema de evaluación del desempeño docente vinculado a esquemas de incentivos y desarrollo profesional de los maestros, pero también a la posibilidad de ser separado del servicio educativo.

Otro caso es el de la evaluación del desempeño docente en Chile, en donde se ha buscado conjuntar ambos tipos de evaluación: la arista formativa de este esquema de evaluación se puede identificar en su propósito central de “incentivar el desarrollo profesional de los maestros, con base en los resultados de esta evaluación”. No obstante, esta evaluación incluye consecuencias directas para los docentes cuyos resultados muestren un “desempeño de niveles inferiores”, tales como la obligación de mejorar su desempeño o incluso “causar baja” en el servicio educativo en caso de que no se produzca esta mejora. Sin embargo, la coexistencia de ambos tipos de propósitos, en un mismo esquema de evaluación del desempeño docente, ha conllevado importantes retos para los contextos en donde son implementados. En el caso de Chile se ha reconocido el limitado logro que ha tenido el propósito formativo de su esquema de evaluación del desempeño docente (Manzi; 2016: 95-96).

En el caso del esquema de evaluación del desempeño docente en México, ambos enfoques de evaluación se encontraban presentes tanto en la propia LGSPD<sup>176</sup> como en

---

<sup>176</sup> Por un lado, la evaluación para garantizar que los docentes se desempeñen de la mejor manera posible para favorecer el aprendizaje de niños y jóvenes y ejercer de esta manera su derecho a “una educación de calidad”; por otro lado, se plantea la intención de mejorar la propia práctica profesional de estos actores

los propósitos que se planteaban dentro del documento Etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación del desempeño docente 2015-2016 (EAMI), que a la letra dicen:

- Valorar el desempeño del personal docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza y asegurar, de esta manera, el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.
- Identificar necesidades de formación de los docentes de Educación Básica, que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.
- Regular la función docente, en la medida en que la evaluación del desempeño servirá de base para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente de Educación Básica.

Como se puede apreciar, el primer propósito se ubica dentro de un enfoque de rendición *de cuentas*, en tanto lo que busca es valorar el desempeño de los maestros, a fin de garantizar, por parte del Estado Mexicano, el derecho de los alumnos a “una educación de calidad”, siguiendo de esta forma las recomendaciones planteadas por la OCDE (2011). Dentro de esta vertiente también se encuentra el tercer propósito que *plantea la regulación de la función docente* a través de mecanismos de evaluación que permitan definir los procesos de promoción y reconocimiento de un maestro a lo largo de su trayectoria laboral; de esta manera, se buscaba minimizar el poder político y laboral que había caracterizado al SNTE dentro del sistema educativo mexicano, con un manejo discrecional de las plazas docentes.

Por contraparte, el segundo propósito alude explícitamente la intención formativa de este proceso de evaluación: “Identificar las necesidades de formación de los docentes de educación básica para generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica...”. Como se puede apreciar, en este propósito la evaluación aparece vinculada a la generación de políticas encaminadas a promover el desarrollo profesional de los maestros.

---

educativos, a través de la identificación de sus fortalezas y debilidades con miras a promover su continuo desarrollo profesional.

Así, dos de los tres propósitos referidos, tanto en la LGSPD como en el EAMI, aluden a la perspectiva sumativa de la evaluación, teniendo un mayor peso en este esquema de evaluación... ¿cómo percibieron los maestros los propósitos de la evaluación del desempeño docente?, en el capítulo 5 analizamos este aspecto con mayor detenimiento; por ejemplo, para la vertiente formativa buscamos identificar si a raíz de esta evaluación, los docentes lograron ubicar determinadas áreas de oportunidad de su quehacer profesional para mejorar.

## **4.2 Los referentes del buen desempeño en México. El predominio de las responsabilidades en la escuela por sobre las prácticas de enseñanza.**

Un consenso en la experiencia internacional para la implementación de un esquema integral de evaluación docente, es la necesidad de contar con una definición válida y consensuada de lo que se espera de un maestro para afirmar que demuestra “un desempeño de calidad”; (OREALC-UNESCO, 2007; Mancera y Schmelkes, 2010; Isoré, 2012; Martínez-Rizo, 2016); de acuerdo a Danielson (2012:94), esta descripción constituye el referente central no sólo para evaluar el desempeño de un maestro, sino incluso para regular toda su carrera docente: desde su formación inicial, hasta su promoción y reconocimiento como docente experto, pasando por su inducción a la profesión y su desarrollo profesional continuo.

Muy probablemente por esta razón, una de las vertientes más desarrolladas en materia de evaluación docente, es la relacionada con la discusión sobre lo que se entiende como “una buena docencia” y, por otra, la que refiere a diversos planteamientos metodológicos para establecer este constructo. Los primeros esfuerzos de constructos conceptuales para definir «la buena docencia» datan de los años 60 y 70's y se enfocaron en características personales (apariencia física, vestuario) y algunos rasgos de la personalidad del profesor, más que en sus prácticas en el aula (Danielson, 2012: 96).

En los 80's se centraba en habilidades docentes generales como: distribución del tiempo, agrupación de alumnos, mantener la atención, entre otras que demostraban tener un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos. En los años 90's la investigación se centraba en identificar los comportamientos específicos que caracterizaban a la docencia eficaz, tales como: el uso de estrategias de enseñanza

diversificadas, altos niveles de interacción con toda la clase, y proporciona refuerzos positivos a los alumnos (Bolívar y Domingo; 2007: 26).

Un enfoque más reciente (Vázquez, Cordero y Leyva, 2014) es el relacionado con el establecimiento de estándares para la docencia, como una base para poder valorar la calidad de las oportunidades que los profesores daban a sus estudiantes para que aprendieran. De acuerdo a este enfoque, los estándares deben partir, por principio, en una clara comprensión de lo que se considera un aprendizaje de calidad para los estudiantes, para posteriormente pasar a la discusión sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios en el docente para promover ese aprendizaje de calidad entre sus alumnos. Siendo una de las vertientes que más ha fructificado, y que se ha traducido en la elaboración de marcos para la enseñanza o criterios de desempeño profesional para docentes a nivel internacional (Vaillant, 2004; Danielson, 2012, Manzi, 2016).

En este contexto, países como Australia, Chile, Inglaterra, Nueva Zelanda y Estados Unidos (Danielson, 2012), han retomado el marco conceptual propuesto por Darling-Hammond y Bransford (2007), para la elaboración de sus estándares de desempeño docente, el cual se basa en 3 preguntas fundamentales: ¿Qué tipo de conocimiento necesitan tener los profesores eficaces respecto de su materia y del proceso de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes?; ¿Qué habilidades necesitan los profesores para procurar experiencias de aprendizaje productivas para un grupo diverso de estudiantes? Y finalmente: ¿Qué compromisos profesionales hacen los profesores para ayudar a cada estudiante a tener éxito y continuar desarrollando sus propios conocimientos y habilidades, como individuos y como miembros de una profesión colectiva?

Consideramos que este modelo ha sido adoptado en buena medida por México, en los Perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño docente (en adelante PPI) ya que los parámetros e indicadores, que lo integran, se encuentran redactados en términos de lo que “debe saber y saber hacer un profesional en determinado contexto”, que es una de las acepciones con que se define un estándar (Meckes, 2013).

En ese sentido, el marco para la buena enseñanza elaborado por Danielson (2012) constituye un referente básico en la materia y fue desarrollado bajo este enfoque de estándares, desde la lógica de construcción de Darling-Hammond y Bransford, (2007). La propuesta de Danielson (2012) se encuentra conformada por cuatro grandes

dominios: 1. Planificación y preparación, 2. El ambiente de aula, 3. Instrucción y 4. Responsabilidades profesionales, aspectos que, a su vez, se encuentran integrados por 22 componentes<sup>177</sup>:

**Tabla 3. Marco de la Buena Enseñanza de Danielson**

<b>El Marco de la Buena enseñanza: Componentes de la práctica profesional</b>	
<b>Dominio 1. Planificación y preparación</b>	<b>Dominio 2. El ambiente del aula</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostración de conocimientos del contenido y de la pedagogía</li> <li>• Demostración de conocimiento de los estudiantes.</li> <li>• Selección de los objetivos pedagógicos,</li> <li>• Demostración de conocimiento de los recursos.</li> <li>• Diseño de una instrucción coherente.</li> <li>• Diseño de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de un ambiente de respeto e interacción.</li> <li>• Establecimiento de una cultura propicia para el aprendizaje.</li> <li>• Manejo de los procedimientos de aula.</li> <li>• Manejo de la conducta de los estudiantes.</li> <li>• Organización del espacio físico.</li> </ul>
<b>Dominio 3. Instrucción</b>	<b>Dominio 4. Responsabilidades profesionales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación con los estudiantes.</li> <li>• Uso de técnicas de interrogación y debate.</li> <li>• Compromiso de los estudiantes en el aprendizaje.</li> <li>• Uso de evaluaciones en la instrucción.</li> <li>• Demostración de flexibilidad y sensibilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre la enseñanza.</li> <li>• Mantenimiento de registros rigurosos.</li> <li>• Comunicación con las familias.</li> <li>• Participación en una comunidad profesional.</li> <li>• Crecimiento y desarrollo profesional.</li> <li>• Muestra de profesionalismo.</li> </ul>

**Fuente:** Danielson, C. (2012). "Competencias docentes. Desarrollo, apoyo y evaluación" en: *La importancia del docente en la reconfiguración de la educación en América Latina*. México: PREAL-SEP.

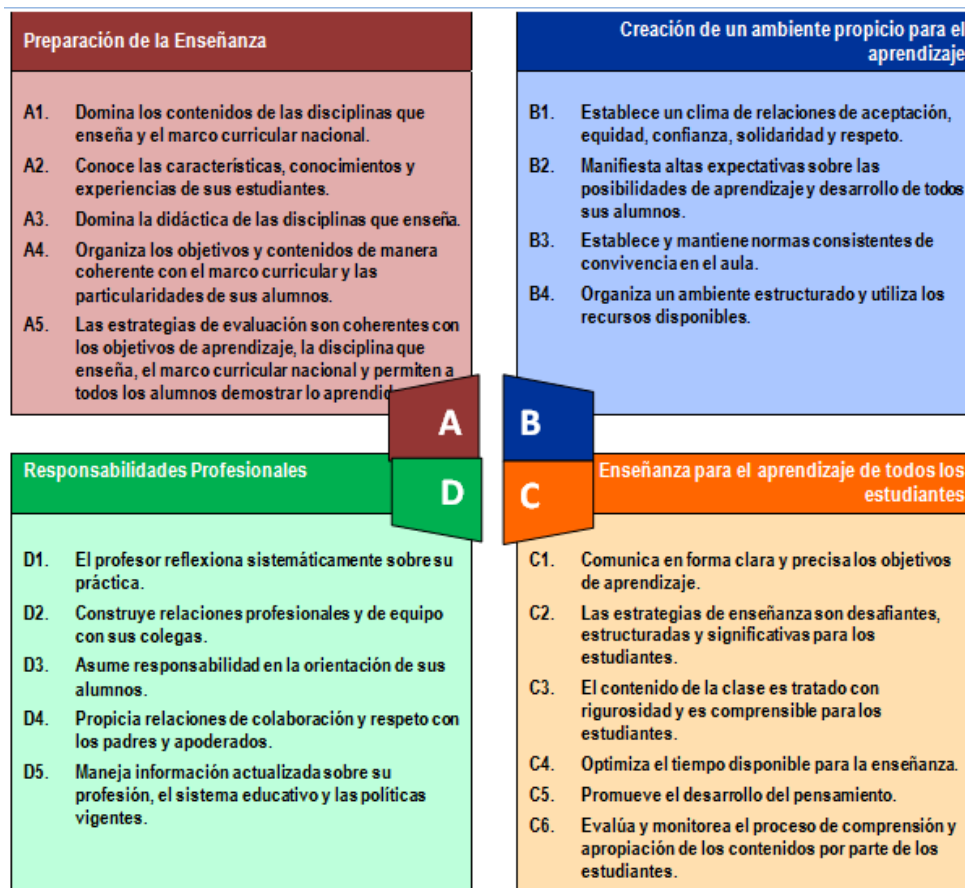
Como se puede apreciar, en el primer dominio, relacionado con los procesos de planificación y preparación de situaciones didácticas por parte del profesor, se identifica un énfasis en los conocimientos (sobre los estudiantes, la pedagogía, el contenido a enseñar, entre otros) que el maestro debe demostrar al momento de planificar sus clases. Los dominios 2 y 3 se centran más en el momento de la interacción del docente con los alumnos, con énfasis en las habilidades que el docente debe desarrollar para promover determinados aprendizajes en sus estudiantes (dominio 3), dentro de un ambiente de confianza y de respeto (dominio 2). Finalmente, el dominio 4, presenta un

<sup>177</sup> Estos componentes se desglosan a su vez en 72 descriptores que plantean, de manera más específica, cómo se esperan ver expresados, en una práctica profesional concreta, los criterios planteados para una "buena enseñanza".

acento en lo que respecta a la dimensión actitudinal y de ética profesional del maestro que se espera que el docente ponga en juego no solo en el aula, sino en el contexto escolar en donde desarrolla su función.

La propuesta de Danielson (2012) ha sido utilizada para establecer los estándares que rigen la práctica docente en diversos estados y distritos escolares de Estados Unidos y como referente en países como Chile para la elaboración de su propio marco (Ministerio de Educación, 2008), siendo una de las naciones que cuenta actualmente con mayor experiencia en la materia en Latinoamérica (Manzi, 2016). El marco de la buena enseñanza chileno (2008) se encuentra integrado por 20 criterios distribuidos en 4 dominios denominados: A. Preparación de la enseñanza, B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y D. Responsabilidades profesionales, como se muestra a continuación:

**Figura 7. Marco de la Buena Enseñanza de Chile**



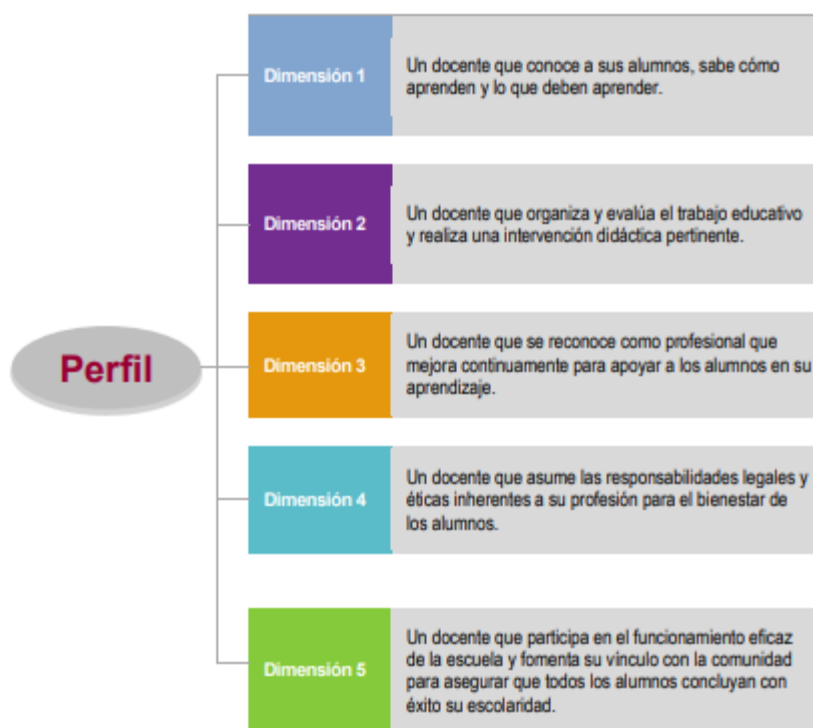
**Fuente:** Manzi, J. (2016). A diez años de la práctica de la evaluación docente chilena. En: G. Guevara et al. (Coords.). *La evaluación docente en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica-INEE-OEI.



Al igual que en el Marco de la Buena Enseñanza de Danielson (2012). Estos criterios a su vez se desglosan en descriptores más específicos. También se identifica su semejanza en lo relativo al énfasis en los conocimientos que se plantean para el dominio 1, denominado Preparación de la enseñanza; y en lo que compete al énfasis en habilidades en resto de los dominios, los cuales plantean contenidos similares. Sin embargo, un aspecto que distingue a la propuesta chilena, es su énfasis en la equidad y en lo relativo a las responsabilidades profesionales del docente respecto al sistema educativo y a las políticas vigentes.

En el caso de la propuesta mexicana, para definir lo que se entiende por “una buena docencia” se encuentra expresada en los Perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño docente, ciclo escolar 2015-2016 (elaborados por la SEP/CNSPD y validados por el INEE en 2015), la conformación de grandes dominios del desempeño docente, en este caso, son identificadas como 5 grandes dimensiones:

**Figura 8. Dimensiones del perfil de desempeño docente en México**



**Fuente:** SEP (2015). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación Básica. Ciclo Escolar 2015-2016.*

Como se puede apreciar desde su enunciación, las dimensiones 1 y 2 se centran en el trabajo que el docente desarrolla con sus alumnos, solo que en el caso de la dimensión 1 se enfatiza más en el conjunto de los conocimientos que el docente debe demostrar en esta tarea y, en la dimensión 2, en el conjunto de habilidades que debe poner en juego cuando trabaja con sus alumnos, determinados contenidos curriculares, como se ha mencionado anteriormente; esto se puede apreciar desde el uso de los verbos de cada una de las dimensiones: 1. Un docente que *conoce* a sus alumnos, *sabe* cómo aprenden y lo que deben aprender y 2. Un docente que *organiza* y *evalúa* el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

La dimensión 3 contiene aspectos relativos a la formación continua de los maestros, específicamente en lo que respecta a la reflexión sobre la práctica, como medio para el desarrollo profesional de los docentes (Perrenoud, 2011). En la dimensión 4 se refieren las acciones que se esperan del profesor, para poder afirmar que desarrolla su quehacer profesional con ética y compromiso para con su labor educativa; finalmente en la dimensión 5, se precisan las responsabilidades profesionales de los docentes para con el contexto escolar y en la relación con los padres de familia y la comunidad.

Así, en la organización de las cinco dimensiones de los PPI para la evaluación del desempeño docente de México, podemos identificar que se buscó retomar la experiencia internacional en la materia, en este caso en lo que respecta a la propuesta del Marco de la Buena Enseñanza de Danielson (2012), también retomada y adaptada en Latinoamérica, por países como Chile (Ministerio de Educación, 2008). De esta manera, nos explicamos cómo en la dimensión 1 de los PPI, se enfatiza en los conocimientos que el docente pone en juego para trabajar con los alumnos, mientras en la dimensión 2, el acento se ubica en las habilidades que despliega para realizar esta tarea central de su quehacer profesional:

Desde esta mirada, apreciamos entonces cómo en las dimensiones 3 y 5, también se aprecia un énfasis en las habilidades, en el primer caso con respecto a la formación continua y, en el segundo caso, en lo que compete a las responsabilidades profesionales que se esperan del maestro a nivel del contexto escolar. Finalmente, en la dimensión 4 se encuentran expresadas más en términos de lo actitudinal. Por ejemplo, la dimensión 4 alude a: “Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión, para el bienestar de los alumnos.”

Lo anterior, no implica que las distintas dimensiones no incluyan aspectos relativos a conocimientos, habilidades o actitudes, lo que quisimos enfatizar fue el acento

que prevalece en cada una de ellas, en concordancia con los planteamientos de Darling Hammond y Bransford, (2007) y retomados por Danielson (2012) y en la propuesta chilena (Manzi, 2016), entre otros. Así se advierte en la propuesta mexicana (PPI para la evaluación del desempeño docente 2015-2016), la consideración de la experiencia internacional en materia de los marcos de la buena enseñanza, al menos en lo que compete a su organización general en las 5 dimensiones referidas y en el acento en los conocimientos, habilidades o actitudes, según sea el caso.

Ahora bien, estas cinco dimensiones, propuestas como los grandes ámbitos de desempeño que se esperan de un docente de educación básica, se desagregaban en parámetros, entendidos como las líneas de acción que se esperan del docente en cada dimensión. Estos parámetros se desglosaban a su vez en indicadores, entendidos como la traducción a actividades más específicas, observables y en algunos casos medibles que se espera que el maestro realice, para valorar el nivel del desempeño en determinado indicador dentro de una dimensión. A continuación, mostramos un ejemplo de desglose de una de estas dimensiones:

**Tabla 4. Dimensión 1 del perfil de desempeño docente en México**

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<p style="text-align: center;"><b>1</b></p> <p style="text-align: center;">Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden, y lo que deben aprender</p>	1.1 Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles.	1.1.1 Identifica los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles como referentes para conocer a los alumnos
		1.1.2 Reconoce que, en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles, influyen factores familiares, sociales y culturales
	1.2 Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de la Educación Primaria.	1.2.1 Explica el carácter formativo de los propósitos educativos del currículo vigente.
		1.2.2 Domina los contenidos de las asignaturas de Educación Primaria
		1.2.3 Describe la progresión de los contenidos educativos para favorecer el aprendizaje de los alumnos.
		1.2.4 Relaciona los contenidos de aprendizaje de las asignaturas de la Educación Primaria para el logro de los propósitos educativos.
	1.3 Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente	1.3.1 Explica los principios pedagógicos que orientan la práctica docente en Educación Básica.
		1.3.2 Identifica las características de los enfoques didácticos de las asignaturas de Educación Primaria en actividades de aprendizaje.

**Fuente:** Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnico-docentes. Evaluación del desempeño docente. Ciclo escolar 2015-2016.

Como podemos apreciar, en el caso de la dimensión 1 relativo a que el docente “conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender”, se desglosa en tres parámetros: el primero relativo a lo que el docente conoce de los alumnos, en términos de sus procesos de desarrollo y aprendizaje (parámetro 1.1), el segundo alude a sus conocimientos respecto a lo que deben aprender, es decir, los propósitos y contenidos escolares vertidos en el currículum del nivel respectivo (parámetro 1.3). Finalmente, en lo relativo a sus conocimientos respecto a cómo aprenden, tiene que ver con sus conocimientos de los enfoques didácticos y referentes pedagógicos para promover el aprendizaje de sus alumnos, respecto a ciertos contenidos curriculares. A su vez, cada uno de estos parámetros se desglosa en indicadores, susceptibles de ser evaluables.

Profundizando un poco más, nos dimos a la tarea de comparar a *grosso modo* los contenidos de la propuesta de los Perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño docente, respecto a “los marcos de la buena enseñanza” de Danielson (2012) y la propuesta chilena (2008), identificando los siguientes aspectos:

**Tabla 5. Comparación Marcos de la Buena Enseñanza**

<b>Danielson (Dominios)</b>	<b>Chile (Dominios)</b>	<b>PPI México (Dimensiones)</b>
Planeación y preparación (incluye evaluación y conocimiento de contenidos)	Preparación de la enseñanza (incluye evaluación y conocimiento de contenidos)	Dimensión 1 (Planeación didáctica en términos de conocimientos)
		Dimensión 2 (Planeación didáctica en términos de habilidades)
Ambiente del salón de clase (intervención docente en su dimensión socio-afectiva)	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (intervención docente en su dimensión socio-afectiva)	Dimensión 2  Organizar y evaluar el trabajo educativo (incluye intervención docente, tanto en la dimensión pedagógica didáctica, como en la dimensión socio-afectiva, además de evaluación de aprendizajes)
Enseñanza (intervención docente en su dimensión pedagógica y didáctica)	Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (intervención docente en su dimensión pedagógica y didáctica, énfasis en equidad).	

Danielson (Dominios)	Chile (Dominios)	PPI México (Dimensiones)
Responsabilidades profesionales  (incluye formación continua, ética de la profesión docente y relación con colegas, padres de familia y comunidad escolar)	Responsabilidades profesionales  (incluye formación continua, ética de la profesión docente y relación con colegas, padres de familia y comunidad escolar)	Dimensión 3 Formación continua
		Dimensión 4 Principios filosóficos y fundamentos legales de la profesión docente
		Dimensión 5 Colaboración en la escuela

**Fuente:** Elaboración propia con base en la revisión de las tres propuestas

Como se puede advertir, la propuesta de Perfiles, parámetros e indicadores del desempeño docente de México retoma claramente elementos de los Marcos para la “buena enseñanza” de Danielson (2012) y de Chile (2008); en primer lugar, contempla rubros semejantes de estas dos propuestas, tales como la planeación de las clases, la intervención docente, la evaluación de aprendizajes de los alumnos; así como las responsabilidades profesionales en el contexto escolar y la comunidad.

Sin embargo, estos aspectos se plantean bajo una forma diferente de agrupación: Mientras en el marco de Danielson (2012) y en la propuesta chilena, se contempla todo un dominio (equivalente a una dimensión del PPI en la propuesta de México) a la planeación didáctica (en Danielson se denomina Planeación y preparación; en la propuesta chilena se llama Preparación en la enseñanza); en el caso de México, este aspecto se aborda en dos dimensiones: en la dimensión 1 en términos de los conocimientos que requiere un docente para diseñar situaciones didácticas (parámetro 1.1) y en la dimensión 2 en términos de las habilidades que requiere para esta misma tarea profesional (parámetro 2.1), (ver Anexo 2).

Por otra parte, en las tres propuestas podemos identificar al conjunto de tareas que el maestro realiza con los alumnos en el salón de clases (u otros espacios educativos) para promover determinados aprendizajes escolares. Esta importante tarea profesional se aborda en la propuesta de Danielson (2012) en dos dominios, denominados respectivamente El ambiente de aula (enfocado al aspecto socioafectivo de la intervención docente) y en Instrucción (enfocado al aspecto pedagógico). En el caso de la propuesta chilena, también la tarea central del profesor se contempla en 2 dominios: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y (aspecto socioafectivo) 2) y en Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (aspecto pedagógico, con énfasis en la equidad).

En el caso de los PPI de México, esta actividad central del maestro (la intervención docente con sus alumnos) se aborda primordialmente en toda la dimensión 2, en donde se incluye, tanto el aspecto socioafectivo (parámetro 2.4) como el aspecto pedagógico de la intervención docente (parámetro 2.2); en donde la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes ocupa todo un parámetro (2.3) (ver Anexo 2). De esta manera, en la propuesta mexicana, las actividades enfocadas a la enseñanza, quedan enmarcadas en las dimensiones 1, con énfasis en conocimientos; y 2, con énfasis en habilidades. Bajo esta lógica, la dimensión 2 se despliega en 4 parámetros: 2.1 (habilidades para la planeación didáctica), 2.2. Habilidades para la intervención docente, 2.3 (habilidades para la evaluación de aprendizajes) y finalmente 2.4 (habilidades para la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje; en donde cada parámetro a su vez se despliega en indicadores.

Finalmente, en lo que respecta a las actividades que realiza el docente más allá del aula, los “marcos para la buena enseñanza”, tanto de Chile (2008) como de Danielson (2012), muestran mayores semejanzas entre sí, al abordar todas estas actividades dentro de un dominio con la misma denominación: Responsabilidades Profesionales. En esta dimensión se pueden identificar aspectos tales como la formación continua y desarrollo profesional de los docentes, la colaboración del maestro con sus colegas y en las actividades escolares, así como la relación que el maestro establece con los padres de familia y la comunidad en que se localiza la escuela. Así, en ambos casos, solo 1 de 4 dominios que integran sus respectivos marcos para la buena enseñanza, se enfoca a las responsabilidades profesionales del maestro en el contexto escolar y en localidad (si lo que queremos ver en términos de porcentaje, sería el 25% aproximadamente en ambas propuestas).

Esta peso relativo de las responsabilidades que se esperan del profesor más allá de la enseñanza como su tarea central, que se plantea tanto en la propuesta chilena, como en el marco para la buena enseñanza de Danielson, contrasta con el peso que en los PPI de México, parece otorgarse a este tipo de responsabilidades, pues 3 de las 5 dimensiones del perfil docente (dimensión 3: formación continua y desarrollo profesional del maestro; dimensión 4: principios filosóficos y fundamentos legales de la profesión docente y dimensión 5: participación del docente en la comunidad escolar) se encuentran dedicadas a su desempeño, más allá del trabajo con los alumnos en los salones de clase (si hacemos el mismo ejercicio, con relación al total de dimensiones, tendríamos que sería aproximadamente el 60% del total de los perfiles docentes).

Este mayor peso que parece otorgarse a las responsabilidades profesionales de los maestros más allá del aula, al menos desde el diseño de los perfiles (3 de 5 dimensiones) puede ser, expresión de las prioridades que autoridades de la SEP, plantean usualmente para la labor profesional de los docentes en las escuelas. Por ejemplo, en la dimensión 3 se plantean indicadores relativos al uso de Tecnologías de la información y comunicación; en la dimensión 4 se alude a la aplicación del marco legal de la educación, así como de la Normalidad Mínima de Operación Escolar, de protocolos de seguridad y emergencia escolar, entre otros. Mientras en la dimensión 5 se plantea la participación del maestro en el Consejo Técnico para la elaboración del diagnóstico y el plan de mejora escolar, así como para la construcción de propuestas para abatir el rezago escolar, entre muchas otras demandas.

Si bien no soslayamos la relevancia de estos propósitos, que como sistema educativo se plantean para las escuelas, consideramos que incluirlos, con este nivel de especificidad en los perfiles docentes, lejos de promover el desarrollo profesional de los maestros, tenía el potencial de diluir nuevamente la atención de los maestros en su actividad central: la enseñanza. Al respecto una de las profesoras entrevistadas, denominó a la dimensión 4 como: “todo lo que el sistema me demanda” (Docente H con experiencia con resultado Suficiente, de la Ciudad de México).

Lo anterior, nos remite a los hallazgos de estudios etnográficos (Aguilar, 1995; Rockwell y Mercado 1989, Rockwell, 2013, entre otros), en donde se ha identificado que las múltiples demandas institucionales que se exigen cotidianamente a los maestros en las escuelas de educación básica en México, dejan escaso tiempo de la jornada laboral para el trabajo con los alumnos. Este aspecto aún no es atendido por la SEP federal y estructuras educativas estatales, pues si bien en el discurso oficial de las últimas décadas se ha planteado la necesidad de disminuir la carga administrativa que se genera para los maestros y escuelas, en los hechos esta carga no ha disminuido, como bien lo expresa una de las directoras de una de las docentes entrevistadas para este estudio:

*llegaban momentos en que ¡nos atorábamos con tantas cosas administrativas!, a veces ridículas que se les ocurren a la mera hora, que es un comunicado que llegó hoy... Tenemos un dicho entre nosotros que llevamos lo administrativo y que es – oye, ¡llegó un comunicado y es para ayer!, me lo entregas ahorita-... ¡cosas así!... es una carga de trabajo que no nos permite avanzar (**Directora de maestra H, con experiencia de la CDMX, Resultado “Suficiente” en ED p. 5).***

Hasta aquí dejamos el análisis comparativo de la propuesta mexicana de Perfiles, parámetros e indicadores, para la evaluación del desempeño docente, con algunas de las propuestas que se han generado, en el contexto internacional (Danielson, 2012; Manzi, 2016), respecto a qué se considera un buen docente, como referente para evaluar el desempeño de los maestros; en donde identificamos, entre otros aspectos, la prevalencia de dimensiones (y en consecuencia de parámetros e indicadores) enfocadas a las responsabilidades del docente más allá del trabajo con sus alumnos.

### **4.3 La correspondencia entre aspectos y formas de evaluar el desempeño docente en México.**

La experiencia internacional en materia de evaluación del desempeño docente parte de reconocer que la docencia en educación básica constituye una actividad profesional compleja y que, en consecuencia, su evaluación ha de ser realizada, de manera cuidadosa y sistemática, mediante un conjunto de técnicas e instrumentos de evaluación que permitan aproximarse a esa complejidad, a fin de valorarla desde los referentes planteados en los marcos de la buena enseñanza, o bien, los denominados estándares docentes.

En los años 80's del siglo XX, se inicia con el planteamiento de sistemas de evaluación más complejos (Martínez Rizo, 2016: 28), mediante la combinación de pruebas de conocimientos básicos, de los contenidos a enseñar y pedagógicas, con protocolos de observación más completos y con portafolios de evidencias del trabajo del evaluando, como planes de clase, cuadernos de alumnos, registros de clases, entre otros<sup>178</sup>. Una de las primeras experiencias relevantes en la materia, fue el diseño, piloteo y validación de instrumentos para la evaluación del desempeño docente por parte del *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)*<sup>179</sup>, proceso que fue desarrollado a lo largo de dos décadas, y cuyos resultados, fueron reportados en numerosas publicaciones (Martínez Rizo, 2016: 31). Lo anterior, da cuenta de la

---

<sup>178</sup> “Estos trabajos se debieron al impulso de dos grupos de trabajo: el llamado Holmes Group y Teacher Assessment Project (Shulman y Sykes, 1986; Shulman, 1987a), éste último patrocinado por el Foro Carnegie sobre Educación y Economía (Task Force on Teaching as a Profession), el cual se inspiró en el trabajo de Lee Shulman y sus colaboradores en la Universidad de Stanford, el Teacher Assessment Project (Shulman y Sykes, 1986; Shulman, 1987a)” (citado en Martínez-Rizo, 2016: 28).

<sup>179</sup> Desarrollado desde 1987 a partir del trabajo de Shulman y sus colaboradores en la Universidad de Stanford, con el apoyo inicial de la Fundación Carnegie y de varias organizaciones de maestros, y luego con el apoyo del gobierno federal (NBPTS, 1989; Ingvarson y Hattie, 2008), en Martínez-Rizo, 2016:28.



complejidad y temporalidad que implica plantear esquemas de evaluación del desempeño docente, lo cual contrasta con la celeridad con que fue diseñado e implementado el esquema de evaluación aplicado a los docentes en México.

Tras décadas de experiencia internacional en el desarrollo de estos sistemas más complejos de evaluación del desempeño docente, organismos internacionales como la OREALC-UNESCO (2007) y la OCDE se han dado a la tarea de sistematizarla, mediante la elaboración de informes o estudios comparativos, en donde se han identificado tendencias y aprendizajes importantes en la materia (Isoré, 2012).<sup>180</sup> Por ejemplo, en el estudio comparativo de la OREALC-UNESCO (2007) se identificó que son ocho los procedimientos más utilizados para obtener información: observación en el aula, entrevistas o cuestionarios al docente, informe de la dirección del centro, cuestionarios dirigidos a los alumnos o a sus familias, test y pruebas estandarizadas, portafolio del profesor, pruebas de rendimiento a los alumnos, así como diferentes procedimientos de autoevaluación del docente.

De estos ocho procedimientos, la técnica más utilizada para recoger evidencia respecto al desempeño del docente, ha sido la observación en aula, ya que ha sido utilizada por diversos países de América (Canadá, Estados Unidos y Chile) de Europa (Dinamarca, Francia e Irlanda) o en la región de Asia-Pacífico (Australia, Japón, Corea). Ello se debe en buena medida a que permite identificar aspectos que difícilmente podrían valorarse desde otro procedimiento, tales como: las habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar un ambiente propicio para el aprendizaje, o bien, para gestionar los aprendizajes de sus alumnos a partir de las respuestas que éstos ofrecen ante determinadas preguntas o consignas del profesor (Perrenoud, 2011). Frecuentemente esta técnica se encuentra acompañada de instrumentos de registro de observación que buscan identificar si determinados aspectos se encuentran o no presentes en la clase o clases observadas. No obstante, la calidad de información que se puede recuperar de la observación en aula, depende en buena medida del evaluador y del contexto (OREALC-UNESCO, 2007), así como del tipo de instrumento con el que se pretende recopilar la información de lo observado (Martínez-Rizo, 2016). Con respecto a los evaluadores, se requiere de una selección cuidadosa de su perfil profesional, así como de una cuidadosa estrategia de capacitación, a fin de que las

---

<sup>180</sup> En el caso de OCDE, este informe fue elaborado por Isoré (2012) "Evaluación docente: Prácticas vigentes en los países de la OCDE". Este documento ha sido difundido en diferentes publicaciones.

valoraciones que se deriven, de las observaciones de clase, sean lo más cercanas a lo que se pretende valorar de ellas.

Por esta razón, si bien la observación de aula constituye una de las técnicas que permite acercarse más al quehacer profesional del docente, también puede ser uno de los instrumentos más costosos si se desea implementar a nivel masivo. Al respecto, cabe recordar que, en meses previos a la implementación del desempeño docente en México, consejeros de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en un primer momento recomendaron la conveniencia de considerar la observación de aula, como uno de los procedimientos a desarrollar dentro del esquema de evaluación docente en nuestro país, sugerencia que no fue retomada por la SEP/CNSPD, debido en buena medida al criterio de los costos que implicaba evaluar desde este procedimiento a más de un millón y medio de docentes, en el lapso de cuatro años, entre otras técnicas e instrumentos.

Con relación al tipo de instrumentos que pueden acompañar a esta técnica de observación de las clases de un docente, Martínez Rizo (2016) nos recuerda que, a una escala local, supervisores y directores de escuelas han utilizado desde hace décadas, diversidad de protocolos de observación para valorar el trabajo de los maestros, que frecuentemente incluyen el registro de la presencia o ausencia de determinados aspectos de la clase observados, por ejemplo; si el docente comienza la clase puntualmente, si el docente utiliza los libros recomendados por la autoridad educativa, entre otros; sin embargo al centrarse en conductas del maestro o aspectos de carácter superficial, aunado a la diversidad de referentes de los directivos, en función de su perfil profesional, estos protocolos frecuentemente han aportado poco al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de los maestros (Martínez Rizo, 2016).

Estos esfuerzos por sistematizar lo observado en las clases de los maestros han encontrado su versión más sofisticada en propuestas como la del método *Stallings* (1977), éste consiste en “tomar instantáneas” durante el desarrollo de una clase, se denominan así porque durante 15 segundos, el evaluador registra todo lo observado (personas y actividades que realizan) en 10 momentos distintos de la clase. Estas “instantáneas” se registran en un formato de codificación, que se centra en aspectos como el uso efectivo del tiempo, así como en el aprovechamiento de diversos materiales y espacios áulicos.

Aunque este instrumento permite recolectar información que puede ser de utilidad para valorar algunos aspectos de la práctica de enseñanza de un maestro, consideramos

que la información es recuperada desde una mirada fragmentada y centrada en cuantificar la frecuencia de determinadas actividades (por ejemplo: lectura en voz alta, exposición, preguntas y respuestas). Desde esta perspectiva, consideramos que no se profundiza en el sentido didáctico con que éstas son realizadas, ni en el tipo de interacciones que los alumnos y el docente establecen con los contenidos escolares durante su realización, tampoco da cuenta del clima socioafectivo que el maestro genera con su grupo de alumnos. Cabe mencionar que este método ha sido utilizado y difundido por la Secretaría de Educación Pública con equipos de supervisión de Educación Básica.

Otra propuesta para observar y analizar clases desde una perspectiva conceptual más amplia y sistémica de la práctica docente, es la de Danielson o CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*, por sus siglas en inglés) (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008), en donde se registran las actividades del docente y las interacciones que éste tiene con sus alumnos durante el desarrollo de sus clases. En la propuesta de CLASS, los ítems a observar se agrupan en tres grandes dominios: Soporte emocional, organización de la clase y soporte instruccional. Si bien, este tipo de propuestas buscan identificar conductas del maestro, representativas de buenas prácticas, éstas sólo permiten identificar lo que el maestro hace, pero no desde qué supuestos o saberes está realizando estas actividades, por lo que habría que enriquecerlas con información obtenida de otras técnicas, por ejemplo, la entrevista con el docente observado, entre otras.

Uno de los procedimientos con mayor reconocimiento en la materia, es la revisión de evidencias de la práctica de enseñanza del maestro, mismo que ha sido incluido en esquemas de la evaluación del desempeño docente, en algunos distritos de Estados Unidos (Danielson, 2012) y en Chile (Manzi, 2016). En este contexto, el portafolio de evidencias de la práctica docente, ha destacado como uno de los instrumentos potencialmente más útiles, para evaluar el desempeño.

Este procedimiento consiste en la recopilación de evidencias que el maestro y los alumnos generan de manera inherente al proceso educativo en aula, (planes de clase, materiales didácticos, grabaciones pedagógicas en video, muestras de trabajos realizados por los estudiantes). Este portafolio es generado para diferentes usos y bajo diferentes formatos (Bonilla et. al., 2003). En México existen experiencias sobre el uso de este instrumento en educación superior, ante la posibilidad que ofrece al maestro de analizar y reflexionar sobre su propia práctica docente (Rueda y Díaz Barriga, 2013). Cabe mencionar que, una versión *sui generis* y más simplificada de este instrumento se

pretendió recuperar para el esquema de evaluación del desempeño docente 2015-2016, en las etapas denominadas Expediente de evidencias de enseñanza (etapa 2) y Planeación Didáctica Argumentada (etapa 4), aspecto en el que profundizaremos en un apartado subsiguiente.

Otro de los instrumentos más utilizados en diversos países para evaluar a los docentes son los exámenes estandarizados, ya que este instrumento resulta más factible de aplicar, cuando se trata de evaluar a poblaciones numerosas. No obstante, este instrumento plantea serias limitaciones para valorar tareas de ejecución, que es lo que se busca evaluar en procesos de evaluación del desempeño profesional, su alcance, en caso de tratarse de instrumentos rigurosamente contruidos, es medir cierto nivel de conocimientos y, en el mejor de los casos, algunas habilidades intelectuales. En el esquema de evaluación del desempeño docente en México 2015-2016, se incluyó un examen estandarizado denominado Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos.

