



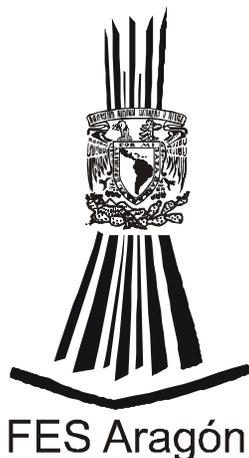
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**“SITUACIÓN ACTUAL DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN
ESCUELAS OFICIALES E INCORPORADAS A NIVEL PRIMARIA,
DESDE UNA PERSPECTIVA DE FORMACIÓN”.**

**TESIS QUE PARA OBTENER LA LICENCIATURA EN
PEDAGOGÍA PRESENTAN:**

**CORDERO GONZÁLEZ ROCÍO
Y
MERCADO HERNÁNDEZ ARACELI**



**ASESORA:
MTRA. LETICIA SÁNCHEZ VARGAS**

MÉXICO, 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS:

Con inmensa gratitud, dedico este trabajo a mis padres quienes me brindaron la confianza en todo el proceso de mi formación y son muestra de lealtad y amor.

A mis hermanos, que son los seres más maravillosos del mundo, gracias por el apoyo moral, su cariño y comprensión.

A mi hermano Manuel, quien en vida me regaló todo lo mejor de él: su paciencia, entusiasmo, tranquilidad y amor.

A Araceli, quien ha sido pieza fundamental en la conclusión de este trabajo.

A Leti, por su tiempo y dedicación.

Rocío

AGRADECIMIENTOS:

A tí, que permaneces en todo y con tu fuerza me permites ser, sentir y conocer.

A mis padres por su ejemplo de existencia y enseñarme qué es el amor y la paciencia.

A Mauricio y a Denis, por elegirme como hermana.

A Rocío por el tiempo dedicado a cumplir este trabajo nóritse.

A Leti por su calidez, apoyo y ejemplo como persona y ser una inspiración como profesional.

Araceli

“Libre y para mí sagrado, es el derecho de pensar...
La educación es fundamental para la felicidad social;
es el principio en el que descansan la libertad y el
engrandecimiento de los pueblos”

Benito Juárez.

CONTENIDO

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I	
EVALUACIÓN DOCENTE Y FORMACIÓN	1
1.1. PRECISIONES SOBRE EVALUACIÓN, MEDICIÓN Y CALIFICACIÓN	7
1.2. CONVERGENCIAS Y CONTRADICCIONES ENTRE LA DOCENCIA Y LA EVALUACIÓN	26
CAPÍTULO II	
LA EVALUACIÓN Y EL DOCENTE EN EL NIVEL PRIMARIA DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO	42
2.1. LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MARCO DE LA LEGISLACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO	44
2.2. LA EVALUACIÓN Y EL DOCENTE EN EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006	54
CAPÍTULO III	
LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE EN ESCUELAS OFICIALES E INCORPORADAS A NIVEL PRIMARIA EN LA ACTUALIDAD	64
3.1. LA EVALUACIÓN EN ESCUELAS OFICIALES E INCORPORADAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	66
3.2. EL DOCENTE Y SU EVALUACIÓN EN ESCUELAS OFICIALES E INCORPORADAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	76
CAPÍTULO IV	
PROPUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE: UN MODELO DIALÓGICO	92
4.1. LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA	94
4.1.1. LA EVALUACIÓN HOLISTA	104
4.2. LA EVALUACIÓN EN EL CONSTRUCTIVISMO Y LA AUTOCONCIENCIA	108
4.3. LA AUTOEVALUACIÓN COMO BASE DEL CAMBIO EDUCATIVO: UN MODELO DIALÓGICO	116
CONCLUSIONES	127
ANEXOS	136
BIBLIOGRAFÍA	155

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa es un entramado ambiguo, nebuloso, lleno de aristas y matices, y hablar específicamente de evaluación al docente representa aún más complicaciones, pues encontramos modalidad de docencias casi como tipos de personalidad hay en el mundo; sin embargo, las exigencias actuales de formación humana hacen imprescindible adentrarnos a esta maraña de conceptos y consideraciones para contribuir a la construcción del docente de hoy.