En la experiencia internacional, también se han empleado instrumentos que recuperan información sobre la percepción de diferentes actores educativos (alumnos, padres de familia, directores, entre otros) respecto al desempeño de un docente, ya que este tipo de instrumentos tiene el potencial de “recuperar información fina sobre el tipo de acciones e interacciones que el maestro entabla cotidianamente en su actuar profesional.” Un ejemplo, es el caso de Chile, en donde se pide un informe de los directivos (supervisores, inspectores, directores u otras autoridades) sobre el desempeño docente, dicho informe se ha considerado “una herramienta útil para conocer aspectos clave de la práctica docente” (Manzi, 2016), tales como su nivel de participación en el trabajo con los colegas y en las actividades escolares.

No obstante, los instrumentos que buscan recuperar la percepción de distintos actores sobre el desempeño de los docentes, no cuentan con suficientes estudios en donde se corrobore su confiabilidad (Levin, 2003), además de que plantea el reto de generar previamente una cultura de la evaluación entre la comunidad escolar; en este sentido, en el capítulo 6, analizamos la pertinencia de haber incluido un instrumento como el Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, en el esquema de evaluación del desempeño docente en México para el ciclo escolar 2015-2016, desde la perspectiva de los docentes.

Como se puede apreciar, cada uno de estos procedimientos, con sus respectivos instrumentos y técnicas, plantean tanto posibilidades como límites para poder valorar

determinados aspectos del desempeño profesional de los maestros. Por ejemplo, la observación de aula permite un mayor acercamiento a las prácticas de enseñanza de los maestros, de tal forma que probablemente se pueda apreciar el ambiente de aprendizaje que el maestro genera con sus alumnos, o bien, si el tipo de preguntas que el maestro plantea a sus estudiantes, favorece en ellos procesos de reflexión, así como la generación de procesos cognitivos más complejos. No obstante, sus límites se encuentran en no poder detectar los supuestos desde donde realiza estas acciones, aspecto que muy probablemente se podría apreciar a partir de una entrevista relacionada con lo observado en clase y/o lo analizado en su respectivo portafolio de evidencias.

Así, desde el reconocimiento de la información que pueden ofrecer cada uno de estos procedimientos, así como de la complejidad de la práctica docente, es que distintos países han planteado esquemas de evaluación del desempeño docente en donde se consideran un conjunto de estos procedimientos, a fin de estar en mayores posibilidades de aproximarse a la valoración del desempeño de los maestros a evaluar. Este conjunto de procedimientos, son seleccionados en función de los alcances y límites, que cada uno de éstos, tienen para valorar el nivel de desempeño, de determinados indicadores del “marco de la buena enseñanza” que se consideren para el proceso de evaluación.

Por ejemplo, en el caso de Chile se ha propuesto un conjunto de cuatro procedimientos: un portafolio de evidencias conformado por diversos productos<sup>181</sup>, en donde además se incluye un video de una clase (40 minutos); el docente es entrevistado respecto a los productos presentados en el portafolio por un colega de otra escuela; con base en esta entrevista, este docente par, elabora y entrega un informe de evaluación sobre los niveles de desempeño mostrados por el docente; esta información es complementada por una pauta de autoevaluación y una más por parte del director de la escuela (Manzi, 2016).

En el caso de la unidad pedagógica, contenida en el portafolio de evidencias, se valoran predominantemente indicadores del dominio 1, relacionados con la preparación de la enseñanza; en el caso del video de 40 minutos de una clase, se pueden apreciar más aspectos relacionados con el dominio 2: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; o bien, en el caso de la pauta de evaluación por parte del director de la escuela, se valoran indicadores que se ubican primordialmente en el dominio 3, que alude a las responsabilidades profesionales del maestro en el contexto escolar.

---

<sup>181</sup> Estos productos son: 1. Una unidad pedagógica, 2. Evaluación de la unidad pedagógica, 3. Reflexión a partir de una clase y, finalmente una clase grabada

Así, dependiendo de la naturaleza, alcances y límites de cada uno de estos procedimientos, se propone una determinada distribución de los indicadores del desempeño docente a evaluar con cada uno de ellos, de tal forma que, en su conjunto, puedan dar cuenta de determinados niveles del desempeño por parte del docente, en distintos aspectos de su quehacer profesional.

En el caso del esquema de evaluación del desempeño docente en México, de acuerdo al documento *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos de la evaluación del desempeño docente*<sup>182</sup> (EAMI), se consideraron 4 etapas para la mayoría de los maestros de educación básica<sup>183</sup>.

**Figura 9. Etapas de la evaluación del desempeño docente en México**



**Fuente:** Elaboración propia, con base en la consulta del documento *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente. Educación Básica, ciclo escolar 2015-2016*.

En cada una de estas etapas se buscaban valorar distintos indicadores del desempeño docente, pertenecientes a los diferentes parámetros y dimensiones que

<sup>182</sup> Cabe precisar que, para cada proceso de evaluación del desempeño docente, se generó un documento específico de *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente. Educación Básica*, uno para aquellos docentes con experiencia que fueron evaluados de septiembre a noviembre de 2015 (*Ciclo escolar 2015-2016*) y otro para los docentes noveles que ingresaron por Concurso de Oposición en 2014 y fueron evaluados en su desempeño para efectos de su nombramiento definitivo en 2016 (*Ciclo escolar 2016-2017*), en ambos documentos se consideraron las mismas etapas.

<sup>183</sup> Como hemos mencionado anteriormente hubo una 5ª etapa, de carácter complementario, para los docentes de 2ª Lengua Inglés y docentes de Educación Indígena.

integraban los perfiles docentes contenidos en el documento *Perfiles, parámetros e indicadores del desempeño docente*<sup>184</sup>, bajo la siguiente distribución:

**Figura 10. Distribución de indicadores por instrumento**

Perfil Docente	INDICADORES POR INSTRUMENTO			
	Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales	Expediente de evidencias de enseñanza	Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos	Planeación didáctica argumentada
<b>Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender</b>	No se abordan en el instrumento.	En el instrumento se abordan los indicadores: 1.2.3, 1.3.2	En el instrumento se abordan los indicadores: 1.1.2,1.1.4,1.2.2	En el instrumento se abordan los indicadores: 1.1.1, 1.1.3, 1.2.1
1.1 Describe las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente.				
1.2 Analiza los propósitos educativos y enfoques didácticos de la educación primaria para su práctica docente. 1.3 Analiza los contenidos de aprendizaje del currículo vigente para su práctica docente.				
<b>Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente</b>	En el instrumento se aborda el indicador: 2.4.4	En el instrumento se abordan los indicadores: 2.3.1, 2.3.2	En el instrumento se abordan los indicadores: 2.2.2, 2.2.4, 2.2.5, 2.2.6, 2.2.7, 2.4.2	En el instrumento se abordan los indicadores: 2.1.1, 2.1.2, 2.2.3
2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.				
2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.				
2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora. 2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.				
<b>Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje</b>	En el instrumento se abordan los indicadores: 3.1.1, 3.1.3, 3.3.2	No se abordan en el instrumento.	En el instrumento se abordan los indicadores: 3.2.1, 3.2.2	No se abordan en el instrumento.
3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.				
3.2 Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional. 3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.				
<b>Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos</b>	En el instrumento se aborda el indicador: 4.1.7	No se abordan en el instrumento.	En el instrumento se abordan los indicadores: 4.1.1, 4.1.2, 4.1.5, 4.1.6, 4.1.8, 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4, 4.2.6, 4.3.1, 4.3.2, 4.3.5, 4.3.6, 4.4.1, 4.4.3	No se abordan en el instrumento.
4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.				
4.2 Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.				
4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela en su práctica docente. 4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.				
<b>Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad</b>	En el instrumento se abordan los indicadores: 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3, 5.1.4, 5.1.5, 5.1.7, 5.2.1	No se abordan en el instrumento.	En el instrumento se abordan los indicadores: 5.1.6, 5.3.1, 5.3.2	No se abordan en el instrumento.
5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.				
5.2 Promueve la colaboración de los padres de familia y distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela. 5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela.				

**Fuente:** *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente. Educación Básica, ciclo escolar 2015-2016.*

Como se puede apreciar, el esquema oficial de la evaluación del desempeño docente buscaba evaluar una gran cantidad de indicadores de las distintas dimensiones que integran los perfiles docentes y, en el caso que nos ocupa, del perfil del maestro de

<sup>184</sup> La misma lógica procedió para el caso del documento *Perfiles, parámetros e indicadores de evaluación del desempeño docente*, en donde los docentes con experiencia que fueron evaluados en 2015, lo hicieron bajo el documento generado para el ciclo escolar 2015-2016 y, en el caso de los docentes noveles, ingresados en 2014, lo hicieron bajo el documento elaborado para el ciclo 2016-2017), con ligeras modificaciones también.

educación primaria<sup>185</sup>. A grandes rasgos se pueden identificar algunas tendencias en esta distribución de indicadores: En el caso de la primera etapa denominada Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, se puede apreciar cómo la gran mayoría de los indicadores que se incluyen en esta etapa, se centraban en las dimensiones 3, 4 y 5<sup>186</sup>, relativas a la formación continua (dimensión 3), a las responsabilidades profesionales del maestro en el contexto escolar (dimensión 5) y para el sistema educativo<sup>187</sup> (dimensión 4). Bajo esta lógica de organización, resulta hasta cierto punto comprensible que el responsable de evaluar al docente en esta etapa fuera el director de la escuela. Más adelante profundizamos en las características, contenido y lógica de operación de esta etapa de la evaluación.

En el caso de la etapa 2 Expediente de evidencias de enseñanza y de etapa 4 Planeación didáctica argumentada, solo se evaluaban indicadores de la dimensión 1 y 2, es decir, aquellos aspectos del trabajo docente que se relacionan con el núcleo central de su quehacer profesional: las prácticas de enseñanza que desarrolla con sus alumnos, a fin de promover los aprendizajes planteados en los planes y programas de estudio respectivos. Finalmente es en etapa 3, denominada Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos, en donde se buscaba evaluar el mayor número de indicadores (27 en total) de las 5 dimensiones que integran el perfil del docente de educación primaria. No obstante, el mayor número de indicadores se ubica en las etapas 2, relativa a las habilidades que el docente pone en juego para trabajar con sus alumnos y la etapa 4, relacionada con las responsabilidades éticas y legales de su quehacer profesional, expresadas en el cumplimiento de determinadas acciones de política educativa, por parte de los profesores.

Así, desde la perspectiva de distribución de indicadores por etapa parece identificarse una correspondencia entre lo que se pretende evaluar (indicadores) y las

---

<sup>185</sup> Contrario a lo que autores como Díaz Barriga afirman (2018:2), respecto a que en el esquema de evaluación del desempeño docente, no se consideraron las diferencias en los perfiles profesionales de los profesores de los distintos niveles y modalidades de educación básica, en el documento de *Perfiles, parámetros e indicadores de la evaluación del desempeño docente* (tanto del ciclo escolar 2015-2016, como 2016-2017) se planteaba un perfil para cada uno de los niveles y modalidades????, por ejemplo, se planteaba un perfil para los docentes de preescolar, otro para preescolar indígena, y así para el caso de primaria y primaria indígena, entre muchos otros. No obstante, se reconoce que esta especificidad no fue suficientemente desarrolladas, además de que en el caso de algunos perfiles se requería de una reelaboración a profundidad, tal era el caso del perfil del Tutor de Albergue rural, en educación primaria.

<sup>186</sup> Solo se valoraba un indicador de segunda dimensión: el 2.4.3 “Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre docente y alumnos”. (SEP, 2015:35).

<sup>187</sup> En esta dimensión además de plantearse indicadores relativos a las bases legales y principios filosóficos de la educación, también se alude a las responsabilidades del docente en lo que compete al cumplimiento de determinadas orientaciones nacionales como Convivencia Escolar y protocolos de seguridad en caso de algún siniestro entre otros.



características generales de la mayoría de las etapas que integran el esquema de evaluación del desempeño docente: En el caso de la etapa 1 Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, la mayoría de los indicadores se refieren al desempeño del docente en el contexto escolar, siendo el director el encargado de realizar esta valoración. En el caso de las etapas 2 (Expediente de evidencias de enseñanza) y etapa 4 (Planeación didáctica argumentada), los indicadores efectivamente se centran en los conocimientos y habilidades que el docente pone en juego para diseñar e implementar actividades didácticas con sus alumnos lo que, en términos de evaluación, sería la validez de los procedimientos para valorar los indicadores respectivos.

Sin embargo, se abre la duda respecto a la validez para el caso de la etapa 3 denominada Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos, en donde se buscaban evaluar muchos indicadores de la dimensión 2 (8 en total), relacionados con habilidades que los maestros ponen en juego para trabajar con sus alumnos, en donde un examen estandarizado, difícilmente puede valorar este tipo de habilidades con toda la complejidad que se presentan en un salón de clases.

Por otra parte, en esta etapa también se evalúan muchos indicadores de la dimensión 4 (16 en total) que recordemos, presenta un énfasis en el carácter ético, legal y actitudinal de la profesión docente, siendo cuestionable si un instrumento, de esta naturaleza, puede valorar, aspectos tan importantes y sutiles, artísticos, diría Schön (2010), como la disposición, valores y compromiso de un maestro para con su labor profesional.

De esta manera, identificamos que, en la mayoría de las etapas (1, 2 y 4), la distribución de indicadores pareció ser la adecuada, no así en el caso de la etapa 3, denominada Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos... ¿Qué implicaciones tuvo esta distribución de indicadores en la percepción de los maestros respecto a cada una de estas etapas y su relación con su práctica profesional de todos los días?, este aspecto lo abordamos desde las voces de los maestros, en el capítulo 6 de la presente tesis.

#### **4.4 De la selección de indicadores a la calificación para los maestros en la Evaluación del Desempeño Docente.**

Ahora bien, una vez que se definían los indicadores que habrían de evaluarse en cada una de las etapas de la evaluación del desempeño docente. La SEP/CNSPD, en conjunto con CENEVAL, procedían al diseño de los instrumentos de cada etapa, con los que habrían de evaluarse estos indicadores. En el caso de la Etapa 1 *Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales*, este instrumento consistía básicamente en un cuestionario de corte mixto (con preguntas de opción múltiple, escalas de Lickert, entre otros), en donde el director tenía que contestar estas preguntas, en función del nivel cumplimiento mostrado por el profesor, con respecto a sus responsabilidades en el contexto escolar. La estructura del cuestionario tenía como referente los indicadores seleccionados para esta etapa.

No obstante, cabe precisar que el proceso para pasar de indicadores, a su traducción en un instrumento con preguntas específicas, no es tan directo, ni sencillo; por lo que este proceso, al igual que el realizado para la elaboración de los demás instrumentos de las demás etapas, requirió del trabajo de equipos de especialistas en evaluación (CENEVAL) y en el conocimiento del quehacer profesional de los maestros en las escuelas de educación básica (SEP/CNSPD), siendo un aspecto que nos habla de la complejidad del trabajo interinstitucional y académico que la elaboración de estos instrumentos requería y que, fue realizado, con tiempos muy reducidos.

En el caso de la Etapa 2. Expediente de Evidencias de Enseñanza y Etapa 4. Planeación Didáctica Argumentada, los instrumentos que se elaboraron fueron de dos tipos: 1. La serie de preguntas que pautaban la elaboración de los escritos de los profesores, y que eran elaboradas con base en los indicadores de cada etapa (también se les llamó instrumentos de respuesta construida), y 2. Las rúbricas con que se valoraban los niveles de desempeño de cada uno de los indicadores que integraban esa etapa; mismas que eran llenadas por evaluadores certificados por el INEE, con base en el escrito argumentativo elaborado por los profesores que sustentaban estas etapas.

Al respecto, llama la atención que en el caso de las preguntas que pautaban el escrito argumentativo, tanto en el EEE como en la PDA, éstas eran conocidas por los sustentantes, solo hasta el momento de acceder en la plataforma electrónica y que, una vez abiertas las secciones de estas etapas, contaban con un tiempo límite para contestarlas. Si bien, podría entenderse que dar a conocer estas preguntas con

antelación, podría equivaler a conocer “las preguntas del examen”; en el caso de los instrumentos de respuesta construida como el EEE y la PDA, las preguntas eran de tal nivel de complejidad que requerían, por parte de los sustentantes, de un trabajo previo de reflexión y de consulta de distintas fuentes de información, a fin de poder contestarlas de manera amplia y argumentada, como se requería en estas etapas. Esto derivó, como veremos en el capítulo 5, en una evaluación que fue vivida con mucha incertidumbre y desconcierto, por parte de los maestros, al no contar ni con acompañamiento ni con mayores orientaciones respecto al tipo de cuestiones que les serían planteadas.

Con relación a las rúbricas con que los evaluadores certificados del INEE, valoraban el escrito argumentativo elaborado por los profesores, en función de niveles de desempeño mostrado en cada uno de los indicadores que integraban la etapa EEE o PDA; es importante señalar que estos instrumentos no fueron dados a conocer por el CENEVAL, ni aún a solicitud de organismos como la OREALC-UNESCO (2016:27)) para desarrollar sus estudios, ello debido a motivos de confidencialidad del proceso de evaluación; aspecto que cuestionó Díaz-Barriga (2018: 24), en el sentido de dar opacidad al proceso con que los maestros fueron evaluados.

Finalmente, para el caso de la etapa 3 denominada Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos, los indicadores son traducidos a especificaciones; éstas a su vez sirven de insumo para la elaboración de los distintos reactivos que integrarán los exámenes. Este proceso, al igual que los anteriormente descritos, implican procesos que requieren de conocimiento técnico en el diseño de este tipo de instrumentos, pero a su vez pleno dominio del contenido a evaluar, en este caso, respecto a contenidos de carácter pedagógico, didáctico, así como normatividad educativa, entre otros muchos aspectos.

Lamentablemente por la escasez de tiempo con que se contaba para su elaboración, los exámenes de casos de esta etapa 3, fueron los que presentaron mayores áreas de oportunidad, como se plantea en los estudios de la OREALC-UNESCO (2016) y del propio INEE (2016). Así también lo plantea el estudio desarrollado por Díaz Barriga (2018:4) en donde afirma que “el problema fundamental en la elaboración de los exámenes fue la tabla de especificaciones con la que se construyen los reactivos”; sin embargo, consideramos que más allá de este importante aspecto; el problema provino desde la propia selección de los indicadores, en donde predominaban tanto aquellos centrados en valorar desempeño del maestro en aula, como aquellos de

naturaleza predominantemente actitudinal, que difícilmente pueden evaluarse con este tipo de instrumentos.

Una vez que los maestros sustentaban cada una de las etapas de la Evaluación del Desempeño Docente, los evaluadores certificados del INEE establecían los niveles de desempeño alcanzado por los sustentantes en las Etapas 2 (EEE) y 4 (PDA). Para el caso de la Etapa 1 Informe de cumplimiento de Responsabilidades profesionales, estos niveles de desempeño se derivaban de las respuestas proporcionadas por los directores escolares, respecto al nivel de cumplimiento que ellos consideraban que habían mostrado los profesores con relación a sus responsabilidades en el contexto escolar. Finalmente, para el caso del examen de la Etapa 3, suponemos que estos niveles de desempeño, se podrían derivar del número de respuestas correctas que un maestro hubiera obtenido del conjunto de reactivos que se hayan derivado de un mismo indicador.

No obstante, para efectos de entrega de resultados a los docentes, estos niveles de desempeño eran finalmente integrados en una calificación global por etapa, como se explica en el estudio de Díaz-Barriga (2018:11):

“De acuerdo al INEE, la calificación se integraba en dos momentos: la calificación por instrumento y la evaluación global. Para el primero se estableció una escala para ubicar a los sustentantes en cuatro niveles de desempeño por instrumento, de 60 a 170 puntos: nivel I, II, III y IV; para el segundo momento, la evaluación global, se empleó una escala de 800 a 1 mil 600 puntos para ubicar a los docentes en cuatro grupos de desempeño: insuficiente, suficiente, bueno y destacado (...) Sin embargo, la manera en que se “vinculaban”, pero a la vez “no se correspondían” los resultados de la calificación por instrumento y la evaluación global, fue desconcertante para los maestros, pues no les quedaba clara la lógica con la que se había hecho la conversión de resultados

Consideramos que esta forma de reportar los resultados a los docentes escasamente podría orientarlos, respecto a aspectos específicos de su quehacer profesional, que podrían mejorar, como también lo plantea Díaz Barriga (2018:6) al afirmar que: “la falta de claridad en el proceso de conversión de los resultados... dificultaba al docente identificar contra qué indicador fue calificado su trabajo”, además de ubicar el nivel de logro desempeño alcanzado en cada uno de estos indicadores; este aspecto lo analizamos con mayor detenimiento en el capítulo 6 de la presente tesis, desde la perspectiva de los maestros.

## Recapitulemos y reflexionemos...

De esta manera, podemos apreciar cómo la propuesta oficial para evaluar el desempeño de los docentes en México, efectivamente buscó recuperar la experiencia internacional en la materia, aunque no siempre de manera acertada: Con relación al *para qué evaluar*, pudimos apreciar cómo se intentó conjuntar, en un mismo esquema de evaluación, tanto la vertiente formativa como la sumativa de este tipo de evaluaciones, (como también se ha hecho en otros países); no obstante, por la forma en que se promovió esta evaluación en el discurso oficial, su carácter potencialmente punitivo, así como la escasa orientación que se brindó a los profesores para su sustentarla, debilitó en gran medida, su vertiente formativa. Así, la perspectiva de una evaluación en donde los profesores habrían de rendir cuentas respecto a la calidad de su desempeño profesional, prevaleció al no ser acompañada de dispositivos que apoyaran a los docentes en aprovechar la información que se derivara de la misma, en beneficio de su desarrollo profesional.

Con relación al *qué evaluar del desempeño docente* identificamos cómo la propuesta mexicana denominada Perfiles, parámetros e indicadores del desempeño docente, efectivamente toma como referencia “los marcos de la buena enseñanza” de países como Chile (Ministerio de Educación, 2008) o de Danielson (2012), propuestas que, a su vez, consideraron el planteamiento de Darling-Hammond et. al. (2007) con respecto a organizar estos marcos, en función de contenidos predominantemente cognitivos, procedimentales o actitudinales.

Así, tenemos una propuesta mexicana “del buen desempeño docente” que retoma esta lógica de organización, en donde indicadores relativos a los conocimientos que se esperan del docente para trabajar con sus alumnos quedan claramente expresados en la dimensión 1, así como sus habilidades para su desempeño en aula, en la dimensión 2, o bien, lo que se espera del profesor en el contexto escolar, en la dimensión 5. No obstante, otras dimensiones que planteaban contenidos de carácter predominantemente actitudinal, plantearon importantes retos para valorarlos, es el caso de la dimensión 4 en donde prevalecían indicadores de este carácter (ver anexo 3), o bien, del parámetro 2.4 del perfil docente (ver anexo 2), en donde se refieren no solo habilidades, sino también disposiciones actitudinales del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje de sus alumnos.

Con relación al *cómo evaluar el desempeño docente*, se reconoce el esfuerzo de la SEP/CNSPD por considerar, dentro de su esquema de evaluación, un conjunto de

métodos e instrumentos, para acercarse a la valoración de una tarea tan compleja como la docencia; no obstante, tomando en cuenta la distribución de los indicadores para cada etapa del esquema de evaluación del desempeño docente, queda la duda si esta distribución fue del todo acertada, pues si bien, consideramos que en las Etapas 1 Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, 2 Expediente de Evidencias de Enseñanza y 4 Planeación Didáctica Argumentada, la mayoría de los indicadores parecen ser los adecuados; no estamos del todo convencidos que así haya sido para el caso de la Etapa 3 Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, identificamos toda la complejidad técnica, académica e institucional que implicó el establecimiento de los niveles de desempeño de los indicadores evaluados en cada una de las etapas de la evaluación del desempeño docente, así como la elaboración de los distintos instrumentos que las integraron. Lamentablemente todo el esfuerzo para identificar los distintos niveles de desempeño en cada uno de estos indicadores, como una información que podría ser sustantiva para retroalimentar el quehacer profesional de los maestros, pareció ser invisibilizado, ante la forma en que se reportaron los resultados a los docentes.

¿De qué manera estas fortalezas y áreas de oportunidad que identificamos en la propuesta oficial mexicana para evaluar el desempeño docente, incidieron en los sentidos y significados que los maestros entrevistados construyeron respecto a esta evaluación?, ¿los docentes se sintieron interpelados por esta propuesta en lo que compete a su quehacer profesional de todos los días en el aula y en la escuela?... y de ser así ¿en qué aspectos de su práctica se sintieron interpelados?... en el capítulo seis, buscamos ofrecer respuestas a estas interrogantes.



## **Capítulo 5. Los sentidos y significados construidos por los maestros sobre la evaluación del desempeño. Entre los rasgos de la política pública y las identidades docentes**

En el capítulo tres, identificamos de qué manera el contexto histórico, político e institucional en que emergió la evaluación del desempeño docente como política pública, incidió en la conformación de ciertos rasgos: desde su acelerada inclusión en la agenda pública, sin contar con el consenso de las partes involucradas (en particular de los maestros); hasta una implementación caracterizada por la premura, el conflicto y las múltiples fallas en su operación; todo ello, producto de un diseño de política, que definía tiempos muy reducidos para su operación, en el marco de una arquitectura institucional inédita en el sistema educativo mexicano.

En este capítulo analizaremos si estos rasgos de la evaluación del desempeño docente como política pública, incidieron en algunos de los sentidos que los maestros construyeron en torno a su participación en este proceso de evaluación; también exploraremos si la propia historicidad como gremio magisterial, influyó en la construcción de ciertos sentidos que ellos hayan compartido respecto a la evaluación del desempeño docente. Y hablamos de sentidos construidos por los docentes, recordando que, de acuerdo con Spink, 2004 (citado por Da Rosa, et al., 2011), éstos constituyen referentes compartidos con otros en un determinado contexto histórico social; en este caso, como colectivo laboral y profesional, en el marco del sistema educativo mexicano.

Por otra parte, consideramos que este análisis no estaría completo si pasamos por alto otra de las dimensiones en que entendemos al contexto: desde el horizonte profesional y de vida de cada uno de los docentes, recordando a Schütz (1976), cuando nos plantea que las personas viven y significan sus experiencias desde su situación biográfica de vida<sup>188</sup>, así como desde el trayecto que han tenido en su participación en distintos contextos sociales (Dreier, 2010).<sup>189</sup> Desde este interés, recordemos que la noción de identidades docentes (Vaillant, 2007, nos permitirá comprender los *significados* (Spink, 2004; citado por Da Rosa, et. al., 2011) que cada maestro construyó,

---

<sup>188</sup> Alude a la forma en que el medio físico y socio-cultural en que se moviliza determinado individuo, condiciona la manera de interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos, en determinados escenarios de la acción.

<sup>189</sup> El contexto entendido, desde la 2ª vertiente, es decir, desde la trayectoria profesional de los maestros, entrevistados en el presente estudio, será analizado más detalladamente



a nivel individual, respecto a la experiencia de haber participado en la evaluación del desempeño docente.

Así, en el presente capítulo buscamos dar cuenta, tanto de los sentidos (lo colectivo), como de los significados (lo individual), que los maestros entrevistados construyeron respecto a esta experiencia. Estos apartados los organizamos en función del itinerario recorrido por los profesores en este proceso de evaluación: comenzando por el ambiente mediático que precedió a la primera aplicación de la evaluación del desempeño docente, hasta la experiencia vivida por ellos, en la sustentación de las distintas etapas que integraron esta propuesta oficial para evaluar el quehacer profesional de los maestros en México.

## **5.1 “Ahora nos dicen que somos los malos de la película”: La colocación de la evaluación del desempeño docente en la agenda educativa 2012-2018.**

Recordemos que el SPD (y la evaluación del desempeño docente como parte del mismo) se fue colocando en la agenda educativa de la administración federal 2012-2018, a partir de una conjunción de factores que el gobierno en turno supo generar/aprovechar para posicionar al asunto docente como factor estratégico para atender el problema del bajo logro educativo, desde un específico curso de acción: la regulación laboral y profesional de los docentes a través de procesos de evaluación.

Recordemos también que este curso de acción fue ganando lugar en la arena pública de discusión mediante documentales como “De Panzazo” difundido por la organización civil Mexicanos Primero, en donde se mostraban datos preocupantes respecto al manejo discrecional de las plazas docentes que ofrecía la SEP y se cuestionaba fuertemente la calidad del servicio educativo que ofrecían las escuelas de educación básica... ¿Qué sentidos y significados construyeron los docentes respecto al tipo de argumentos que posicionaron a la evaluación del desempeño, con fines de permanencia en la agenda educativa 2012-2018?...

A continuación, presentamos las opiniones de algunos de los maestros entrevistados en este estudio, respecto a la forma en que ellos significaron esta campaña mediática para posicionar a la evaluación docente como una necesidad inaplazable ante la sociedad mexicana. Para ello, comenzamos con una maestra con 8 años de servicio que trabaja en una escuela que se ubica en una colonia popular de la Alcaldía Iztacalco

en la Ciudad de México, y quien después de 6 años de cubrir interinatos, logró obtener una plaza:

*¡en las noticias nos ponían como lo peor a los maestros!... a mí eso me molestó mucho... pues primero deberían dejarnos trabajar, ¡no quitarnos tanto tiempo con el papeleo! ... ni poner a los papás en nuestra contra... primero que mejoren las escuelas y luego que nos vengan a exigir... nos culparon a nosotros y luego nos dijeron que nos iban a quitar el trabajo y desde ahí nos ponen en conflicto... '¿qué hago si me despiden?' después de tanto trabajo por tener este lugar... ¡¿qué voy a hacer si me lo quitan?! (Maestra N, con experiencia, de CDMX, resultado "Insuficiente" en ED, p.17).*

Con sus palabras, la docente da cuenta de la parte silenciada estratégicamente en el discurso oficial, sobre el carácter multifactorial de los bajos resultados educativos: desde la fuerte demanda administrativa que las autoridades educativas usualmente requieren a las escuelas y a los docentes, hasta las condiciones de infraestructura de las escuelas.

Lo silenciado en el discurso oficial, nos permite recordar el carácter heterogéneo de los elementos que integraron a la evaluación del desempeño docente, como dispositivo desde la perspectiva de Foucault (1985): tanto lo dicho ( discursos que se vierten en las noticias en periódicos, en las leyes, en documentos oficiales, etc.), como lo no dicho (la información que se omite, los silencios que propician rumores), es decir, "las prácticas tanto discursivas como las no discursivas... el saber con el poder ", como diría Vega (2017: 140).

Por contraparte, lo dicho en el discurso oficial, y en algunos medios masivos de comunicación, consistió en responsabilizar a los maestros por la baja calidad educativa, entendida desde los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas como ENLACE o PISA, indicadores que fueron aprovechados por el gobierno en turno, para posicionar a la evaluación docente como curso de acción idóneo en la resolución del problema público del bajo logro educativo (Kingdon, 1995).

Finalmente llama la atención cómo en los comentarios de la profesora comienza por expresar en singular su sentir: "a mí me molestó mucho", para posteriormente hablar de un "nosotros" en su discurso: ... *deberían **dejarnos** trabajar, ¡no **quitarnos** tanto tiempo con el papeleo! (...) **nos culparon a nosotros** y luego **nos dijeron** que nos iban a quitar el trabajo.* En sus expresiones se deja vislumbrar cómo comienza por hablar desde su identidad como profesora en lo individual, para posteriormente aludir a una

identidad docente como colectivo (Vaillant, 2007), caracterizada por las condiciones de un trabajo docente sobrecargado de tareas; así como para expresar, un sentir de este grupo profesional, respecto a la forma en que se promovió que fueran mirados ante la sociedad mexicana, como estrategia para promover la inclusión del SPD en la agenda educativa 2012-2018.

Con relación a este mismo sentir, tenemos la opinión de otro profesor de 9 años de servicio, quien labora también en la Alcaldía de Iztacalco, pero en una colonia vecina:

*¡siempre fueron puras amenazas!... así como en las noticias 'si no lo hacen van a ser sancionados' ¡esa es la parte que nos bombardean! en lugar de ser una parte positiva y decir que es justo que nos evaluamos y nos preparemos, ¿dónde está la motivación para que uno venga con ganas? (...) esta evaluación es solo para etiquetarnos y decir que somos los malos de la película (**Docente Ñ, con experiencia, CDMX, resultado Insuficiente en ED, p. 15**).*

En el discurso de este profesor se advierte un “nosotros” y “ellos”, en donde el “nosotros” parece aludir a la identidad docente como colectivo y en donde el “ellos” probablemente aluda al gobierno federal, la SEP o incluso, a los medios masivos de comunicación. Desde esa identidad como colectivo profesional, el maestro plantea que la narrativa que se generó desde estos medios y desde el discurso oficial para promover la evaluación, fue “etiquetar” a los maestros, así como responsabilizarlos por los bajos resultados educativos: “... *decir que somos los malos de la película*”.

Este fenómeno de pérdida del prestigio social de los profesores y del deterioro de su imagen frente a la sociedad, no es exclusivo de México, pues se encuentra presente en muchos países:

“parecería evidenciarse en una serie de síntomas críticos: número decreciente de bachilleres con buenos resultados de escolaridad que optan por ser maestros; bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos de formación docentes para el ingreso a la carrera docente; siendo una percepción generalizada entre los miembros de la sociedad, de la mala calidad de la educación básica asociada a la baja calidad de los docentes” (Vaillant, 2007: 10).

Este problema de *status* profesional ante la sociedad, puede generar en consecuencia inconformismo, y puede incidir en la manera como los docentes viven

subjetivamente su trabajo, en términos de satisfacción o insatisfacción (Vaillant, 2007), como bien plantea uno de los profesores: *¿dónde está la motivación para que uno venga con ganas?... en ese sentido, “la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad”* (Vaillant, 2007:3); así, la identidad docente, como colectivo y en lo individual, se vio trastocada significativamente, con la manera en que se buscó colocar en la agenda educativa a esta evaluación, en el marco del SPD.

## **5.2 “Si la haces, te podemos pagar un poquito más, si no la haces, te corremos.”**

Sabemos que la definición de la permanencia en el servicio, en función de los resultados que un maestro obtuviera en la evaluación del desempeño (Art, 52, LGSPD), constituyó uno de los puntos más neurálgicos del SPD, que desató el debate tanto en la arena política (Arnaut, 2014; Del Castillo, 2014) como en la académica (Rockwell, 2013; Vázquez, Cordero y Leyva, 2014)... pero, ¿Cómo significaron los maestros entrevistados, el hecho de que su permanencia se encontrara en juego, debido a esta evaluación de carácter obligatorio?

Sobre este aspecto, nos comparte una profesora con 7 años de servicio, que labora en una escuela que se ubica en una zona residencial de la Alcaldía Gustavo A. Madero:

*“hay pánico por la evaluación (del desempeño docente), no por lo que te evalúan, sino por lo que se dice... que si no lo acreditas pierdes tu empleo, más que nada es eso, porque dependemos de este empleo y eso es lo que te da miedo, ¡que sí te lo quiten!... porque no ha venido alguien a decirte - ¿saben qué?, ¡no pasa nada!, los vamos a evaluar, pero si no lo acreditas puedes ir a estos cursos, te vamos a actualizar... no va haber una represalia con tu trabajo- ¡Eso es lo que nos hace falta!”* **(Maestra H, con experiencia, CDMX, con resultado “Insuficiente” en ED, p. 16).**

También tenemos la opinión de otra maestra, que cuenta con tres años de servicio y trabaja en una localidad suburbana del estado de Hidalgo:

*sí, sabe una que, como maestra, hay que prepararse siempre, pero cuando te dicen permanencia, ya uno empieza con un miedo, porque se está jugando mi plaza; dices, no*

ya “me voy ji ji ji ¿y qué voy a hacer? O sea, yo estudié, por ejemplo, mi perfil, Licenciatura en Educación Primaria, no me puedo ir a Preescolar, no me puedo ir a Secundaria, mi perfil es ese, entonces al no pasarlo es como decir, ¿para qué estudié? Ese era el miedo, más que nada un miedo. **(Maestra S, novel, estado de Hidalgo, con resultado “Cumple con la función” en ED, p. 17).**

Ambas profesoras expresan, de manera bastante nítida, el sentido compartido con muchos otros docentes que participaron en esta evaluación: el miedo, ante la posibilidad potencial de perder el empleo. En el caso de la docente de Hidalgo, expresa la preocupación que tuvo en su momento ante esa posibilidad, dado que cuenta con una preparación profesional *ex profeso* para la labor a la que se dedica: una Licenciatura en Educación Primaria; así, cuando ella se plantea: no me puedo ir a Preescolar, no me puedo ir a Secundaria, mi perfil es ese (primaria), nos está dando cuenta de cómo la construcción de las identidades docentes, en este caso como profesora de educación primaria, se va gestando desde o antes de la formación inicial, en donde la posibilidad de tener que cambiar su itinerario profesional, le genera miedo.

Por su parte, la maestra de la Ciudad de México, además de coincidir con su colega en lo que respecta al miedo por la posibilidad de perder el empleo, alude al escaso énfasis que se hizo respecto a una de las finalidades de esta evaluación: “Identificar necesidades de formación de los docentes... que permitan generar acciones sistemáticas de formación continua...” (SEP, 2015: 5) cuando refiere: “*porque no ha venido alguien a decirte - ¿saben qué?, ¡no pasa nada!, los vamos a evaluar, pero si no lo acreditas puedes ir a estos cursos, te vamos a actualizar...*”

Así, el propósito expresado en documentos oficiales, encaminado a referir, la importancia que tendría la evaluación del desempeño para nutrir las políticas de formación y desarrollo profesional docente, parecían ser silenciadas, o al menos, diluidas, en la forma que fue promovida y difundida esta evaluación entre los maestros y la sociedad mexicana en general. Por otra parte, parecía haber un escaso énfasis en la información que señalaba que la posibilidad de perder el empleo se concretaría, solo si un maestro obtenía por resultado “insuficiente” en una tercera ocasión de participar en esta evaluación (Art. 53, LGSPD).

Así, bajo el riesgo latente de perder el empleo, algunos profesores refirieron casos de colegas que llegaron al extremo de tener afectaciones en su salud, muy probablemente derivados del estrés y miedo que les generó tener que participar en esta

evaluación. Como nos refiere un profesor con 13 años de servicio, quien labora en una comunidad rural del estado de Hidalgo:

*No me consta, pero un primo mío sí lo vi que sí se enfermó, a partir de la evaluación, está aquí en la misma zona... yo vi que su salud sí se empeoró muchísimo. Él solamente tenía la evaluación en su cabecita... y por desgracia se enfermó. No sé si fue a causa de esto, pero después de la evaluación, le detectaron la diabetes, y está joven, ¡tiene 42 años!... (Maestro Q, con experiencia, estado de Hidalgo, resultado "Suficiente" en ED, p. 18).*

También, otra maestra (18 años de servicio) de la misma entidad, pero que trabaja en un plantel de una comunidad suburbana, nos comparte:

*¡A todos nos generó miedo esta evaluación!... al grado de que una compañera ahorita está enferma del corazón. A raíz del proceso de evaluación, la maestra tiene problemas muy serios del corazón, porque tiene taquicardia. A raíz de lo del examen, ella sí se puso muy mal... no sé cómo lo habrá tomado, sin embargo... yo también me sentí muy presionada. (Maestra R, con experiencia, estado de Hidalgo, resultado Insuficiente en ED, p. 17).*

Si bien, se trata de experiencias indirectas referidas por algunos de los docentes entrevistados, los anteriores testimonios nos pueden dar cuenta del grado de angustia y miedo que algunos docentes muy probablemente llegaron a experimentar; derivado de una evaluación de carácter obligatorio, respaldada por una ley (LGSPD) que abría la posibilidad de perder el empleo, trastocaba derechos laborales obtenidos históricamente por el gremio magisterial... ¿Cómo miraban los docentes su futuro laboral y profesional ante esta posibilidad?

Para ello, veamos el caso de dos profesoras: la primera, una joven soltera, de 26 años de edad (y tres años de servicio), que labora en una escuela ubicada cerca del centro de la Alcaldía de Iztapalapa; la segunda, mamá soltera de 36 años de edad (13 años de servicio) con una pequeña de 8 años, quien labora en una localidad marginal de la Alcaldía Álvaro Obregón. Ambas maestras obtuvieron un resultado poco favorable en la evaluación:

*(...) Si en algún momento por mi evaluación o lo que sea me dicen -maestra muchas gracias-pues ya tuve lo que tenía que aprender de aquí y no me niego a trabajar en otro*

*lugar, a fin de cuentas, así inicié mi carrera laboral y no pasa nada si me voy a una escuela particular o subo de grado y me voy a preparatoria, ¡no pasa nada! No me da miedo ni me intimidan las evaluaciones. (Maestra D, novel, CDMX, resultado “No cumple con la función” en ED, p.10).*

*Siento que esta evaluación, la verdad, no sé los demás maestros cómo lo habrán pasado, ¡pero en mi caso ha sido una angustia muy fuerte y lo sigo padeciendo!... Los demás pasaron con bueno, sí, ¡pero yo no me siento menos que los demás!, me siento igual o más capaz que los demás yo siento que merezco otro trato y que me den la oportunidad porque de ahí depende el sustento de mi hija y mío (Maestra C, con experiencia, CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p. 16).*

Como se puede advertir, la manera en que cada una asume la posibilidad de perder el empleo, a raíz de esta evaluación, es diferente. Mientras en el caso de la docente novel, ante esta amenaza latente, se plantea otras posibilidades en su futuro laboral: *...si me voy a una escuela particular o subo de grado y me voy a preparatoria, ¡no pasa nada!*. La profesora con mayor experiencia y que tiene a una pequeña que mantener, vive esta misma posibilidad, con mayor angustia y sentido de injusticia.

Muy probablemente estas maneras diferentes de asumir la posibilidad de pérdida del empleo, a raíz de los resultados que puedan obtener en la evaluación del desempeño docente, tenga que ver precisamente con las diferencias en sus trayectos y momentos de vida tanto personal como profesional: por un lado, la joven docente no vive en este momento de su vida, la necesidad apremiante de tener un empleo (vive con sus papás), al menos, desde el punto de vista económico. Desde el aspecto profesional, cabe agregar que estudió una Licenciatura en Pedagogía en una escuela particular, muy probablemente por ello, se encuentre más abierta a la posibilidad de otros destinos laborales, además de que la conformación de su identidad como maestra de primaria, se encontraba aún en ciernes.

En cambio, para la maestra con mayor experiencia y madre de una pequeña, es difícil mirarse en otro destino laboral, muy probablemente debido a su preparación *ex profeso* para ejercer la docencia en este nivel educativo (estudió Licenciatura en Educación Primaria), además de encontrarse en un momento de su trayecto profesional en donde ya ha ido consolidando su identidad como docente, y tiene un autoconcepto de sí misma, como tal: *¡Yo no me siento menos que los demás, me siento igual o más capaz que los demás!* Sin embargo, en esta misma expresión se deja ver que, el

resultado de esta evaluación, le ha significado cierto sentimiento de injusticia respecto a cómo ella se valora como docente, y cómo probablemente la vean los demás, incluyendo a sus colegas.

De esta manera, podemos identificar como un sentido compartido como docentes en lo colectivo: “el miedo a perder el empleo”; también puede adquirir diferentes tonalidades, en función de sus distintas identidades docentes (la pedagoga que se inicia en la docencia en primaria, la profesora de primaria con más experiencias), producto de trayectorias de vida personal y laboral distintos.

### **5.3 “¡Y que me llega el sobre amarillo!”, “¡Y que nos llama supervisor!”: La notificación.**

Pese a los debates surgidos tanto en la arena política (Arnaut, 2014; Del Castillo, 2014), como en la académica (Rueda, 2009; Rockwell, 2013) y una vez colocado en la agenda educativa 2012-2018, se dio paso entonces a la inminente aplicación de la primera edición de la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia para el ciclo escolar 2015-2016, mismo que contó con el aval forzado del SNTE<sup>190</sup>

Después de meses de campaña mediática y declaraciones oficiales en torno a la evaluación del desempeño docente, daba inicio el ciclo escolar 2015-2016, en medio de un ambiente de incertidumbre respecto a cómo llegaría esta evaluación a los maestros de carne y hueso, y quiénes serían los primeros elegidos; este silencio respecto a una información más precisa sobre cómo esta política tomaría expresiones concretas para ellos, prevaleció unas semanas más, hasta que llegaron las primeras noticias a las escuelas ... ¿A través de qué medios los maestros fueron notificados que serían los primeros en participar en esta evaluación inédita en el sistema educativo mexicano?

Sobre este aspecto, nos comparte una maestra con 10 años de servicio, quien labora en una escuela ubicada en una zona residencial de la Ciudad de México, en el corazón de la Alcaldía de Cuauhtémoc:

*nos decían que el sobrecito amarillo, ¡era mucha la especulación! -que el sobre amarillo- pero - ¿Cuál sobre amarillo?- y con compañeras de otras escuelas -oye, ¿ya te llegó?-,*

---

<sup>190</sup> Recordemos que el SNTE, primero fijó una postura de oposición a la Reforma en materia educativa, promovida por el nuevo gobierno, ya que veía fuertemente amenazada su fuente de poder (el manejo de las plazas docentes y la regulación laboral de los maestros, en coordinación con la SEP), posteriormente matizó su postura, a raíz del encarcelamiento de su líder sindical (Elba Esther Gordillo).



*-no, no me ha llegado- y dice -¡acá ya llegaron tantos sobres!-, -no, no han llegado- y cuando nos llega el sobre amarillo, les digo - ¡Ay no, no puede ser!-, entonces me llega el sobre amarillo, fue hace dos años, en 2015... me agarraron como conejillo de indias (Maestra G, con experiencia, CDMX, con resultado “Suficiente” en ED, p. 14).*

Así como otra profesora con 8 años de servicio, quien labora en un plantel ubicado en una unidad habitacional de la Alcaldía Iztapalapa, en los límites con el Estado de México:

*“Me notifican por medio del sobre y todos me decían - ¡te tocó sobre! y ¿qué onda?, ¿cómo está? -. La verdad estábamos sacados de onda, ¡no sabíamos qué pasaba! y bueno, nos notifican y pues ¡ya ni modo!, nos dan fechas. Yo dije - ¡pues ya ni modo! -, la verdad, porque -ya me tocó-. Es como el pánico, ¡se contagia!, entonces cuando nos dicen, porque fuimos tres evaluadas de aquí, todas estábamos muy nerviosas, pero yo dije -¡ya ni modo!- (Maestra A, con experiencia, CDMX, resultado “Destacado” en ED p. 12)*

En ambos casos, las maestras nos comparten que fueron notificadas que participarían en la evaluación del desempeño, mediante la entrega de un sobre amarillo... un objeto que cuando es entregado a sus destinatarias, despierta reacciones que van del miedo en un caso, hasta la resignación en el otro. Llama la atención que, en sus primeras expresiones respecto a su participación en este proceso, las maestras no refieran quién o quiénes les entregaron el sobre, sino que destacan al objeto en sí mismo (el sobre amarillo) como detonador de ciertos significados que ellas construyen respecto a la evaluación: “¡Ay, No puede ser”, “¡pues ya ni modo!” ... significado que parece ser acentuado por el ambiente de especulación, respecto a la evaluación del desempeño docente, que precedió a la entrega de estos sobres amarillos a los maestros de la Ciudad de México.

El sobre amarillo bajo estas circunstancias, parece fungir no sólo como un transmisor material de cierta información sobre esta evaluación, sino como mediador en la construcción de significados, por parte de los docentes; en la medida en que a través de este objeto se expresa la asimetría, la dominación subyacente en este tipo de relación social. En este caso, el sobre amarillo parece simbolizar, para ambas profesoras, el inicio de un proceso de evaluación en el que fueron elegidas, que las implicaba totalmente, pero en donde no contaron con la posibilidad de decidir sobre ello.

En este contexto, el sobre amarillo pasa de ser un mero transmisor material de cierta información, a ser un mediador en la construcción de significados y, si vamos un poco más allá, *un actor*, en el sentido planteado por Latour (2005: 106): “ los objetos pueden devenir en actores, en tanto que “modifican con su incidencia un estado de cosas”; en este caso, como su llegada viene a cambiar, en sus destinatarios, una sensación de amenaza latente, a una realidad concreta, que tienen que habrán de afrontar, a fin de defender su estabilidad laboral.

Sin embargo, la entrega de notificaciones por medio de documentos (en este caso los sobres amarillos en la Ciudad de México), ¿fue la única forma de hacer saber a los docentes que participarían en esta evaluación?, ¿Cómo aconteció esta notificación en el caso de los docentes del estado de Hidalgo?, ¿a través de qué medios se enteraron de que serían evaluados?

Sobre la manera en que fueron notificados de que serían evaluados en el estado de Hidalgo, una profesora con 8 años de servicio, quien labora en una zona suburbana en esta entidad, nos comenta:

*fue a través de un comunicado que nos daba el director, que a su vez le entregó su supervisor (...) Entonces, a nosotros nos comentaron que a todos nos iban a evaluar, pero que iban a ir por partes (Maestra P, con experiencia, Hidalgo, resultado “Destacado” en ED, p.8).*

Por su parte, otra maestra (18 años de servicio) de la misma entidad, pero que trabaja en un plantel ubicado en una localidad rural, nos refiere:

*De primer momento, nos enteramos mediante una lista. Nos llega la lista, es una cadena. Nos llegó la lista en la Supervisión y ya nos notifica el Supervisor, -no pues los maestros que van a tener que ser evaluados van a ser tal y tal- (...) y así fue, así me enteré. (Maestra R con experiencia, Hidalgo, resultado “Insuficiente” en ED, p. 14).*

En los testimonios de ambas profesoras, se puede identificar el *modus operandi* con el que usualmente llegan las definiciones de política educativa a las escuelas: a través de la estructura educativa (de las oficinas de la SEP de cada entidad, a las jefaturas de sector<sup>191</sup>, de esta instancia, a las supervisiones escolares, para llegar

---

<sup>191</sup> No en todos los estados existen las Jefaturas de Sector, de hecho, la tendencia nacional es que paulatinamente vayan desapareciendo. Por otra parte, en algunas entidades

finalmente a los planteles escolares y maestros); dando concreción así, a las facultades señaladas, tanto en la LGPSD (Art. 8, V), como en los lineamientos respectivos (Art. 15, inciso a)<sup>192</sup>, a las Autoridades Educativas Locales: dar información sobre los maestros que serían evaluados en esta primera edición de la evaluación del desempeño docente.

Sin embargo, estas disposiciones son concretadas con sus matices, por parte de las autoridades educativas: En el primer caso, la notificación de que la maestra sería evaluada, llega a través de un comunicado, entregado directamente por el director, que, a su vez, recibió de su supervisor, en el marco de esta “cadena de mando” con que usualmente opera la estructura educativa. En el segundo caso, la lista de quienes serían evaluados en esa zona escolar, es dada conocer directamente a los maestros por el supervisor, probablemente para evitar posibles inconformidades en las escuelas de su demarcación, al momento, en que los directores notificaran, a los docentes elegidos, que serían evaluados; así, si la noticia era dada por una autoridad de mayor rango, se reduciría la posibilidad de protestas o inconformidades en colectivo, por parte de los docentes seleccionados para participar en esta primera evaluación; todo ello en el marco de la lógica vertical con que generalmente opera el sistema educativo de educación básica en nuestro país, pero en donde las autoridades que forman parte de esa estructura, hacen uso de sus márgenes de acción, aunque a veces reducidos, en este caso para definir cómo harían llegar la información a los profesores.

Dentro de estos márgenes de acción, identificamos el caso de un supervisor que, al parecer, acudía a los planteles de la zona, para informar directamente a los maestros que serían evaluados. Al respecto, nos comenta la profesora (13 años de servicio), quien labora en una escuela que se ubica en una colonia popular de la Alcaldía Álvaro Obregón, en la Ciudad de México:

*Cuando el supervisor llevó los sobres (amarillos) a los compañeros, como siempre ando de chismosa, me fui a asomar a la dirección y me dijo -usted tiene suerte, no salió-, le pregunté -¿de qué?-, no pues los van a evaluar a ellos y entonces les decían -maestros, vean la plataforma, ahí viene la página-..., me dice -es que a lo mejor le toca el otro año*

---

<sup>192</sup> Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior LINEE-05-2015; publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 7 de abril de 2015.

*no se preocupe, no se estrese, usted no está-<sup>193</sup>... (Maestra C, con experiencia, CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p.4).*

Por la manera en que la maestra se entera de la notificación de que sus colegas serían evaluados, se puede inferir que únicamente convocaron, a la oficina de la dirección escolar de esta escuela, a los maestros que fueron seleccionados para esta primera edición de la evaluación del desempeño docente; a fin de notificarles, así como para ofrecerles orientación general respecto a dónde podrían encontrar más información para sustentar este proceso: “-maestros, vean la plataforma, ahí viene la página-...”

Ahora bien, independientemente de estas variantes en la forma de notificar a los maestros que serían evaluados (ya sea en forma de sobre amarillo, comunicado o lista); en todas ellas prevalece una notificación escrita, de carácter oficial, que se hace llegar a través de la estructura educativa a cada maestro, como bien se estila en un trabajo que forma parte de la burocracia estatal, en donde la emisión y recepción de documentos oficiales, formaliza las disposiciones emitidas por las autoridades educativas federales y estatales, en este caso, para formalizar el “banderazo de salida” a cada uno de los maestros que participarían en la primera aplicación del desempeño docente con fines de permanencia. Así, desde el marco de la conceptualización del desempeño docente como dispositivo (Foucault, 1978: 28) se genera “... un registro continuo: anotaciones sobre cada individuo y transferencia de la información en escala ascendente...” y descendente, en donde los docentes forman parte de una red de saber-poder, de una estructura educativa de la cual no es posible desentenderse si quieren seguir perteneciendo a ella.

Por otra parte, esta manera de notificar en lo individual a cada profesor, en compañía de algunos pocos colegas que también fueron seleccionados para esta evaluación, probablemente fue una manera de prevenir la manifestación de inconformidades en colectivo, ya sea a nivel de escuela, o incluso, de zona escolar. No obstante, también consideramos que constituye la expresión de lo que Sandoval (2016: 181) refiere como la “sistemática individuación de los problemas laborales encubierta en un lenguaje colectivizante”, en donde los derechos laborales de los maestros, defendidos discursivamente como una causa colectiva por la cúpula gremial del SNTE, en los hechos, se fragmenta y traduce en los esfuerzos individuales que cada maestro realiza

---

<sup>193</sup> En la misma entrevista, la maestra nos refiere que semanas después le notificaron que también tenía que sustentar la evaluación del desempeño docente, lo que le generó, en su momento, mucha angustia, por contar con menor tiempo que sus colegas para sustentar estas etapas.

para ejercerlos, con fines de sobrevivencia; en este caso, para defender su permanencia en el servicio.

Finalmente, cuando el supervisor dice a la maestra que “tiene suerte” porque no será evaluada en ese momento y, en consecuencia, que “no se estrese”, tiene presente que está siendo portador de una notificación con posibles consecuencias laborales para los maestros seleccionados para la sustentación de esta evaluación. Al respecto, recordemos que en la LGSPD se plantea que, en caso de que un maestro obtenga como resultado “Insuficiente” en una tercera ocasión: “se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa” (Art. 53 y Noveno Transitorio, III), o bien, en caso de que algún docente se niegue a sustentar esta evaluación: “Será separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa” (Noveno Transitorio, I).

De esta manera identificamos que el sentido potencialmente punitivo que muchos docentes atribuyeron a esta evaluación (posible pérdida del empleo, en función de los resultados) tiene su sustento en el diseño de la evaluación del desempeño docente como política pública, expresados en leyes y documentos oficiales

En este sentido, si regresamos a la conceptualización de la evaluación del desempeño docente como dispositivo, recordamos entonces que este dispositivo contaba con un soporte legal, en donde los maestros eran concebidos “como sujetos de derechos y obligaciones y, si es el caso, de sanciones” (Vega, 2017: 151-152), como bien se estipulaba, en la respectiva LGSPD. Siguiendo en este mismo contexto de reflexión, identificamos también la heterogeneidad de la red de elementos que integran el dispositivo de la evaluación del desempeño docente: leyes, objetos, escuelas, personas, se conjuntan y articulan, bajo una lógica que permite hacer llegar a sus destinatarios, los maestros, la noticia de que serían evaluados.

#### **5.4 “¿Por qué yo?, ¿Por qué a mí?” Entre la ausencia de información y las identidades docentes.**

Una vez que los maestros eran notificados de que tenían que sustentar la evaluación del desempeño docente, una de las primeras preguntas que se plantearon algunos de ellos, fue la razón de ser de haber sido “los elegidos”, es decir, los criterios que se habían tomado en cuenta para seleccionar a quienes participarían en esta primera edición.

Al respecto, cabe precisar que, en una reunión de trabajo con integrantes de la Conaedu<sup>194</sup>, la SEP/CNSPD dio a conocer estos criterios: que contaran entre 6 y 20 años de servicio, que trabajaran en escuelas de poblaciones mayores a 100 mil habitantes y que contaran preferentemente con Carrera Magisterial, a fin de que “fueran los maestros que contaran con mejores condiciones para sustentar esta evaluación” (SEP/CNSPD, 2015).<sup>195</sup> No obstante, por alguna razón, esta información no fue dada a conocer a los profesores elegidos, o bien, la información se fue diluyendo a través de la estructura educativa.

Sobre esta inquietud, nos comenta una profesora con 22 años de servicio, quien trabaja en un plantel de una zona residencial de la Alcaldía de Iztacalco:

*el año pasado, fui electa candidata para hacer el examen para el desempeño profesional, ¡fui la única de mi escuela! yo pregunté en la supervisión - ¿cuáles habían sido los parámetros de elección? - y me dijeron que por mis años de servicio y por haber alcanzado el nivel E de carrera magisterial (...) ¡sentía un peso muy fuerte!, no dormí ese día, al otro día me fui a la Administración Federal a investigar si era obligatorio, y me dijeron que sí, que me eligieron de forma aleatoria, pero también por mis características... (Maestra L, con experiencia, CDMX, resultado “Bueno” en ED p.13).*

Otro profesor (9 años de servicio) quien también labora en la Alcaldía Iztacalco, pero en una escuela ubicada en una colonia popular, nos comparte sus dudas, respecto a las razones por las que fue seleccionado:

*porque soy delegado sindical en mi escuela, generalmente estoy bien informado...yo sabía que iba a llegar mi sobre, ¡me tocó la mala suerte!... aunque aún no tengo claro por qué me tocó a mí y no a otros... yo conozco a algunos que debieron haber visto en lo inmediato, ¡porque hacen cada cosa!... a veces pienso que fue precisamente por mi cercanía con el sindicato, que fui uno de los primeros elegidos (Maestro Ñ, con experiencia, CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p.12).*

---

<sup>194</sup> En otro plano de reflexión, esta forma de operar del sistema educativo, nos recuerda a lo planteado por Foucault, (1978, p. 28) cuando refiere que, en el marco de los dispositivos, se genera “una vigilancia constante de los individuos” ... “un registro continuo: anotaciones sobre el individuo y transferencia de la información en escala ascendente...” y descendente, en donde los docentes forman parte de una *red de saber-poder*, de una estructura educativa de la cual no es posible desentenderse, si quieren seguir perteneciendo a ella.

<sup>195</sup> SEP (2015) “Evaluación del desempeño docente Ciclo Escolar 2015-2016. Primera aplicación. Propósitos, etapas y criterios para su implementación. Documento de trabajo, presentación en power point.

Ante la falta de información respecto a los criterios de selección de los primeros maestros que serían evaluados, comienzan a emerger diversas versiones: En el caso de la maestra, mientras en la supervisión escolar le dicen que estos criterios fueron la antigüedad y el nivel obtenido en carrera Magisterial; en la Administración Federal (AFSEDF)<sup>196</sup>, le refieren que esta selección fue aleatoria (aunque también por esas características); de esta manera, ella recibe información parcialmente contradictoria entre la propias autoridades encargadas de implementar este proceso. Lo anterior, muy probablemente porque, entre la propia “cadena de mando” (de la AFSEDF a las Direcciones Operativas o Regionales<sup>197</sup>, de éstas a las supervisiones escolares), parecía no existir claridad respecto a estos criterios.

En el segundo caso, el maestro llega a suponer que “su cercanía al sindicato” fue probablemente uno de los criterios que se consideraron para ser uno de los elegidos para esta primera evaluación. Ante la ausencia de información, los supuestos surgen y, junto con ellos, la experiencia que los docentes tienen respecto a la dimensión política de las decisiones que se toman por parte de las autoridades cercanas a las escuelas (directores, supervisores escolares); en este caso, su posición como delegado sindical de la escuela, considera que pudo haberlo hecho más visible para sus autoridades.

Por otra parte, el maestro deja entrever cierto sentido de injusticia e inconformidad sobre el hecho de haber sido elegido, cuando refiere que debieron ser “otros” los evaluados: yo conozco a algunos que debieron haber visto en lo inmediato, “¡porque hacen cada cosa! ...” Esta expresión, da cuenta de la valoración que el profesor tiene respecto al trabajo de otros colegas, así como del concepto que tiene de sí mismo como docente, en donde no se miraba como alguien que “mereciera” ser de los primeros en participar en esta evaluación. De esta manera, la falta de información respecto a los criterios que se consideraron para seleccionar a los docentes que participarían en esta primera aplicación, propicia que el maestro se mire y se valore, desde su identidad profesional y su participación sindical, en relación con otros.

Esta mirada hacia sí mismo como docente, ocurre también en el caso de la profesora cuando sus autoridades, refieren los criterios que consideraron para elegirla:

---

<sup>196</sup> La *Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal* era la instancia central que coordinaba todas las disposiciones de política educativa, proveniente de la SEP federal, a todas las escuelas de educación básica de la Ciudad de México.

<sup>197</sup> En el caso de la Ciudad de México, existen 5 Direcciones Operativas dependientes de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos, distribuidas en 15 de las 16 Alcaldías que integran a esta demarcación. En el caso de la Alcaldía de Iztapalapa, su estructura educativa se encuentra organizada por la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa, integrada por 4 Direcciones Regionales.

“sus años de experiencia”, su “nivel E en carrera magisterial”; particularmente este segundo criterio parece plantear a la profesora el reto de “demostrar” que el nivel obtenido, a lo largo de varios años, en este sistema de promoción horizontal, es merecido: “¡sentía un peso muy fuerte, no dormí ese día!...”, expresiones en las que parece ponerse en juego cierto sentido de “prestigio profesional” al ser una de las docentes con uno de los niveles más altos obtenidos en Carrera Magisterial:

*¡Desde siempre quise ser maestra!, cuando ingreso a Carrera Magisterial le doy más seriedad a mi trabajo porque sí fue un estímulo el tener un salario mejor ya que mejoraba las condiciones de vida, más y de mi familia... Nunca quise ser administrativa, no me interesó ser directora porque a mí me ha gustado ser maestra frente a grupo (...) Tengo cierta forma de ser (lo dice con cierta sonrisa de satisfacción), pero eso me ha dado experiencia y me ha dado un lugar dentro de la escuela (...) porque a los padres les gusta mi forma de ser... (Maestra L, CDMX, resultado “Bueno” en ED p.3).*

Una de las motivaciones que esta profesora tuvo para participar en Carrera Magisterial fue la posibilidad de incrementar su ingreso económico, como una forma de garantizar un buen nivel de vida a su familia; así, sus motivaciones fueron más allá de su identidad como docente, para trascender hacia su faceta como madre de familia; en este contexto, nociones como la de actor plural de Lahire (2004) nos permiten comprender las diversas razones y motivos que mueven a los docentes a tomar determinadas decisiones a lo largo de su carrera profesional; en donde los diferentes ámbitos sociales en que conviven los docentes, en ocasiones se pueden realimentar y fortalecer mutuamente, como en este caso, donde a mayor ingreso, mejor nivel de vida para su familia.

Sin embargo, la motivación de esta profesora, por incrementar el ingreso económico para su familia, no excluye su entusiasmo por ser docente: “a mí me ha gustado ser maestra frente a grupo...”, ni la satisfacción que obtiene de su trabajo con los padres de familia, a quienes les gusta su forma de ser. Así, las identidades docentes tienen un núcleo que se comparte por otros agentes reconocedores de identidad en prácticas más amplias compartidas en la escuela con profesores, alumnado y familias (Bolívar, Fernández y Molina, 2008)

Por otra parte, advertimos cómo los itinerarios e identidades profesionales de los docentes, se van construyendo en función de las preferencias que tienen por determinadas funciones del campo educativo: “Nunca quise ser administrativa, no me



interesó ser directora”, su vida personal, las necesidades económicas, sus habilidades, su vocación... Aunque, como hemos visto, estos trayectos e identidades docentes, también pueden ser trastocados por disposiciones de carácter estructural, como la evaluación del desempeño docente en México.

## **5.5 Entre las pistas institucionales, la incertidumbre y las tecnologías de la información: el expediente de evidencias de enseñanza.**

Una vez que los docentes eran notificados de que serían evaluados, las dudas respecto a qué tendrían que hacer en este proceso de evaluación, no se hicieron esperar. Al respecto el maestro que labora en una escuela que se ubica en una colonia popular de la Delegación Iztacalco, nos comenta:

*el director fue quien nos entregó el sobre amarillo a quienes nos había llegado donde nos decían que teníamos que “subir” unas evidencias... a una plataforma... de acuerdo un formato que nos mandaron... pero... ¡¿Qué evidencias?!, ¡¿evidencias de qué?!, ¿en dónde?... él (director) no nos supo decir cómo... yo no sabía cómo hacer para subir las evidencias y tener una mejor calificación... ¡cada quién subió las evidencias como pudo! (Maestro Ñ, con experiencia CDMX, Resultado “Insuficiente” en la evaluación, p.13).*

También otra maestra, quien labora en la misma Alcaldía, pero cuya escuela se ubica en una zona residencial, nos refiere:

*Me mandaron llamar a la supervisión, me presenté, me llegó un sobre con la información de que había sido elegida y que me tenía que “subir” hasta tal día mis evidencias y que buscara todo en internet. (...) Aquí en la escuela tenemos una compañera que nos apoyó en ese aspecto, de parte de los directivos fui comunicada y nada más. ¡No hubo otra información! (Maestra L, con experiencia, CDMX, Resultado “Bueno” en ED p.12).*

En ambos testimonios, se identifica el desconcierto ante la escasa información con que los maestros notificados iniciaron su participación en esta evaluación: ¿subir evidencias?... ¿qué son las evidencias?, ¿cómo subirlas?... Aunadas a estas preguntas de carácter operativo, las cuestiones más importantes de fondo parecen no ser respondidas: ¿para qué me van a evaluar?, ¿qué me van a evaluar?, ¿cómo?... pasando por alto las recomendaciones que la experiencia internacional en la materia plantea al

respecto (OREALC-UNESCO, 2007; Mancera y Schmelkes, 2010; Isoré, 2012); en el sentido de ofrecer a los maestros, no solo información sustancial respecto a los propósitos, criterios y formas en que serían evaluados, sino también en la importancia de generar esquemas de participación que permitiera consultarlos respecto a lo que ellos consideran “un buen desempeño docente” y la manera más adecuada para evaluar ese buen desempeño (Manzi, 2016).<sup>198</sup>

Así, los docentes tuvieron que comenzar un itinerario de evaluación en donde prevalecía la incertidumbre sobre qué y cómo serían evaluados, sus autoridades educativas inmediatas tampoco parecían saber más que ellos al respecto. En el caso del maestro refiere que su director no pudo ofrecerles mayor información, más allá de notificarles que serían evaluados, mientras que, en el caso de la profesora, acudió a la supervisión para ser notificada de que sería evaluada, en donde las orientaciones que recibió, tampoco le ofrecieron mayores certezas: “tenía que “subir” hasta tal día mis evidencias y que buscara todo en internet “... ¿por qué razón las autoridades parecían no contar con mayor información, a fin de poder orientar más a los docentes respecto a la forma de sustentar esta evaluación?

Consideramos que la escasez de información, se relaciona estrechamente con la propia configuración que el SPD (y en consecuencia, la evaluación del desempeño docente, como parte del mismo) tuvo como política pública. En primer lugar, recordemos la posición marginal que en esta ocasión tuvo el SNTE, tanto en la colocación de esta política docente en la agenda gubernamental 2012-2018, como en la definición de su diseño; esta circunstancia política pudo condicionar significativamente el acceso a la información que su red de delegados sindicales, muchos de ellos, a su vez autoridades educativas,<sup>199</sup> tuvieron respecto a la evaluación del desempeño docente.

No obstante, más allá de esta posible explicación, otro factor que pudo contribuir a esta situación fue, lo que Sandoval (2016: 181) llama: “la sistemática individuación de los problemas laborales encubierta en un lenguaje colectivizante”; en donde muchas de las autoridades de los maestros, suelen manejar este tipo de asuntos como una situación personal que habrán de resolver los profesores con los recursos que tengan a la mano.

---

<sup>198</sup> El *Marco de la Buena Enseñanza* en Chile, fue producto de numerosos procesos de negociación y consenso entre los sindicatos docentes y el Ministerio de educación.

<sup>199</sup> Recordemos que la estructura educativa cercana a las escuelas (desde jefaturas de sector hasta direcciones escolares), históricamente ha tenido un perfil más político-sindical que técnico-pedagógico, producto del manejo que de este tipo de plazas ha hecho frecuentemente el SNTE (Arnaut, 2014; Del Castillo, 2014).

Al parecer éste fue el caso de la joven profesora (3 años de servicio) que trabaja en una escuela que se ubica en una colonia popular, cercana al centro de Iztapalapa:

*desde que me mandaron la notificación... y me metí a la página, cuando meto mis datos... ¡aparecía como preescolar! y yo soy de primaria... y me decían -maestra, tiene que arreglar todo eso porque si aparece como preescolar, no le va a valer... tiene que checar toda esa situación, ahí en la página viene todo (se refiere la página de la SEP/CNSPD), vea por favor y nos comenta qué le dicen- ...también les comenté aquí en dirección, en supervisión ¡y en todos lados a los que yo asistía! me decían -es que usted tiene que seguir con los procesos, aunque diga preescolar y apúrese porque tiene hasta tal fecha- ... mando correo a la página, a los teléfonos que vienen ahí (... ¡nunca me contestaron! **(Maestra D, novel, CDMX, resultado “No cumple con la función” en ED, p.14).***

Ante la eventualidad adicional que le plantea un error en sus datos de adscripción laboral (aparece como docente de preescolar, pero ella trabaja en primaria), la docente recurre a sus autoridades para buscar alguna orientación al respecto, teniendo por respuesta, la recomendación de que ella se comunique directamente con las instancias que coordinan este proceso de evaluación a nivel nacional (a través del sitio web generado ex profeso, por la SEP, para implementar los procesos de evaluación del SPD, y de los teléfonos que vienen en dicha página), sin lograr resolver su situación:”¡Nunca me contestaron!” ...

De esta manera, la docente inicia su itinerario de evaluación con dificultades adicionales que no puede resolver desde los recursos y escasa información con que ella cuenta; en donde, al parecer, la estructura educativa parece “hacerse a un lado” respecto a las posibles consecuencias laborales que para esta profesora pueda tener un error de este tipo en su proceso de evaluación y, en consecuencia, de su estabilidad laboral; viviendo así esta experiencia, probablemente con una sensación de “desamparo” institucional, ante la escasa información y apoyo ofrecido por sus autoridades.

Sobre las recomendaciones hechas por sus autoridades, llama la atención la sugerencia de acudir directamente a la instancia nacional, a través de la página web de la SEP/CNSPD, por dos razones: la primera es que sus autoridades parecían ignorar la existencia de una instancia intermedia (a nivel de la Ciudad de México, que se encargara de estos procesos)<sup>200</sup>, que podía apoyarla; la segunda razón es que, en el diseño de

---

<sup>200</sup> Efectivamente, para atender este tipo de procesos, se crearon Instancias Estatales del Servicio Profesional Docente, en cada entidad federativa y en la Ciudad de México.

esta política pública, al parecer, no se previeron los mecanismos de comunicación y coordinación con la estructura educativa de cada entidad, que permitiera atender, con mayor claridad y oportunidad, las eventualidades y dudas que los profesores presentaran respecto a esta evaluación. Muy probablemente como resultado también del lugar marginal que el SNTE jugó en el diseño e implementación de los procesos de evaluación del SPD.

No obstante, también consideramos que otros factores importantes pudieron ser: el escaso margen de tiempo con que las instancias centrales (INEE y SEP/CNSPD) contaron para “echar a andar” la primera aplicación de la evaluación del desempeño docente, aunada a una inédita y compleja arquitectura institucional (OREALC-UNESCO, 2016) que se planteaba para su implementación<sup>201</sup>, siendo características del diseño de esta política que, consideramos, condicionaron seriamente las posibilidades de desarrollar estos procesos de evaluación, con mayores pautas de orientación y certezas para los docentes.

Sobre esta necesidad de mayor información, nos comentan también dos profesoras: una de la Ciudad de México (con 10 años de servicio y originaria del estado de Guerrero) y otra docente (8 años de servicio) quien labora en una localidad suburbana del estado de Hidalgo:

*... porque no nos dieron un curso de que -oigan, ¿saben qué?, se les va a evaluar, son estas etapas- porque fueron varias etapas... ¡había muchas especulaciones! yo tengo compañeras allá en Acapulco... y me decían -Lesley tengo a compañeros que les llegó (la notificación) ellos estaban más perdidos que nosotros porque dicen - ¿es que acá no sabemos nada!, ¿qué evidencias?, ¿cómo las subiste?, ¿cuáles son?... (Maestra G, con experiencia, CDMX, Resultado “Suficiente” en ED, p. 11 y 12).*

*Íbamos a un lugar, nos daba una información; íbamos a otro nos daban otra información diferente, entonces como que sí me empecé a conflictuar digo, entonces no es como yo creo (...) el hecho de recibir información diferente de diferentes instituciones (...) como que siento que ahí sí se deben unificar criterios en cuanto a lo que se va a decirle a los maestros, porque sí hubo mucha confusión, no sólo de mi parte, sino de muchos*

---

<sup>201</sup> Recordemos que, en el marco de la LGSPD, la SEP/CNSPD, tenía la facultad de proponer y de presentar al INEE: los Perfiles, parámetros e indicadores, así como las Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos de cada proceso de evaluación del SPD; lo que implicaba muchos “puntos de reunión” (Preesman y Wildavsky, 1973), para la implementación de estas políticas, con la consecuente complejidad de la acción conjunta (Aguilar: 2003: 49).

*compañeros. (Maestra P, con experiencia, estado de Hidalgo, resultado “Destacado” en ED, p. 9).*

Como se puede apreciar en el primer testimonio, la incertidumbre y la confusión de los maestros notificados respecto a cómo serían evaluados, no fue una situación exclusiva de la Ciudad de México o del estado de Hidalgo. En el segundo testimonio se identifican también los desencuentros en la información que proporcionaban diversas instituciones respecto a la evaluación, lo que puede confirmar la ausencia de una estrategia articulada entre la SEP/CNPSD y las autoridades educativas locales, a fin de ofrecer orientaciones más oportunas y precisas a los docentes que participarían en este proceso.

Por otra parte, esta expectativa de contar con un espacio, institucional *ex professo* para orientarlos respecto a la sustentación de esta evaluación, puede ser también producto de su experiencia que, como docentes, han tenido en la implementación de distintas políticas educativas (reformas curriculares, planeación escolar, entre otras), en donde se suelen ofrecer cursos enfocados a ofrecerles información básica para la concreción de estas políticas en las aulas y en las escuelas. Además, la experiencia internacional en la materia, efectivamente recomienda que los profesores cuenten con la información necesaria, para poder sustentar este tipo de evaluaciones.

Adicionalmente a esta escasa información con que serían evaluados, consideramos que otro factor que contribuyó a incrementar el nivel de incertidumbre (e incluso angustia) con que muchos docentes vivieron este proceso fue la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación<sup>202</sup>, como el soporte principal en donde los docentes sustentarían esta evaluación: desde notificaciones en sus respectivos correos electrónicos, hasta la realización de cada una de las etapas que integraban el esquema oficial de la evaluación del desempeño docente.<sup>203</sup>

Al respecto, nos comenta una docente, de 56 años de edad y 4 años de servicio, quien labora en una escuela ubicada cerca del Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México, en la Alcaldía Venustiano Carranza:

---

<sup>202</sup> TIC es un término general que incluye cualquier dispositivo de comunicación, que abarca radio, televisión, teléfonos celulares, computadoras software, red de internet, sistemas satelitales, etc.

<sup>203</sup> Al respecto, cabe recordar que la SEP/CNPSD solicitó al ILCE, el diseño y operación de una página web, dedicada exclusivamente a los procesos de evaluación del SPD, entre ellos, la evaluación del desempeño.

*Finalmente estuve yo solita, ¡como Dios me dio permiso de entender, ¡porque la máquina de la casa ni la sabía usar muy bien!, mi hijo me ayudó en eso... eso me estresó más... yo iba cumpliendo conforme lo que me pedían...-... (Maestra I, “novel”<sup>204</sup>, CDMX, resultado “Cumple con la función” en ED p. 3)*

Otro profesor, del estado de Hidalgo, con 39 años de edad y 13 de servicio, nos comparte su experiencia respecto a la necesidad de hacer uso de la computadora para poder sustentar esta evaluación:

*Nos mandaron a algunos cursos, pero no hice los cursos en línea, solamente en mi casa, por lo mismo que no puedo usar la computadora... por mis ojos...me lastima la luz de la máquina. (Maestro Q, con experiencia, estado de Hidalgo, resultado “Suficiente” en ED, p. 2).*

Ante la dificultad en el uso de este tipo de recursos tecnológicos, la docente recurre a su hijo, en su carácter de nativo digital (Bringué y Sádaba, 2009), para que la apoye en el uso de esta tecnología, a fin de poder sustentar la evaluación. En el segundo caso, el profesor refiere no poder utilizar mucho la computadora, debido a cuestiones de salud, aspecto que dificultó su participación en este proceso de evaluación<sup>205</sup>.

Las dificultades que estos docentes manifestaron respecto al uso de las TIC's, muy probablemente no fueron casos aislados: particularmente en el caso de la primera docente, estas dificultades se relacionaron con su escasa pericia técnica para hacer uso de la computadora (y tal vez para el manejo de software y navegar por internet). Al respecto, cabe la reflexión si en la implementación de este proceso de evaluación, se tomó en cuenta si los profesores se encontraban familiarizados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en su actuar cotidiano<sup>206</sup>, ¿fue así?... al respecto Mirete (2010: 36) plantea que “muchos docentes, son catalogados hoy de inmigrantes digitales” ... en donde el manejo de tecnologías, como las plataformas digitales o el correo electrónico, aún no es del dominio de muchos profesores. Este

---

<sup>204</sup> El caso de esta profesora es especial: por un error en la base de datos, fue registrada en el SPD como docente novel, pese que cuenta con 4 años de servicio educativo, en el sistema de primarias públicas, pero ya con 15 años en guarderías de sostenimiento privado.

<sup>205</sup> Por otra parte, llama la atención que, en su caso, le ofrecieron cursos para sustentar la evaluación, aspecto que nos deja ver que, al menos algunas autoridades locales (o el Sindicato), hicieron esfuerzos por ofrecer espacios institucionales a los maestros para apoyar a los maestros en su preparación para la evaluación del desempeño docente.

<sup>206</sup> Probablemente esta situación ha cambiado, a raíz de la necesidad de impartir clases a distancia mediante el uso de las TICS, por la pandemia del COVID-19, que ha prevalecido durante buena parte de este 2020.

aspecto es importante a considerar, si tomamos en cuenta que los docentes evaluados en el primer grupo de 2015, podían ser aquellos que contaban ya con décadas en el servicio educativo.

No obstante, identificamos matices con respecto a cómo algunos otros docentes significaron el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para sustentar la evaluación del desempeño docente. Es el caso de la profesora, con 7 años de servicio, quien labora en una zona residencial de la Alcaldía Gustavo A. Madero, en la Ciudad de México, y nos comenta al respecto:

*en el sobre venían algunos teléfonos que tenías que hablar para poder inscribirte y que te dieran toda la información, también que accedieras a la plataforma (...) siento que la computadora te iba dando todos los detalles y tú lo podías hacer bien desde tu casa si querías (Maestra H, con experiencia de la CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p. 12 y 13).*

También otra docente novel, quien trabaja en la escuela que se ubica en una colonia popular, cercana al centro de Iztapalapa, nos comparte:

*Fui notificada por correo electrónico, creo que es una buena forma, así te evitas todo el trámite de ir y andar por todos lados, te decían -maestra usted va a realizar su examen de desempeño... tiene que ir a tal página y hacer estos procesos (Maestra D, novel de la CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p. 4).*

En ambos casos, las docentes parecen estar más familiarizadas con el uso de internet, ya sea para recibir notificaciones (correo electrónico), o para consultar información (la página web del SPD) respecto al proceso de evaluación. Ambas profesoras identifican la ventaja del uso de esta tecnología, en el sentido de no tener que trasladarse a determinados lugares para obtener la información. En ese sentido, la omnipresencia temporal y espacial del uso de internet, representa para ellas, la facilidad de encontrar la información en los sitios referidos por las autoridades. Se reconoce en estos usos una ventaja que lleva a recordar lo planteado por Castell respecto de las TIC: “lo que permite Internet es la oficina móvil, la oficina portátil, la circulación del individuo siempre conectado a Internet en distintos puntos físicos del espacio. (Castell, 2000: 6).

Sin embargo, esta facilidad de encontrar la información por internet, en el espacio privado del hogar implicó, para otros docentes, vivir este proceso de manera un tanto

solitaria, independientemente de sus habilidades para el uso de estas tecnologías de la información y comunicación. Al respecto, nos comenta una maestra (10 años de servicio) quien trabaja en una escuela ubicada en una zona residencial de la Alcaldía de Cuauhtémoc:

*La segunda fase era de que yo subiera las evidencias... ¿pero qué tipo de evidencias? ..., ¡nunca nos decían específicamente bien!... Todo fue por medio de correos, nunca hubo algo presencial... a veces como que sí eran claras las indicaciones, a veces no... ¿pero entonces a quién le preguntabas?... ¡yo y mi alma en pena navegando en la red!* **(Maestra G, con experiencia, CDMX, resultado “Suficiente” en ED, p.7).**

Sobre este aspecto, también nos comparte la profesora que labora en una zona residencial de la Alcaldía Gustavo A. Madero:

*¡todo era por correo!, nada de que una llamada -y las maestras que íbamos a ser evaluadas, nada de que vamos a platicar un momento de su espacio para ver cómo van- ¡todo era por correo! y si teníamos una duda teníamos que hablar a los teléfonos que están ahí, pero lógicamente nunca te contestan o nunca están, ¡cada quien a como pudo lo fue sacando!* **(Maestra H, con experiencia, CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p. 4).**

Como se puede apreciar, ambas docentes destacan la necesidad de recibir más información para sustentar esta evaluación, no sólo a través de medios digitales (internet) o de medios de comunicación más tradicionales (el teléfono), sino también en espacios de carácter presencial, dada la limitante de estos medios, de no contar con una comunicación bidireccional, que les permitiera resolver inmediatamente sus dudas. Así, el entorno comunicativo en que se iban haciendo de información estas profesoras para sustentar la evaluación (una pantalla, un teléfono, en casa, individualmente), pareció acentuar en ellas no sólo la sensación de incertidumbre, sino también de afrontar este proceso en solitario, ante la imposibilidad de poder consultar sus dudas, de ser escuchadas y orientadas, en el marco de espacios presenciales.