Aún en otros ámbitos, pocas personas parecen acceder a ser evaluadas si alguna especie de sexto sentido no les diera indicios de que saldrán bien librados; en el caso de los profesores encontramos una resistencia comprensible si nos asomamos a la historia de su evaluación oficial o si pensamos que actualmente es de su valoración que muchas veces depende el mantener su trabajo o el monto de su remuneración. Partiremos entonces de aceptar que este tema ha sido tratado como tabú o por lo menos con suma cautela, dejando con ello inconclusa, la posibilidad de abrir el debate fundamentado sobre la formación que requiere y puede demandárseles a estos profesionales.

Elegimos, a pesar del citado inconveniente, abordar la relación existente entre la evaluación que viven los actuales docentes en el nivel primaria de educación y el concepto de formación como sustento esencial de toda práctica pedagógica; ello como elemento fundamental para poder emitir un juicio de valor hacia dichas evaluaciones primero y por ende hacia las acciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje que se están promoviendo desde la máxima autoridad en cuestión; con ello develamos la incógnita de qué tanto responde la evaluación actual de este docente a una racionalidad genuinamente pedagógica y aprovechable entonces, por la sociedad en su conjunto.

Es conocido que el maestro de educación primaria es evaluado informalmente por sus alumnos, de forma casi formal por los padres de familia y sus colegas y formalmente por sus superiores (institucionalmente). Cada una de estas valoraciones, responden a distintas expectativas y necesidades que son de difícil aprehensión, pero podemos afirmar por la experiencia dentro de la tarea docente que la que tiende a ejercer un peso dominante (tal vez por su propia caracterización o por reunir de alguna manera a las otras dos) es la realizada de manera formal; en ella pueden apreciarse como las políticas de evaluación han seguido como eje articulador la búsqueda de

calidad, que en nuestro país tiene orígenes sospechosos por su vinculación estrecha con la organización empresarial y la necesidad económica de globalización.

Es cierto que México ha luchado por inscribirse en un nivel mundial de transformaciones, cada vez más selectivo y especializado, lo cual le exige cambios tecnológicos y económicos que aceptamos con una resignación también creciente y sin atender críticamente a nuestras necesidades reales de evolución como cultura con orígenes sumamente distintos a las metas que se pretenden alcanzar. La competitividad se encuentra en el centro del paradigma internacional de crecimiento, y ha propiciado la construcción de formas de vida muy complejas; al seguir este paradigma, se ha exigido consenso entre educadores y economistas, así como entre funcionarios y dirigentes públicos; con ello la formación general entre todos los ciudadanos se ha vuelto indispensable, y más aún, un tipo específico de formación que a nuestro juicio resulta muy reducido, ya que se conforma con una pobre capacitación o un mero adiestramiento de los ciudadanos para adaptarse a una existencia fútil o de pocas expectativas.

Las escuelas han tratado de responder a esta necesidad a través de una lucha por acercar ese estándar de calidad impuesto, pero se ha provocado con ello una doble problemática, por un lado no ha quedado del todo clarificado el qué se está entendiendo por dicha calidad, a veces se le confunde con la eficiencia comparando parámetros de rapidez y producción, sin tomar en cuenta que esto puede orillarnos al quehacer mecánico en el que sólo se busca terminar algo para pasar a lo siguiente sin atender a las verdaderas características y utilidades del producto final; por otro lado se ha olvidado la ocupación fundamental de la acción formadora, propia de los maestros, dejando desierto el lugar que le corresponde al moldeador de conciencias que puede llegar a ser todo docente.

Lo anterior hace patente, sin duda alguna, la obligación de revisar lo que puede considerarse como la mencionada calidad o beneficio, debe esclarecerse a quién favorece realmente la educación en la actualidad y qué más puede hacerse para extender el bien logrado; lo cual sólo puede alcanzarse recurriendo a la evaluación de cada uno de los elementos conformantes, (maestros, alumnos, directivos, programas, materiales, centros de trabajo, etc.) por separado y luego integrando críticamente la corrección o consolidación paulatina de su funcionamiento.