De esta manera, también advertimos cómo el entorno comunicativo efectivamente puede incidir en la construcción de significados sobre determinados aspectos de la realidad (Castells, 2012; p. 24), en este caso, la búsqueda individual a través de la red digital, incrementa en estas docentes la sensación de incertidumbre y



de soledad en su trayecto por este itinerario de evaluación... ante la ausencia de espacios institucionales para orientar a los docentes respecto a qué y cómo serían evaluados; todo ello, como resultado de una política pública, diseñada con tiempos demasiado acotados y una arquitectura institucional que reducía aún más las posibilidades de generar estrategias más oportunas para apoyar a los docentes en la sustentación de esta evaluación.

## **5.6 De la evaluación en solitario, al apoyo entre colegas en las redes: Entre los rumores, la solidaridad y el humor negro.**

Ante la escasez de orientaciones más precisas para sustentar la evaluación del desempeño en espacios institucionales, muchos profesores comenzaron a comunicarse entre sí... ¿Qué sentidos construyeron como colectivo docente respecto a esta acción de política educativa?

Un primer aspecto que destacan muchos de los docentes entrevistados fue la circulación de rumores entre colegas, respecto a las consecuencias laborales inmediatas que podrían tener, en caso de inscribirse para sustentar esta evaluación; como nos comenta la profesora con 18 años de servicio, quien labora en una localidad del estado de Hidalgo:

*Entonces entre nosotros luego nos inyectábamos miedo... entre que hay grupos de WhatsApp o grupos de Facebook de maestros, no, es que si te inscribes... te quitan tu plaza, entonces ¡estábamos atribulados con tanto rumor! (Maestra R, con experiencia, estado de Hidalgo, resultado "Insuficiente" en ED, p. 4 y 5).*

Sobre esta situación, también nos comenta la profesora que trabaja en una localidad marginal en la Alcaldía Álvaro Obregón de la Ciudad de México:

*eso se dice entre nosotros, entre maestros... cosas que viene en la red, en las redes sociales, que si te inscribes a la evaluación, ya estás en automático renunciando a tus derechos... todas esas cosas que circulaban, te hacían ponerte aún más nerviosa (Maestra C, con experiencia, CDMX, resultado "Insuficiente" en ED, p. 6).*

Si bien el hecho de participar en la evaluación del desempeño, para los maestros que ya contaban con varios años de servicio<sup>207</sup>, efectivamente implicaba el riesgo potencial de perder el empleo, esta situación se concretaba sí y solo sí el maestro en cuestión, hubiese obtenido por resultado “Insuficiente” en una tercera ocasión en esta evaluación (Art, 53, LGSPD); no obstante, la circulación de este tipo de mensajes entre maestros, más allá de lo estipulado en la LGSPD, parecía exacerbar aún más este ambiente de miedo (por perder el empleo) e incertidumbre (por la falta de información sobre qué y cómo serían evaluados), que prevalecía durante la primera aplicación de esta evaluación.

Al respecto, cabe la reflexión sobre el fenómeno reciente de las *fake news*, que en los últimos años se ha generado en las redes sociales, principalmente con relación a temáticas especialmente sensibles entre la sociedad o cuando está en disputa una decisión gubernamental compleja<sup>208</sup> (Montoya, 2019). En el caso de la evaluación del desempeño docente, se trataba de una decisión gubernamental controvertida entre los diversos sectores involucrados (organizaciones sindicales de maestros, empresarios, docentes, académicos, entre otros). Sobre el tema de las *fake news*, este mismo autor plantea que:

“son una forma sofisticada de introducir una mentira maquillada de verdad. ... su poder no sólo reside en su capacidad de influir y distorsionar nuestro conocimiento, sino también **en exacerbar nuestros prejuicios y pasiones...** donde los hechos objetivos son menos influyentes que la apelación a la emoción o a la creencia personal para cambiar la opinión pública” (Montoya, 2019).

Al respecto, cabe la duda respecto a la intención de acentuar aún más el ambiente de incertidumbre y miedo que prevalecía entre los docentes que serían evaluados, con la circulación de estas *fake news*... ¿Quiénes eran los generadores de esta información?, ¿El SNTE como una forma velada de boicotear las evaluaciones del SPD promovidas por el gobierno federal?, ¿la CNTE como un recurso para evitar que

---

<sup>207</sup> Recordemos que, en el caso de los docentes noveles, esta situación se generaba si al segundo año de servicio obtenían por resultado “No cumple con la función”, pese a haber obtenido un nombramiento “Definitivo” al ingresar al SPD por Concurso de Oposición y, pese a haber pasado por una evaluación de carácter diagnóstico al año de servicio (Art. 22, LGSPD).

<sup>208</sup> Por ejemplo, cuando se generan durante el periodo de elecciones presidenciales, a fin de favorecer o desprestigiar a uno u otro candidato; o bien, cuando se está por generar un plebiscito para decidir respecto a la aprobación de una ley que no ha alcanzado el consenso de la población, debido a su carácter controversial.

los docentes participaran en esta evaluación?, ¿algunos maestros desde el anonimato que brindan las redes sociales?, ¿el propio gobierno? ... sobre ello no contamos con referente empírico para hacer alguna aseveración tajante al respecto. Sin embargo, es de llamar la atención la convergencia de factores que permitieron generar “la tormenta perfecta” de la desinformación y rumores en torno a la evaluación docente: información escasa y con poca antelación para los docentes que serían evaluados; ausencia o escasez de espacios institucionales para que los maestros recibieran información oficial respecto a cómo sustentar esta evaluación y, finalmente, circulación de información falsa en las redes digitales.

Consideramos preciso recordar que, desde los lineamientos que el INEE emitió para regular este proceso de evaluación, se recomendaba que las autoridades educativas locales y federales ofrecieran condiciones favorables a los docentes para que sustentaran esta evaluación<sup>209</sup>. En este contexto, algunos funcionarios del INEE incluso anunciaron que, en la implementación de la evaluación del desempeño docente estaría considerada una estrategia de acompañamiento a los docentes que participarían en la evaluación del desempeño 2015-2016<sup>210</sup>; incluso se llegó a dialogar con la CNSPD sobre la posibilidad de que esta información fuera difundida en los Consejos Técnicos escolares del ciclo escolar 2014-2015, a fin de que los maestros contaran con la información suficiente y oportuna para participar; no obstante, esta recomendación parece que fue pasada por alto por parte de la SEP/CNSPD.

¿Por qué pese a las recomendaciones del INEE de ofrecer información oportuna a los docentes sobre esta evaluación, la CNSPD pareció pasar por alto estas disposiciones?... al respecto, recordemos cómo el ejercicio de las facultades del INEE ante la SEP, planteados en la LGSPD, no fue un proceso sencillo, pues se trataba de una relación interinstitucional inédita, que implicaba la necesidad de una efectiva coordinación entre las principales instancias involucradas (SEP/CNSPD e INEE), en

---

<sup>209</sup> Entre ellas: informar por diferentes medios sobre las características y finalidades de la evaluación del personal que realiza funciones de Docencia, las etapas, los aspectos, métodos e instrumentos que comprenderá la evaluación, así como las guías de estudio y bibliografía de apoyo, entre otros aspectos. (Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en Educación Básica y Media Superior: LINEE-05-2015.

<sup>210</sup> “De acuerdo con la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD), esta evaluación es obligatoria y, a partir de la misma, se llevarán a cabo diversas acciones para apoyar, acompañar y brindar formación pertinente para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes.” Declaración de Sylvia Schmelkes en conferencia de prensa a medios de comunicación, el 6 de julio de 2015, en: <https://profelandia.com/la-evaluacion-del-desempeno-docente-explicacion-de-sylvia-schmelkes-presidente-del-inee/>

donde al parecer, terminó por prevalecer el imperativo político por sobre el imperativo legal (Rein y Rabinovitz, 1978) ... ¿Por qué razones la SEP/CNSPD no atendió las recomendaciones del INEE (expresadas tanto en sus lineamientos para esta evaluación, como en declaraciones oficiales por parte de integrantes de su Junta de Gobierno)?, ¿fue desde su imposibilidad de hacerlo, por la temporalidad estrecha generada desde el diseño de esta política?, ¿fue por las dificultades que implicaba la arquitectura institucional planteada en la LGSPD para su implementación?, ¿fue tal vez un tanto intencional?... ¿o fueron ambos factores?

Consideramos que, si bien la demora en la información a los maestros respecto a cómo serían valorados en la evaluación del desempeño docente, se puede explicar en buena medida, tanto por la temporalidad constreñida, como por los múltiples “puntos de decisión” entre personal de la SEP y el INEE, que el mismo diseño de esta política planteaba (en la LGSPD); no descartamos la hipótesis de que esta escasez de información para los maestros por parte de la SEP/CNSPD (pese a las reiteradas recomendaciones del INEE), también pudo ser un tanto calculada por esta instancia, a fin de contribuir a intensificar, aún más, el clima de incertidumbre que prevalecía entre los maestros.

En este contexto, recordemos lo planteado por Klein (2008)<sup>211</sup>, quien explica que una manera en que algunas políticas, que no hubieran sido aceptadas en tiempos de calma, se impusieron aprovechando la confusión y el desconcierto de la población ante situaciones emergentes. Esta autora refiere que cuando las crisis tienen lugar, las acciones que se llevan a cabo dependen de las ideas que flotan en el ambiente:

“En una situación de inseguridad y caos es mucho más fácil imponer soluciones poco consensuadas por la población que en épocas de prosperidad... se aprovechan las crisis para imponer nuestras ideas.... que no serían aceptadas democráticamente en tiempos normales” (2008: 8).

Finalmente, si hubo o no la decisión de no difundir oportunamente la manera en que los docentes serían evaluados, esta demora o ausencia en la información sobre la evaluación del desempeño docente por parte de la SEP, a través de la CNSPD,

---

<sup>211</sup> Se refiere a casos de países en donde se aprovecha una situación de crisis o desastres naturales para imponer políticas neoliberales, tales como el golpe de Estado en Chile en la década de los 70's o el huracán en Nuevo Orleans, para institucionalizar la generación de escuelas Charters.

contribuyó a que muchos maestros decidieran jubilarse<sup>212</sup> y, que los profesores que participaron en este primer grupo de evaluación, lo hicieran bajo un clima de incertidumbre, ante la ausencia o escasez de información por parte de vías oficiales y de rumores en las redes sociales. Sobre esta situación, algunos directores de los docentes que entrevistamos<sup>213</sup>, nos proporcionaron datos sobre la plantilla docente de ese periodo, que podrían sugerir un efecto en ese sentido:

*“... aquí son 18 maestros frente a grupo, 4 de Educación Física, 3 de inglés, tengo 2 maestros que están apoyando en la dirección (la subdirectora académica y el subdirector administrativo) pero ahorita los tengo en grupo... ¡porque tengo 4 grupos descubiertos! ... Porque algunos (maestros) se empezaron a jubilar, se fueron con fecha de octubre (...) Una ya tenía 38 años... de servicio... ¡era una excelente maestra!... La otra profesora... por la situación de la Ley del Servicio Profesional Docente en donde nos tienen que ir evaluando... se dice ella -antes de que me llegue la evaluación, mejor me voy... De hecho, estoy yo cubriendo el grupo de 6º... ¡me están dejando desprotegidos a los grupos! ...” (Directora de la escuela ubicada en zona residencial de la Alcaldía Gustavo A. Madero, maestra H p. 5 y 6).*

*Entre finales del ciclo escolar y principios de éste se fueron casi 9 maestros (...) Los maestros que se jubilaron, tenían mucho tiempo trabajando aquí, creo que unos se fueron porque ya les tocaba, otros por la evaluación o por ambas razones (...) unos me decían-mejor que digan que de aquí corrió a que aquí murió- (...) y ahora que viene todo esto nuevo (se refiere a la normatividad del Servicio Profesional Docente) -, ya no se animan...” (se refiere a nuevos docentes) (Director de la escuela ubicada en una localidad suburbana de la Alcaldía de Tláhuac, maestro E, p. 7)*

Como se puede apreciar en ambos testimonios, los directores refieren la movilidad significativa que tuvieron en la plantilla docente de la escuela, en fechas cercanas a la primera aplicación de la evaluación del desempeño docente (ciclo escolar 2015-2016); si bien no en todos los casos se pueden atribuir estos movimientos a la

---

<sup>212</sup> De acuerdo a los datos del Fondo de aportaciones para la nómina y Gasto Operativo que maneja la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, hubo un aumento significativo de las prejubilaciones y jubilaciones en el tercer y cuarto trimestre de 2015., periodo de implementación de las primeras rondas de evaluación del desempeño docente (Zepeda y Santana, 2018) en: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1592>

<sup>213</sup> Recordemos que parte del trabajo de campo del presente proyecto de tesis se desarrolló en el contexto del estudio cualitativo *Evaluación de medio camino: Estudio de las prácticas de docentes de primaria y secundaria*. En dicho trabajo también se entrevistó a los directores de los planteles, a fin de conocer la perspectiva de esta autoridad respecto al contexto escolar en donde laboraban los docentes que participaron en este estudio.

inminente implementación de este proceso, si se alude a casos de maestros que prefirieron jubilarse, ante la posibilidad de ser elegidos para sustentar esta evaluación, por las implicaciones laborales que esto podía tener para su trayectoria como profesores frente a grupo.

Sin embargo, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de los docentes no sólo sirvió para circular rumores y acrecentar la incertidumbre entre los maestros que serían evaluados, sino también como un medio valioso para apoyarse entre colegas. Sobre este uso diferente del uso de las TICs, nos comparte la profesora que labora en una zona residencial de la Alcaldía Iztacalco de la Ciudad de México:

*“... Aquí en la escuela tenemos una maestra frente a grupo que nos apoyó en ese aspecto, a ella no le tocó evaluarse en ese año, pero nos “bombardeaba” con información a mí y al maestro de Educación Física sobre este asunto de la evaluación-que métense a tal página, que les paso esta guía, y así... (Maestra L, con experiencia, CDMX, resultado Bueno en ED, p.1 y 2).*

Respecto a este apoyo entre colegas, nos comenta la maestra que también labora en una zona residencial, pero en la Alcaldía Gustavo A. Madero:

*Aquí (en la escuela) nos llegó a 5 (el sobre con la notificación de que serían evaluados) ... se hizo un grupo aquí en la escuela de los que nos tocó hacer el examen, nos juntamos, buscamos las bibliografías por internet y estuvimos preparándonos para el examen (...) nosotras nos repartíamos quién buscaba cada cosa y nos lo intercambiábamos lo que cada una buscó...cuando fue el momento de hacer la planeación argumentada, redactamos los enunciados que venían en la guía<sup>214</sup> y retroalimentamos: lo que nos costó trabajo, lo que nos faltaba. (...)* (Maestra H, con experiencia, CDMX, resultado “Insuficiente, en ED, p. 3)

Como podemos apreciar, algunos docentes comenzaron a circular información por internet para apoyar a sus colegas, es el caso del primer testimonio, en donde la maestra refiere cómo una de sus compañeras compartía información con quienes

---

<sup>214</sup> La SEP/CNSPD, emitió guías para sustentar cada una de las etapas de la evaluación del desempeño docente, lamentablemente estos materiales fueron publicados tardíamente y colocados en la propia página web donde se sustentaban los procesos de evaluación del SPD, no obstante, pocos maestros sabían que podían “bajar” los materiales de este sitio digital.

presentarían la evaluación (ella y un colega de Educación Física). Es así como cierto sentido de pertenencia a su profesión y al gremio, pareció ponerse en juego para solidarizarse con aquellos colegas que les tocó participar en esta evaluación. En el segundo testimonio se advierte cómo un grupo de docentes, que fueron seleccionados para sustentar esta evaluación en un mismo plantel, deciden organizarse para buscar información por internet, a fin de apoyarse y acompañarse mutuamente

Así identificamos cómo las tecnologías de la información y la comunicación también fueron aprovechadas por estos maestros para hacerse de recursos para sustentar este proceso. Es en este punto en donde reflexionamos sobre la capacidad de agencia de los sujetos, en donde, ante circunstancias semejantes frente a la evaluación (participar obligatoriamente, con escasa información por parte de sus autoridades y ser remitidos a las tecnologías para obtenerla), los docentes refieren distintas maneras de asumirlas, en este caso cómo este grupo de docentes se une para afrontar su miedo a través del acompañamiento mutuo en este trayecto de incertidumbre que les planteaba su participación en la evaluación del desempeño docente.

Castells (2012) reflexiona sobre la manera en que las redes sociales y el internet, al ser espacios que difícilmente pueden estar bajo el control de gobiernos, que históricamente han monopolizado los canales de comunicación como cimiento de su poder, se han instituido como espacios de autonomía para los sujetos. Este mismo autor plantea que con el surgimiento de estas tecnologías tuvo lugar un cambio fundamental en el mundo de las comunicaciones: la auto-comunicación de masas, en el sentido de que se genera y circula información de muchos para muchos, en donde “el monopolio de la comunicación masiva, ha dejado de estar solamente en manos de gobiernos o corporaciones” (Castells, 2012: 20). En este caso, resulta de gran interés observar cómo los docentes circulaban información entre colegas respecto a la evaluación (principalmente por medio de las TICs), más allá de la proporcionada por vías oficiales.

Este fenómeno también nos permite identificar que una de las tácticas de resistencia<sup>215</sup> que los docentes desplegaron como colectivo ante el dispositivo de la evaluación, fue la generación de circuitos digitales de información alternos, generados más allá de la institución y de las vías oficiales que ésta proporcionaba.

---

<sup>215</sup> Biancotti (2004: 3), retomando a De Certeau (2000) define a las *tácticas de resistencia* como “prácticas significativas” que, en su vida cotidiana, los simples usuarios elaboran para transformar creativamente aquellos productos socioculturales generados por quienes detentan mayor poder (mensajes mediáticos, documentos oficiales, entre otros), lo que contribuye a conformar espacios alternativos, no generados desde el orden dominante”.

Así, la característica e histórica comunicación entre maestros, como medio para apropiarse<sup>216</sup> de determinadas pautas de actuación y de saberes para “sobrevivir” en la profesión, toma forma también en los medios digitales de comunicación. Así, los docentes aprovechan estas tecnologías para salir del aislamiento que parece haberles impuesto la lógica de implementación de esta evaluación, a fin de intercambiar información para apoyarse y acompañarse mutuamente.<sup>217</sup>

Finalmente, un tercer uso que los maestros evaluados hicieron de las redes sociales y el internet respecto a la evaluación docente fue la circulación de “memes”<sup>218</sup> a través de *facebook* o *Whats App* en sus celulares, en donde, con cierto humor negro, cuestionaban el carácter punitivo de la evaluación:

**Figura 11. Memes que cuestionan la finalidad de la evaluación docente**



<sup>216</sup> La noción de *apropiación* que en este caso estamos utilizando es la propuesta por Heller (1994) entendida como “una acción recíproca entre sujetos y diversas instituciones”, ya que nos puede dar cuenta de una relación más dinámica e interdependiente entre las personas y las distintas integraciones sociales.

<sup>217</sup> Aunque los maestros entrevistados refieren haber generado otro tipo de tácticas para poder afrontar esta evaluación más allá de las redes sociales (como los círculos de estudio entre colegas, asistencia a cursos, entre otros), en este apartado quisimos destacar que las redes sociales, no sólo sirvieron para la circulación de *fake news* que contribuyeron a acrecentar el miedo entre los propios docentes, sino también para hacer circular información que les pudiera ser de utilidad para sustentar la evaluación.

<sup>218</sup> La palabra “meme” se ha empleado para aludir a ciertos recursos audiovisuales que se difunden por medio de internet, específicamente en las redes sociales y cuyos contenidos tienen como base el humor. El término surge en 1976 cuando Richard Dawkins señaló que, así como los genes transmiten la información genética entre las personas, existen unidades culturales que transmiten hábitos, ideas, tradiciones, de una mente a otra. A estas unidades las llamó memes. Actualmente la denominación de lo que conocemos como meme de internet, se ha alejado de los postulados teóricos de Dawkins, y algunos autores han desarrollado nuevas propuestas.



En este contexto, retomamos el concepto de Huerta (2014), quien desde una perspectiva sociocultural define al “meme” como un medio para transmitir de persona a persona imágenes o videos relativos a un suceso o idea a manera de broma, desde esta mirada, los memes pueden ser considerados como vehículos para la reproducción de patrones socioculturales que se comparten en las interacciones diarias y, cuya expresión en momentos coyunturales, constituye un medio para la expresión de la opinión pública (Ratkiewicz “et al.”, 2011), respecto a ciertos temas sensibles entre los usuarios; en este caso, constituyó un espacio de expresión de la inconformidad de los docentes ante la evaluación, haciendo uso del humor negro y de los recursos que ofrecen las redes digitales para su difusión.

Así, se advierte como en el primer meme (el de la izquierda) se cuestiona abiertamente la finalidad de la evaluación del desempeño docente, a través de la imagen de Enrique Peña Nieto (entonces Presidente) y un grupo de funcionarios riéndose, como una forma de representar icónicamente al gobierno y sus intenciones respecto a esta evaluación: “Y les dije: con la reforma educativa habrá mejores maestros- y se la creyeron”. De esta manera, tanto los docentes que generaron, como aquellos que circularon esta información, parecen compartir la representación de una evaluación punitiva, en donde parecía buscarse la precariedad laboral del magisterio<sup>219</sup> y no la mejora de su práctica profesional, como se estipulaba en la propia LGSPD, en su artículo 13.<sup>220</sup>

En el segundo meme (el de la derecha) se utiliza una imagen de la película *Los Juegos del Hambre*<sup>221</sup>, para contextualizarla en el marco de las intenciones del gobierno federal respecto a la evaluación. Con este ícono se puede interpretar la opinión que muchos maestros muy probablemente compartieron respecto a sentirse violentados ante una evaluación de carácter obligatorio, en donde estaba en juego su estabilidad laboral

---

<sup>219</sup> Al respecto, Sánchez y Corte (2015) refieren que se trata de una tendencia predominante en la región de Latinoamérica, a partir de las reformas educativas generadas desde la década de los 90's del siglo XX, en donde lo que se busca es adelgazar a los Estados-nación, a través de políticas que aminoren los gastos del Estado.

<sup>220</sup> Entre los *propósitos del Servicio Profesional Docente* refiere: IV. “Estimular el reconocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional”, VI. “Otorgar los apoyos necesarios para que el Personal del Servicio Profesional Docente pueda, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades” y VII. “Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas”

<sup>221</sup> Esta producción norteamericana de ficción, narra la historia de una chica que participa en una competencia entre jóvenes representantes de distintos distritos que se supeditan a un Estado opresor, en donde se dispone de la vida de estos chicos al participar en estos juegos denominados *Los Juegos del Hambre*, ya que sólo uno de ellos sobrevive. Esta tradición se hace con la intención de recordar a sus subordinados las posibles represalias si deciden organizarse colectivamente para rebelarse ante el poder.

y, en consecuencia, su sobrevivencia material. En este contexto, se comprende el humor negro expresado en estas imágenes. Además de los memes que cuestionaban la finalidad de la evaluación, también circulaban otros en donde se ponía en tela de juicio la pertinencia de los instrumentos para sus usuarios (los maestros), así como los constantes fallos en la operación de esta acción de política educativa:

**Figura 12. Memes que cuestionan el diseño y operación de la evaluación docente**



Como podemos apreciar en el primer meme (el de la izquierda), nuevamente se hace uso de la imagen de otra película, de amplia difusión entre el público, para aludir en esta ocasión a la dificultad que muchos docentes expresaron respecto a las preguntas que se planteaban en algunas de las etapas de esta evaluación<sup>222</sup>. Con el segundo meme (el de la derecha) se hace una crítica a la organización del proceso, una de las fallas más frecuentes que los docentes referían durante la implementación de la evaluación del desempeño docente fue la demora en el envío de las contraseñas respectivas a cada uno de los maestros, circunstancia de la que dependía la presentación del examen y que, en buena medida, contribuyó al acrecentamiento de la angustia entre algunos de los docentes evaluados.

Éste fue el caso de una profesora que labora en una colonia de la Alcaldía de Xochimilco, en la ciudad de México:

<sup>222</sup> La discusión respecto a la pertinencia de cada una de las etapas e instrumentos que conformaron la propuesta oficial, de la evaluación del desempeño docente, es profundizada en el 8 de la tesis.

*ya luego estaba - ¿sí me va a llegar mi clave?, ¿no me va a llegar? - el que te llegaran las claves de acceso y las contraseñas fueron las primeras dificultades que se presentaron... todo fue por correo y les mandaba - ¡¿Cuándo va a llegar mi contraseña?! ... hasta yo creo que los cansé y al fin me la mandaron (Maestra F, con experiencia, CDMX, resultado “Destacado” en ED, p. 8).*

Sobre esta misma eventualidad vivida durante este proceso de evaluación, nos comparte la maestra que labora en una colonia céntrica de la Alcaldía de Cuauhtémoc:

*nos dan una contraseña, tardaron las contraseñas para entrar, se acercaban las fechas ¡y nada de contraseñas!, por eso fueron las prórrogas que fueron abarcando más tiempo y más tiempo y más tiempo (Maestra G, con experiencia, CDMX, resultado “Suficiente” en ED, p. 12).*

Aunado al ambiente de incertidumbre que prevalecía entre los docentes que participaron en esta evaluación (ciclo escolar 2015-2016), la angustia se sumaba al cúmulo de emociones que les generó su participación en este proceso. En este caso, la espera de un dato del cual dependían los maestros para poder “subir” la información requerida por la autoridad (CNSPD) para sustentar esta evaluación. De esta manera, los memes también constituyeron una “válvula de escape” una especie de catarsis para expresar, no sólo la inconformidad respecto a la finalidad de esta evaluación, sino también respecto a las dificultades que muchos enfrentaron ante las fallas operativas que hubo en su implementación.

En este sentido, coincidimos con González (2017) cuando refiere que los memes constituyen un medio en donde los sujetos significan y comparten vivencias significativas en su devenir cotidiano, particularmente aquellas que les resultan relevantes. En este caso, una forma en que los docentes generaron sentidos compartidos respecto a las vicisitudes impuestas por la implementación apresurada y accidentada de la evaluación del desempeño docente, desde el humor negro. Así, los memes, también constituyeron una forma de seguir construyendo identidad colectiva respecto a la situación de ser los primeros maestros evaluados, “los conejillos de Indias”<sup>223</sup> de esta evaluación, así como de fijar una posición respecto a la misma y en donde, ante una inconformidad común,

---

<sup>223</sup> Al respecto, una profesora que labora en una escuela de la Alcaldía de Cuauhtémoc nos comentaba: “me siento como conejito de indias, ¡perdón!, como conejillo de indias (risas), la verdad a nosotros quién nos tocó más feo, ¡porque no se sabía nada de nada!... ya los demás que se evaluaron después ¡no la vivieron tan feo como nosotros!”

surgió la solidaridad entre colegas, aun con quienes no tenían que sustentar en ese momento la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia.

Finalmente, los memes constituyeron un valioso medio para construir sentidos compartidos (Arango, 2015; Vélez, 2012) entre los maestros respecto a la evaluación docente, un medio para apropiarse de este proceso, un medio para jugar y sobrevivir “en el terreno del otro” (De Certeau, citado por Biancotti: 3), en el terreno de quien les impuso las “nuevas reglas al juego de la permanencia laboral”, para “hacer mofa” de su implementación y de sí mismos ante esta acción de política educativa.

Es así que, una primera parte del itinerario que los maestros recorrieron para sustentar la evaluación del desempeño docente, estuvo mediada predominantemente por internet y las redes sociales. En esta primera parte del itinerario su recorrido por estas tecnologías tuvo que ver con la búsqueda e intercambio de información para participar en esta evaluación, así como para subir el expediente de evidencias de enseñanza de este proceso. Esta etapa fue afrontada por la mayoría de los docentes con una gran dosis de incertidumbre respecto a lo que habría que hacer en ella: “¿evidencias?, ¿evidencias de qué?”

Al respecto, cabe precisar que las reflexiones de los maestros entrevistados respecto al contenido específico de esta evaluación y su relación con respecto a su práctica docente, la abordamos en el siguiente capítulo. Por el momento lo que destacamos en este apartado es cómo el uso de internet y las redes sociales tuvieron un papel importante en la construcción de sentidos de los docentes frente al hecho de ser evaluados desde el uso de estas tecnologías: desde vivirse en un primer momento en soledad, hasta el uso de estos mismos medios para romper esta soledad y comunicarse entre ellos, ya sea para exacerbar el sentido punitivo de la evaluación (“entre nosotros nos inyectábamos más miedo”), apoyarse mutuamente (“había una compañera de la escuela que nos bombardeaba con información sobre la evaluación”), o bien, para hacer uso del humor negro, a fin de expresar su inconformidad ante esta disposición.

## **5.7 Lejanía y ambiente tenso en las sedes de aplicación, así como fallas operativas en las etapas 3 y 4.**

Cabe recordar que las etapas 3. *Exámenes de conocimientos y competencias didácticas para favorecer el aprendizaje de los alumnos* y 4. *Planeación didáctica argumentada* fueron sustentadas por los maestros bajo una modalidad más conocida por ellos: la

aplicación en sedes específicas, bajo la supervisión de un aplicador<sup>224</sup>, aunque incorporando el uso de equipos de cómputo en donde los docentes presentaban estas etapas en la plataforma generada *ex proceso* para esta evaluación... ¿Cómo vivieron los docentes esta segunda parte del itinerario de la evaluación?, ¿cuáles fueron las circunstancias y condiciones en que lo hicieron?, ¿en qué medida estas condiciones contribuyeron a la construcción de ciertos sentidos y significados respecto a la evaluación por parte de los docentes?

Una vez que los docentes, desde sus hogares o en las escuelas, sustentaron en plataforma la etapa 2 del proceso de evaluación: *Expediente de evidencias de enseñanza*, la autoridad respectiva les hacía llegar información sobre la evaluación de las etapas 3 y 4, las sedes que la autoridad educativa local determinaba para su presentación. En el caso de la Ciudad de México, tenemos los tres testimonios: el primero es de la maestra que trabaja en una escuela que se ubica en una zona residencial de la Alcaldía de Iztacalco, el segundo de una docente que labora en un plantel de la Alcaldía Gustavo A. Madero, finalmente, el tercer caso, es de un profesor, cuyo centro de trabajo se ubica en una localidad rural de la Alcaldía de Xochimilco:

*Fuimos notificados de la sede aproximadamente 15 días antes mediante correo electrónico, como a finales de octubre, dónde me tocaba, ¡pero nos dispersaron a todos!, a nadie nos tocó en la misma escuela de ningún conocido. Los que trabajamos en el oriente nos tocó en el norte de la ciudad, no sé si con el motivo de que no llegáramos... o no nos organizáramos... la verdad, me mandaron muy lejos, en un lugar que no es mi zona, tuve que ir a reconocer la zona una semana antes para que no llegara tarde porque fueron muy estrictos en las llegadas, en los horarios, llevar la hoja de que habíamos subido evidencias, si uno no subía las evidencias no permitían que pasáramos a la siguiente etapa, (Maestra L, con experiencia, CDMX, resultado “Bueno” en ED, p. 15y 16).*

*fue difícil porque la sede que me tocó estaba muy lejos, hasta la avenida Tláhuac ¡Estaba bastante lejos y como no conoces la zona!... te daban dos horas de descanso, pero como no conoces el lugar, no puedes salir. El traslado fue cansado, estas esperando, haces el examen, ya con todo lo del transporte y ya llegas saturada y al finalizar, ¡regrésate a tu*

---

<sup>224</sup> Muchos de los docentes entrevistados refirieron estar más familiarizados con esta modalidad por sus experiencias previas, derivadas de su participación en Carrera Magisterial, en el caso de los docentes con varios años de servicio, o bien, de la Evaluación Universal, en el caso de los docentes con escasos años en el servicio educativo.

*casa otra vez!, ya hasta en la noche y al otro día hacer tu planeación argumentada., (Maestra H con experiencia, CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p. 14).*

*Y luego me dicen - te vas hasta Tacubaya ¡Dios mío!, agarré a mi esposa y a mis hijos porque siempre son los que me han dado el valor y me han motivado, me dicen - ¡Vamos, tú puedes! - ¡Sí me viví una aventura por allá!, allá me fui a hospedar a un hotel con los salvadoreños y todos los que van a cruzar en la bestia. Según me fui para estudiar, pero no podía, ¡estaban desvalijando los carros afuera del hotel!... no se podía estudiar, eso fue en dos días (etapas 3 y 4): sábado y domingo. (Maestro B, con experiencia, CDMX, resultado “Suficiente en ED, p. 15).*

Un primer aspecto que los tres docentes destacan con relación a la aplicación de las etapas 3 y 4 es la lejanía de las sedes de aplicación con respecto a su lugar de residencia o trabajo; más allá de que podría ser una percepción muy particular por parte de los docentes, esta información fue corroborada con la base datos de los docentes entrevistados en este estudio (ver Anexo 1). A tal grado fue la lejanía, que incluso en casos como el del profesor del segundo testimonio, tiene la necesidad de hospedarse, junto con su familia, en un hotel cercano a la sede de aplicación. Derivada de esta circunstancia, el maestro se percató que la zona en donde se hospeda es insegura. Al respecto, llama la atención la decisión, por parte de la autoridad educativa local, de ubicar a los docentes en sedes muy lejanas a su lugar de residencia o de su centro de trabajo... ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuál fue la lógica de organización para asignar sede de aplicación a los docentes en las etapas 3 y 4?...

Una posible explicación podría ser la necesidad de las autoridades educativas (tanto federales como locales) de ofrecer espacios que contaran con las dimensiones y condiciones adecuadas para que los maestros sustentaran estas etapas de la evaluación: un número considerable de aulas con equipos de cómputo y con red de internet con la capacidad suficiente para que todos los maestros de cada sede pudieran presentar su evaluación sin contratiempos de carácter técnico; cumpliendo así con los lineamientos planteados por el Instituto (INEE, 2015), en el sentido de ofrecer condiciones favorables a los docentes para la sustentación de este proceso de evaluación; en este contexto, se podría comprender que resultara un tanto difícil encontrar espacios con estas características, cercanos a los centros de trabajo.

Sin embargo, aun considerando este aspecto, llama la atención el caso del profesor que labora en una localidad rural de la Alcaldía de Xochimilco y lo enviaron

hasta Tacubaya, tomando en cuenta que existía una sede de aplicación en la Alcaldía de Tláhuac; o bien, el caso de la docente que trabaja en la Alcaldía Gustavo A. Madero y fue enviada precisamente a la sede Tláhuac, cuando podría haber ido a la sede de Tacubaya.

Desde este contexto, resulta interesante el comentario de la maestra del primer testimonio, cuando nos dice: *¡nos dispersaron a todos (...) no sé si con el motivo de que no llegáramos o no nos organizáramos...* ya que en sus palabras parece asignar cierta intencionalidad a quienes implementaron esta evaluación, respecto a la disposición de ubicar a los maestros que participaron en esta evaluación (ciclo escolar 2015-2016) en sedes muy lejanas. En sus expresiones hace una alusión a “los otros”, hacia aquellos que no conoce personalmente, pero que define como distintos a ella y sus colegas: nosotros los maestros, ustedes las autoridades educativas, el gobierno federal en turno.

En ese sentido, otra posibilidad de explicación de la ubicación de los maestros que serían evaluados en zonas alejadas de su lugar de residencia o de trabajo y que, en este caso, dicha decisión era facultad de la autoridad educativa local, en este caso, de las autoridades educativas de la Ciudad de México, fuera evitar que los maestros se organizaran colectivamente en contra de esta evaluación, por sobre la importancia de ofrecer condiciones favorables a los profesores para sustentarla. Esta hipótesis, que nos resulta plausible, nos permite reflexionar respecto a las lógicas que se pueden entreverar en la implementación de una política pública, en donde se impuso la lógica política, a la lógica legal y a la lógica técnico- racional que proponen autores como Rein y Rabinovitz (1978), como herramientas conceptuales, a fin de entender este tipo de procesos.

Una vez que los docentes llegaban a las sedes respectivas, nos comparten algunas de las circunstancias en que las etapas 3 y 4 fueron aplicadas. Es el caso de la maestra, de escuela que se ubica en una localidad rural del estado de Hidalgo:

*Llegábamos a la sede (una escuela secundaria de Ixmiquilpan, Hidalgo) y, si de por sí estábamos nerviosos, si de por sí que la primera vez que hicimos el examen, afuera de la sede donde fui había gritos, ¡había quién sabe qué tanto afuera!, porque supuestamente los de la CNTE no iban a dejar que hiciéramos el examen y nos encerraron... haga de cuenta que fue con mucho temor, porque nos encerraron y las maestras gritaban - ¡no nos encierren!, porque ¿cómo vamos a salir si alguien entra? - No sé, creo que había granaderos y no sé qué tanto desastre. ¡¿Cómo nos íbamos a concentrar?! (Maestra R, con experiencia, estado de Hidalgo, resultado Insuficiente en ED, p. 15).*

En algunas sedes de aplicación de varias entidades del país, se llegaron a presentar incidentes en donde agrupaciones de maestros de la CNTE trataron o llegaron a impedir que sus colegas presentaran la evaluación del desempeño docente y, ante ello, la autoridad respectiva, hizo uso de la fuerza militar para resguardar el proceso de evaluación<sup>225</sup>. En este caso, se advierte como este tipo de acciones por parte de esta organización sindical, lejos de ser vistas como una expresión de apoyo por parte de sus compañeros que estaban presentando en esos momentos la evaluación, constituyó para muchos sustentantes un factor que contribuyó a aumentar la tensión de estar presentando esta evaluación, temiendo incluso por su seguridad personal.

En este contexto, se advierten las consecuencias de colocar, en la agenda gubernamental (periodo 2012-2018), una política pública como el SPD (y dentro del mismo a la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia) que no contó con el consenso de los sectores involucrados y en donde, los principales afectados finalmente fueron los maestros, particularmente aquellos que en esos momentos estaban presentando la evaluación; ya que, como bien plantea la profesora de este testimonio, además del nerviosismo de la propia evaluación, se agregaba el temor por su seguridad personal... en tales circunstancias, sobra decir las condiciones desfavorables en que estos docentes sustentaron estas etapas.

Sin embargo, más allá de estos preocupantes incidentes en varias sedes de aplicación de esta evaluación en el país... ¿Qué refieren los maestros que sustentaron esta evaluación en circunstancias más “normales”?... Al respecto, nos comparten su testimonio dos docentes de la Ciudad de México (una de la Alcaldía Cuauhtémoc y otra de la Alcaldía Xochimilco), así como la docente que labora en una localidad suburbana del estado de Hidalgo:

*El primer día (el del examen de conocimientos) nos citan, ya nos pasan a la escuela, fue una secundaria, nos quitan bolsas, celulares... - ¡No lleve nada maestra! -... ¡no te dejaban pasar nada! ... parecía que nos tenían desconfianza, ¡nada más nosotros y la computadora!... y luego en la computadora aparecía una frase que te decía “faltan 5 minutos para que se cierre la plataforma (**Maestra G, con experiencia, CDMX, resultado “Suficiente” en ED. p. 22).***

---

<sup>225</sup> En este enlace se refieren casos similares o más graves en los estados de Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas, entre otros. <http://www.educacionfutura.org/michoacan-la-evaluacion-forzada>



*fue difícil... porque fue estar frente a una computadora todo el día, ya me dolía el cuello... y nos decía la chica -si se levanta usted, le tengo que poner una contraseña porque va a ir al baño y cuando regrese le voy a poner otra contraseña para que pueda seguir trabajando- ... Entonces, ¡fue el ambiente muy tenso!... Ya todos íbamos nerviosos y la chica ahí diciéndonos de las contraseñas **(Maestra F, con experiencia, CDMX, resultado “Destacado” en ED, p. 14).***

*“... yo iba tranquila, pero en ese momento nos empezaron a decir, ¡apúrenle, porque se va a cerrar la plataforma! y que si no guardan los cambios... va a ser como si no hubiera contestado el examen. Entonces eso en lugar de ayudarme, me estresó más, porque yo siento que iba tranquila, pero al empezar a decir todas esas cosas... Entonces eran comentarios que los monitores que estaban ahí nos estaban haciendo a cada momento, que lo único que hizo fue estresarnos más” **(Maestra P, con experiencia, estado de Hidalgo, resultado “Destacado” en ED, p. 16)***

Como se puede advertir en estos testimonios, muchos de los docentes entrevistados refieren un trato un tanto estricto por parte de los aplicadores. Si bien, la prohibición de pasar objetos personales, al lugar individual donde se sustenta una evaluación, puede resultar hasta cierto punto natural, en este tipo de situaciones, a fin de garantizar la confiabilidad de los resultados; en el caso de la profesora del primer testimonio, esta circunstancia le genera cierta incomodidad y sensación de desconfianza hacia ella y hacia sus colegas, como integrantes de un colectivo profesional. Esta tónica nos recuerda el ambiente que precedió a la implementación del SPD (y dentro del mismo a la evaluación del desempeño), en donde la forma de colocar en la agenda gubernamental esta política pública, fue mediante la generación de desconfianza hacia la labor profesional de los maestros.