De esta manera, aún cuando en el presente trabajo no es el interés fundamental explorar esa huida noción de calidad presente en la educación, nos remitiremos a ella porque creemos que tiene actualmente una gran influencia sobre la concepción general de la educación en nuestro país; a pesar de que suponemos a todo acto educativo como un proceso que debe estar al servicio del ser humano, que lo lleve a ser, estar y convivir libre y armónicamente, en el nivel básico hemos detectado como en muchas ocasiones se convierte en una actividad que atrapa y obstaculiza dicho crecimiento humano. En este nivel, por ser el más consolidado y el que sustenta toda la posterior obra formativa, puede haber información valiosa que arroje una explicación sobre esa calidad que se está persiguiendo, y que habla finalmente del tipo de personas que se está promoviendo a través de la enseñanza.

Para esclarecer cuál es la racionalidad que subyace en la evaluación docente de primarias, así como su estatus frente a lo que debería de ser, en el presente material nos enfocamos, por una parte, en la descripción y explicación de cómo es dicha evaluación, atendiendo a las dos modalidades más recurrentes de educación primaria, la oficial y la incorporada o particular, ya que cada una presenta realidades distintas que se complementan y a la vez reflejan gran cantidad de dicotomías que guarda la educación y la sociedad en general; y por otra parte, especificamos la noción de formación que tenemos como sustento de la Pedagogía como disciplina profesional actual que encierra a su vez la definición del deber ser del que hemos hablado y por tanto de lo perfectible o mejorable.

Lograr este objetivo nos llevó a establecer un diálogo particular con la realidad, construyendo entonces como línea guía de nuestra indagación, una observación dialéctica de constantes enfrentamientos entre lo concreto y lo abstracto, entre lo apenas intuido con lo aclarado como verdadero en el pensamiento. Este dialogar con la evaluación docente, tuvo como primer andamiaje la aceptación de que todo guarda un logos esperando ser interpelado, todo tiene una capacidad de comunicabilidad que puede ser abordada por una atención o una intencionalidad. Esperábamos desentrañar ese logos, desde la perspectiva de una investigación acción, pues dentro de la intencionalidad mencionada estaba en primer lugar obtener una reflexión y comprensión sistemática de una parte de la práctica docente con vistas a su mejora, transformación y

enriquecimiento; además de estar preocupadas por la creciente separación entre la intervención profesional y la investigación, lo que hace que el maestro cada vez sea más reproductor y transmisor de conocimientos en lugar de productor de los mismos y legitimador de su propia práctica; sin embargo, el hecho de entender a lo largo del trabajo indagatorio que este tipo de compromiso es más un proceso de largo plazo que implica la integración de otros sujetos involucrados en la práctica docente y todo un esfuerzo revolucionario por implementar dichas acciones de mejora, aunado a una serie de obstáculos personales que incluyeron el cambio de centro laboral, nos imposibilitó culminar la caracterización total de una indagación de esta índole.

Desde la elección de nuestro objeto de estudio, hasta su exposición, hay un puente integrado por la explicación de un hecho antes asumido de manera cotidiana y automática, que se fue elevando a la concreción de significados e interpretaciones para una reconstrucción en nuestra conciencia, este sentido de la investigación, tiene a nuestro parecer mayor cercanía con la idea original (en tanto originaria, que es necesario rescatar) con la que fue creada la ciencia por y para la humanidad: devenir a los sujetos en seres libres.

En un primer momento de la fase explicativa de esta investigación decidimos poner de manifiesto la relación política-técnica encontrada en la evaluación docente como práctica específica de la educación, adentrándonos en las diferentes concepciones que de evaluación y de docente se pueden tener y que a nuestro juicio pueden aparecer como antinomias (no como blanco-negro o bueno –malo, sino como caracterizaciones de alguna predominancia temporal). En este esclarecimiento de lo técnico y lo político de la evaluación docente, encontramos los antecedentes de esta práctica concreta, que no nació como interés genuino de los propios maestros por aclarar su práctica y mejorarla, sino como resultado de la búsqueda general del perfeccionamiento del proceso de adquisición de aprendizajes de los alumnos y por tanto inscrita en una evaluación mayor que tiene que ver con el funcionamiento general del currículum escolar, proclive de compartir la polémica del uso de evaluación dentro de procesos de intervención formativa.

En esta parte de la indagación, conformamos el marco referencial del posterior análisis de las políticas, los enfoques, métodos e instrumentos de evaluación que son utilizados actualmente en las escuelas para valorar algunas tareas específicas de los docentes; poniendo como contraparte de

la realidad de la noción de evaluación educativa en general y del docente en particular con lastres de control, la definición de la tarea pedagógica como acto formativo de intervención conciente que propicie la libertad humana través de la recuperación del diálogo como estrategia de construcción de conocimientos y de nuevas realidades. Finalmente, correlacionamos las características de una evaluación de corte constructivista con lo que consideramos las necesidades más urgentes que actualmente tiene la educación para rescatar esa función formativa.

En el segundo capítulo hacemos hincapié en el carácter político de la evaluación docente analizando la transformación que ha sufrido su connotación hasta los lineamientos oficiales de este sexenio, examinando para ello los lineamientos propuestos por el actual ejecutivo dentro del Plan Nacional de Educación, y las bases legales de la evaluación docente; esta tarea nos llevó a reconocer la racionalidad desde la cuál se está trabajando la valoración de la docencia y propiciar con ello el entendimiento de las prácticas concretas de evaluación. Esto a su vez nos permitió delimitar las necesidades y los alcances de una nueva propuesta de evaluación docente más acorde con los lineamientos realmente pedagógicos.

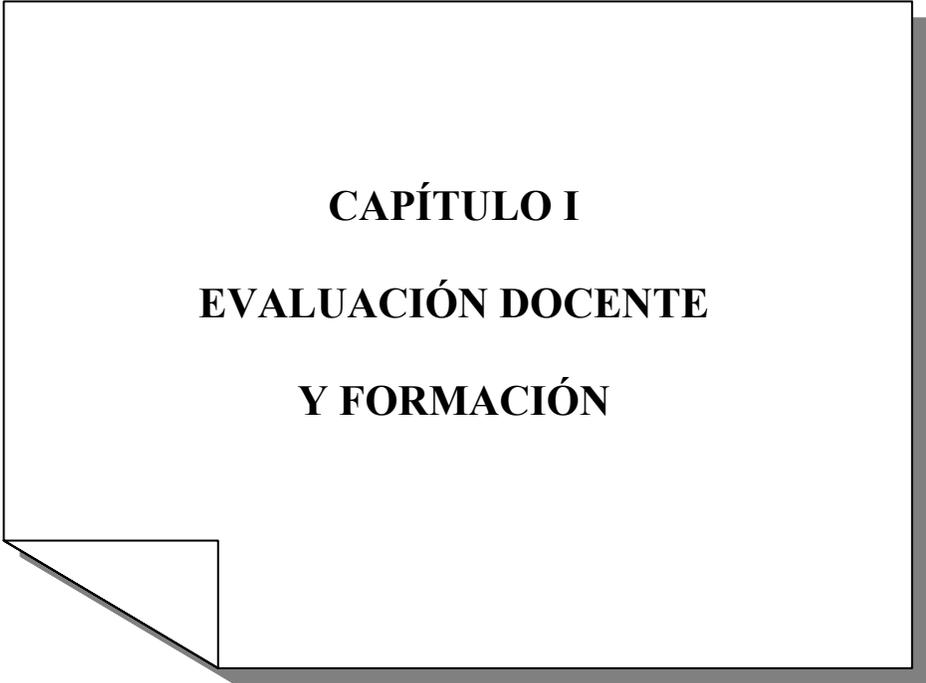
Posteriormente confrontamos la evaluación docente de Primaria en un contexto específico (zona 1 de Ecatepec en el Estado de México) como muestra probabilística por conglomerado que da cuenta a nivel microsistema de lo ocurrido en lo macro. Buscamos con ello responder cronológicamente a las interrogantes iniciales: ¿cómo es la evaluación del docente de primarias en la actualidad?, ¿hay diferencia entre la evaluación docente de las primarias oficiales y las incorporadas?, de ser así, ¿cuáles son dichas diferencias y a qué responden?, y de no haberlas, ¿en qué son comunes?, ¿presentan sus características alguna señal de una práctica verdaderamente pedagógica al desarrollar la evaluación al docente?, ¿qué beneficios se promueven con estas evaluaciones (a que racionalidad obedecen)?, y realmente, ¿a quién o a quiénes se beneficia con dichos mecanismos de valoración?. Para alcanzar tales respuestas se realizaron cuestionamientos escritos y orales a los principales involucrados; es decir a maestros, directores y supervisores, a través de ellos, identificamos las semejanzas y las diferencias en las modalidades de evaluación, en sus instrumentos y enfoques y se compararon e interpretaron los datos desde la idea de formación afirmada en el capítulo primero. Mediante este análisis se identificaron también