En complemento con este trato por parte de los aplicadores, la plataforma digital que se utilizó para la aplicación de estas dos etapas, tenía características en su operación (colocar otra contraseña si el maestro tenía la necesidad de ausentarse unos minutos, aviso de que se cerraría el programa) que representaron para muchos maestros, un factor más de tensión y angustia durante la aplicación; en donde el

constante énfasis de los aplicadores en el tiempo, lejos de ayudarlos en la sustentación de estas etapas, les generaba aún mayor estrés.<sup>226</sup>

Otro de los factores que los docentes entrevistados destacan respecto a la aplicación de estas dos etapas, fue la longitud del examen denominado Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Sobre esta situación, nos comparten dos docentes: la maestra, quien labora en uno de los planteles de la Alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México, y el profesor cuyo centro de trabajo se encuentra en una localidad rural del estado de Hidalgo:

*¡Eran muchos reactivos!, ¡Nada más que estaban muy largos (la etapa 3 y 4)!, la verdad así ya después veíamos ¡hasta borroso! Es muy larga la descripción del caso (en el examen de conocimientos) y obviamente las respuestas eran muy largas... yo también creo que muchas personas contestaron como pudieron, ¡como entendimos a final de cuentas!... Sí creo que ¡eran muy largas! **(Maestra A, con experiencia, CDMX, resultado “Destacado” en ED, p. 12 y 13).***

*En mi caso la vista, la computadora... entonces teníamos que leer muchas preguntas y seleccionar, la respuesta de las opciones que nos ponían allí, me costaba mucho leer y acabé con los ojos rojos, cocidos. Esa fue la mayor dificultad porque me considero no bueno, pero un lector normal podría decir, leo y traté de contestar, pero en mi condición, me hizo falta como una media hora más **(Maestro Q, con experiencia, estado de Hidalgo, resultado “Suficiente” en ED, p. 17).***

Aunado a este ambiente tenso en la evaluación, propiciado en buena medida por el trato de los aplicadores y las características de la plataforma digital, la amplitud del examen de conocimientos (muchos reactivos)<sup>227</sup>, implicó para muchos maestros una experiencia que les generó agotamiento, además de molestias físicas, en algunos casos.

Nuevamente la generación de condiciones adecuadas para que los docentes presentaran esta evaluación, pareció estar ausente, a pesar de que, tanto en la propia LGSPD, como en los lineamientos emitidos por el INEE, se estipulaba este importante

---

<sup>226</sup> Al respecto, en otra investigación sobre la implementación de la evaluación del desempeño docente coordinada por Díaz Barriga (2017) refiere que incluso: “El INEE no reconoció que los “vigiladores” contratados por el CENEVAL tuvieron una actitud soberbia y de alguna forma agresiva para los docentes.”

<sup>227</sup> El análisis sobre el contenido del examen y su relación el quehacer profesional de los docentes, lo realizamos en el capítulo 8 de la presente tesis.

aspecto; en ese sentido las recomendaciones emitidas por el Instituto, parecieron sólo quedarse en el papel de los documentos normativos que buscaron pautar este proceso de evaluación (LGSPD, LINEE, entre otros); siendo en el contexto de las prácticas, en donde toman interpretaciones diversas las disposiciones generadas desde el contexto de producción de las políticas (Ball, 2002); en este caso, para soslayar la relevancia de operar esta evaluación, bajo condiciones más amables para los maestros que sustentaron esta evaluación.

Cuando planteamos la posibilidad de que la razón de la lejanía de las sedes de aplicación de las etapas 3 y 4, se debía a la preocupación de las autoridades educativas porque los maestros sustentaran estas etapas sin mayores complicaciones, esta hipótesis se debilita cuando algunos de los docentes entrevistados, refieren algunas dificultades adicionales que tuvieron en estos espacios. Al respecto, el profesor que labora en una escuela que se encuentra en una colonia popular de Iztacalco, nos comenta:

*Yo tuve una amarga experiencia en el momento de la aplicación del examen, se me apagó la computadora y tuve que empezar desde el principio. Ya había avanzado y de repente se nos apagó a toda la fila donde estábamos, se nos apagó la computadora y otra vez volver a iniciar y el tiempo 'pues que no les podemos dar más tiempo porque a las 7 pm se acaba'. No se nos compensó el tiempo. En ese aspecto hubo mucha falla. **(Maestro Ñ, con experiencia, CDMX, resultado "Insuficiente" en ED, p. 17).***

Sobre este mismo tipo de eventualidades, nos comparte otra profesora de la Ciudad de México, pero quien trabaja en un plantel ubicado en una colonia céntrica de la Alcaldía Cuauhtémoc:

*el problema que vi, aparte de lo lejos de las sedes, fueron las computadoras: ¡están en pésimas condiciones las computadoras de la SEP!, no sé por qué ahora no solicitaron a las escuelas particulares que prestaron los planteles porque la computadora que me tocó, no servía el espaciador del tablero, y cuando ya me di cuenta ya habían pasado 20 minutos... si vas al baño forma parte del tiempo... Tengo la fortuna de saber utilizar el teclado, de saber escribir y dije 'lo voy a decir' pero en lo que fueron, me cambiaron y me sacaron otro teclado, me dieron otro donde la 'e' se repetía tres veces seguidas y dije... bueno voy a escribir todo y ¡después me voy a regresar a corregir! **(Maestra G, con experiencia de la CDMX, resultado "Suficiente" en ED, p. 18)***

La precariedad de las condiciones físicas y tecnológicas con que estos docentes entrevistados refieren haber presentado estas etapas en las sedes respectivas, no fue poco frecuente (INEE, 2016): En el caso del profesor, las fallas en la instalación eléctrica propician que él y otros compañeros maestros, contaran con menos tiempo para desarrollar la evaluación, a pesar de que se trató de una falla por parte de quienes organizaron la logística de aplicación y no por una situación propiciada por los propios docentes.

En el segundo testimonio, la maestra refiere que ante el defecto que tenía la computadora que le había sido asignada (no servía el espaciador del tablero), le cambiaron el equipo, ocupando así, un tiempo valioso para sustentar la evaluación, mismo que no le fue compensado, además del hecho de que la máquina reasignada, también adolecía de fallas técnicas; esta eventualidad también le implicó ocupar más tiempo del necesario para realizar las tareas correspondientes a la evaluación, con sus muy probables consecuencias en los resultados obtenidos.

De esta forma, lineamientos como los planteados por el INEE en su facultad de velar por la adecuada implementación de los procesos de evaluación del desempeño docente, parecieron ser ignorados, pasando a afectar a unos maestros más que a otros, ante eventualidades que emergieron durante la aplicación, como las fallas técnicas en los equipos de cómputo; poniendo en duda no solo la validez<sup>228</sup> de esta evaluación, sino también las condiciones que se brindaron al conjunto de maestros, en términos de justicia y de equidad en la sustentación de esta evaluación; pues ante estas circunstancias vividas por estos docentes entrevistados, cabe la duda razonable, respecto a si hubieran obtenido un mejor resultado, de no haberse presentado este tipo de eventualidades.

Estas condiciones de equidad y justicia con respecto a las condiciones en que todos los maestros debieron haber sustentado la evaluación del desempeño, también se pone en duda, para el caso de aquellos maestros que recibieron la notificación, de que serían evaluados, aún con menor antelación que sus colegas. Fue el caso del profesor que labora en una localidad rural de la Alcaldía de Xochimilco, en la Ciudad de México, al respecto, nos comparte:

---

<sup>228</sup> Sobre la validez de esta evaluación, en términos de haber evaluado efectivamente el desempeño profesional de los maestros, nos centramos con mayor detalle en el capítulo 8 de la presente tesis.

*aquí hicieron examen (se refiere a la evaluación del desempeño) ... nada más tres maestros de la escuela: La maestra que se jubiló, la maestra Lulú... y yo, ¡pero a mí me avisan una semana antes el examen!... cuando a mí me dijeron de mi examen, fui de los maestros que me dejaron al final... me dicen - maestro, usted aparece en la lista de los que van a evaluar-, era una junta de Consejo (Técnico), le digo al director - ¡oiga profe, pero si el examen ya es la otra semana! - y me dice -profe, usted aquí está-, - ¿y el sobre (amarillo)?- me dice - pues es que no llegó – y le digo - ¡pero a las maestras les avisaron dos meses antes!, ¡¿qué hago?! - y me dice - no, ¡pues lo tienes que hacer! (**Maestro B, con experiencia, CDMX, resultado “Suficiente” en ED, p. 2).***

También fue el caso de la profesora que labora en un plantel ubicado en una colonia popular de la Delegación Álvaro Obregón:

*y ya cuando iba a ser la evaluación de conocimientos, ¡una semana antes me dijeron!, le dijeron a la directora que ¿por qué yo no había subido mis evidencias?, y la directora dijo -es que la maestra no está dentro de los que se van a evaluar-, le dicen -Sí aparece-, les dice -es que a ella no le llegó (probablemente también se refiere al sobre amarillo...) Entonces pues yo sí me angustié demasiado porque dije - ¡¿cómo me van a correr si yo no tengo la culpa de no subir las evidencias?! (**Maestra C, con experiencia, CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p.7).***

Nuevamente los lineamientos que estipuló el INEE para la generación de condiciones favorables para los docentes que participaron en este proceso de evaluación, fueron pasados por alto, en este caso, con relación a la importancia de que los docentes fueran avisados con el suficiente tiempo de anticipación, a fin de poder prepararse adecuadamente para participar en este proceso. En ambos testimonios los docentes refieren haber sido notificados de que serían evaluados, una semana antes de que se aplicara las etapas 3 y 4, ante estas circunstancias, es más que cuestionable, la validez de los resultados de una evaluación con estas características, en donde las condiciones para sustentarla fueron aún más adversas, que en el caso de sus colegas.

Pero... ¿por qué razón a estos maestros les llegó la notificación de que serían evaluados con menor tiempo de antelación?, una de las posibles razones es que el número de docentes seleccionados en cada entidad que cumplía con los criterios planteados por la SEP/CNSPD, no alcanzaba a cubrir el número de docentes contemplados para esta primera aplicación a nivel nacional; ante ello, se decidió notificar,

de manera emergente, a más docentes de cada entidad, a fin de cumplir con las metas planteadas por la autoridad federal.

Ante una necesidad institucional, los docentes fueron convocados, de manera emergente, para sustentar esta evaluación en condiciones aún más adversas que sus compañeros que ya habían sido notificados, como fue el caso de los dos docentes entrevistados, a quienes una semana antes de ser aplicada la tercera y cuarta etapas, les llegó la notificación respectiva en una reunión de Consejo Técnico.

Un tercer tipo de eventualidad que muchos profesores tuvieron que afrontar durante la sustentación de la evaluación del desempeño 2015-2016, fueron los errores en la base de datos, respecto a sus datos de adscripción. Fue el caso de la docente novel, quien labora en una escuela ubicada en una localidad cercana al centro de Iztapalapa:

*desde que me mandaron la notificación... y me quería meter a la página... ¡aparecía como preescolar! y yo soy de primaria...me decían -es que usted tiene que seguir con los procesos, aunque diga preescolar y apúrese porque tiene hasta tal fecha- ¡terminaba en esa semana lo de las evidencias! (...) subo mis evidencias porque se cerraba la plataforma. y aclaré ahí mismo (se refiere en la página web) -yo soy de nivel primaria, pero aparezco en el sistema como preescolar- ¡pero nada que ver! porque en preescolar es el campo formativo y en primaria es Español y Matemáticas! **(Docente D, novel, CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p. 8).***

El error en la base de datos (la maestra era de primaria, pero aparecía como preescolar), implicó para la docente un motivo más de tensión en su participación en la evaluación del desempeño, así como un peregrinar por las distintas instancias involucradas en la operación de esta política (estructura educativa de las entidades, SEP/CNSPD), a fin de resolver su situación; en donde, como comentamos anteriormente, las eventualidades vividas por los maestros en estos procesos, parecían ser asumidas por las autoridades como situaciones de carácter personal, que cada docente habría de resolver con los recursos que tuviera a la mano.

Este tipo de errores, fue una más de las consecuencias de diseñar una política pública con un alto nivel de complejidad como el SPD, en periodos de tiempo tan cortos; en donde uno de los problemas estructurales que se tenían que resolver, a la brevedad, para poder implementar las evaluaciones del SPD, era ordenar y regularizar la base de datos de los docentes que efectivamente laboraban en las escuelas; meta por demás

desafiante, tomando en cuenta que históricamente el manejo discrecional de las plazas por parte del SNTE, había generado una opacidad y desorden preocupante con respecto al número y ubicación de plazas docentes en las entidades; probablemente en el caso de la profesora, fue registrada desde un inicio en el nivel de preescolar, aunque en los hechos trabajara en el nivel de primaria, aún sin saberlo ella. Sobre esta misma situación, nos sigue comentando la joven maestra:

*me dicen -vaya a esta dirección, ahí por el metro Pino Suárez... Voy ahí y me dicen - maestra, no es la única que está en esta situación, aquí nos están llegando de Puebla, de Monterrey... porque están en la misma situación que usted maestra... si usted es de primaria... compruébeme que es de primaria y que pasó su Examen de Oposición también- y que saco mi resultado de Examen de Oposición... -Ahora mándemelo escaneado para que yo lo tenga como evidencia, le voy a hacer el cambio para primaria- (Docente D, novel, CDMX, resultado "Insuficiente" en ED, p. 9).*

Como se puede apreciar, el caso de la maestra fue, uno entre muchos otros que se dieron en diferentes entidades del país, producto de un problema estructural de carácter histórico en nuestro sistema educativo: la opacidad del padrón de docentes que laboraban en las escuelas de educación básica en México. En el caso particular de esta maestra, además llama la atención que siendo de reciente ingreso y ser de la primera generación de docentes en ingresar por Concurso de Oposición en 2014 ya en el contexto del SPD, hubiese ese tipo de errores en sus datos de adscripción.

## **5.8 Una evaluación fría que no puede esperar. Las dificultades personales.**

Además de las dificultades que los maestros afrontaron, derivadas de las propias fallas de una deficiente implementación, hubo otras que se relacionaron con circunstancias particulares de los docentes que presentaron esta evaluación. Es el caso de la profesora que trabaja en una escuela enclavada en una zona residencial de la Alcaldía Gustavo A. Madero:

*En ese tiempo la verdad salí mal por una situación familiar que tuve en casa: falleció mi papá, entonces no estaba tan enfocada en un examen, ¡la verdad!... Y fue en el tiempo que fue el examen. ¡Entonces salí mal!... En el de conocimientos salí bien (el examen),*

*pero en evidencias y en planeación como que no estuve tan enfocada...por la situación que estaba viviendo, cuando llegó el resultado, no quise enfocarme tanto en que -me fue mal porque no soy buena maestra-, sino por la situación que estaba viviendo (Maestra H, con experiencia CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p. 8).*

Sobre dificultades de carácter personal, nos comenta también una joven maestra, quien labora también en la Alcaldía de Gustavo A. Madero, pero cuyo centro de trabajo se ubica en una colonia popular:

*La segunda etapa eran las evidencias de enseñanza y eran evidencias electrónicas con su justificación... en la segunda etapa, de hecho, ya no iba a continuar (la evaluación) porque tuve un problema... me embaracé y... entonces dije -mejor pierdo esta oportunidad y me preparo para el siguiente, ya que esté bien- porque empecé a tener problemas de salud... Recuerdo que todavía hice... subí las evidencias, sí justifiqué, pero muy brevemente, yo desde un principio yo sabía, yo dije, -no, no creo que me acepten esta justificación-, sin embargo, lo voy a enviar porque ya era la fecha límite y demás, traté de solicitar que no me evaluaran, pero no se pudo, porque me dijeron que, de lo contrario, perdería mi nombramiento (Maestra J, novel, CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p. 9).*

En el primer testimonio, la docente se ve en la necesidad de sustentar la evaluación bajo la fuerte circunstancia emocional del fallecimiento de su padre. En este caso, la docente no se llega siquiera a plantear la posibilidad de no presentar la evaluación, muy probablemente ante el conocimiento de la normatividad que estipulaba que, de no presentar la evaluación, sería retirada del servicio educativo<sup>229</sup>, ese tipo de información si fue muy difundida entre los maestros, no así la información que necesitaban para orientarse en este proceso de valoración de su desempeño docente. En el segundo testimonio, la docente sí se llegó a plantear la posibilidad de no participar en la evaluación debido a las complicaciones de salud que estaba teniendo en esa

---

<sup>229</sup> En el artículo 74 de la LGSPD se refiere que “El incumplimiento de las obligaciones establecidas en el artículo 69 de la presente Ley, dará lugar a la terminación de los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado, y sin necesidad de que exista resolución previa del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje o sus equivalentes en las entidades federativas” En el artículo 69 se estipula que una de las obligaciones de los docentes en el contexto del Servicio Profesional Docente es: “Cumplir con los procesos establecidos para las evaluaciones con fines de Ingreso, Promoción, Permanencia y, en su caso, Reconocimiento, en términos de lo prescrito por esta Ley”.



época, debido a un embarazo; de hecho, refiere haber hecho la solicitud respectiva, encontrándose con una negativa por parte de la institución.

Así, ambas docentes se ven en la necesidad de participar en la evaluación del desempeño docente bajo circunstancias personales adversas (fallecimiento del padre en un caso, dificultades de salud por un embarazo, en otro), ante la frialdad de una normatividad que parece no tomar en cuenta las posibles eventualidades y dificultades particulares que los maestros pudieron tener en el transcurso de este itinerario, en donde parecen ser vistos no como personas, sino como un número más en la interminable base de datos.

### **Recapitemos y reflexionemos...**

De esta manera, identificamos cómo los rasgos que el SPD (y la evaluación del desempeño docente como parte de éste) tuvo como política pública, incidieron efectivamente en los sentidos y significados que los maestros construyeron en torno a su participación en este proceso: en primer lugar, cierto sentido de incomodidad y molestia, ante la manera en que esta evaluación fue colocada en la agenda gubernamental 2012-2018, a través de una campaña mediática que venía a trastocar no solo la seguridad laboral de los maestros, sino también su prestigio profesional ante la sociedad y, con ello, parte de su identidad como docentes.

Por otra parte, la disposición legal de condicionar la permanencia de los maestros en el servicio educativo, en función de los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente, generó, en muchos de ellos, el miedo por el riesgo potencial de perder el empleo. Este miedo también se incrementó, ante la incertidumbre ocasionada por la escasez de información oficial respecto a qué y cómo serían evaluados los profesores; esto como consecuencia de un diseño de política, caracterizado por una arquitectura institucional compleja y tiempos muy cortos para su implementación.

Para algunos maestros, esta incertidumbre fue vivida además con cierta sensación de desolación ante la falta de orientaciones precisas o mayor apoyo por parte de sus autoridades, ante las vicisitudes que emergían de este proceso de evaluación; muy probablemente producto del lugar marginal que el Sindicato ocupó en el desarrollo de esta política, además de los rasgos de diseño anteriormente mencionados.

La incertidumbre y la falta de información por parte de las autoridades respecto a cómo sustentar esta evaluación, propició también la generación de circuitos alternos

de comunicación entre maestros, que permitió, en muchos casos, afrontar la sensación de soledad, apoyarse mutuamente entre colegas, e incluso expresar su inconformidad mediante el humor negro, en las redes sociales. Todos estos sentidos compartidos, tuvieron sus matices, en los significados que los docentes, desde sus particulares trayectos de vida personal y profesional, construyeron respecto a la implementación de esta política educativa, inédita y controversial, en nuestro sistema educativo mexicano.

Es momento ahora de pasar a los sentidos y significados que los maestros construyeron sobre esta evaluación, desde la perspectiva de su cercanía o la lejanía con relación a su quehacer profesional de todos los días: ¿lo valorado en la evaluación del desempeño docente tenía relación con el trabajo que realizan los maestros con sus alumnos?, ¿tenía relación con las actividades que realizan en la escuela?... en el siguiente capítulo buscamos dar respuesta a estas preguntas.



## **Capítulo 6. ¿La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de los maestros: “Y a todo esto ¿soy o no un buen maestro?”**

En este capítulo analizamos la perspectiva de los docentes entrevistados, con relación a la cercanía o lejanía que identificaron, entre su quehacer profesional de todos los días, y lo que les fue valorado en la evaluación del desempeño docente (administración 2012-2018). Como referente para realizar este análisis, tendremos presente las fortalezas y áreas de oportunidad que identificamos en la evaluación del desempeño, como propuesta de evaluación estandarizada de la docencia; pues consideramos que nos ofrecen un contexto importante para entender las percepciones de los docentes respecto a la relación que identificaron entre esta evaluación y su quehacer profesional cotidiano.

Este análisis lo desglosamos en cuatro apartados: En el primero analizamos las percepciones de los docentes respecto a las etapas 2. *Expediente de evidencias de enseñanza* (EEE) y la Etapa 4. *Planeación didáctica argumentada* (PDA), ya que en ambas etapas se valoraron aspectos relacionados con el núcleo de la labor profesional de los maestros en las escuelas: el trabajo que desarrollan con sus alumnos. En el segundo apartado, analizamos las opiniones de los profesores respecto a la etapa 3 denominada *Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos*, que fue la etapa con la que se pretendió valorar el mayor número de indicadores, de las distintas dimensiones del perfil docente (SEP: 2015).

En un tercer apartado, analizamos las percepciones de los maestros sobre la etapa *Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales*, en donde el director valoraba aspectos de su práctica profesional relacionadas con las actividades que se esperaban del maestro en el contexto escolar (por ejemplo: participación en el Consejo Técnico, colaboración en la elaboración del Plan de Mejora Escolar, comunicación con padres de familia). Finalmente, en el cuarto apartado, cerramos con algunas opiniones de los docentes entrevistados, respecto a si el resultado que obtuvieron en la evaluación del desempeño docente, reflejaba, en alguna forma, su práctica profesional en el aula y en la escuela; a fin de identificar qué tanto esta propuesta efectivamente permitía ubicar aspectos a fortalecer de su práctica docente, en el entendido de que uno de sus propósitos era aportar información para la formación continua y desarrollo profesional de los maestros en México.

## 6.1 El Expediente de evidencias de enseñanza y la Planeación didáctica argumentada: ¿Un acercamiento al trabajo del maestro con los alumnos?

En el presente apartado analizamos la relación que los docentes entrevistados identificaron entre el trabajo que realizan con sus alumnos y lo que les fue valorado tanto en la etapa 2. *Expediente de evidencias de enseñanza* (EEE), como en la etapa 4. *Planeación didáctica argumentada* (PDA). Decidimos incluir en un mismo apartado el análisis de estas dos etapas, por dos razones: la primera es que ambas buscaban valorar aspectos relacionados con el núcleo central del quehacer profesional de los docentes en las escuelas: el trabajo que realizan con sus alumnos para promover el aprendizaje de determinados contenidos del currículum, como se puede corroborar en la distribución de indicadores para cada una de las etapas (ver cuadro del capítulo 7, página 248).

Otra razón para incluir el análisis de ambas etapas (2: EEE y 4: PDA) en este apartado, se deriva del hecho de que fueron las etapas que recibieron una mejor valoración por parte de los docentes evaluados en el ciclo escolar 2015-2016, tanto en un estudio que realizó la OREALC-UNESCO (2016)<sup>230</sup>, como por parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016)<sup>231</sup>. Esta tendencia también la identificamos en el grupo de docentes de primaria entrevistados para este estudio, ya que 10 de 15 maestros manifestaron que lo requerido en estas etapas sí se relacionaba en mayor medida con el trabajo que realizan con sus alumnos.

Más allá de esta relación entre lo valorado en esta evaluación y el trabajo que realizan en el aula y en la escuela, llamó nuestra atención que algunos maestros refirieron que sustentar estas etapas, les permitió identificar aspectos de su práctica docente que requerían mejorar... ¿Cuál es la razón de ser de estas percepciones?... por principio tenemos que analizar el tipo de tareas que les requerían a los docentes en estas etapas (EEE y PDA), para ello explicamos, con mayor detalle, cada una de ellas:

---

<sup>230</sup> En un cuestionario aplicado a los maestros en el contexto de ese estudio, el 84% considera bueno que la evaluación de cada docente incluya el trabajo de sus estudiantes (Expediente de evidencias de enseñanza), y 64% valora la planeación argumentada como aspecto relevante del desempeño. Según los resultados del cuestionario... en el caso del informe del director, se observó un 65% de aceptación, siendo el examen el que recibió opiniones menos favorables (OREALC-UNESCO, 2016:31 y 32).

<sup>231</sup> En una encuesta que realizó el INEE con maestros que presentaron la evaluación del desempeño docente en el ciclo escolar 2015-2016 (en su facultad de supervisar los procesos de evaluación docente), 6 de cada 10 encuestados percibieron al *Expediente de evidencias* como satisfactorio (60%) mientras que el Informe del director recibió un 55%. En el caso del examen se registró un 72% de insatisfacción (INEE, 2016:16-19).

De acuerdo al documento *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación del desempeño docente (2015-2016)*, la etapa 2 denominada *Expediente de evidencias de enseñanza (EEE)*, consistía en que el docente “subiera” a una plataforma electrónica<sup>232</sup>, cuatro muestras de trabajos realizados por sus alumnos. A los docentes de educación primaria les pedían un trabajo de un alumno de alto desempeño y otro de bajo desempeño en Español, así como un trabajo de un alumno de alto desempeño y otro de bajo desempeño en Matemáticas<sup>233</sup>. Estos trabajos de los alumnos constituían las “evidencias” del expediente de enseñanza del docente a evaluar en esta etapa.

Estas evidencias iban acompañadas de un escrito elaborado por el docente, el cual se encontraba pautado por una serie de enunciados guía. Las pautas para la redacción del escrito se enunciaban de manera general tanto en el documento de *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos de la evaluación del desempeño docente 2015-2016*, como en la *Guía para la elaboración del expediente de evidencias de enseñanza*, éstas consistían en:

- a) La *descripción del contexto educativo* en que el docente desarrollaba su labor, que incluía: características del contexto local y escolar, además de las características del desarrollo y aprendizaje de sus alumnos y de su contexto familiar
- b) La *narración de la situación didáctica* de donde se derivaron las evidencias presentadas en el expediente, en donde se hacía referencia a la asignatura, el aprendizaje esperado, las actividades, los recursos y los instrumentos o técnicas utilizadas para evaluar este aprendizaje.
- c) El *análisis de los aprendizajes obtenidos por sus alumnos*, utilizando como evidencia los trabajos subidos a la plataforma. Dentro de este análisis se pedía al docente que refiriera cómo había retroalimentado a estos alumnos y reflexionara sobre su papel como docente en el nivel de logro mostrado por los alumnos de quienes había presentado evidencia.

---

<sup>232</sup> Generada *ex profeso* para este fin, por parte de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

<sup>233</sup> En el caso de la evaluación del desempeño aplicada en 2016 a los docentes noveles de educación secundaria, ya sólo se les requerían dos trabajos: Uno de alto desempeño y otro de bajo desempeño de una sola situación didáctica, a diferencia de lo requerido a los docentes de secundaria con experiencia que participaron en la evaluación del desempeño en 2015, en donde les solicitaron 4 trabajos.

Cabe precisar que, una vez que el docente subía sus evidencias (tanto de Español como de Matemáticas), la plataforma le asignaba aleatoriamente sobre qué evidencias y asignatura desarrollaría su escrito argumentativo<sup>234</sup>, es decir, el docente no contaba con la opción de elegir la asignatura en la que deseara realizar su expediente de evidencias de enseñanza. El tiempo límite para realizar este conjunto de tareas, era de 4 horas en la plataforma. El docente podía sustentar esta etapa en el lugar que considerara con mejores condiciones para hacerlo (en su casa, en la escuela, en un café internet).

La etapa 4, denominada *Planeación didáctica argumentada* (PDA), consistía en que el docente “subiera” a la plataforma un plan de clase, también acompañado de un escrito que estaba guiado por las siguientes pautas:

- a) La *descripción del contexto educativo* en que el docente desarrollaba su labor educativa, que incluía: características del contexto local y escolar, además del contexto familiar del grupo de alumnos. También se requería un *diagnóstico del grupo*, en donde describiera, entre otros aspectos, las características del desarrollo y aprendizaje de su grupo de alumnos y su nivel de logro con respecto al aprendizaje esperado a trabajar en el plan de clase.
- b) El *plan de clase* en donde se refiriera: la asignatura, el aprendizaje esperado, las actividades, los recursos y los instrumentos o técnicas utilizadas para evaluar el aprendizaje esperado seleccionado. También se pedía que refiriera el número de clases y duración en cada una de ellas para promover el aprendizaje esperado seleccionado.
- c) La *argumentación del plan de clase*, en donde el docente explicaba la forma en que había tomado en cuenta las características de su grupo y del contexto local y familiar de sus alumnos en su plan de clase, así como la forma en que las actividades propuestas eran acordes con el enfoque didáctico de la asignatura y contribuían al logro del aprendizaje esperado seleccionado, entre otros aspectos.

A diferencia del *Expediente de evidencias de enseñanza*, en la etapa 4 (PDA), el docente sí contaba con la opción de elegir la asignatura con la cual deseaba ser evaluado

---

<sup>234</sup> Esta medida adicional en la aplicación de esta etapa se hizo por recomendación del INEE, con la finalidad de que fuera más válida y confiable con respecto a las etapas 3 y 4 que se aplicaban en sede, ya que el docente podía realizarla desde su centro de trabajo, casa u otro lugar que considerara conveniente.

en esta etapa, así como de seleccionar el aprendizaje esperado con el que desarrollaría su planeación. Este aprendizaje esperado era elegido por el profesor, de una lista de aprendizajes que estaba contenido en la *Guía para la elaboración de la Planeación didáctica Argumentada*, de primaria. Otra diferencia con respecto a la etapa 2, es que la PDA era sustentada en una sede de aplicación asignada al docente. El tiempo máximo para desarrollar esta etapa era también de 4 horas.

De lo anteriormente descrito, podemos identificar que las tareas requeridas al docente, en ambas etapas, efectivamente aludían a aspectos relativos a sus prácticas de enseñanza: planeación de su clase, actividades con sus alumnos y productos derivados de estas actividades, así como la evaluación de sus aprendizajes, entre otros. Por tal motivo, resulta entendible que la mayoría de los docentes entrevistados en este estudio (10 de 15) identificaran en estas tareas una relación con el trabajo que realizan con sus alumnos. Este hallazgo, nos permiten matizar algunas afirmaciones respecto a la evaluación del desempeño docente, tales como: “existe un total divorcio entre lo que hace el maestro en la práctica y lo que le califican” (Díaz Barriga (2018) ya que, si así fuera, los docentes entrevistados no hubieran identificado esta relación de lo evaluado en estas etapas con el trabajo que realizan con sus alumnos; lo anterior se explica, en buena medida, por la adecuada selección de los indicadores del Perfil, parámetros e indicadores del desempeño docente de primaria, para valorar en estas etapas.

No obstante, con relación al tipo de tareas que requerían al maestro en estas etapas (2 y 4), es importante reconocer, que éstas no constituyen una práctica habitual de escritura entre el magisterio mexicano, pues:

“los maestros suelen entregar sus planeaciones (bimestrales, mensuales, semanales o por bloque), según lo que establece cada director. Copian sus elementos (temas, actividades) de documentos oficiales como programas y libros de texto con pequeñas adecuaciones temporales. Para la preparación concreta de sus clases se guían por libros de texto (a veces combinan varios) y otros materiales; es decir, la preparación la realizan “en la cabeza”, la anotan con marcas en los mismos libros o en una hojita. Los maestros son reflexivos, pero en la práctica; ya que ponen en juego sus conocimientos disciplinares y didácticos de manera hablada, pero no escrita” (Weiss y Antonio, 2018:13).

En ese sentido, sí podríamos hablar del divorcio referido por Díaz Barriga (2018) entre lo calificado a los docentes en esta evaluación y su práctica, en el sentido de requerirles un tipo de escritura que cotidianamente no se les exige en las escuelas. Para



seguir profundizando al respecto, veamos con más detenimiento el tipo de escritura que se le demandaba al docente en estas etapas: en ambas se pedía un escrito conformado por tres partes: en el caso del EEE, la primera parte era de descripción (del contexto, de los alumnos), la segunda, consistía en la narración de una clase (de donde se derivaban las evidencias de sus alumnos) y, la tercera, requería una argumentación, por parte del sustentante, respecto a la forma en que consideraba las características del contexto y de sus alumnos para retroalimentarlos en su aprendizaje, así como la manera en que las evidencias mostradas, daban cuenta del nivel de logro alcanzado por sus alumnos respecto al aprendizaje esperado, entre otros aspectos.

Por su parte, en la PDA se requería al docente también tres tipos de escrito: una primera parte de descripción (del contexto y diagnóstico del grupo de alumnos), una segunda consistente en la elaboración de un plan de clase, y una tercera parte, en donde los docentes argumentaban respecto a la manera en que en su planeación de clase habían tomado en cuenta las características de los alumnos y de su contexto, y la forma en que las actividades propuestas consideraban el enfoque didáctico de la asignatura, entre otros aspectos.

Consideramos que requerir al maestro estas tres partes en un mismo escrito: descriptivo, narrativo (para el caso del EEE) o un producto de su práctica (en el caso del PDA), así como una tercera parte de carácter argumentativo implicaba, en su conjunto, tareas de alto nivel de demanda cognitiva para los maestros. Probablemente la intención de requerir al docente estas tareas por escrito, era con la idea de proponer un procedimiento que supliera la entrevista, como una de las técnicas de indagación más adecuadas para acceder a los saberes y supuestos que los sujetos manifiestan sobre sus prácticas, en este caso, los docentes sobre sus prácticas de enseñanza.

Mediante la argumentación escrita de los maestros, en las etapas 2 y 4 se buscaba propiciar que el docente generara un producto, que permitiera a los evaluadores, valorar en qué medida el docente tomaba en cuenta determinados aspectos en la elaboración de un plan de clase (características de los alumnos y de su contexto, del enfoque didáctico de la asignatura, entre otros) para el caso de la PDA, o bien, determinados aspectos (características de los alumnos y su contexto, aprendizaje esperado a evaluar, entre otros) en la evaluación de los trabajos de sus alumnos, para el caso del EEE.

Sin embargo, requerir al docente un tipo de escrito que habitualmente no desarrolla en su práctica profesional cotidiana, dado que este tipo de ejercicio no

constituye una demanda frecuente por parte de sus autoridades educativas (Weiss y Antonio, 2018), pone en entredicho la pertinencia del procedimiento seleccionado para valorar su desempeño en el aula, pues pretender evaluar el desempeño del maestro en el aula con un escrito de carácter argumentativo, pone en tensión dos grupos de conocimientos y habilidades que no necesariamente coinciden (Weiss, et. al.,2019:74)<sup>235</sup>: por un lado, el conocimiento tácito, práctico e intuitivo que utilizan los maestros cuando trabajan con sus alumnos (Imbernón, 2004; Vinatier,2015), en donde despliegan sus habilidades para construir, junto con ellos, conocimientos escolares (Candela,1996 Block, et. al.2007; Antonio, 2000); por otro lado, la habilidad para explicitar este conocimiento práctico en un escrito, además de hacer uso de conocimientos de carácter especializado, a fin de argumentar su plan de clase (PDA), o bien, su actuar en el aula y las valoraciones que hace sobre el aprendizaje de sus estudiantes (EEE), todo ello, en el marco de escritos elaborados en una plataforma electrónica, con determinados límites de tiempo.

Respecto a las tareas en donde el docente tenía que explicitar su conocimiento práctico (por ejemplo, narrar con sumo detalle y con orden, la serie de actividades que realizó con sus alumnos para alcanzar determinado aprendizaje esperado en el EEE); es importante no perder de vista que este tipo de conocimiento tiene una naturaleza de carácter más procesual (saber hacer), fuertemente vinculado a la acción (Vinatier, 2015: 292) y al contexto en donde se genera (Pozo et. al.: 2006: 18); por tal razón, resulta un conocimiento difícil de ser explicitado de manera escrita, más aún si se busca que este conocimiento, además sea entrelazado con aquellos conocimientos pedagógicos de carácter especializado (Imbernón,2004:26) o epistémico (Vinatier, 2015: 292), a fin de realizar la parte argumentativa de su escrito, con fines de evaluación (ya sea en el EEE y en la PDA).

Si bien consideramos loable que en estas etapas se buscara propiciar que los docentes evaluados reflexionaran sobre su práctica, pensamos que el desarrollo de una práctica reflexiva en el aula (Perrenoud, 2011), requiere de espacios en donde los docentes cuenten con la posibilidad de explicitar sistemáticamente los saberes de

---

<sup>235</sup> En 2017, por encargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV realizó un estudio cualitativo en donde se observó la enseñanza en aula de un grupo de docentes de primaria y de secundaria que participaron en la evaluación del desempeño, durante el ciclo escolar 2015-2016. En este estudio se analizaron sus avances y dificultades y se compararon con los resultados obtenidos en esta evaluación, identificando que la evaluación del desempeño no alcanzaba a valorar aspectos relevantes como la generación de ambientes de aprendizaje con sus alumnos, entre otros.

carácter práctico que ponen en juego cuando trabajan con sus alumnos determinados contenidos curriculares, y no en el marco de un proceso de evaluación de alto impacto.

Con lo anterior queremos enfatizar que lo requerido en las etapas 2 (EEE) y 4 (PDA) de la evaluación del desempeño docente, implicaba para los maestros ejercicios de explicitación y reflexión sobre sus prácticas de enseñanza que, en condiciones idóneas, requieren de un proceso continuo de formación y asesoría en espacios institucionales, aspecto que obviamente no ocurrió y que además fueron requeridos en condiciones de premura y de falta de información; además de que los resultados obtenidos de este tipo de ejercicios, tendrían un determinado peso, en esta evaluación de alto impacto.

Pese a estas condiciones adversas, algunos de los docentes entrevistados alcanzaron a vislumbrar aspectos de sus prácticas de enseñanza susceptibles de ser mejorados a partir de la elaboración del *Expediente de evidencias de enseñanza* (EEE) y de la *Planeación didáctica argumentada* (PDA); consideramos que esto fue posible, en buena medida, por el tipo de relaciones que les pedían establecer para la elaboración de su escrito argumentativo. Por ejemplo, la relación entre las actividades señaladas en su plan de clase (PDA) y las recomendaciones del enfoque didáctico de la asignatura en cuestión; o bien, la relación que establecían entre los trabajos de sus alumnos (EEE) y los niveles de desempeño respecto a un determinado aprendizaje esperado, entre otros.

Derivado de lo anterior, podemos afirmar que la mayoría de los docentes entrevistados sí identificaron una relación entre lo que les requerían en el EEE y en la PDA con el trabajo que realizan con sus alumnos debido a que en la construcción de estas etapas, sí se consideraron los indicadores relativos a las prácticas de enseñanza como: la planeación de clases, la intervención didáctica o la evaluación de aprendizajes; además de que algunas de las pautas que buscaban orientar el escrito argumentativo de los docentes en estas etapas, efectivamente les permitió a algunos reflexionar sobre estos aspectos de su práctica docente; aunque bajo un procedimiento escasamente requerido en su quehacer cotidiano: el escrito argumentativo.

Ahora bien, ¿cuáles fueron las percepciones más específicas de los docentes de primaria entrevistados, respecto a estas etapas?, si la mayoría (10 de 15) de ellos identificó una relación de lo evaluado en ellas, con sus prácticas de enseñanza, ¿sobre qué aspectos específicos de su quehacer profesional identificaron esta relación?... comencemos a analizar los matices de esta discusión, desde la voz de los propios docentes.

### 6.1.1 Los niños en su contexto familiar y local...

Uno de los primeros aspectos que la mayoría de los docentes entrevistados relacionó con el trabajo que realizan con sus alumnos, en las etapas 2 y 4, fue el contexto en que se desenvuelven su grupo de estudiantes. Al respecto, tenemos la opinión una maestra, con 15 años de servicio, quien labora en una escuela cercana al Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México, en la Alcaldía Venustiano Carranza, y nos comparte su experiencia en la sustentación de la etapa 4. *Planeación Didáctica Argumentada*:

*Aprovechando el contexto..., ¡tenía mucho papá comerciante!... me decían los chicos - mi papá me llevo a vender - les preguntaba - ¿y qué vendes? -, te dicen -desde las "chacharas" hasta ropa -, hay comercios que nos rodean aquí (en la escuela), que son informales y ahí están mis niños afuera del mercado en el tapetito que tiende la mamá... y de ahí me surge lo de mi planeación (argumentada) ¿cómo enseño ciertas cantidades con el manejo del papel moneda?... y cómo a través del juego vamos aprendiendo la suma, la resta, - y si te dan un billete de a cinco y vas a cobrar tres pesos, ¿cuánto vas a dar de cambio? - ... están familiarizados con ese entorno...si estoy comprando y vendiendo, les interesó. (Maestra con experiencia de la CDMX, resultado "Suficiente" en ED, p.13).*

En este fragmento de la entrevista se puede apreciar, no sólo el conocimiento que la docente tiene acerca de sus alumnos y su contexto (Luna, 1994), sino también la manera en que ella retoma este conocimiento para plantear una situación didáctica de Matemáticas. En este sentido, la exigencia de sustentar la evaluación y la propia entrevista, lleva a la maestra a hacer explícitos sus saberes docentes (Mercado, 2002) sobre sus alumnos y su contexto; un conocimiento tácito e intuitivo que muy probablemente pone en juego en sus prácticas de enseñanza pero que, debido al carácter demandante y complejo de la docencia (Rockwell, 2013), no se había dado la oportunidad de referirlo con esta nitidez; lo que en términos de Perrenoud (2011) sería apenas la simiente de una reflexión sobre la acción, en el sentido de retomar la propia acción como objeto de reflexión. En este caso, los niños aparecen, pero revestidos y caracterizados en su contexto, como un conocimiento valioso a tomar en cuenta, para hacer más significativo este contenido escolar para ellos.