algunas características propias de lo que denominamos: evaluación pedagógica, para conformar la propuesta de mejora de los medios evaluativos encontrados.

En el capítulo cuarto presentamos una propuesta de trabajo evaluativo que recupere la noción formativa planteada a través de la autovaloración, la valoración de autoridades y de la comunidad escolar en general, así como del uso de varios instrumentos de tipo constructivista como es el portafolios, la bitácora y otros de carácter innovador como carteles y boletines reflexivos, todos condensados en un modelo dialógico que contiene las modificaciones que consideramos pertinentes para su posterior exploración y crítica de acuerdo a los referentes que aquí mismo se señalan.

Como último elemento, se presentan las conclusiones de este trabajo indagatorio, en ellas rescatamos de forma general, las técnicas metodológicas que nos llevaron a establecer el valor actual de la evaluación docente en escuelas oficiales e incorporadas desde una perspectiva de formación concreta, situándola como insuficiente para la intervención conciente que requiere la tarea pedagógica y se puntualizan los hallazgos en torno a una práctica de carga política ineludible, así como los alcances de esta investigación cualitativa al campo de la evaluación docente en el nivel básico.

Finalmente, cabe insistir en que todos los momentos edificados en el presente documento, llevan de manera tácita, la consideración de que la evaluación al docente de escuelas primarias es un problema político-técnico que debe ser abordado urgentemente, y que el desconocimiento de que toda metodología educativa construida perpetúa o modifica por un lado la formación (intervención) y por otro las relaciones económicas, ha degenerado en una desvaloración de la actividad profesional del maestro y ha contribuido a la inconsciencia de las causas principales de desigualdad, pobreza y oprobio de grandes sectores de la población mexicana.



CAPÍTULO I
EVALUACIÓN DOCENTE
Y FORMACIÓN

CAPÍTULO I, EVALUACIÓN DOCENTE Y FORMACIÓN.

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada.

**Entendiendo por educación,
los cuidados (sustento, manutención),
la disciplina y la instrucción
juntamente con la formación”.**

Kant.

El proceso educativo, visto como acción intencionada, propia de las instituciones destinadas a este fin, representa la mejor oportunidad para incidir en la formación humana y con ella, en la dirección de la conciencia colectiva, entendiendo por ella el conjunto de pensamientos que la mayoría de individuos de una sociedad presentan como código de símbolos con significado compartido que les permite guiar sus comportamientos¹.

Hablar de formación humana dentro del ámbito educativo, a su vez, nos lleva a remitirnos a una categoría con una específica trayectoria histórica, política y económica, que a partir de lo asentado por Hegel en la Fenomenología del espíritu acerca de la formación del individuo a través de la relación entre la autoconciencia y la realidad, puede ser asumida como: “la construcción de una conciencia en sí y una conciencia para sí”², esta afirmación ha desembocado en un concepto de análisis fundamental para el trabajo pedagógico, pues todas las teorías que se han gestado sobre el acto de enseñanza, buscan de alguna manera modelar o formar de determinada manera al ser.

¹ El concepto de “conciencia colectiva” fue propuesto y desarrollado por Emile Durkheim como término sociológico con implicaciones psicológicas complejas que muchas veces se reducen a la suma de propiedades y comportamientos de individuos en un grupo. Vygotsky y Bajtín lo trabajan profundizando en el sentido ideológico que tienen todos los signos configurados en un lugar y momento dados y que son los que van posibilitando la conformación de la conciencia individual; Bajtín lo llamó ambiente ideológico, constitutivo de la conciencia social de una comunidad pues “desde que nacemos nos encontramos ya inmersos en un mundo de objetos-signos, materiales y exteriormente expresados, que nos circunda <como un anillo compacto>”. Cfr. Silvestre, Adriana *et. Al.*, *Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia*, Anthropos, Barcelona, 1993, p. 11-21

² No desarrollaremos en este trabajo toda la evolución de esta categoría (para tal objetivo V. Meneses, Díaz Gerardo, *Formación y teoría pedagógica*, Tesis de maestría, UNAM, México, 2000, II.2), pues es un tema que requiere de mucho tiempo y espacio, baste aceptar que el concepto de Formación que desarrollaremos tiene sus raíces en esa tradición germana que con Hegel hace notar en la formación del individuo particular, la manifestación del espíritu absoluto, de lo que nosotros derivamos una concreción de cualidades que tienen su centro en la consolidación de la conciencia misma, como legitimadora de las acciones, asunto en el que profundizaremos en el último capítulo de esta tesis.

Ya con Kant, la noción de formación reúne la necesidad de cultura y disciplina, de civilidad y moralización de los actos humanos (concientización), de manera que se tienda a su mejoramiento o perfeccionamiento, está íntimamente ligada con la capacidad de escoger los propios fines (y por tanto de ser libre), lo que refleja su aspiración ética a que ha de encaminarse el acto educativo:

“El destino final del género humano es la perfección moral en tanto que ésta sea realizada mediante la libertad humana, y se capacita así el hombre para la mayor felicidad. Si Dios ya hubiese hecho perfecto al hombre y hubiese distribuido a cada cual su cuota de felicidad, todo ello no sería fruto de un principio interno del mundo. Este principio interno del mundo no es otro que la libertad. El destino del hombre se cifra, por lo tanto en conseguir su mayor perfección a través de su libertad. Dios no quiere únicamente que seamos felices, sino que debemos hacernos felices, lo cual constituye la verdadera moralidad. El fin universal de la humanidad es la suprema perfección moral (...) ¿Cómo se ha de propiciar entonces esa perfección y de que lado cabe esperarla? No existe otro camino salvo el de la educación. Esta ha de adecuarse a todos los fines de la naturaleza y de la sociedad, tanto civil como doméstica. Sin embargo, la educación que recibimos en casa y en la escuela resulta todavía muy deficiente, tanto en lo que concierne al cultivo del talento, de la disciplina y del adoctrinamiento, como en lo referente a la formación del carácter con arreglo a principios morales (...), se instaurará el reino de Dios sobre la tierra, imperarán entonces la justicia y la equidad en virtud de una conciencia interna, y no por mor de autoridad pública alguna. Esta es la suprema perfección moral que puede alcanzar el género humano, el fin último al que se halla destinado, si bien sólo quepa esperararlo tras el transcurso de muchos siglos.”³

Es de llamar la atención la última aceptación kantiana sobre la necesidad de esperar para lograr este ideal de formación entre los seres, de 1785, fecha en que se escribió el anterior texto, al 2006 en que anotamos el presente, han transcurrido suficiente tiempo y sin embargo se mantiene vigente la crítica a las instancias formadoras mencionadas. Quedándonos únicamente con la base de la libertad como fundamento de la formación y al mismo tiempo, como objetivo a alcanzar y prescindiendo del análisis de lo que sería para este pensador: “la instauración del reino de Dios” y la felicidad como imperativo, por la problemática metafísica que envuelven dichas afirmaciones, nos enfocaremos en lo subsiguiente a profundizar la relación de ese ideal de formación con la necesidad de evaluar o valorar el camino seguido para su consecución.