Veamos ahora la opinión que otra docente, quien cuenta con 13 años de servicio, y labora en una escuela ubicada en una zona residencial de la Delegación Xochimilco

de la Ciudad de México, quien nos comparte su experiencia de haber sustentado la etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza:

*Yo subí evidencias de Español de dos alumnos... un cartel con las características que marcaba el cartel: mi niña de alto (desempeño) sí lo logró, hizo una redacción... y mi niño de bajo (desempeño) me hizo sólo la imagen... él tenía problemas de lenguaje, entonces... así como hablaba ¡escribía! ...La mamá sí nos daba apoyo, ¡pero todavía faltaba!... Era dar el panorama de ¿cómo son esos niños?, ¿cómo están en su desarrollo?... ¿cómo son en casa? ... (Maestra F, con experiencia, CDMX, resultado “Destacado” en ED, p.15).*

Como se puede apreciar, en el caso del EEE, también aparece la descripción del contexto familiar, además de las características del desarrollo y del aprendizaje de los alumnos, pero a nivel individual. En este caso la profesora nos refiere algunas diferencias en el desempeño de sus alumnos con relación a la elaboración de un cartel. En el caso del alumno con bajo desempeño, alude a unas de sus características de desarrollo y aprendizaje (él tenía problemas de lenguaje) para explicar este bajo desempeño de uno de sus alumnos, pese a que lo apoyan en su familia.

Así, cuando la maestra nos comparte su experiencia sobre la sustentación de esta etapa (EEE), este conocimiento sobre los alumnos y su contexto emerge con toda su riqueza; siendo un conocimiento que, en procesos de formación continua de largo alcance, constituye un referente muy valioso (Perrenoud, 2011) que podría anclarse, en mayor medida, con conocimientos de carácter disciplinario (como psicología del aprendizaje o didáctica) para arribar a formas más sistematizadas de afrontar sus prácticas... pero ¿qué otros aspectos sobre el trabajo con los alumnos aparecen?

### **6.1.2 El docente y sus prácticas de enseñanza y evaluación...**

Como hemos comentado anteriormente, la sustentación de las etapas *Expediente de evidencias de enseñanza* y *Planeación Didáctica Argumentada*, implicaba no solo la descripción por escrito de las características de los alumnos y su contexto, sino también tareas que requerían de una argumentación, por parte del docente, respecto a su actuación profesional. A continuación, un profesor, quien también cuenta con 13 años de servicio, pero que labora en una localidad del estado de Hidalgo, nos da cuenta del tipo de preguntas que les planteaban en el caso de la etapa 4 (PDA):

*En la planeación (argumentada) tenía uno que desarrollarla (la planeación didáctica) ... y argumentarla al último... por ejemplo... ¿por qué elegí ese método?, si estoy considerando el enfoque (didáctico de la asignatura) en las actividades que propongo... ¿por qué esos recursos y no otros?... ¿con qué finalidad? Y cómo va a dar un seguimiento del aprendizaje (Maestro R, con experiencia, estado de Hidalgo, resultado “Suficiente” en ED, p. 12).*

Por su parte, otra profesora de la Ciudad de México, quien labora en una escuela de la Alcaldía Gustavo A. Madero y cuenta con 2 años de servicio, nos refiere respecto a las tareas argumentativas que les planteaban en la etapa 2 (EEE):

*Después había que argumentar el por qué estoy yo presentando esas evidencias... por ejemplo: si con eso que les pedí, puedo valorar el aprendizaje esperado... si era un ejercicio, ¿por qué un niño tuvo 10? y por qué el otro, ¡no sé!, 7... ahí justificar esa parte de mi evidencia de lo que yo estaba presentando y qué es lo que yo había hecho para que los niños quedaran como al nivel en ese aprendizaje... (Maestra J, novel, CDMX, resultado “No cumple con la función” en ED p. 14).*

Como se puede advertir, el tipo de preguntas que refieren ambos docentes respecto a estas etapas, parecen propiciar que los docentes no sólo describieran lo realizado, sino también justificar las decisiones que tomaron: En el caso de la PDA, el tipo de preguntas que refiere el maestro de Hidalgo, tienen que ver con lo que, en términos de Perrenoud (2011) sería propiciar la reflexión prospectiva, es decir, aquella reflexión que se produce en el momento de planificar una determinada situación didáctica, a fin de justificar las decisiones tomadas en su diseño (selección de métodos y recursos, entre otros), para proyectar así, lo que se realizará con los alumnos.

En el caso del EEE, el tipo de preguntas que refiere la maestra novel de la Alcaldía Gustavo A. Madero, se relacionan con lo que Perrenoud (2011) identifica como la reflexión retrospectiva, es decir, aquella que se realiza posteriormente a la situación didáctica. En este caso, los cuestionamientos se centran en que la profesora justifique las decisiones tomadas respecto a la forma en que evaluó el trabajo de sus estudiantes, así como respecto a su propia intervención docente con estos alumnos.

Así, se advierte cómo la sustentación de estas etapas, propició que varios de los docentes entrevistados se vieran en la necesidad de planear, implementar y justificar determinadas actividades que realizaron con sus alumnos, así como de explicitar parte

de las decisiones que en su momento tomaron para elaborar su planeación (PDA), o bien, para analizar su intervención docente (EEE)... pero... ¿llegaron los docentes a identificar aspectos de sus prácticas de enseñanza y de evaluación, susceptibles de ser mejoradas, a partir del tipo de preguntas planteadas en estas etapas?... a continuación, tenemos la opinión de la profesora con 8 años de servicio, quien labora en una escuela que se encuentra en los límites de la Ciudad de México con el Estado de México, en la Delegación Iztapalapa:

*¡nos preguntaban de cómo habíamos planeado. ... obviamente nosotros reflexionamos de lo que planeamos del contexto (...) a veces, uno en nuestra práctica, es solamente planear para el día a día... ¡obviamente conociéndolos! (a los alumnos), pero ya viendo a cada uno, uno dice - ¡ah pues sí tiene razón!, ¡por eso él no me lo trajo en electrónico, por eso no lo vio en internet, - pero de verdad es muy buena reflexión!, Sí me estresé y todo, pero sí todo lo tenemos aquí (señalando su cabeza) (Maestra A, con experiencia, CDMX, resultado “Destacado” en ED, p. 13).*

Cuando la docente refiere la planeación “del día a día” que realiza en su trabajo con sus alumnos (tomando en cuenta sus características), no alude a la dosificación didáctica que institucionalmente se requiere a los maestros en las escuelas, sino a aquella planeación “interna” que muchos docentes ponen en juego cuando interactúan con sus estudiantes para trabajar determinados contenidos escolares: “pero sí todo lo tenemos aquí (señalando su cabeza)... este tipo de procesos cognitivos de los profesores, son identificados por (Schön, 1998) como conocimiento en la acción, conocimiento práctico, (Imbernón 2004; Vinatier, 2015) o saberes docentes (Mercado, 2002), e incluso reflexión en la acción (Perrenoud, 2011).

Aparte de explicitar el conocimiento práctico que ella pone en juego cuando trabaja con sus estudiantes, la maestra nos comparte la reflexión que le generó el tipo de ejercicios que se planteaban en Expediente de Evidencias de Enseñanza, cuando refiere: “¡sí nos hace ver por qué el niño tiene ese resultado (...) ya viendo a cada uno, uno dice - ¡ah pues sí tiene razón!... ¡por eso él no me lo trajo en electrónico, por eso no lo vio en internet” ... con estos comentarios por parte de la maestra, nos deja vislumbrar, aunque de manera incipiente, una reflexión sobre la acción de carácter retrospectivo en términos de Perrenoud (2011), y que en este caso permite identificar a la maestra, en mayor medida, algunas circunstancias que pueden incidir en el aprendizaje de sus alumnos.

Por otra parte, tenemos el comentario de otra docente con experiencia de la Ciudad de México, quien nos comparte su percepción respecto a las reflexiones que le generó sustentar esta misma etapa:

*El expediente ese (de evidencias de enseñanza) me dejó aprendizajes, porque yo manejaba carpetas de evidencias de los niños... pero no me sirvieron cuando tenía que subir mis evidencias, es en los cuadernos es donde yo descubro... ¡vi más plasmado mi trabajo!: Ahí ya veo una corrección de un tachecito, estás mal, una palomita, -corrige en casita-, -mamá apoya a tu hijo-, ¡cosas así!, ... para mí fue más enriquecedor con los cuadernos, en eso aprendí mucho...” (Maestra I, con experiencia, CDMX, resultado “Suficiente” en ED, p.14).*

A partir de las tareas planteadas en el Expediente, la maestra identifica que era en los cuadernos de sus alumnos, y no en unas carpetas de evidencias, en donde ella vio “más reflejado” su trabajo, en el sentido de que es ahí en donde ella usualmente valora y retroalimenta los avances de sus alumnos. También identifica que es en los cuadernos, donde se advierten “rastros” respecto a la comunicación que tiene con los padres de familia. Así, la sustentación de esta etapa, le permite identificar huellas de su trabajo que probablemente le serán de utilidad para reflexionar sobre la manera en que evalúa el aprendizaje de sus estudiantes; siendo en este caso, una reflexión de carácter retrospectivo, en términos de Perrenoud (2011).

La necesidad de presentar estas etapas, en este caso el EEE, llevó a ambas docentes a identificar aspectos de su trabajo que tal vez no hubieran identificado antes con esa nitidez y que probablemente les sirvió para ajustar algunas de las acciones que realizan en el trabajo con los niños. Sin embargo, lo deseable sería que el tipo de preguntas que hicieron a los docentes en las etapas de EEE y del PDA, fueran utilizados en procesos sistemáticos de formación continua y no en evaluaciones de carácter obligatorio con posibles consecuencias laborales, pues ello diluyó fuertemente las posibilidades de una evaluación que aportara a la formación de los docentes, como se planteó en el EAMI 2015-2016 (SEP, 2015: p.5).

Como se puede advertir, para el caso de estas etapas, la mayoría de los docentes entrevistados, efectivamente identificaron una relación entre lo evaluado en las etapas Expediente de Evidencias de Enseñanza y la Planeación Didáctica Argumentada, con algunos aspectos de sus prácticas de enseñanza: el conocimiento de las características



de sus alumnos, del contexto familiar y local de los estudiantes, la planeación didáctica y su intervención docente, entre otros aspectos.

Algunos de ellos reconocen, que las tareas requeridas en estas etapas, los llevaron a diseñar e implementar actividades que resultaron atractivas para sus alumnos, recuperando el contexto en que se desenvuelven; e incluso otros refieren cómo algunas de las preguntas planteadas en estas etapas, les permitieron reflexionar sobre el trabajo realizado con sus alumnos.

No obstante, reiteramos que explorar las posibilidades de relación de las etapas EEE o en la PDA de la evaluación del desempeño docente 2015-2016, con las prácticas de enseñanza de los docentes, no implica defender esta evaluación como tal, ni desconocer el ambiente mediático que precedió a su aplicación, así como la incertidumbre y miedo con que vivieron muchos docentes este proceso de evaluación, causado en buena medida por la desinformación, aunado a las numerosas fallas operativas que hubo en su implementación, mismos que ya referimos en el capítulo anterior. Más bien constituye una invitación a explorar las posibilidades del tipo de preguntas que se plantearon en estas etapas, a fin de considerarlas como posibles detonantes para propiciar procesos de reflexión sobre la acción, tan necesarios para fortalecer la formación continua y el desarrollo profesional de nuestros docentes de educación básica.

## **6.2 Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos.**

Considerando los antecedentes en materia de evaluación docente en México, se podría afirmar que la elaboración y aplicación de exámenes estandarizados con fines de ingreso o promoción en la carrera docente de los maestros de educación básica, constituye una de las experiencias con mayor tradición en nuestro país. Recordemos que desde los años 90's del siglo XX y en el marco de *Carrera Magisterial (CM)*, los maestros que deseaban participar, debían de sustentar un examen de conocimientos, con la finalidad de acreditar un determinado puntaje en el factor de *Preparación profesional*, junto a otros factores que también les valoraban, a fin de definir su ingreso a CM, o bien, promoverse en otro nivel.

Ya a inicios del siglo XX algunas entidades del país realizaban procesos de selección de sus docentes, mediante aplicación de exámenes, a fin de definir qué

egresados de las escuelas normales accedían a las plazas disponibles en el sistema de educación básica. De manera más reciente, el Servicio Profesional Docente, tuvo como antecedente para el ingreso al servicio educativo, la denominada Evaluación Universal de docentes y directivos en el servicio de educación básica, generada en el marco de la Alianza por la calidad de la educación, durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012).

Ante este precedente, es de llamar la atención que la Etapa 3 denominada *Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos*, fuera la etapa la menos valorada por parte de los docentes, así como la que presentara mayores áreas de oportunidad a nivel técnico. En lo que respecta a la valoración de esta etapa por parte de los maestros, en el estudio que realizó la OREALC-UNESCO (2016), se plantea que: “de todos los instrumentos, el examen de conocimientos y competencias es el que recibe la aprobación comparativamente más baja: 47% está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación: “El examen de conocimientos y competencias refleja parte importante de mis capacidades como profesor”. En el caso de las encuestas realizadas por el Instituto (2016) durante el ciclo escolar 2015-2016, los datos resultan más contundentes respecto al nivel de insatisfacción respecto a los exámenes, por parte de los docentes de educación básica encuestados, ya que el 76% refiere percepciones desfavorables con relación a la duración, claridad y diseño de los exámenes.

En el caso de las deficiencias de carácter técnico, en el Informe respectivo<sup>236</sup>, elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se revelaron: “problemas de formulación e inconsistencias con las especificaciones, que no siempre pudieron ser resueltos” (INEE, 2016b:24), debido a los tiempos constreñidos con que fue implementada la primera edición de la evaluación del desempeño docente, (aquí es donde identificamos una de las implicaciones de la temporalidad con que fue diseñada esta política pública y que referimos en el capítulo 3). Al respecto, Díaz Barriga, 2018b: 5) planteó que si bien era importante que estos exámenes respondieran: “a los parámetros mínimos que la psicometría demanda de estos instrumentos (por ejemplo: determinar el índice de dificultad y el poder de discriminación de los reactivos que los integraban), lo más importante era reconocer que el problema fundamental estaba en la

---

<sup>236</sup> INEE (2016) *Informe técnico sobre la revisión de instrumentos de evaluación del desempeño de docentes en educación básica, ciclo escolar 2015-2016*.

tabla de especificaciones con la que se construyen estos reactivos...” más adelante mostraremos que el problema iba más allá de las especificaciones.

De esta manera, aunque en México, la elaboración de exámenes estandarizados constituye una de las líneas más desarrolladas en materia de evaluación docente, es interesante identificar que los exámenes diseñados para la etapa 3 del esquema de evaluación del desempeño docente fueron los menos valorados, tanto por especialistas en la materia, como por los propios docentes... ¿por qué? Una de las razones de fondo es que, en anteriores experiencias de evaluación docente en nuestro país, estos exámenes estandarizados tenían la finalidad de evaluar solo determinados conocimientos para ejercer la profesión docente, pero no el desempeño frente a un grupo de alumnos y en el contexto escolar.

La experiencia internacional en materia de evaluación docente (OREALC-UNESCO, 2007, Isoré, 2012) corrobora que las pruebas estandarizadas son de utilidad para identificar habilidades básicas (comprensión lectora, resolución de problemas), así como conocimientos pedagógicos y académicos de los sustentantes (OREALC-UNESCO, 2007). Además de que estos exámenes frecuentemente están integrados por preguntas de respuesta estructurada y de opción múltiple que, por lo general, se limitan a medir niveles cognitivos elementales (Martínez Rizo, 2016: 40).

El énfasis que hacemos respecto a que los exámenes estandarizados pueden evaluar rigurosamente sólo conocimientos e incluso algunas habilidades básicas como lo plantea la OREALC-UNESCO (2007), obedece al hecho de que en la Etapa 3 denominada *Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos*, se buscaban evaluar indicadores de la dimensión 2 (6 indicadores en total), referida a las habilidades que el docente pone en juego al momento de trabajar con sus alumnos. De hecho, en esta etapa 3 se buscaban evaluar más indicadores de esta dimensión, que en el caso de las etapas 2. Expediente de evidencias de enseñanza (2 indicadores) y 4 Planeación didáctica argumentada (solo 3 indicadores) juntas.

Lo anterior es de llamar la atención, dado que se trata de habilidades didácticas que se expresan en la práctica y cuya complejidad para evaluarlas, incluso con técnicas como la observación de aula y con rúbricas cuidadosamente elaboradas, resulta considerable (Weiss, et al. 2019). De hecho, en el apartado anterior problematizamos respecto a los alcances y límites de haber evaluado indicadores de esta dimensión con

los procedimientos de la etapa 2 y 4, más aún, como en este caso, con exámenes estandarizados.

Otro desafío que planteaba la elaboración de un examen estandarizado que buscaba contribuir a evaluar el desempeño de los docentes de educación básica en México, era el relativo a la valoración de un gran número de indicadores de la dimensión 4 (16 el total), relativos a las responsabilidades éticas y legales de su quehacer profesional, ya que era una dimensión que planteaba un mayor énfasis en el aspecto actitudinal y de asunción de valores por parte de los maestros para ejercer su profesión (ver Anexo 3).

En este caso, no sólo la experiencia internacional en la materia (OREALC-UNESCO, 2007; Isoré 2012, Martínez Rizo, 2016), sino también la experiencia internacional en evaluación educativa<sup>237</sup>, plantea que la evaluación de disposiciones actitudinales y de asunción de valores, constituye aún un reto importante en la materia. En ese sentido, pensar en valorar este tipo de componentes del desempeño docente (actitudes y valores para ejercer la profesión), mediante un examen estandarizado resulta bastante cuestionable en términos de la validez de los resultados que pueda ofrecer para generar procesos de retroalimentación del desempeño de los maestros.

Con el desafío de pretender evaluar este tipo de indicadores, la etapa 3 era descrita como un examen que requería del docente: “la resolución de situaciones hipotéticas de la práctica educativa, contextualizadas a través de casos” (SEP, 2015:13). Bajo esta lógica, el examen se conformaría por 20 a 25 casos, con tres a cinco tareas evaluativas cada uno, con un total de 100 reactivos a resolver<sup>238</sup>. Así, con el planteamiento de situaciones hipotéticas de la práctica profesional del maestro, se buscaba solventar el reto de evaluar indicadores relativos a habilidades y disposiciones actitudinales en la práctica profesional... ¿Qué percepción tuvieron los docentes entrevistados respecto a las situaciones hipotéticas que se plantearon en esta etapa?, ¿efectivamente vieron en estos casos del examen, aspectos que podrían relacionar con

---

<sup>237</sup> El desafío de evaluar actitudes, está afectada por considerables problemas conceptuales y metodológicos, los cuales se centran en la validez (inadecuación entre lo que se pretende medir y el constructo realmente medido) y fiabilidad (multidimensionalidad, débil base teórica, etc.) de los numerosos instrumentos utilizados. La mayoría son escalas del tipo Likert.

<sup>238</sup> No obstante, debido a que se tenía que cumplir con el requisito técnico, establecido por el INEE de pilotear los instrumentos antes de su aplicación, con mayor relevancia para el caso de los exámenes de la etapa 3 del esquema de evaluación del desempeño docente. En la aplicación de esta etapa en noviembre de 2015, los exámenes en su mayoría estuvieron conformados por 154 reactivos, con la finalidad de retirar aquellos que resultaran con más bajos resultados psicométricos.

su práctica profesional?, y más particularmente ¿con aspectos actitudinales, éticos y legales de su quehacer educativo?

En el siguiente apartado profundizamos al respecto, desde las voces de los docentes entrevistados en este estudio y en diálogo con otros estudios o evaluaciones que se han realizado respecto a la percepción de los docentes con relación al “examen de casos” (OREALC-UNESCO, 2016; INEE, 2016) planteado por la SEP, como parte de la evaluación del desempeño docente.

### **6.2.1 Los casos del examen: Entre la cercanía con el trabajo docente y su descontextualización.**

Con relación al vínculo que los docentes entrevistados identificaron entre los casos planteados en el examen y las actividades que realizan en su trabajo docente, las opiniones se dividieron: 6 de 15 (40%) opinaron que no tenía que ver con la práctica profesional que realizan en el contexto escolar. Al respecto, tenemos la opinión de la profesora que trabaja en una escuela ubicada en una zona residencial de la Alcaldía de Xochimilco, en la Ciudad de México:

*A veces sí había cosas que salían de mi contexto, por ejemplo: -si estás en una escuela arriba del cerro y se desgaja la presa ¿qué haces? - ... Algunas las tenemos que sacar como por lógica porque no trabajo en una escuela que esté cerca de una presa, entonces creo que no va acorde a mi contexto... A lo mejor esa fue alguna de las situaciones que le digo a mis compañeras -de seguro ésa la tuve mal porque no va a mi contexto, a esa situación, salía del rango. **(Maestra F, con experiencia, CDMX, resultado “Destacado” en ED, p.15).***

Por su parte, otra docente (7 años de servicio) de la ciudad de México, pero cuyo centro de trabajo se ubica en una zona residencial de la alcaldía Gustavo A. Madero, al norte de la Ciudad de México, nos comenta lo siguiente:

*son casos que uno ve o que uno vive ¡pero hay casos que no!, que creo que están fuera de contexto porque he hecho, había preguntas que nos decía -en un medio rural, si la escuela es esto y esto- como que casos que nosotros no vivimos... ... entonces yo lo voy a contestar como pienso, pero a lo mejor no está bien, creo que esa parte de generalizar la educación pues no ... son casos, a lo mejor reales que pasan en algunas escuelas, ¡que no están lejos de nuestra realidad!, pero yo creo que no hay que generalizarlo a nivel*

*global, no hay que generalizar. (Maestra H con experiencia, CDMX, resultado: “Insuficiente” en ED, p. 18).*

Como se puede apreciar en estos testimonios, los docentes entrevistados refieren que, si bien algunos casos tenían que ver con el contexto de las escuelas en donde laboran, en otros no<sup>239</sup>. En el primer testimonio, la docente alude a la disparidad que identifica entre las características geográficas de la ubicación de su centro de trabajo, con respecto al plantel descrito en el caso del examen (arriba del cerro) y la eventualidad hipotética a la cual tenía que responder (el desgaje de una presa); si bien se comprende que la situación descrita no corresponde con su realidad y muy probablemente con la de la mayoría de los docentes evaluados, sí podría ser comprensible la necesidad de identificar mediante este instrumento, el conocimiento que los docentes tienen respecto a los protocolos de seguridad escolar, como parte de la normatividad que han de conocer los docentes en caso de siniestros (terremotos, inundaciones, incendios, etc.). No obstante, la interpretación que refiere la maestra sobre lo descontextualizado de la situación con relación a su práctica docente, en buena parte se debe a la escasez de información que se ofreció a los maestros sobre el sentido del planteamiento de casos en el examen de la tercera etapa.

En el segundo testimonio, también podemos identificar cómo el carácter de “lo descontextualizado”, de algunos de los casos planteados en el examen, radica en la diferencia con respecto al contexto en que trabaja la profesora entrevistada y que, en su caso, labora en un contexto urbano. Resulta interesante la valoración de la maestra respecto al carácter general del examen, al incluir tanto situaciones de escuelas rurales como urbanas, en el sentido de que plantea un debate de fondo respecto a los límites de una evaluación estandarizada de la docencia: el carácter contextual del trabajo docente (Rockwell, 2013).

Por contraparte, 7 de los 15 docentes (46%) entrevistados opinan que los casos planteados en el examen (Etapa 3 de la evaluación del desempeño docente) sí se relacionan con las actividades que realizan cotidianamente en sus centros de trabajo; al respecto compartimos la opinión de otra profesora (3 años de servicio) quien la labora en una localidad cercana al centro de la Alcaldía de Iztapalapa, en la Ciudad de México:

---

<sup>239</sup> Esta percepción coincide con la de docentes que participaron en las encuestas de la evaluación que hizo la OREALC-UNESCO (2016) sobre la evaluación del desempeño docente, en donde se identificó que, si bien los maestros valoraron de manera positiva que se presentaran casos de la vida escolar, en algunas ocasiones estos casos fueron percibidos con contextualizaciones ajenas a sus realidades escolares.

*yo no trabajo con niños rurales, mi experiencia es con niños urbanos, nos preguntaron ciertas situaciones que yo no las vivo directamente, pero que como maestro debo saber... a lo mejor, porque, así como ahorita estoy aquí, mañana me pueden mandar a otro lugar y debo conocer el trabajo de todos... ¡yo me imagino, que por eso lo generalizan!, que son todos los maestros de México, que en algún momento todos debemos trabajar en algún lugar, y puede que mañana estemos en uno de esos lugares, así como me dan primero me pueden dar sexto... es mi obligación como docente... son muchas cosas referentes a lo que trabajas con los niños **(Maestra D, novel, CDMX, resultado “No cumple con la función en ED, p.15).***

Por su parte, la profesora que labora en la escuela ubicada en una zona residencial de la Alcaldía Xochimilco, en la Ciudad de México, nos comenta lo siguiente:

*Había situaciones, muchos planteamientos que sí tienen que ver con los protocolos que a veces no nos damos, como maestros, el tiempo para leer la Guía Operativa (documento que difunden las autoridades educativas de la Ciudad de México, sobre orientaciones para la operación de las escuelas de educación básica) ... Lo que también les dije a las compañeras fue -léanse la Guía Operativa ¡porque es como nuestra biblia!, lo que tenemos que saber, los protocolos que tenemos que seguir como maestros, porque no sabemos cuándo se nos vayan a presentar situaciones semejantes a las descritas en este examen-. **(Maestra F, con experiencia, CDMX, resultado “Destacado”, en ED, p.16).***

Resulta interesante advertir cómo ante los mismos tipos de casos descritos en el examen, las docentes de estos testimonios tienen una perspectiva diferente de ellos: En el caso de la primera docente, justifica el planteamiento de situaciones, tanto para escuelas rurales como urbanas, al concebirse como docente más allá de un determinado contexto escolar, mirándose así desde un horizonte más amplio de su quehacer profesional, en donde no excluye la posibilidad de trabajar en algún momento, en un contexto distinto al actual, opinión que contrasta con la de su colega, quien cuestiona la presencia de casos de escuelas de diferentes contextos (rural y urbana).

Esta diferencia de opiniones, nos parece que revela dos cuestiones importantes: La primera tiene que ver con las diferencias en las maneras de mirarse y concebirse como docentes, así como de mirar y concebir una actividad como la docencia. La segunda se relaciona con la importancia de trascender el carácter centralista de la operación de muchas políticas educativas en nuestro país, entre ellas la evaluación

docente, a fin de buscar opciones más pertinentes a la diversidad de contextos en que los maestros de educación básica desarrollan su práctica profesional.

En el caso del segundo testimonio de este bloque se advierte la diferencia de opinión respecto a la presencia de casos relativos a protocolos de seguridad escolar, en el sentido de que esta docente identifica la utilidad de este tipo de información para su trabajo docente en el contexto escolar, cabe recordar que esta docente, obtuvo por resultado “Destacado” en la evaluación del desempeño y se certificó como evaluadora por parte del INEE, lo cual probablemente, nos hable de que ella contó con condiciones más favorables, para acceder a la información necesaria para participar en este proceso de evaluación.

Lo anterior, corrobora la importancia de ofrecer, a la generalidad de los docentes, mayores orientaciones respecto al propósito y razón de ser de la presencia de determinados contenidos a evaluar en las etapas (en este caso, en el examen) y, en el sentido más amplio respecto a qué y cómo serán evaluados, como lo plantea la experiencia internacional en la materia (OREALC-UNESCO, 2007; Isoré, 2012; Martínez Rizo, 2016).

Como se puede apreciar, las opiniones de los docentes se dividieron entre aquellas que identificaban una cercanía de los casos descritos en el examen de la etapa 3 de la evaluación del desempeño docente, con las situaciones que pueden afrontar en su práctica profesional (7 de 15) y aquellas opiniones que negaban esta cercanía (6 de 15), desde el criterio de “estar fuera del contexto” de su práctica profesional.

Esta percepción de descontextualización de los casos por parte de los docentes radicaba en diferentes razones: no corresponder al tipo de localidad donde laboran, o bien, plantear situaciones muy poco probables de ocurrir en el medio geográfico donde se ubica su plantel. Hubo incluso alguna docente que aludía a esta descontextualización por plantear situaciones relativas a necesidades educativas especiales que ella no atendía en ese momento<sup>240</sup>. Nos parece que este tipo de opiniones, por un lado, dan cuenta de los límites que los exámenes estandarizados pueden tener para aludir a realidades tan diversas en que realizan su quehacer profesional miles de maestros en México y, derivado de ello, su pertinencia para pretender evaluar el desempeño mediante este tipo de instrumentos,

---

<sup>240</sup> Ella atendía casos de autismo y en el examen le planteaban situaciones de Síndrome de Down o hipoacusia, siendo discapacidades que en su experiencia profesional no había afrontado.



Por otro lado, nos permiten reflexionar respecto a las diferencias en las concepciones de estos docentes sobre los alcances y delimitaciones de su profesión: mientras algunos parecen concebirlo desde horizontes más restringidos: “no trabajo en una escuela que esté cerca de una presa”, otros identifican el ejercicio de la docencia desde un horizonte más amplio: “es lo que tenemos que saber, los protocolos que tenemos que seguir como maestros, porque no sabemos cuándo se nos vayan a presentar situaciones semejantes a las descritas en este examen”. Así, las diferentes concepciones respecto a lo que hay que conocer para ejercer la docencia, dan cuenta de la necesidad de reflexionar colectivamente respecto a los márgenes de acción de los maestros en el medio educativo mexicano.

### **6.2.2 Sobre la amplitud y carácter repetitivo de los casos del examen para evaluar el desempeño**

Además del debate en torno a la cercanía de los casos del examen con respecto a la diversidad de contextos en donde laboran los docentes; otra tendencia que se identificó, entre los maestros entrevistados, fue la percepción de que la descripción de estas situaciones hipotéticas resultaba muy extensa. Sobre este aspecto nos comenta el profesor que trabaja en una escuela ubicada en una localidad del estado de Hidalgo:

*a veces venía la pregunta muy larga, muy extensa y solo respuestas muy concretas, pues tenías que regresarte mucho tiempo a leer el caso... cómo que era más de estrategias de lectura y de comprensión más que enfocarte al caso, porque sí eran muchas preguntas de este tipo (...) El examen estuvo pesado, mucha lectura (**Maestro Q, con experiencia, estado de Hidalgo, resultado “Suficiente” en ED, p. 14**).*

Sobre este mismo aspecto, la docente que labora en una escuela ubicada en una unidad habitacional, limítrofe al estado de México, de la Alcaldía Iztapalapa, nos refiere:

*¡Nada más que estaban muy largos (los casos)! la verdad así ya después veíamos ¡hasta borroso! Es muy larga la descripción del caso y obviamente las respuestas eran muy largas. Había varias respuestas parecidas y entonces yo también creo que muchas personas contestaron como pudieron, ¡como entendimos a final de cuentas!... Sí creo que eran muy largas. (**Maestra A, con experiencia, CDMX, con resultado “Destacado” en ED, p. 15**).*

Ambos docentes coinciden en la larga extensión de los casos planteados del examen, esta situación implicaba para ellos una inversión de tiempo considerable; incluso el profesor del primer testimonio llega a cuestionarse si se trataba de un examen para valorar su comprensión lectora, o bien, para identificar su grado de dominio respecto a los contenidos expresados en el caso. Con este cuestionamiento, se llega a poner en entredicho si este instrumento contaba con una de las cualidades centrales que deben de cubrir este tipo de pruebas estandarizadas: la validez, en el sentido de preguntarse si lo que se estaba evaluando era el desempeño docente, o al menos, el conocimiento que los maestros pudieran tener respecto al contenido referido en la situación hipotética, o como lo planteaba el maestro, una habilidad básica como la comprensión lectora de los maestros. Esta percepción parece coincidir con los resultados del informe de la OREALC-UNESCO (2016), respecto a la calidad técnica de estos exámenes.

En el segundo testimonio, la maestra refiere que las opciones de resolución de cada caso, planteaban respuestas demasiado parecidas, lo que parecía dificultar aún más la resolución del examen. Lo anterior puede explicarse desde los criterios técnicos que ha de cubrir un examen, entre ellas el hecho de que, entre las opciones de respuesta, para la resolución de los reactivos, deben plantearse distractores tan verosímiles como la respuesta correcta, esto con el fin de que permitan discriminar distintos niveles de logro que los sustentantes tienen con respecto al contenido del reactivo. Sin embargo, considerando la premura con que fue implementada la evaluación del desempeño docente (incluyendo la elaboración de los instrumentos de evaluación) muy probablemente esta característica no cubrió la calidad requerida; generando entre los docentes, la percepción de casos y opciones de respuestas inentendibles y con escasa claridad respecto a lo que se pretendía evaluar.

Además de la extensión de la redacción de los casos y las opciones de respuesta un tanto confusas para los docentes, los maestros entrevistados también aludieron a “lo repetitivo” de los planteamientos que se hacían en el examen. Sobre este aspecto, nos comenta una profesora que labora en una colonia popular de la Alcaldía Gustavo A. Madero, en la Ciudad de México:

*a mí lo que no me gustó, es que fue muy repetitivo (el examen), ¡bastante repetitivo!... Leo la pregunta, pero no sé si ya la contesté porque es muy parecida a otra... y... uno dice - ¡¿qué pasa?!, ¿una de las dos va a estar bien o las dos van a estar mal? - siento*

*que prácticamente eran los mismos casos, los mismos reactivos, ¡muy parecidos!... Ahí como que entraba uno en confusión y es que ya allá (en el anterior reactivo o caso) puse eso, pero aquí dice otra cosa, entonces ¿qué onda?... Sí, ¡había muchas preguntas repetitivas! (Maestra J, novel, CDMX, resultado “No cumple con la función” en ED, p. 16).*

Respecto a este mismo rasgo del examen, un profesor que cuenta con 11 años de servicio y quien trabaja en una escuela ubicada en un pueblo de la Alcaldía Xochimilco, de la ciudad de México, nos comparte:

*comenzabas a leer las de abajo parecidas, ¡todas parecidas y decías híjole!... Irlos relacionando, ¡pero sí es muy tedioso! y mucha concentración porque si tienes que - yo vivo esto, pero aquí está esto-, tienes que irlos armando...” (Maestro B, con experiencia, CDMX, resultado “Suficiente” en ED, p. 14).*

Probablemente esta percepción de que los reactivos o casos, eran muy parecidos entre ellos, se deba al propio proceso de elaboración de los exámenes estandarizados: los indicadores a evaluar con el examen (en este caso los indicadores seleccionados para esta etapa de la evaluación del desempeño docente), usualmente son traducidos a especificaciones, entendidas éstas como las orientaciones particulares que se hacen a los redactores de los reactivos, a fin de evaluar dichos indicadores.

Por ejemplo: si lo que se pretende evaluar es un indicador relacionado con el conocimiento que los docentes tienen respecto a los protocolos de seguridad escolar, en las especificaciones para el reactivo o caso, se propone el tipo de situación que se ha describir en ese reactivo (o caso). Ahora bien, dada la amplitud de contenidos que puede tener un indicador como el que ejemplificamos (protocolos de seguridad), el indicador puede ser valorado con dos o más reactivos. Así se comprendería por qué un reactivo referiría al protocolo en caso de incendio, otro al protocolo en caso de inundación, y uno más al protocolo en caso de un accidente, al interior del contexto escolar.

No obstante, como en el caso de las opciones de respuestas muy parecidas, referido en los testimonios anteriores, esta percepción de los docentes sobre “lo repetitivo” de los casos, se deba a que fueron elaborados con demasiada premura y cuya calidad no fue del todo cuidada. Además de que se puede añadir el hecho de que, en la primera aplicación de la evaluación del desempeño docente, un número considerable de

reactivos o casos, fueron piloteados en la misma aplicación, lo que hace explicable la presencia de reactivos que aludían prácticamente a los mismos contenidos específicos.

Hasta aquí dejamos el análisis relativo al “examen de casos”, denominado así por algunos de los docentes entrevistados, en donde pudimos identificar que efectivamente presentó deficiencias importantes respecto a los criterios técnicos que deben de cubrir este tipo de instrumentos, como se plantea en el informe de la OREALC-UNESCO (2016). Sin embargo, no dejemos de lado que un número significativo de los docentes entrevistados (7 de 15) si encontraron una relación con las situaciones que afrontan en su trabajo docente en el contexto escolar, tal vez en ese sentido es importante convocar a la moderación respecto a las afirmaciones que en su momento se hicieron a la evaluación del desempeño docente en su primera edición. En el caso del examen, si bien queda claro que mediante este instrumento no se puede evaluar el desempeño de un maestro, sí se pueden evaluar los conocimientos que requiere para ejercer la profesión docente, pero sólo eso, conocimientos.

Por otra parte, resultaría interesante explorar en materia de formación continua de los maestros de educación básica en México, el planteamiento de casos como estrategia para la profesionalización de los maestros, cuyo resolución sea en espacios de discusión colectiva entre colegas, ya sea en el contexto de distintos programas de formación (cursos, diplomados, maestrías), o aún mejor, en espacios institucionales como las propias escuelas, en donde no solamente se resuelvan casos ficticios, sino que se discuta colectivamente la resolución de casos reales que se presenten en el plantel, a fin de promover el carácter profesional de la docencia en nuestro medio educativo.

### **6.3 El informe de responsabilidades profesionales. El “punto ciego” en la experiencia de evaluación de los docentes**

Y como dice el dicho: “Los primeros serán los últimos”, toca el turno de compartir ahora el análisis de la primera etapa de la evaluación del desempeño docente denominada *Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales*. Recordemos que esta etapa consistió en que el director escolar o en su caso el supervisor, contestaba un cuestionario en línea, a fin de dar cuenta del grado en que un determinado docente “cumple con sus responsabilidades profesionales” en el contexto escolar, algunas de estas responsabilidades se relacionaban con: su participación en el funcionamiento de la escuela, en órganos colegiados y su comunicación con los padres de familia y con la comunidad.

Decidimos ubicar este análisis en el último apartado del presente capítulo debido a que, esta primera etapa de la evaluación del desempeño, no se consideró para efectos de los resultados obtenidos por los maestros en esta evaluación, ya que en su momento generó muchas reservas e inquietudes entre la población docente evaluada, por lo que la SEP/CNSPD determinó que sólo sería utilizada con fines de retroalimentación a los docentes, respecto a su participación en el contexto escolar.

Recordemos que, en la experiencia internacional en materia de evaluación docente, los instrumentos que recuperan información sobre la percepción de diferentes actores educativos (alumnos, padres de familia, directores, entre otros) con fines de evaluar el desempeño del docente, abren la posibilidad de recuperar información fina sobre el tipo de acciones e interacciones que el maestro entabla cotidianamente en su actuar profesional; sin embargo, este tipo de instrumentos son más recomendables para contextos en donde se ha logrado consolidar una cultura de la evaluación, a fin de que el grado de confiabilidad de la información que aporten, resulte suficientemente plausible (Isoré, 2012). Lamentablemente no es el caso de nuestro país, en donde debido a los usos inadecuados que se han hecho de muchas evaluaciones en el medio educativo desde hace décadas (Martínez Rizo, 2012), se han generado frecuentemente prácticas de corrupción por parte de distintos actores educativos (Backhoff y Contreras, 2014).

Con este precedente en materia de evaluación educativa en México, y tomando en cuenta las consecuencias que tendría para la estabilidad laboral de los maestros, los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente, consideramos que no fue del todo conveniente la inclusión del Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, como una de las etapas de este proceso de evaluación en 2015; dada la necesidad de consolidar una cultura de la evaluación en nuestro medio educativo mexicano.

Algunas de las opiniones de los maestros entrevistados, respecto a la situación de que el director fungiera como evaluador en esta etapa, fueron las siguientes:

*No creo que haya problema en la forma en que me evalúa el director porque cuando presento mis clases, de hecho, yo lo invito y ningún maestro se atreve a decirle - maestro venga a ver mi clase -... No creo que tenga alguna duda o alguna mala evaluación con el director, a no ser que le caiga mal ¡pero no creo! (risas).” (Maestra O, con experiencia, CDMX, resultado “Suficiente” en ED, p.14).*

*El director lo llenó y nunca me dijo nada, igual yo nunca lo cuestiono, en ese sentido soy muy profesional, ahí, si él actúa conforme a derecho y de manera profesional y ética al 100% está muy bien si no ¡es problema de él!, ¡finalmente es problema de él y no mío!... ¡No me preguntaron qué, nunca me preguntaron qué, nunca me comentaron ni me di cuenta! (Maestro E, novel, CDMX, resultado “No cumple con la función, en ED, p. 15).*

*Aparte de lo que el director, este... ¡Ay! ¿cómo se llama?, Informe de Responsabilidades Docentes, también se reflejó, yo creo que mi director no era tan bueno je je para ayudarnos, él puso lo que era y... pues se reflejó... (Maestra S, novel, estado de Hidalgo, resultado “Cumple con la función”, en ED, p. 13)*

Resulta interesante cómo en los tres testimonios, se alcanzan a vislumbrar las percepciones que los docentes tienen respecto a distintos posicionamientos que podrían haber tomado sus directores para evaluarles esta etapa. En el primer testimonio, el maestro parece confiar en que los resultados obtenidos en el Informe fueron aceptables, basado en la percepción que tiene sobre su propio desempeño; no obstante, por un momento parece dudar ante las implicaciones que para su evaluación podría tener la relación que tiene con su autoridad: “... a no ser que le caiga mal ¡pero no creo!”. Si bien el docente hizo esta aseveración en tono de broma, da cuenta de la posibilidad de un manejo poco ético que se puede hacer de este tipo de instrumentos por parte de quien evalúa, en este caso, la autoridad máxima del plantel: el director escolar; en donde se pone en juego la relación cotidiana que los docentes establecen con sus respectivas autoridades: sus directores.