³ Kant, Emmanuel, *Lecciones de ética*, Grijalbo, Barcelona, 1988, p. 301-303

De manera que dialogar en torno a la formación nos lleva, necesariamente, a retomar los fines de la educación, como acto reflexionado y con ello, los conflictos epistemológicos de la pedagogía. Entender de determinada forma a la acción pedagógica nos orilla a promover una formación también específica, es decir con cierta racionalidad que es preciso hacer explícita.

La característica de la obra pedagógica alrededor de la educación como acto formativo, que sostendremos en la presente exposición, va de la mano con aquella ejemplificada en la noción de Gramsci sobre el acto de educar, acción que involucra a correlaciones complejas de mutua afectación entre sujetos, sectores sociales e incluso naciones: “Esta relación (pedagógica o educativa) se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos del ejército. Toda relación de “hegemonía” es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones naturales y continentales.”⁴

De esta manera, entendemos por formación, la concreción de una posibilidad de modo de ser o existir, a partir de una serie de influencias entre las personas, y que finalmente permiten que cada sujeto se autoconstruya. Dentro de esas influencias mencionadas, no se escapa, antes adquiere especial importancia, la que ejerce la escuela o educación programada. En Alemania se han utilizado dos términos referidos al proceso educativo (Erziehung) y formativo (Bildung), el segundo ha ido desplazando al primero, al grado de hablar a veces de “formatividad” en lugar de educabilidad; “la palabra alemana tiene una clara raíz que hace relación a un modelo ideal, que es una manera muy germana de concebir teológicamente a la educación; formación significa configurar una “imagen”, moldearla, plasmarla en un ser real; la formación es posible allí donde la vida late con unas estructuras concretas, que dan oportunidad de que existan diferentes formas de vida, que ha sido igualmente una expresión germánica.”⁵

⁴ Citado por: De Alba, Alicia, *Currículum, crisis, mito y perspectivas*, CESU-UNAM, México, 2002, p. 68-69

⁵ Fermoso, Estebañez Ponciano, *Teoría de la educación*, Trillas, México, 1981, p. 150

Se dice que el contenido del término formación, adquirió la consistencia de concepto cuando se le asimiló a ese antiguo concepto de formación natural que encierra una designación externa sobre lo material,⁶ de manera que referirnos a la forma de un individuo, nos remitirá al contenido de dicho ser, es decir a aquello que va incorporando a sí mismo.

Ahora bien, si reconocemos que a pesar del tiempo transcurrido y las modificaciones filosóficas a lo largo de la historia, el hombre parece presentar aún la dualidad que Platón anunció en algún tiempo, entre alma y cuerpo, o si se prefiere entre lo sensible y objetivo con lo subjetivo o eidético, tendremos que llegar al hecho de que en esta dualidad se esconde cierta potencialidad para actuar bien o para actuar mal (siempre atendiendo a referentes específicos para poder ser determinados dichos “bien y mal”); entonces hablar de formación humana nos trae un primer inconveniente, a saber, el problema de lo qué es dable al humano, qué se le puede exigir para ser llamado como tal, que comportamientos van más con esa caracterización; y aún pudiendo establecer dichos comportamientos, nos quedaría la duda de porque se han calificado como adecuados o no a su naturaleza.