Bajo este mismo supuesto, el docente del segundo testimonio abre la duda respecto al proceder ético de su director, con relación a la calificación que le asignó en esta etapa, cuando refiere que: “si él actúa conforme a derecho y de manera profesional y ética al 100% está muy bien si no ¡es problema de él!, ¡finalmente es problema de él y no mío! ...” lo que puede dejar entrever la posible inconformidad del docente al no ser informado respecto a lo que le evaluaron en esta etapa de la evaluación del desempeño docente.

Por contraste, en el tercer testimonio la maestra manifiesta la posible expectativa de que su autoridad pasara por alto ciertas faltas, a fin de “ayudar” a los docentes que fueron evaluados en la escuela. En este caso, el manejo flexible de la información que se aportara sobre el cumplimiento de responsabilidades profesionales de los maestros

evaluados del plantel, tal vez hubiera sido bien visto por parte del personal docente. Lo anterior puede ser la expresión de algunas pautas de relación que parecen prevalecer en la cultura magisterial, en donde las autoridades educativas, pareciera que tienden a sobreestimar el desempeño de su equipo docente (Martínez-Rizo, 2016)<sup>241</sup>, o bien, pasar por alto ciertas fallas de sus colaboradores, como parte de las prácticas que algunos directores realizan, a fin de contar con el respaldo de su personal para diferentes acciones, ya sea para la entrega “en tiempo y forma” de las demandas administrativas que les plantea la supervisión, o incluso en actividades de carácter sindical (Arnaut, 2014; Sandoval, 2016).

Estas expresiones e inquietudes manifestadas por parte de los maestros, referidos en estos testimonios, dan cuenta de la relevancia que tiene la dimensión ética en un proceso de evaluación de alto impacto, en donde se toman en cuenta las percepciones de terceros; por ello es importante generar condiciones en el sistema educativo mexicano, que permitan consolidar paulatinamente una cultura de la evaluación en nuestro país.

Otra de las razones por las que decidimos dejar el análisis de la etapa 3 para este último apartado fue porque, para más de la mitad de los docentes entrevistados en el estudio (8 de 15), esta etapa constituyó “el punto ciego” en su experiencia de participación en la evaluación del desempeño docente, pues varios de ellos no la mencionaron en su itinerario de evaluación, o bien, a pregunta expresa respecto a su experiencia en el Informe, incluso algunos ni siquiera sabían de su existencia: “No tengo conocimiento de que saqué ahí... mmh...ahorita que me dices de ese instrumento, ¡lo desconozco!, pero si es eso, el director debe saber... (Maestro de la CDMX, con experiencia, resultado suficiente en la ED p.4).

Este “punto ciego” en el itinerario de evaluación de los docentes entrevistados, se debió en buena medida al rasgo de las temporalidades muy acotadas del diseño de esta política de la evaluación del desempeño docente (referidas en el capítulo 4), lo que devino en la premura con que fue implementada en su primera edición, así como a la

---

<sup>241</sup> La idea de que directores e inspectores escolares pueden ser fuentes confiables de juicios de evaluación sobre el desempeño de los maestros a su cargo parece razonable, ya que el director —y, en menor medida, el supervisor— puede observar con frecuencia el trabajo de cada maestro, y se debería suponer que unos y otros cuentan con la formación y la experiencia necesarias para ser observadores altamente calificados. En realidad, en muchos casos, su formación y la de los maestros tienen debilidades similares, y las tareas administrativas dejan poco tiempo para atender la función de apoyo que esos puestos deberían implicar. El resultado: las evaluaciones de los docentes, hechas por los directores o los inspectores escolares carecen de confiabilidad y, en muchos casos, presentan la característica de que prácticamente todos los evaluados obtienen resultados altos o, al menos, “satisfactorios” (Martínez-Rizo, 2016: 22).

manera en que la mayoría de los directores, de los docentes entrevistados, realizaron la evaluación de esta etapa, sin consultar al docente evaluado. Como nos refiere la docente novel de una localidad cercana al centro de Iztapalapa:

*no me dijo -maestra yo le puse esta calificación, yo le puse esto, paso esta situación, o me preguntaron esto- Nada más me pidió algunos datos para que él pudiera hacerlo y me evaluó casi casi el último día (Maestra D, novel, CDMX, resultado “No cumple con la función en ED, p. 16).*

Sobre esta misma situación nos comenta la profesora con experiencia de la zona limítrofe con el Estado de México, también de la Alcaldía de Iztapalapa:

*¡No sé, nunca me lo enseñaron! (el informe) ... porque nunca me lo enseñó... Él no lo hizo conmigo (el director), lo hizo él solo y lo envió y jamás supimos cuál fue... yo trato de cumplir con todo y pues obviamente he tenido alguna que otra situación...a lo mejor - se me olvidó la lista- pero nada que amerite una sanción como tal administrativa de papel (Maestra A, con experiencia, CDMX, resultado “Destacado” en ED, p. 15).*

De acuerdo, a lo expresado por ambas maestras, los directores realizaron la evaluación de la etapa 1 *Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales*, sin dialogar con ellas respecto al contenido de lo que les fue evaluado en esta etapa. Con ello se estaba pasando por alto la importancia de que los docentes conocieran, una vez más, qué y cómo serían evaluados, en este caso, con respecto a la colaboración que se espera de ellos en el contexto escolar, siendo una condición indispensable para una evaluación del desempeño docente que pretende retroalimentar efectivamente, el quehacer profesional de los maestros.

El diálogo con los maestros muy probablemente se omitió por la escasez de la información proporcionada a los propios directores sobre qué y cómo iban a evaluar a los maestros en esta etapa, por parte de la SEP: “las maestras estaban ahí en la plataforma, y me preguntaban qué les iba a evaluar, pero realmente tampoco sabía ¡Nos agarraban realmente en un desconocimiento!” (Directora de docente evaluada en la Alcaldía Cuauhtémoc); a este factor se agregan las múltiples demandas administrativas que cotidianamente resuelven los directivos y docentes de educación básica en nuestro país (Aguilar, 1995; Rockwell y Mercado, 1989; Rockwell, 2013).



No obstante, esto también denota la necesidad de fortalecer la formación de los directivos escolares en lo que compete a una evaluación de los docentes con un sentido formativo, así como en lo relativo a la construcción de un liderazgo académico<sup>242</sup> en su institución (Antúnez, 2004) ya que, dialogar asertivamente respecto a las fortalezas y áreas de oportunidad de la colaboración de los docentes en el contexto escolar, implica una habilidad muy necesaria para construir una auténtica comunidad educativa en los planteles escolares.

Ante la falta de información respecto a qué aspectos de su quehacer profesional les fueron evaluados en el Informe, algunos de los docentes aventuran algunas hipótesis respecto a lo que posiblemente, les fue evaluado en esta etapa, por parte de sus directores. Sobre este aspecto, una docente con experiencia de la región limítrofe al Estado de México, de la Alcaldía de Iztapalapa, nos comenta:

*Yo trato de cumplir... Yo supongo que evalúan nuestro quehacer y la puntualidad, que entrega de documentos que pidan o no sé, cómo se conduce uno con los alumnos, si tengo problemas con padres... ¡Algo así me imagino! porque nunca me lo enseñó.... Él no lo hizo conmigo, lo hizo él solo y lo envió **(Maestra A, con experiencia, CDMX, resultado “Destacado” en ED, p. 15).***

Por su parte, la docente que trabaja en un plantel ubicado en una zona residencial de la Alcaldía Gustavo A. Madero, nos refiere:

*La maestra (su directora) sí entró en algunas ocasiones a observarnos, también nos pedía la planeación, de hecho, la teníamos que entregar cada lunes y con base en eso, ella nos fue evaluando... pero ya no hubo oportunidad de ver... ya no supe qué fue lo que evaluó. **(Maestra H, con experiencia, CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p. 14).***

Si se trata de evaluar el quehacer profesional del maestro en el contexto escolar, más allá de su trabajo en el aula, resulta comprensible por qué el director, como su autoridad inmediata, tendría la posibilidad de valorar los niveles de cumplimiento de

---

<sup>242</sup> Se entiende por liderazgo académico, a aquel que se caracteriza por centrar los esfuerzos del equipo docente en la tarea central de la escuela: promover los aprendizajes de los alumnos del respectivo nivel educativo; para ello, busca generar, junto con los maestros, las condiciones escolares que favorezcan esta tarea, como la mejora de las prácticas de enseñanza de los maestros, el trabajo colegiado y la colaboración de los padres de familia, entre otras. (Antúnez, 2004).

responsabilidades profesionales en ese ámbito; en tanto cuenta con el contacto cotidiano con el equipo docente y con cada maestro en lo individual, además de ser una de sus funciones, generar las condiciones escolares necesarias (regularidad del servicio educativo, comunicación con padres de familia, entre otros) para garantizar el cumplimiento de la tarea educativa de la escuela (SEP 2014; SEP, 2016).

Uno de los primeros aspectos que los maestros suponen que les fueron evaluados por parte de sus directores en esta etapa, es el relativo a la asistencia y puntualidad a su centro de trabajo, muy probablemente porque tienen presentes el tipo de requerimientos que sus autoridades les plantean cotidianamente. Al respecto cabe la precisión de que efectivamente uno de los indicadores que fueron considerados en el Informe, alude al cumplimiento de la Normalidad Mínima de Operación Escolar (indicador 5.1.1)<sup>243</sup>.

Es probable que la consideración de este tipo de indicadores (alusivos a la Normalidad Mínima de funcionamiento de las escuelas), en la evaluación del desempeño docente, tenía que ver con el interés de la SEP de dar el mensaje, al gremio magisterial de que, con esta evaluación, se buscaba “poner orden” al caos dejado por la permisividad laboral promovida por el SNTE en algunas escuelas (Ezpeleta y Weiss, 1996; Sandoval, 2016); aunque sabemos que la asistencia y puntualidad de los docentes constituye una condición básica, aunque no suficiente, para encaminarse hacia un servicio educativo de calidad.

Un segundo aspecto, al que aluden las maestras, es el que compete a la entrega de documentos requeridos por sus autoridades educativas, situación frecuente en el sistema educativo mexicano y que los docentes tienen muy presente como parte de sus responsabilidades en el contexto escolar. Lo anterior nos recuerda el acento predominante en las demandas administrativas a los docentes en las escuelas, y que sabemos que ocupan una parte considerable de la jornada laboral de los maestros (Aguilar, 1995); Rockwell y Mercado, 1989; Rockwell, 2013), restando tiempo a su actividad central: el trabajo con sus alumnos.

Precisamente el tercer aspecto que los docentes suponen que podrían haberles evaluado en el Informe, es el relativo a sus prácticas de enseñanza y convivencia con los alumnos. Para ello, los directivos suelen recoger evidencias como la planeación didáctica de los docentes y/o la observación de clases. No obstante, estas prácticas de

---

<sup>243</sup> Como un componente *del Sistema Básico de mejora educativa*, promovido por la administración educativa en turno (2012-2018) para las escuelas de educación básica.

seguimiento de las actividades que los maestros realizan con sus alumnos, frecuentemente adquieren un sentido administrativo y no pedagógico en las escuelas; en donde parece limitarse a la entrega del documento, y no como objeto de análisis en el marco de un diálogo profesional entre el equipo docente y directivo (Antonio, 2015).

Probablemente por esta impronta arraigada en el medio educativo mexicano, aunada a la premura con que fue implementada la evaluación del desempeño docente, muchos de los directores no identificaron la necesidad de dialogar con los docentes respecto a la valoración que ellos hicieron sobre el cumplimiento de las responsabilidades profesionales de los maestros; otra posibilidad es que, al no haber instalada una cultura de la evaluación en muchos de los planteles escolares, los directores vean con cierto recelo y desconfianza abrir este tipo de diálogos con su equipo docente, por el potencial conflicto que pudiera generar con ellos.

En síntesis, el *Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales*, requerido y entregado por los directores a través de una plataforma electrónica a la CNSPD, adquirió un sentido administrativo y no pedagógico, como muchas de las demandas administrativas que el sistema educativo les genera cotidianamente. Así, la posibilidad de dialogar con los docentes, a fin de retroalimentar su quehacer profesional en el contexto escolar se diluyó ante el peso de la inercia institucional y la premura en la implementación de políticas centralistas y verticales como la evaluación del desempeño docente en México.

#### **6.4 “¿La evaluación del desempeño docente reflejó quien soy como maestro?”**

Finalmente, para dar cuenta de la visión de conjunto de algunos de los maestros entrevistados, respecto a lo que les fue valorado en la evaluación del desempeño docente y el resultado obtenido en este proceso, con relación a su quehacer profesional en el aula y en la escuela, presentamos las siguientes opiniones, comenzando con el comentario de la maestra novel (2 años de servicio), que labora en una escuela cercana a la zona céntrica de la Alcaldía de Iztapalapa de la Ciudad de México:

*Yo creo que este resultado no refleja mi práctica, porque trato de buscar las estrategias para mis niños, que sí ya les traje un dibujo... que si ya estoy investigando un video o que si ya estoy planeando una actividad (...) Yo no considero que haya sido correcto el resultado porque creo que soy una maestra capaz (...) Considero que no es el resultado*

de lo que yo soy como maestra. (**Maestra D, novel, CDMX, resultado “No cumple con la función” en ED, p. 16 y 17).**

Como se puede advertir, esta joven profesora de Iztapalapa, no se ve “reflejada” como docente en el resultado obtenido en la evaluación del desempeño, aludiendo a la disposición y esfuerzo que realiza cotidianamente por buscar diversos recursos para promover el aprendizaje de sus alumnos, siendo aspectos actitudinales de su desempeño como profesora que difícilmente pueden ser aprehendidos en una evaluación de esta naturaleza.

Por otra parte, tenemos la opinión de otro maestro con experiencia (9 años de servicio), que labora en una escuela de la Alcaldía Iztacalco, cuyos resultados tampoco fueron favorables en esta evaluación:

*Me siento tachado, que soy el malo, ¡que soy muy burro (...) pero pienso que finalmente puede haber maestros que a lo mejor pasaron el examen, pero no saben dar clases (...) En mi punto de vista personal no se trata de echar el choro sino de que califiquen la práctica, ¡lo que es real! Yo puedo echar un choro con mis niños de que ‘hago esto’ pero ¿de qué sirve? ... pude darme cuenta de compañeros que podrán ser muy excelentes para echar choro, pero ¿qué tal para estar frente a grupo?... cuando otro, a lo mejor no tuvo la información y reprobó el examen, ¡pero somos buenos dando clase y nos gusta trabajar con los niños! (**Maestro Ñ, con experiencia, CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p. 17).***

Aunque el docente comienza por referir el impacto que en su autoestima como profesional pudo generar el resultado obtenido: Me siento tachado, que soy el malo, ¡que soy muy burro!, al final termina cuestionando el resultado obtenido en la evaluación del desempeño, no solo en relación con la percepción que tiene de sí mismo como maestro: “...somos buenos dando clase y nos gusta trabajar con los niños!; sino también en el sentido de que, no necesariamente quien es capaz de elaborar un escrito: “echar el choro” (muy probablemente se refiere a etapas como el *Expediente de Evidencias de enseñanza* o la *Planeación Didáctica Argumentada*), se desempeña de manera adecuada frente a grupo; siendo un aspecto que converge con hallazgos de estudios recientes respecto a esta evaluación (Weiss et al., 2019).

Este cuestionamiento del profesor resulta medular, pues viene a poner en entredicho la validez del procedimiento seleccionado para valorar los conocimientos y

habilidades que los maestros ponen en juego cuando trabajan con sus alumnos, ya que se trata de grupos de habilidades que, si bien pueden estar interrelacionadas (como el uso del conocimiento pedagógico para el diseño de una situación didáctica), no necesariamente abarca todo el repertorio de conocimientos y habilidades de carácter tácito e intuitivo (Mercado, 2002; Imbernón, 2004) que el docente utiliza al momento de interactuar con sus estudiantes, no sólo cognitivamente, sino también, afectivamente (Vinatier; 2015).

Finalmente, en la inconformidad del profesor, se vislumbra otra posible consecuencia de ofrecer resultados por niveles de desempeño, la comparación con los compañeros respecto al resultado obtenido en esta evaluación, y si este resultado se corresponde con la percepción que ellos tienen sobre el trabajo de sus colegas: ... pude darme cuenta de compañeros que podrán ser muy excelentes para echar choro, pero ¿qué tal para estar frente a grupo?... Así la evaluación parece contribuir a generar una percepción un ambiente de competencia y segmentación entre los propios docentes. Sobre este aspecto, una profesora con 13 años de servicio, que labora en una colonia popular de la Alcaldía Álvaro Obregón de la Ciudad de México, nos comenta:

*tiempo después vinieron los resultados ¡y pues yo insuficiente!, ¡y a soportar las burlas, las risas de algunos compañeros!, como que -sí, mira fulanita lo que sacó-... Sí es difícil porque dices -todos los años le estas echando ganas, todos los años te preparas, todos los años haces tus planeaciones lo mejor posible... y de pronto, en una evaluación te dicen - ¡ésta es mala! (...) los demás pasaron con bueno, sí. ¡pero yo no me siento menos que los demás!, me siento igual o más capaz que los demás y no se vale que me juzguen por esa experiencia que tuve” (Maestra C, con experiencia, CDMX, resultado “Insuficiente” en ED, p. 21).*

En este caso, la docente se siente cuestionada e incluso acosada por algunos de sus colegas, debido al resultado obtenido en esta evaluación, muy probablemente este ambiente laboral, poco solidario entre colegas, ya existía previamente en la escuela, pero la difusión de los resultados obtenidos por los maestros de esta escuela, al parecer, vino a exacerbar aún más este ambiente hostil entre compañeros. De esta manera, la evaluación, lejos de propiciar la colaboración entre docentes, viene a ser un factor que contribuye aún más a la individualización (Lortie, 1978) y balcanización<sup>244</sup> (Hargreaves,

---

<sup>244</sup> En las culturas docentes balcanizadas, los subgrupos de maestros están fuertemente aislados entre sí y perduran en el tiempo. En las culturas balcanizadas hay ganadores y perdedores. Hay agravios y codicia.

1998) del quehacer educativo de la escuela, en donde la individualización y la competencia parecen prevalecer frente a la posibilidad de colaboración entre colegas.

Por otra parte, esta profesora también cuestiona cómo este tipo de evaluaciones no alcanzan a valorar aspectos como la disposición y el compromiso continuo con su profesión (los límites de la racionalidad técnica, diría Shön, 2010), además de dar cuenta del horizonte temporal desde donde se construye y percibe día a día como docente: “todos los años le estas echando ganas, todos los años te preparas”, en donde la evaluación le viene a ofrecer un reflejo que no coincide con esta construcción cotidiana e histórica de su quehacer profesional (Mercado, 2002).

No obstante, hubo docentes que manifestaron su conformidad e incluso entusiasmo, por los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente, es el caso de una profesora con 8 años de servicio, quien labora en una escuela ubicada en una localidad suburbana del estado de Hidalgo:

*Mi resultado fue de excelencia, ¡me sentí muy bien!, es una satisfacción muy bonita... eso quiere decir que el trabajo que estoy haciendo está funcionando, entonces voy a seguir trabajando en eso y voy a seguir mejorando en las cosas que aún veo que tengo debilidades (...) considero que el resultado que obtuve sí refleja mi trabajo. Aunque siguen existiendo debilidades. No hay una práctica docente perfecta, porque siempre va a haber dificultades, a veces, aunque uno planea, siempre tiene uno que hacer modificaciones porque no todo sale como uno lo tiene planeado o como uno lo espera... (Maestra P, con experiencia, estado de Hidalgo, resultado “Destacado” en ED, p. 23).*

Como se puede advertir, la docente se siente satisfecha con el resultado obtenido en la evaluación y, contrario a sus colegas, ella sí se siente “reflejada” en su desempeño, incluso se siente motivada a continuar mejorando en su quehacer profesional; aun así, ella reconoce el carácter imprevisible y siempre en construcción de la práctica docente.

En esta misma tonalidad emotiva, otra profesora de Hidalgo, de escasos dos años de servicio, nos comparte su opinión respecto a los resultados que obtuvo en esta evaluación:

---

Con independencia de que sean patentes o tácitas, las dinámicas del poder y del interés personal en estas culturas son determinantes fundamentales del comportamiento de los profesores en cuanto comunidad (Hargreaves, 1998: 37 y 38).

*Mi resultado fue bueno...ahorita ya que lo pasamos, ya estamos felices, ya estamos con seguridad... pues no estoy haciendo las cosas mal ja ja ja (...) Yo digo que sí es congruente (la evaluación) porque no me considero excelente. Yo conozco o tengo, compañeras de la Normal, que la verdad mis respetos... cuando nos dan los resultados, lo mismo que en la Normal, los mismos promedios se reflejaron en la evaluación, entonces yo les he dicho a mis compañeras, yo siento que ha habido mucha congruencia. Mi compañerita, el primer lugar a nivel Estado, fue mi compañera de la Normal, que fue mención honorífica (...) es decir, no le encuentro que hay una incongruencia de que -¡Ay de que ella no sepa... sabe demasiado!-, o sea es congruente, congruente conmigo, porque yo me considero buena... (Maestra S, novel, estado de Hidalgo, resultado "Cumple con la función" en ED, p. 5 y 6).*

En este caso, la maestra destaca la congruencia que ella percibe entre los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño y la percepción que ella tiene con relación a su propio trabajo: Yo digo que sí es congruente (la evaluación) porque no me considero excelente; este rasgo de congruencia de la evaluación, lo atribuye también para el caso de algunas compañeras de la normal, particularmente una de ellas que se caracterizaba por la excelencia en sus resultados como estudiante: Mi compañerita, el primer lugar a nivel Estado, fue mi compañera de la Normal, que fue mención honorífica...

Sin embargo, se abre la duda respecto a si esta congruencia entre lo valorado en esta evaluación y su percepción como maestra, se relaciona más bien con la familiaridad que estas docentes noveles tienen (incluyendo a las compañeras a las que alude) con respecto a situaciones de resolución de exámenes, así como de cercanía temporal con relación a la adquisición de conocimiento especializado en la escuela normal, en donde la impronta de la lógica técnica-racional de su formación como docentes (Schön, 2010), aún es fresca y reciente.

### **Recapitulemos y reflexionemos...**

Como se puede apreciar, de las 4 etapas planteadas en el esquema oficial para evaluar el desempeño docente en nuestro país, la etapa 2 (*Expediente de evidencias de enseñanza*) y la etapa 4 (*Planeación didáctica argumentada*), son las que fueron percibidas, por los maestros entrevistados, con mayor cercanía al trabajo que realizan cotidianamente con sus alumnos (OREALC-UNESCO, 2016; INEE, 2016); pues las tareas que implicaba desarrollar en ellas, se relacionaban con buena parte del trabajo

que realizaban con sus alumnos: la planeación didáctica, su intervención docente, la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, entre otras. Así, desde la terminología de las evaluaciones, estaríamos afirmando también que contaron con mayor nivel de validez perceptual por parte de sus sustentantes.

Lo anterior se debe en buena medida a que los indicadores que se seleccionaron para cada una de estas etapas (2 y 4), al parecer, fueron los adecuados; no así los procedimientos seleccionados para evaluarlos (escritura argumentativa), ya que las habilidades de escritura argumentativa, no necesariamente se relacionan con el desempeño en el aula (Weiss y Antonio, 2018). No obstante, el tipo de ejercicios que planteaban estas etapas, podrían recuperarse para enriquecer propuestas de formación continua que propicien ejercicios sistemáticos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza de los maestros de educación básica.

Con respecto al examen de la tercera etapa, los docentes corroboran las limitaciones técnicas de este instrumento para evaluar el desempeño de los docentes (OREALC-UNESCO, 2016) y que, en este caso, se debió a varios factores: el primero de ellos tiene que ver con la selección de indicadores no adecuados para este tipo de instrumentos ya que, en su mayoría, eran de habilidades puestas en acto, así como de carácter actitudinal. Otro factor fue la inexperiencia en la redacción de situaciones hipotéticas para pruebas estandarizadas, aspecto que desató el debate entre los maestros respecto al carácter descontextualizado de los casos; además de representar un reto propio de este tipo de instrumentos, por muy bien elaborados que sean, pues constituyen la expresión de una de las tensiones referidas en el capítulo 6, entre el carácter universal de este tipo de evaluaciones y el carácter contextual del trabajo docente. No obstante, la metodología de resolución de casos, como estrategia de formación continua, podría enriquecer la experiencia de muchos docentes.

Con relación al Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, vino a enfatizar la necesidad de consolidar una cultura de la evaluación en nuestro sistema educativo mexicano, a fin de generar condiciones para que, este tipo de instrumentos, formen parte de la retroalimentación del quehacer profesional, no sólo de los docentes, sino de otros actores educativos.

Finalmente, con relación a la visión de conjunto de algunos de los maestros entrevistados, respecto a lo que les fue valorado en la evaluación del desempeño docente y el resultado obtenido en este proceso, identificamos que, en la medida en que el resultado les era favorable (Destacado, Cumple con la función); ellos tendían a aceptar



“el reflejo” que la evaluación les ofrecía sobre su nivel de desempeño en su quehacer profesional cotidiano. Por contraparte, quienes obtuvieron un resultado desfavorable (“Insuficiente o no cumple con la función), tendían a cuestionar más la validez de la evaluación, además de no coincidir con el reflejo que les ofrecía sobre su desempeño cotidiano como maestros.

Sin embargo, más allá de esta conformidad o disconformidad con los resultados por parte de los maestros entrevistados, sus percepciones nos llevan a reflexionar sobre los alcances y límites de las evaluaciones de carácter estandarizado para evaluar la docencia. Por el lado de los alcances, consideramos que los indicadores del desempeño, pueden ofrecer precisión respecto a algunos aspectos específicos de la práctica docente, susceptibles de ser mejorados, así como ofrecer información de utilidad, a nivel de sistema educativo, que puede nutrir las políticas de formación y desarrollo profesional docente.

No obstante, esto depende en buena medida de la manera en que organicen y presenten los informes de resultados, tanto a nivel individual para los maestros, como a nivel de tendencias para el sistema educativo en su conjunto. Mientras que, por el lado de los límites, consideramos que el quehacer profesional docente, no puede ser totalmente aprehendido dentro de esta lógica de las evaluaciones estandarizadas, pues una de sus mayores riquezas y retos, radica precisamente en su naturaleza artística (tácita, intuitiva, afectiva, valoral), misma que se genera en contextos sociohistóricos y culturales diversos.

Al respecto valdría la pena tener claro lo que pueden ofrecer las evaluaciones estandarizadas para retroalimentar las políticas de formación y desarrollo profesional docente, siempre y cuando cuenten con un enfoque formativo, con una calidad técnica, además de contar con condiciones de implementación adecuadas.

## Algunas reflexiones finales...

Acercarnos a la comprensión de los sentidos y significados que maestros de primaria construyeron sobre la evaluación del desempeño docente (ciclo escolar 2015-2016) implicó, por principio, reconocer el carácter multidimensional del contexto en que estos sentidos y significados fueron construidos: desde la historicidad del gremio magisterial en México y su relación con el Estado Mexicano, hasta los rasgos que esta evaluación tuvo como política pública y como propuesta para evaluar, de manera estandarizada, el desempeño de los docentes en México. Una a una, cada una de estas dimensiones del contexto se fue develando ante nuestros ojos, conforme íbamos pasando de nuestras anticipaciones de sentido, sobre nuestro objeto de estudio, hasta arribar a comprensiones más profundas del mismo, en consonancia con la perspectiva hermenéutica adoptada en nuestro estudio.

Desde el andamiaje conceptual sociológico, identificamos que conceptualizar a la evaluación del desempeño docente y al sistema de educación básica como dispositivos, desde la perspectiva de Foucault, nos permitió develar el carácter relacional y político que subyace en los discursos educativos; los cuales no son asépticos ni meramente académicos o técnicos, pues detrás de estos discursos se encuentran maneras determinadas de pensar lo educativo y su función en la sociedad y, en consecuencia, subjetividades deseables de conformar, en consonancia con estas finalidades, enmarcadas en las necesidades de contextos sociohistóricos determinados.

Así, la docencia en educación básica en México ha pasado por distintos énfasis a lo largo de su historia: Desde ser concebida como un apostolado en los años 20's del siglo pasado, con un fuerte acento en la vocación, hasta ser identificados como facilitadores del desarrollo de habilidades cada vez más complejas en los alumnos y, en consecuencia, la necesidad de una mayor preparación profesional para ejercerla. Entre estos extremos, encontramos también la impronta histórica de ser concebidos como un gremio y sector social estratégico para la gobernabilidad del país desde la segunda mitad del siglo XX; en este contexto, las organizaciones sindicales de maestros (el SNTE y la CNTE) han jugado un papel relevante. De esta manera, la docencia de educación básica en México, se ha visto tensionada entre lo vocacional, lo profesional y lo gremial.

Particularmente la tensión entre lo gremial y profesional ha tenido un papel importante en la conformación histórica de las subjetividades e identidades docentes de los maestros de educación básica en México. Lo gremial parece terminar pautando las

posibilidades de un mayor acento en lo profesional, tanto a nivel de la *politics* que condiciona y acota las acciones de política educativa (*policies*) encaminadas a regular la carrera docente, como en las reglas no escritas del día a día respecto a lo que se valora deseable en el actuar cotidiano de los maestros: la lealtad y obediencia a la autoridad laboral y sindical, la entrega en tiempo y forma de documentos, el acento en lo administrativo por sobre lo pedagógico, producto de la impronta sindical en la estructura y planteles educativos. De esta manera, parece haber una dislocación entre el discurso oficial que promueve la importancia de un profesional reflexivo, como se planteaba en los referentes para la evaluación del desempeño docente, y la valoración en los hechos, de aspectos como los mencionados anteriormente.

Los sectores sociales y actores que promovieron la evaluación del desempeño docente en México, parecían buscar, entre otros aspectos, cambiar este estado de cosas, pero desde intereses más propiamente políticos que académicos: recuperar la rectoría del Estado en materia educativa, a fin de aminorar el poder del SNTE en el sistema político y educativo del país. La coyuntura histórica que se presentó en 2012, fue aprovechada por el naciente gobierno federal (2012-2018) para hacer uso de propuestas que se planteaban para la región latinoamericana, respecto a la importancia de generar políticas de carácter sistémico que favorecieran el desarrollo profesional de los maestros de educación básica en estos países.

Si bien esta visión integral de la carrera docente puede ser muy deseable para las necesidades educativas del país, por la forma en que el Servicio Profesional Docente (y dentro del mismo, la evaluación del desempeño docente) fue instaurado como política pública (colocado en la agenda sin consenso, arquitectura institucional inédita, tiempos reducidos, entre otros), podemos afirmar que su finalidad fue principalmente de corte político (reducir el poder del SNTE), por sobre la necesidad de fortalecer el énfasis de lo profesional, en una actividad como la docencia en educación básica.

En este golpeteo político entre el gobierno federal, organizaciones de empresarios y la cúpula sindical del gremio magisterial, los maestros de a pie, fueron quienes recibieron el impacto de un cuestionamiento sobre su profesionalidad, en los medios masivos de comunicación; incidiendo en la concepción que tenían de sí mismos y en sus identidades docentes. Si bien la evaluación del quehacer profesional, de los maestros, es más que necesaria para generar mejores condiciones de aprendizaje a niños y jóvenes en México, el acento otorgado a la rendición de cuentas en su implementación, aunada a las ausencias y múltiples fallas que tuvo la evaluación del

desempeño como acción de política educativa, propició que en ésta se diluyera e invisibilizara la potencialidad formativa que podría tener para el desarrollo profesional de los docentes en México.

Por contraparte, recordemos que dispositivos como la evaluación del desempeño docente, no constituyen entidades monolíticas ni estáticas, sino redes de saber/poder integradas por actores que inciden a su vez en estos dispositivos, dando a éstos su carácter cambiante y dinámico. Es bajo esta acepción de dispositivo: complejo, cambiante, de múltiples posibilidades de recreación y acción, por parte de todos los actores (colectivos e individuales), en que asumimos a la evaluación del desempeño docente como un dispositivo. En este contexto, identificamos cómo los maestros desplegaron colectivamente distintas tácticas para afrontar este condicionamiento estructural en sus trayectos laborales y profesionales: desde la generación de circuitos de comunicación alternos para apoyarse mutuamente entre colegas, ante la falta de apoyo por parte de la estructura educativa; hasta la circulación de memes sobre la evaluación del desempeño docente, en donde el humor negro, constituía una expresión de subversión y de inconformidad ante lo inevitable.

Sin embargo, estas diferentes maneras de afrontar a la evaluación del desempeño, estuvieron también permeadas por los distintos significados que los maestros, en lo individual, construyeron sobre esta experiencia desde los distintos mundos particulares en que conviven y desde sus diferentes identidades docentes. Así, nos explicamos como en un mismo docente podrían coexistir disposiciones actitudinales contradictorias ante esta evaluación: desde su participación en marchas para reclamar por sus derechos laborales, hasta la necesidad de sustentarla, por ser el sostén económico de su familia, Otro caso es el de los distintos posicionamientos, ante esta evaluación, por parte de diferentes maestros, desde quien buscó ser evaluadora certificada del INEE, hasta quien se resistió y padeció fuertemente esta experiencia.

Este carácter dinámico, cambiante y diverso del dispositivo, se pudo advertir también en las constantes negociaciones, tensiones y estrategias desplegadas entre las instancias nacionales encargadas de coordinar este proceso de evaluación: el INEE y la SEP/CNSPD, en donde identificamos cómo las disposiciones legales que se plantearon en el diseño de esta política, fueron interpretadas y reinterpretadas constantemente por los distintos actores que le dan vida. Lo anterior, se vio expresado en la limitada autonomía que, en los hechos, tuvo el Instituto ante la SEP/CNSPD, para regular y supervisar las actividades que, en materia del Servicio Profesional Docente, realizaba

esta instancia. En este escenario la SEP/CNSPD, parecía pasar por alto, muchas de las disposiciones del “deber ser” de una evaluación estandarizada de la docencia que, al menos desde el discurso, se planteaba como una evaluación con fines formativos, y no solo desde la perspectiva de rendición de cuentas.

Por otra parte, este carácter diverso de consensos y disensos, entre los distintos actores que conformaron al dispositivo de la evaluación del desempeño docente, también nos puede ayudar a explicar las propias fortalezas y áreas de oportunidad que ésta tuvo como propuesta de valoración estandarizada de la docencia; pues pese a las circunstancias adversas que planteaba el diseño de esta política, se alcanzaron a vislumbrar algunos intentos (probablemente por parte de equipos académicos de la SEP/CNSPD y del INEE) por plantear etapas de evaluación que pretendieron acercarse a la valoración del trabajo que los docentes realizan con sus alumnos; tal fue el caso del tipo de preguntas que se planteaban en el Expediente de Evidencias de Enseñanza y la Planeación Didáctica Argumentada, las cuales dividieron opiniones entre los maestros, respecto a su cercanía con la práctica docente; siendo un aspecto que nos permite corroborar el carácter no monolítico de los dispositivos.

No obstante, esto no desdibuja la conclusión de que la evaluación del desempeño docente, como propuesta de valoración estandarizada de la docencia y como política pública, presentó muchos aspectos críticos que trastocaron seriamente la posibilidad de que se instaurara como una evaluación válida y pertinente para evaluar el quehacer profesional de los maestros en México. En este contexto, consideramos necesario hacer explícito nuestro posicionamiento ante las evaluaciones estandarizadas, planteando que éstas pueden ser de mucha utilidad para identificar tendencias en las necesidades de formación de los docentes a nivel de sistema educativo y en, consecuencia, de retroalimentar las políticas de formación continua y desarrollo profesional de los docentes; siempre que éstas vayan acompañadas también, de estudios de contexto que permitan conocer las condiciones en las que los maestros realizan cotidianamente su trabajo docente.

Estas posibilidades se abren, sí y solo si estas evaluaciones son colocadas en la agenda gubernamental, desde el consenso de los propios maestros y con un fuerte acento en su vertiente formativa; en donde los profesores no solo tengan claridad respecto a qué y cómo serían evaluados, sino también a su participación respecto al para qué de esta evaluación, así como en la discusión sobre qué se entendería por “una buena docencia” en México, con los alcances y límites que esto conlleva.

En este sentido, también sería deseable que fuese una evaluación implementada bajo mecanismos claros de coordinación interinstitucional, que permitieran una implementación cuidadosa y respetuosa de la profesionalidad de los maestros, en donde los fallos operativos y deficiencias técnicas en los instrumentos fueran los menos posibles, además de ser una política retroalimentada continuamente. En ese sentido, consideramos importante analizar, sistemáticamente y con mayor detalle, las acciones de política educativa que se generan en nuestro país, con la finalidad de que, como sistema educativo, aprendamos de estas experiencias, lejos de politizarlas y soslayarlas como fue el caso de la evaluación del desempeño docente de la pasada administración (2012-2018).

Por otra parte, consideramos importante no pedir a las evaluaciones estandarizadas lo que difícilmente pueden dar: la valoración de aspectos más finos e intangibles de la práctica docente como su sentido de compromiso hacia su profesión, su creatividad o el ambiente afectivo que el maestro construye con sus alumnos para que se sientan valorados como personas y motivados para aprender. En este sentido, las evaluaciones estandarizadas de la docencia, con fines formativos, podrían complementarse con evaluaciones situadas, en los contextos diversos en que se desempeñan los profesores. Estas evaluaciones tendrían que ser desarrolladas por equipos académicos integrados por docentes con experiencia, asesores técnico-pedagógicos y equipos directivos, con formación académica, de calidad, en materia de evaluación y formación docente.

En este contexto, resulta sugerente retomar ejercicios como los planteados en el Expediente de Evidencias de Enseñanza y en la Planeación Didáctica Argumentada, en propuestas de formación en la escuela, en el marco de espacios de trabajo colegiado; ya que serían de mucha utilidad para que la práctica docente y sus vicisitudes fueran motivo de un diálogo cotidiano entre colegas, en los planteles escolares. Además de ser susceptibles de ser utilizados en otras modalidades de formación continua.

Junto a estas acciones en materia de evaluación y formación continua de los docentes, sería fundamental realizar cambios estructurales a las condiciones en que los maestros desarrollan su labor educativa, a partir de información aportada por estudios de contexto que acompañaran a estas evaluaciones estandarizadas; pues ello permitiría que los maestros contaran con mayores posibilidades de enriquecer y fortalecer su tarea central: promover el aprendizaje de sus alumnos, en el día a día de nuestras escuelas de educación básica.



## Referencias Bibliográficas

- Aceves, Ana M. (2015) "Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica" en Guevara, Gilberto; María T. Meléndez; Fausto E. Ramón; Hídalía Sánchez; Felipe Tirado (coords.) *La evaluación docente en México*, México: Fondo de Cultura Económica-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Organización de Estados Iberoamericanos, pp.40-63.
- Adúriz-Bravo, Agustín y Mércé Izquierdo (2002) "Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma", *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(3): 130-140.
- Aguiar, W. M. J. (2006) "A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos" en W. M. J. Aguiar (org.), *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*, São Paulo, Casa do Psicólogo, pp.11- 22.
- Aguilar, Citlalli (1995) "El trabajo extra-enseñanza y la construcción social de la escuela" en Rockwell, E. (comp.) *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, pp.120-144.
- Aguilar, Luis (1995) "Estudio Introductorio" en Aguilar L. (ed.) *El Estudio de las políticas públicas*, México, Porrúa, pp. 15-78.
- \_\_\_\_\_ (2003) "Estudio Introductorio" en Aguilar L.(ed.) *La implementación de las políticas*, México, Porrúa, pp. 19-92.
- \_\_\_\_\_ (2007) "Estudio Introductorio" en Aguilar L.(ed.) *Problemas públicos y agenda de gobierno*, México, Porrúa, pp. 15-20.
- Anderson, B. (1991) *Imagined communities*, Londres, Verso.
- Anderson, J. (1975) *Public Policy Making*, Nueva York, Holt Reinhart and Winston Inc.
- Anderson, J. (2003) *Public Policymaking: An introduction*, 5ª ed., Boston, Houghton Mifflin,
- Anderson L. (1984) "The Environment of Instruction: The function of Seatwork in Commercially developed curriculum" en Duffy G., L. Roehler y J. Mason (Eds.) *Comprehension Instruction: Perspectives and Sugestions*, Nueva York, Longman.
- Antonio, Lilia (2000) "La construcción del conocimiento histórico-social en la interacción discursiva del aula", Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- \_\_\_\_\_ (2015) "La asesoría a las escuelas de educación básica en México. Una mirada desde sus protagonistas", ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, 16-20 noviembre.
- Antonio L. y Jiménez J. (2010) "Capítulo IV. Formación docente y asesoría para la mejora de la escuela" en Guerrero Cuauhtémoc (coord.) *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa*, México, Somos Maestros.



- Antúnez, S. (2004) *Organización escolar y acción directiva*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)
- Arango, Luis (2015) "Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica", *Comun. Midia Consumo*, 12 (33):109- 131
- Arbesú, M. Isabel y Díaz-Barriga Frida (2013) *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Arnaut, A. (1998) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, Biblioteca de Actualización del Maestro, México, SEP.
- \_\_\_\_\_ (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, 13 de junio de 2013
- \_\_\_\_\_ (2014) "Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente" en Del Castillo, Gloria y Giovanna Valenti (coords.) *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate Informado*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- sede México (FLACSO-México).
- Ávalos, Beatrice, Paula Cavada, Marcela Pardo y Carmen Sotomayor (2010) "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional", *Estudios pedagógicos*, 36(1): 235-263.
- Backhoff Eduardo y Sofía Contreras (2014) "Corrupción de la medida" e inflación de los resultados de ENLACE", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19 (63):1267-1283.
- Ball, Stephen (comp.) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata
- \_\_\_\_\_ (2002) "Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica", *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Traducción Estela M. Miranda), 2 (2/3):19-33.
- \_\_\_\_\_ (2004) *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.
- Ball, Stephen y Richard Bowe (1992) "Subject departments and the "implementation" of national curriculum policy: An overview of the issues" *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2): 97-115.
- Ball, Stephen y Carolina Junneman C. (2012) *Networks, new governance and education*. Bristol, Reino Unido, The Policy Press.
- Bardach, Eugene (1977) *The Implementation Game*, Cambridge, Estados Unidos, MIT Press
- Barrera, Iván y Robert Myers (2012) "Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate" en Gajardo, Marcela (comp.) *La importancia del docente en la reconfiguración de la educación en América Latina*, México, Secretaría de Educación Pública-Programa de Promoción para la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (SEP-PREAL), pp. 285-336.

- Basso, Itacy (1998) "Significado e sentido do trabalho docente" *Cadernos CEDES*, 19 (44), :19-32.  
[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621998000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621998000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Bèllel, Cristián, Gonzalo Muñoz, Luz María Pérez y Dagmar Raczynski (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)-Ministerio de Educación de Chile.
- Bensusán Graciela y Arturo Tapia (2013) "El SNTE y la calidad educativa. Una agenda de investigación" *Revista Mexicana de Sociología*, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, 75 (4): 557-587.  
<https://www.redalyc.org/pdf/321/32128953002.pdf>
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1985) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Berliner, David C. (2016) "Between Scylla and Charibydís: using standardized achievement tests or observational methods to evaluate teachers" Conferencia presentada en el Simposio Temas clave en la evaluación de la educación básica. Diálogos con la Academia Internacional de la Educación, organizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y Cinvestav, México 1 septiembre.
- Berman, Paul (1978) "The study the Macro and Micro-implementation", *Public Policy*, 26: pp. 157-184.
- Biancotti, Jorge (2004) "Foucault y De Certeau. Entre las tecnologías del poder y las tácticas de las resistencias", *La trama de la educación*, 9: 53-56, Anuario del Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad del Rosario Argentina  
<https://doi.org/10.35305/lt.v9i0.171>
- Bolívar Antonio y Jesús Domingo (comps.) (2007) *Prácticas eficaces de enseñanza*, Colección Educar Práctico, Madrid, PPC.
- Bolívar, Antonio, Manuel Fernández y Enriqueta Molina (2004) *Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial* <http://www.qualitative-research.net/fqs>.
- Bonilla, N. et al. (2003) "Conceptuación del portafolio-e Reflexivo y formativo. Portafolio electrónico para la reflexión en la acción y la transformación de la educadora y el educador en formación", *Revista del Centro de Tecnología Educativa*, 6 (1) Puerto Rico.
- Prendes Espinosa, Ma. Paz, Ma. del Mar Sánchez (2008) "Portafolio electrónico: posibilidades los docentes" *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, Universidad de Sevilla Sevilla, España, (32): 21-34
- Block, David, Antonio Moscoso, Margarita Ramírez y Diana Solares (2007) "La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33): 263-294.
- Branda, Silvia y Luis Porta (2012) "Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables", *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>

- Bringué, Javier y Charo Sádaba (2009) *La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Barcelona, Ariel, <https://dadun.unav.edu/handle/10171/17155>
- Brophy, Jeremy (1983) "Classroom Organization and Management. Elementary School Journal" 83 (4), 265-286.
- Calkins, Lucy (1986) *Didáctica de la escritura*, Buenos Aires, Aique
- Camps, Anna (2012) "La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos", *Revista Iberoamericana de educación*, (59): 23-41. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>
- Candela, Ma. Antonia (1996) *La construcción de la ciencia en la interacción discursiva del aula*. Documento No. 42. México, Departamento de Investigaciones Educativas, del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN).
- Casanova, Hugo (2018). "La política educativa gubernamental 2012-2018." En: Ducoing Patricia (coord.) *Educación Básica y reforma educativa*, Colección Educación, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp.77-102.
- Castañeda, Adelina (2009) *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Castells, Manuel (2000) "Internet y la sociedad red", Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya <https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/wp-content/uploads/2017/05/Internet-y-la-sociedad-red..pdf>
- \_\_\_\_\_ (2012). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de internet*, María Hernández (Trad.) Madrid, Alianza
- Cawson, Alan (1985) *Varieties of corporativism: The importance of the Meso-Level of Interest intermediation*, Oxford, Basil Blackwell.
- Cervini, Rubén (2002) "Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de matemática y lengua de la educación secundaria en Argentina: Un modelo de tres niveles", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2): 1-25. [http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_1.htm)
- Cobb, Roger y Charles Elder (1983) *Participation in American Politics: The dynamics of Agenda Building*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander, M. Mood, Frederick D. Weinfeld, Robert L. York (1966) *Equality of educational opportunity* (2 vols.), Washington, DC, Government Printing Office
- Collingwood, Robin (1966) "Expressing one's emotions" en Eisner, Elliot W. y David W. Ecker, (comps.) *Readings in Art Education*, Lexington MA: Xerox College Publishing
- Comellas, M. Jesús (2009) *Familia y escuela. Compartir la educación*, Barcelona, Graó.

- Corbitt, B. (1997) "Implementación de políticas para niños sin hogar en las escuelas: reevaluando los niveles micro y macro en el debate de políticas" *Australia. Journal of Education Policy*, Londres, 12 (3):165-176.
- Cuervo, Jorge (2010). "Las políticas públicas y el marco normativo", *Política Pública Hoy*, 3, (1): 5-8.
- Danielson, Charlotte (2012). "Competencias docentes. Desarrollo, apoyo y evaluación" en *La importancia del docente en la reconfiguración de la educación en América Latina*, México, PREAL-SEP.
- Da Rosa, Susana, María Chalfin, Davi Baasch y Joana Soares (2011) "Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología", *Universitas Psychologica*, 10(1): 175-188.
- Darling-Hammond, Linda, John D. Bransford, J., Ann L. Brown, Rodney L. Cocking (2007) *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP.
- De Ibarrola, María (2014). "El conocimiento profesional docente en el marco de la Reforma Educativa" en Del Castillo, Gloria y Giovanna Valenti (coords.) *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate Informado*, México, FLACSO.
- Del Castillo Gloria (2012) "Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Pontificia Universidad Javeriana Colombia 4 (9): 637-652. <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10481>
- \_\_\_\_\_ (2014) "El Servicio Profesional Docente: Los ejes de discusión y debate" en Del Castillo, Gloria y Giovanna Valenti (coords.) *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate Informado*, México, FLACSO.
- \_\_\_\_\_ (2017) "El cambio de políticas en la Reforma Educativa en México: una aproximación desde los estudios de política pública" *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 2: 1-20.
- Del Castillo, Gloria y Alicia Azuma (2009) *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*, México, FLACSO.
- De Certeau M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, Alejandro Pescador (trad.), México, Universidad Iberoamericana.
- De León, Peter (1997) "Una revisión del proceso de políticas: de Lasswell a Sabatier", *Revista Gestión y política Pública*, VI (1):5-17.
- De León, Peter y Garry D. Brewer (1983) *The Foundations of Policy Analysis*, Monterrey, California (Estados Unidos), Brooks/Cole.
- Derthick, Martha (1972) *New Towns In-Town. Why a Federal Program Failed*. Washington, D.C., The Urban Institute.
- Del Olmo, Margarita (2003) "La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida", *Revista Antropología, Etnografía, Folklore*. 58, (1): 191-219, Consejo Superior de Investigaciones científicas. Instituto de Lengua, Literatura y Antropología (CSIC), España.

- Díaz-Barriga, Ángel (2018) "La caja negra de la evaluación del desempeño docente" Conferencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2018, 27-29 septiembre, [https://www.youtube.com/watch?v=\\_ldjJWg1Klo&t=1267s](https://www.youtube.com/watch?v=_ldjJWg1Klo&t=1267s)
- \_\_\_\_\_ (2018) "Una perspectiva pedagógico-social de los entramados que se han creado a partir de la evaluación del desempeño docente" Ponencia presentada en el Foro *A tres años de la Reforma en materia Educativa*. Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República.
- Díaz Barriga Ángel, Catalina Inclán, Alberto Galaz y Mariela Jiménez (2017) "Evaluación del desempeño docente en América Latina: Experiencias Chile y México", Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, 20-24 noviembre.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. México, 11 de septiembre de 2013.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México, 11 de septiembre de 2013.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Ley del Instituto Nacional para la evaluación de la educación*. México, 11 de septiembre de 2013.
- Doyle, W. (1986) "Classroom Organization and Management" en Wittrock, Merlin C. (ed.) *Handbook on Reseach on Teaching 3*, Nueva York: Macmillam, Publishing Co., pp. 392-431.
- Dreier, (2010) "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social" en Pérez, Gilberto, Irma de Lourdes Alarcón, Juan José Yoseff, María Alejandra Salguero (comps.) *Psicología cultural vol. 1*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, pp. 81-128.
- Dubar, Claude (2001) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubnick, Melvin y Barbara Bardes (eds) (1983) *Thinking about Public Policy: A problem-solving approach*, New York, Wiley
- Erikson, Frederick (1989) "Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza" en Wittrock, Merlin (ed.) *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós, pp. 247-261.
- Estevez, Alejandro (s/d). *El modelo secuencial de políticas públicas treinta años más tarde*.
- Ezpeleta, Justa (1990) "El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(4): 13-33.
- \_\_\_\_\_ (1992) "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", *Nueva Antropología*, XII, (42):27-42, Asociación Nueva Antropología A.C. México

- \_\_\_\_\_ (2004) "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, (21): 403-424.
- Ezpeleta Justa y Eduardo Weiss (1996) "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1,(1): 53-69
- Foucault, Michel (1978) "Incorporación del hospital en la tecnología moderna" *Educación Médica y Salud, Organización Panamericana de Salud*, 12, (1): 20-35
- \_\_\_\_\_ (1979) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI
- \_\_\_\_\_ (1985) *El juego de Michel Foucault. En Saber y verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp.127-162.
- \_\_\_\_\_ (1991) "El sujeto y el poder" En Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, pp. 241-259.
- \_\_\_\_\_ (1992) *Microfísica del poder*, Madrid, Editorial La Piqueta.
- Foweraker, Joe (1993) *Popular mobilization in Mexico. The teacher movement 1977-1987*, Estados Unidos, Cambridge University Press
- Fuenlabrada, Irma (2012) *Investigación evaluativa de la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 en el Campo de Pensamiento Matemático*, Texto entregado a la Dirección de Desarrollo Curricular Preescolar de la SEP, Publicación de la Investigación (I), se quedó en el tintero por problemas político-administrativos
- Fuentes, Olac (2013) "Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente" en Ramírez, Rodolfo (coord.) *La Reforma Constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos*, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, pp.17-34.
- Gage, Nathaniel L. (ed.) (1963) *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand Mc Nally
- \_\_\_\_\_ (1978) *The Cientific Basics of the Art of Teaching*, New York, Teachers College Press. Universidad de Columbia.
- Gajardo, Marcela (1999) *Reformas Educativas en Latinoamérica. Balance de una década*, Cuadernillo No. 15, Programa de Promoción Educativa en América Latina y el Caribe.
- García, Luis (2011) "¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben", *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 74: 2-8. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>
- Gil-Antón, Manuel (2017) "El lápiz torcido y la evaluación docente", *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/el-lapiz-torcido-y-la-evaluacion-docente>
- Goffman, Erving (1989) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.



- González, Fany (2017) "Uso de los memes como mediadores de las vivencias en los estudiantes universitarios", Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, 20-24 noviembre.
- Gorostiaga Jorge y César Tello (2011) "Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis intertextual", *Revista Brasileira de Educação*, 16 (47):363-388.
- Guber, Rosana (2015) "La entrevista etnográfica, o el arte de la "no directividad" en *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, México, Siglo XXI, pp.69-91.
- Gómez-Tagle, Ma. Elena (2017) "La desigual gestión de recursos y la extinción de la gratuidad en la educación primaria: La experiencia de cuatro primarias en la Ciudad de México" Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, 20-24 noviembre.
- Guzmán-Valenzuela, Carolina (2014) "Polos epistemológicos, uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14): 15-28.
- Hargreaves, Andy (1998) "Capítulo X. La balcanización de la enseñanza. (Una colaboración que divide)" en *Profesorado, cultura y modernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, pp. 235-363.
- Heller, Agnes (1994) *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Hogwood Brian W. y Lewis A. Gunn (1984) *Policy Analysis for de Real World*, Reino Unido, Oxford University Press.
- Holcombe, Rebeca, Jennifer L. Jennings y Daniel Koretz (2012) *The roots of score inflation: examination of opportunities in two state' test*, Documento de trabajo, Harvard Graduate School of Education.
- Huerta, Dassaev (2014) "Las imágenes macro y los memes de internet: posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación" *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 6.  
<http://www.suv.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/217/316>
- Imbernón, Francisco (2004) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Biblioteca de Aula, Barcelona, Graó.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016) *Encuesta de Satisfacción de los docentes que participaron en la Evaluación del desempeño*, México, INEE
- \_\_\_\_\_(2016b) *Informe técnico sobre la revisión de instrumentos de evaluación del desempeño de docentes en educación básica, ciclo escolar 2015-2016*, México, INEE Checar que este citado como 2016b en el texto
- Isoré, Marlene (2012) "Evaluación docente: Prácticas vigentes en los países de la OCDE" en *La importancia del docente en la reconfiguración de la educación en América Latina*, México, SEP-PREAL, p.p. 221-284.
- Jackson, Phillipe (2001) *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Jaime, Fernando, Gustavo Dufour, Martín Alessandro, Paula Amaya (2013) *Introducción al análisis de políticas públicas*, Buenos Aires, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

- Jenkins, William I. (1978) *Policy Analysis: A Political and Organizational Perspective*, Londres, Martin Robertson.
- Johnson, Daniel (2010) "Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes: Un enfoque biográfico narrativo." Tesis de Magister. Departamento de Educación, FACSO, Universidad de Chile.
- \_\_\_\_\_ (2015) "Formar ciudadanos interculturales en el mundo global: Algunas notas sobre los estudios curriculares", *Diálogo Andino*, (47): 7-14.
- Jones, Charles O. (1970) *An introduction to the study of Public Policy*, USA, Duxbury Press.
- Kingdon, John W. (1995) *Agendas, alternatives and public policies*, 2ª ed. New York, Harper Collins
- Klein, Naomí (2008) *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*, Buenos Aires, Paidós.
- Kleinhenz, Elizabeth y Lawrence Ingvarson, (2004) "Teacher Evaluation Uncoupled: A Discussion of Teacher Evaluation Policies and Practices in Australian States and Their Relation to Quality Teaching and Learning", *Research Papers in Education*, 19 (1): 31-49.
- Koretz, Daniel (2005) "Alignment, high stakes, and the inflation of test scores", *CSE Report 655*, Los Angeles, University of California.
- Kraft, Michael E. y Scott R. Furlong (2007) *Public policy: politics, analysis, and alternatives*, 2a ed., Washington, D.C., CQ Press.
- Krawczyk, Nora (2002) "La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16): 627-669. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001609.pdf>
- Lahire, Bernard (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona, Bellaterra.
- Larrosa, Jorge (1995) "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí" en Varela, Julia, Fernando Álvarez (dir.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, Ediciones Endymion, pp. 241-259.
- Larrue, Corinne (2000) *Analyser les politiques publiques d'environnement*, Francia, L'harmattan
- Lasswell, Harold D. (1953) "The desion process" en Polsby, Nelson, Robert Dentler, Paul Smith (1963) *Politics and Social Life; an introduction to political behavior*, Estados Unidos, Houghton Mibblin Company.
- Latour (2005) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*, Buenos Aires, Manantial.
- Levin, Jonathan (2003) "Relational incentive contracts", *American Economic Review*, 93 (3): 835-857.
- Lloyd, Marion (2011) "El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: ¿Organización gremial o herramienta del estado?" en De la Serna, Juan Manuel y José Antonio Matesanz (coords.) *La historia latinoamericana a contracorriente México*, Universidad Nacional Autónoma de México., pp. 313-345.



- Lopes, Alice (2004) "Políticas curriculares: ¿continuidad o cambio de dirección?" *Revista Brasileña de Educación*, (26):109-118.
- Lortie, Dan C. (1978) *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press.
- Loyo, Aurora (1992). "De las virtudes y vicios de las formas corporativas de intermediación: el caso de los maestros", en Luna, Matilde y Ricardo Pozas (coords.) *Relaciones corporativas en un periodo de transición*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- \_\_\_\_\_ (coord.) (1997). "Las ironías de la modernización: el caso del SNTE" en *Los actores sociales y la educación*, México, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM-Plaza y Valdés.
- \_\_\_\_\_ (2010) "Los pactos como estrategia sindical: El caso del SNTE." Ponencia presentada en el Seminario Internacional da Rede de Investigadores sobre Asociativismo y Sindicalismo de Trabajadores de la Educación. Río de Janeiro, Brasil. 22-23 abril.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (LLECE/UNESCO) (2002) *Estudio cualitativo en escuelas latinoamericanas con resultados destacables. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*, Santiago, UNESCO-LLECE
- Luna, Ma. Eugenia (1994) "Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula", Tesis de maestría No. 21, México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.
- Mackey, Sally (1993) "Emotion and Cognition in arts Education". *Curriculum Studies*, 1, (2): 245-256.
- Mancera, Carlos y Schmelkes, Sylvia (2010) *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de maestros en servicio*, Directorio para la Educación, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, <https://www.oecd.org/edu/calidad>
- Mainardes, Jefferson(2006) "Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais", *Educação & Sociedade, Campinas*, 27 (94): 47-69.
- Manzi, Jorge (2013) "A 10 años de la implementación de la evaluación docente chilena: análisis e implicancias futuras", Conferencia dictada en el marco del Seminario Internacional sobre la evaluación del desempeño docente en México", organizado por el INEE, México.
- Manzi, J. (2016). "A diez años de la práctica de la evaluación docente chilena" en Guevara, Gilberto; María T. Meléndez; Fausto E. Ramón; Hídalga Sánchez; Felipe Tirado (coords.) *La evaluación docente en México*, México: Fondo de Cultura Económica-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Organización de Estados Iberoamericanos, pp.76-98.

- Marcus, George E. (1997) "The uses of complicity in the Changing Mise-en-Scène of Anthropological Fieldwork" en Ortner, S. (ed.) *The Fate of Culture*, Estados Unidos, University of California Press, pp. 86-109.
- Martínez-Rizo, Felipe (2012) *La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- \_\_\_\_\_ (2012) "Usos y abusos de la evaluación educativa. Experiencias de México" *Liber Amicorum*, 14:1.23
- \_\_\_\_\_ (2016) *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión desde la experiencia internacional*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Martuccelli, Danilo (2006) *Lecciones de Sociología del Individuo*, Transcripción del curso impartido en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Lima, Perú.
- Matus, Linda (2003) "La construcción de una identidad docente, ¿Un desafío para la política Educativa?", Ponencia presentada en el IX Seminario Da Rede Estrado. Políticas Educativas en América Latina, Praxis Docente e Transformação Social.
- May, Judith y Aaron Wildavsky (1978) *The Policy Cycle*, Beverly Hills CA., Sage Publications.
- Meckes, Lorena. (2013) *Estándares y formación docente inicial*, Borrador para discusión. <https://www.politicadocentesalc.com/images/stories/actividades/EST%C3%81NDAR%20Y%20FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20INICIAL%20Borrador%20Lorena%20Meckes.pdf/>
- Mehan, Hugh (1979) *Learning Lessons: Social Organization in Classroom*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, Colección Educación y pedagogía, México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, E. (2007) *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, México, Plaza y Valdéz,
- Ministerio de Educación (2008), *Marco de la buena enseñanza*. Santiago de Chile.
- Miranda, Estela (2009) "Investigación sobre políticas educativas y procesos de integración académica regional", *Revista Políticas Educativas*, 3(1):18-32.
- \_\_\_\_\_ (2011). "Una caja de herramientas para el análisis de las trayectorias de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política" en: Miranda, Estela y Bryan A. Newton (eds.), *Repensar la educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba, Centro de publicaciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

- Miranda, Francisco (2018) "Federalismo educativo y capacidades locales: el SPD y el SNEE, dos experiencias de política de la Reforma Educativa en México" en Martínez Arcelia y Alejandro Navarro (coords.) *La Reforma Educativa a revisión; apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, pp. 221-255
- Mirete, Ana (2010) "Formación docente en TICS ¿Están los docentes preparados para la (r)evolución TIC?" *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1): 35-44, Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327003>
- Monereo Carles, Montserrat Castello, Mercé Clariana, Montserrat Palma, Ma. Luisa Pérez (2007). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela, Barcelona, Graó.
- Montoya, Juny (2013) "Evaluación y reflexión. Experiencia del uso del portafolio docente en la universidad" en: Arbesú, María Isabel y Frida Díaz-Barriga (coords.) *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Montoya, Esteban (2019) "Fake News: La mentira en el siglo XXI" *Fundación para el progreso*, <http://fppchile.org/es/blog/2019/03/27/fake-news-la-mentira-en-el-siglo-xxi/>
- Morlino, L. (1981) "Estabilidad política" en Bobbio Norberto y Nicola Matteucci (autores) *Diccionario de Política*, México, Siglo XXI, pp. 600-609.
- Murillo, F. (2016) "De la docencia eficaz a la evaluación eficaz de la docencia" en: Guevara, Gilberto; María T. Meléndez; Fausto E. Ramón; Hídalga Sánchez; Felipe Tirado (coords.) *La evaluación docente en el mundo*, México, Fondo de Cultura Económica-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Organización de Estados Iberoamericanos, pp.200-225
- Naranjo, Gabriela (2018) "La enseñanza de las Ciencias Naturales en las escuelas primarias mexicanas" *Revista técnica, epísteme y didaxis*. Número extraordinario, Memorias del Octavo Congreso Internacional de formación de profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades sustentables, Bogotá Colombia, 10-12 octubre.
- Navarro, Carmen (2008) "El estudio de las políticas públicas" *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, I (17): 231-255.  
<https://revistas.uam.es/revistajuridica/article/view/6100>
- Nieto, Dulce (2009) *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México. Implementación de políticas educativas*, México, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).
- OCDE (2009) *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Política de educación y formación*. Moreno Gilda y Laura Valencia (trads.), Publicado originalmente en inglés bajo el título: Teachers Matter: Attracting, Developing and retaining effective teachers (OECD,2005).

- \_\_\_\_\_ (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OCDE (2012) *Resultados de PISA 2012 en foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.
- Olaya, Carlos (2013) “Debates alrededor de los estudios de políticas públicas en Colombia: la diferencia entre el policy analysis y el policy process research”. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Bogotá, 25-27 septiembre.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) (2007), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Murillo, Francisco (Coord.). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2013) *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2016) *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016*. OREALC-UNESCO, Santiago de Chile- INEE.
- Ordoñez-Matamoros, Gónzalo (2013) *Manual de análisis y diseño de políticas públicas*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Ornelas, Carlos (2008) “El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, (37): 445-469 México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- \_\_\_\_\_ (2009) “Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo” *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LI (207): 175-178.
- Pallares, Francesc (1988) “Las políticas públicas: El sistema político en acción”, *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)* (62):141-162.
- Parellada, C. (2008) “Familia y escuela ¿se invaden, se necesitan?”, *Cuadernos de Pedagogía* (378): 46-51.
- Pastrana, Leonor (2000) “El Consejo Técnico: Espacio para construir el vínculo pedagógico entre el aula y la escuela”, *Ethos educativo* (22):16-24.
- Peñalva, Laura (2013) “La reflexión sobre la enseñanza de las matemáticas a través de la construcción de un portafolio docente” en Arbesú, María Isabel y Frida Díaz-Barriga (coords.) *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Pérez Gómez, (1980) “Psicología escolar y comunicación didáctica, el peligro de un nuevo reduccionismo” *Cuadernos de Pedagogía* (69): 36-40.

- Perrenoud, Phillipe (2011) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- Pianta, Robert C., Karen M. La Paro, Bridget, K. Hamre (2008), *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*, Pre-K Spanish, Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Popkewitz, Thomas S. (1994) "La sociología política de la reforma educativa. Poder, saber y escolarización" en *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata, pp. 25-57,
- Portelli A. (2014) Historia oral, diálogo y géneros narrativos" *Escuela de Historia. Revista Digital* (5): pp. 9-27, Anuario No. 26, Facultad de Humanidades y artes UNR.
- Pozo, Juan, Nora Scheuer, Mar Mateos, María del Puy Pérez (2006) "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza" en Pozo, Juan et al. (eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó
- Pressman Jeffrey L. y Aaron B. Wildavsky (1973) *Implementation*, Berkeley University Press.
- Ramírez, Rodolfo (2013) "Introducción" en Ramírez, Rodolfo (coord.) *La Reforma Constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, pp.11-16
- Ratkiewicz, J. et al. (2011) "Detecting and Tracking Political Abuse in Social Media" ICW
- Reber, Arthur S. (1993) *Implicit learning and tacit knowledge*, Oxford University Press
- Redón, Silvia (2011) "Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social", *Revista POLIS Latinoamericana*. 10 (30): 447-476.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30521366021>
- Rein Martin y Francine F. Rabinovitz (1978) "Implementation: a Theoretical Perspective" en Burham M. y M. Weinberg (edits) *American Politics and Public Policy*, Cambridge. The MIT Press.
- Rockwell, Elsie (1995). *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2009) "De la complicidad a la conversación" en: *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires, Paidós, pp. 191-196.
- \_\_\_\_\_ (2013) "El trabajo docente hoy: Nuevas huellas, bardas y veredas" Conferencia Magistral presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México 7-11 noviembre, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa pp. 437-473
- \_\_\_\_\_ (2013) "La complejidad de la práctica docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa" en Ramírez, Rodolfo (coord.) *La Reforma Constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos*, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República
- \_\_\_\_\_ (2015) "No es fácil distinguir a los buenos maestros en la observación de sus prácticas" en Guevara, Gilberto; María T. Meléndez; Fausto E. Ramón;

- Hidalía Sánchez; Felipe Tirado (coords.) *La evaluación docente en México*, México, Fondo de Cultura Económica-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Organización de Estados Iberoamericanos, pp.210-218
- Rockwell Elsie y Justa Ezpeleta (1983) "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica". Ponencia presentada en Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.
- Rockwell Elsie y Mercado Ruth (1989) *La escuela. Lugar de trabajo docente*. Cuadernos de educación. México: DIE-CINVESTAV.
- Rueda, Mario (2009) "La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2):1-16, consultado el 20 de febrero de 2016 <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Rueda, Mario y Frida Díaz-Barriga (2013) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* México, Paidós.
- Rueda Mario y Ramos L. (2020) "Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente" *Perfiles Educativos*, XLII (169):144-159, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM).
- Ruiz, Carmen (2001) "La formación de formadores. Paradigmas y modelos de formación" en *Evaluación de programas de formación de formadores*, México.
- Sánchez Manuel y Francisca Corte (2015) "La evaluación a la docencia Algunas consecuencias para América Latina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67):1233-1253.
- Sandoval, Etelvina (2016) "La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLVI, (3): 171-186, México: Universidad Iberoamericana.
- Santibañez, Lucrecia, José-Felipe Martínez, Ashlesha Datar, Patrick J. Mc Ewan, Claude Messan, Ricardo Basurto (2006) *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*, RAND Education, México, Secretaría de Educación Pública.
- Schattschneider, Elmer E. (1960) *The Semisovereign People*, Hinsdale, Dryen Press.
- Schedler, Andreas (2011) "¿Qué es la rendición de cuentas?" en Sosa José (comp.), *Transparencia y rendición de cuentas*, México, Siglo XXI, p.80.
- Schmelkes, Sylvia (2001) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Biblioteca para la actualización del maestro. México, SEP.
- Schmitter, Philippe C. (1992). "Teoría del Corporativismo" en Alcántara R. (comp.) *Ensayos de Philippe C. Schmitter*. México: Universidad de Guadalajara.
- Schôn, Donald (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2010) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.



- Schutz, Alfred (1985) *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Segovia, Sandra (2014) *Consideraciones Técnicas. Evaluación complementaria o adicional para el ingreso a la Educación Básica*. México (presentación electrónica), Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio
- Secretaría de Educación Pública (2014) *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. Preescolar, primaria, secundaria*. México, SEP.
- \_\_\_\_\_ (2015) *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnico-docentes. Evaluación del desempeño docente. Ciclo escolar 2015-2016*. México, SEP.
- \_\_\_\_\_ (2015) *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación Básica. Ciclo Escolar 2015-2016*. México, SEP.
- \_\_\_\_\_ (2015) *Guía para la elaboración del Expediente de evidencias de enseñanza. Docente Educación Primaria. Evaluación del Desempeño. Ciclo escolar 2015-2016*. México, SEP.
- \_\_\_\_\_ (2015) *Evaluación del desempeño docente Ciclo Escolar 2015-2016. Primera aplicación. Propósitos, etapas y criterios para su implementación*. Documento de trabajo, presentación en power point. México, SEP.
- \_\_\_\_\_ (2016). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México Ciclo Escolar 2016-2017*. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.
- Shavelson Richard J. (1973) "What is the Basic Teaching Skill?" *Journal of Teachers Education*, 24 (2):144-151.
- Sheerens, Jaap (2000) *Improving School Effectiveness*, París, International Institute for Educational Planning-UNESCO.
- Solomon, Robert (2000) *Dinero en marcha. La revolución de las finanzas internacionales a partir de 1980*. Daniel Zadunaisky (trad.), Buenos Aires, Granica
- Spink, Mary Jane (2004) *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*, Porto Alegre, EDIPUCRS
- Spink, Mary Jane, Benedito Medrado (2004) "Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas" en Spink, Mary Jane *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (3a ed.), São Paulo: Cortez, pp. 41-63
- Stallings, Jane (1977) *Learning to look: A handbook of classroom observation and teaching models*. Wadsworth, Publishing Company
- Street, Susan (1992) "El SNTE y la política educativa, 1970-1990", *Revista Mexicana de Sociología*, 54 (2): 45-72.

- Stronge, James H. y Pamela D. Tucker (2003) *Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*, Estados Unidos, Eye On Education Publications.
- Tedesco Jorge y Emilio Tenti (2002) "Nuevos tiempos nuevos docentes. Documento presentado en la Conferencia Regional", *Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades*, BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 12 de julio de 2002.
- UNESCO (2010) *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. SERCE, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago (Chile).
- Vaillant, D. (2007) "La identidad docente", Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Evento organizado por Grupo de Trabajo sobre desarrollo profesional docente en América Latina.
- Vaillant, Denise. (2004) *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL-Santiago de Chile [http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion\\_profesion\\_docente\\_AL\\_vaillant.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf)
- Varela, J. (1993) *Prólogo a la edición española en Ball, Stephen (comp.), Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata.
- Vázquez, María, Graciela Cordero y Yolanda Leyva (2014) "Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América" *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (3):1-20, Universidad de Costa Rica.
- Vega, Guillermo (2017) "El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la "microfísica" y el tratamiento de la multiplicidad", *Nuevo itinerario. Revista digital de Filosofía* :136-153. ISSN 1850-3578.
- Velasco, Honorio y Ángel Díaz (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid, Trotta.
- Vélez, H. (2012). *Los memes de internet y su papel en los medios de comunicación mexicanos*. Memorias del XXIV Encuentro Nacional AMIC. La investigación de la comunicación y su incidencia social. Análisis sobre la construcción del campo de estudio y la producción de conocimiento (pp.113-122), Saltillo, Coahuila.
- Vergnaud, G. (1981) "Quelques orientations théoriques et méthodologiques des recherches françaises en didactique des mathématiques" Communication au Congrès de l'International Group for Psychology of Mathematics Education. Grenoble, Francia
- Vidovich, L.; O'Donoghue, T. (2003) "Dinámica global-local del desarrollo de políticas curriculares: un estudio de caso de Singapur" *The Curriculum Journal*, Londres, 14, (3): 351-370.
- Vinatier, Isabelle (2015) "Análisis de las interacciones escolares y formación de docentes", Conferencia Magistral en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, 16-20 noviembre, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa



- Voyame, Anton (2015) "El dispositivo y el sujeto", *Revista Astrolabio Nueva Época*, (14):7-27. ISSN1668-7515.
- Walford, G. (2000) "Una aventura política: escuelas patrocinadas por subsidios" *Estudios Educativos*, Oxford, 26 (2): 243-262.
- Weiss, Eduardo (2005) "Hermenéutica Crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica" *Paidea Revista de la UPN*, 1, (1): 7-15.
- \_\_\_\_\_ (2016) "Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada". Ponencia a presentada en el Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa 2016, en Porto, Portugal, 12-14 de julio.
- Weiss, Eduardo, David Block, Alicia Civera, Amira Dávalos (2017) *Evaluación de medio camino: Estudio de las prácticas de docentes de primaria y secundaria*, México, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV.
- Weiss, Eduardo, Rafael Quiroz, Anette Santos (2005). *Expansión de la educación secundaria en México a partir de la reforma educativa. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Weiss Eduardo y Lilia Antonio (2018) "La evaluación del desempeño docente en México. Una mirada desde el aula", Ponencia presentada en el marco del Tercer Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional 2018, Montevideo Uruguay, del 10-12 mayo.
- Weiss, Eduardo, David Block, Alicia Civera, Amira Dávalos, Gabriela Naranjo (2019). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. México, INEE
- Williams, Douglas J. (2016) "Prosperidad educativa en países de ingreso bajo y medio" en *Temas clave en la evaluación de la educación básica. Diálogos con la Academia Internacional de la Educación*, 1 de septiembre del 2016, Simposio organizado por el INEE y el DIE-CINVESTAV, México <http://www.inee.edu.mx/index.php/simposio-internacional-temas-clave-en-la-evaluacion-de-la-educacion-basica>.
- Williams, Walter (1980) *The implementation perspective*, Berkeley, University of California Press.
- Wittrock, Merlin (1997) *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.
- Woods, Peter (1987) "Entrevistas" en *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós/MEC, pp. 31-47. pp. 77-104.
- Zepeda, R. y Santana, R. (2018) "¿Tendremos suficientes maestros? Efectos de la Reforma Educativa en la planta docente" *Revista Nexos (versión digital)*. Distancia por tiempos, Blog de Educación. Publicado el 5 de diciembre de 2018. En: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1592>

## Anexo 1. Datos de docentes entrevistados para el estudio

Letra para identificación	Novel/con experiencia	Resultado SPD	Localidad	Género	Edad	Estado civil	Años de servicio en primaria pública
A	Experiencia	Destacado	Iztapalapa CDMX	Femenino	30 años	Casada	8 años
B	Experiencia	Suficiente	Xochimilco CDMX	Masculino	34 años	Casado	11 años
C	Experiencia	Insuficiente	Álvaro Obregón CDMX	Femenino	36 años	Divorciada	13 años
D	Novel	No cumple con la función	Iztapalapa CDMX	Femenino	26 años	Soltera	3 años
E	Novel	No cumple con la función	Tláhuac DCMX	Masculino	41 años	Casado	2 años
F	Experiencia	Destacado	Xochimilco CDMX	Femenino	35 años	Casada	13 años
G	Experiencia	Suficiente	Cuauhtémoc CDMX	Femenino	33 años	Soltera	10 años
H	Experiencia	Insuficiente	Gustavo A. Madero CDMX	Femenino	31 años	Soltera	7 años
I	Novel	Cumple con la función	Venustiano Carranza CDMX	Femenino	56 años	Divorciada	4 años
J	Novel	No cumple con la función	Gustavo A. Madero CDMX	Femenino	25 años	Soltera	2 años
K	Novel	Cumple con la función	Iztacalco CDMX	Femenino	24 años	Casada	2 años
L	Con experiencia	Bueno	Iztacalco CDMX	Femenino	46 años	Casada	25 años
M	Con experiencia	Bueno	Iztacalco CDMX	Masculino	40 años	Casado	22 años

N	Con experiencia	Insuficiente	Iztacalco CDMX	Femenino	31 años	Soltera	8 años
Ñ	Con experiencia	Insuficiente	Iztacalco CDMX	Masculino	32 años	Casado	9 años
O	Con experiencia	Suficiente	Iztacalco CDMX	Femenino	29 años	Soltera	8 años
P	Experiencia	Destacado	Hidalgo	Femenino	35 años	Casada	8 años
Q	Experiencia	Suficiente	Hidalgo	Masculino	39 años	Casado	13 años
R	Experiencia	Insuficiente	Hidalgo	Femenino	41 años	Casada	18 años
S	Novel	Cumple con la función	Hidalgo	Femenino	24 años	Soltera	3 años

## Anexo 2. Dimensión 2 del Perfil del docente de Educación Primaria

Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente	
Parámetro	Indicadores
Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.	<p>2.1.1 Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con el enfoque de los campos formativos de educación preescolar.</p> <p>2.1.2 Organiza a los alumnos, el tiempo, los espacios y los materiales necesarios para su intervención docente.</p>
2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.	<p>2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente.</p> <p>2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos.</p> <p>2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con el enfoque de los campos formativos de educación preescolar.</p> <p>2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.</p> <p>2.2.5 Utiliza diversos materiales para el logro de los propósitos educativos, considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto.</p> <p>2.2.6 Utiliza estrategias didácticas en el trabajo regular del aula para la atención de todos los alumnos, en particular aquellos con necesidades educativas especiales.</p> <p>2.2.7 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural presente en el aula.</p>
2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.	<p>2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas y herramientas de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.</p> <p>2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.</p>
2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.	<p>2.4.1 Organiza los espacios del aula para que sean lugares con condiciones propicias para el aprendizaje de todos los alumnos, considerando el contexto escolar.</p> <p>2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre sus alumnos.</p> <p>2.4.3 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre docente y alumnos.</p> <p>2.4.4 Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.</p>



### Anexo 3. Dimensión 4 del Perfil del docente de Educación Primaria

Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	
Parámetro	Indicadores
4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.	<p>4.1.1 Identifica los principios filosóficos planteados en los fundamentos legales de la educación en México.</p> <p>4.1.2 Implementa formas de interacción democrática en el aula y en la escuela como uno de los principios filosóficos de la educación en México.</p> <p>4.1.3 Explica las actividades que realiza en el aula y en la escuela para fortalecer la identidad nacional de sus alumnos como uno de los principios filosóficos de la educación en México.</p> <p>4.1.4 Explica las actividades que realiza en el aula y en la escuela para promover el carácter laico de la educación como uno de los principios filosóficos de la educación en México.</p> <p>4.1.5 Identifica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como docente de educación preescolar.</p> <p>4.1.6 Desarrolla actividades que promuevan el respeto a los derechos humanos y los derechos de niñas y niños en su práctica docente cotidiana.</p> <p>4.1.7 Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica docente cotidiana.</p> <p>4.1.8 Desarrolla actividades que promuevan el derecho de niñas y niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir oportunamente su educación preescolar.</p>
4.2 Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.	<p>4.2.1 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar, acordes con la edad y las características de los alumnos.</p> <p>4.2.2 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación.</p> <p>4.2.3 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia.</p> <p>4.2.4 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas) para la inclusión y equidad educativa.</p> <p>4.2.5 Establece comunicación con los alumnos acorde al nivel educativo para propiciar una sana convivencia en el aula y en la escuela.</p> <p>4.2.6 Implementa estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar sus alumnos con necesidades educativas especiales.</p>
4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela en su práctica docente.	<p>4.3.1 Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en la integridad y sano desarrollo de los alumnos. 4.3.2 Identifica las conductas que permiten detectar que un alumno sufre abuso o maltrato infantil para prevenir daños y perjuicios.</p>

	<p>4.3.3 Establece acciones con la autoridad educativa inmediata para la atención a casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia.</p> <p>4.3.4 Establece acciones con la autoridad educativa inmediata para el seguimiento a casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia.</p> <p>4.3.5 Aplica medidas preventivas para evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela, desde su ámbito de competencia.</p> <p>4.3.6 Reconoce procedimientos para atender casos de emergencia, accidentes, lesiones, desastres naturales y violencia que afectan la integridad y seguridad de los alumnos.</p>
<p>4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.</p>	<p>4.4.1 Reconoce la relación entre las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos y sus logros educativos para fortalecer el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>4.4.2 Comunica a sus alumnos altas expectativas acerca de su aprendizaje a partir de sus potencialidades y capacidades.</p> <p>4.4.3 Comunica a las familias de los alumnos las potencialidades y capacidades de los alumnos para generar altas expectativas sobre los aprendizajes de sus hijos.</p>

## Índice de tablas y figuras

### Índice de tablas

Número	Nombre	Página
1	Entrevistas en el primer periodo de trabajo de campo	69
2	Entrevistas en el segundo periodo de trabajo de campo	70
3	Marco de la Buena Enseñanza de Danielson	158
4	Dimensión 1 del perfil de desempeño docente en México	162
5	Comparación marcos de la Buena Enseñanza	163

### Índice de figuras

Número	Nombre	Página
1	Dimensiones del contexto de significados sobre la evaluación docente	34
2	La evaluación del desempeño docente como dispositivo	40
3	Secuencia de la propuesta para regular la carrera docente en México	127
4	Facultades atribuidas en la LGPSD. Lógica secuencial	128
5	Facultades atribuidas en la LGPSD. Lógica jerárquica	129
6	Procesos de evaluación del servicio profesional docente	131
7	Marco de la buena enseñanza de Chile	159
8	Dimensiones del perfil de desempeño docente en México	160
9	Etapas de la evaluación del desempeño docente en México	173
10	Distribución de indicadores por instrumento	174
11	Memes que cuestionan la finalidad de la evaluación docente	215
12	Memes que cuestionan el diseño y operación de la evaluación docente	217