Por no ser éste, el problema central de esta investigación, a pesar de su inseparable relación, no profundizaremos en su polémica, aunque la tocamos tangencialmente al apegarnos a un ideal de trabajo pedagógico que ya quedó vislumbrado con lo aportado por Kant, nos concretaremos a resolverla en la aceptación de la formación como sustento del acto pedagógico en cuanto relación de intervención mutua entre las personas que requieren crecer como tales, es decir como: “el principio y fin de la pedagogía, su eje y su fundamento. La formación es el proceso de humanización de los sentidos de los individuos concretos a medida que se imbrican en la educación y en la enseñanza. La formación es la cualificación, y el avance que logran las personas, sobre todo en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad. La formación es lo que queda después de olvidar la información. Es lo contrario a lo accidental, a lo inmediato, a lo particular y específico, y en este sentido no se puede confundir con aprendizaje. Hay aprendizajes que no forman a nadie, y la suma acumulativa de aprendizajes no asegura la formación.”⁷

⁶ V. http://www.cisne.org/www.cisne.org/doc/Education-superior/PROCESOS_DE_FORMACION_UNIVERSITARIA.doc, Germán, Pilonieta, 1997.

⁷ Florez, Ochoa Rafael, *Evaluación pedagógica y cognición*, Mc Graw Hill, Colombia, 2000, p. XXIII

Esta necesidad de formación real radica en lo inacabado del ser humano, en su posibilidad de ir incorporando, como ya se dijo, cualidades y defectos en su ser a través del aprendizaje, pero también involucra la manera de estructurar esos aprendizajes, de la orientación que se les dé en la exigencia de autoperfeccionarse como especie que habita este planeta y sobre la cual recae una gran responsabilidad de supervivencia, para ello requiere de la guía que le permita saberse precisamente como humano, comprenderse, enterarse cuál es la condición propia de su género y cuáles son sus límites como ente creativo y creador, compromiso de la pedagogía.

Por eso encontramos que “la verdadera formación caracteriza al ser humano como ser histórico que construye colectivamente su esencia en su existencia cotidiana y forma su espíritu en su quehacer humano, es decir, en la comprensión como movilidad fundamental de su existencia, o también, en el develamiento de la verdad como acontecimiento provisional, disputable, persuadible, compatible”⁸. Es de esperarse que esta formación no se agote en el aula, sino que está propiciada por el cúmulo de experiencias que un alumno y para efectos de este trabajo, también el maestro, tienen en todos los ámbitos de su vida, y durante todo su recorrido en ella, pero al ser la escuela parte esencial de esa vida, le corresponde la reflexión y el análisis sobre su capacidad y dirección de incidencia, por lo que esa formación se convierte en un problema de orden curricular que debe ser abordado.

Si atendemos a los clásicos de la Pedagogía, podemos encontrar en forma latente, esta bifurcación de lo formativo con lo curricular, “ Comenio lo toma como el fin de la educación, Kant hace eco de las voces de Locke y Rousseau e invita a una moralización racional del hombre; *lo que habla de una finalidad también de la educación*; Herbart habla de la educabilidad; Herder establece una relación entre la formación, la cultura y la historia, (...) y hasta Dilthey encuentra que la constitución de la vida anímica es una clave para la comprensión del hombre”⁹; sin embargo, la explicitación de esta relación, no ha sido suficientemente explorada y menos en nuestros días donde parece estarse perdiendo el interés por la formación cabal de hombres y mujeres, sustituyéndolo por el de cómo generar maquinarias.

⁸ *Ídem*, p. XXIX

⁹ Meneses, Díaz Gerardo, *Op. Cít*, p. 11, las cursivas son nuestras.

Esta situación nos lleva a abordar la relación formación-currículo como problemática de vital importancia y de manera más estricta, cómo se articula dicha relación en la revisión que se suele hacer de uno de sus integrantes elementales: el docente. Cabría el cuestionamiento, entonces, ¿por qué si aceptamos que la formación está integrada a su vez, por múltiples factores, solamente retomar la evaluación docente como punto de crítica y no la valoración conjunta de otras instancias formativas?, la respuesta es que pensamos que, la contribución de la intervención escolar a esa formación, tanto del maestro como profesional de la educación, del alumno como sujeto que conoce y de ambos como humanos, (es decir como acción pedagógica en pleno), es la decisiva a la hora de buscar soluciones a los problemas más urgentes de la sociedad.

Orientar la actividad pedagógica a la consecución de tal fin, requiere de una máxima claridad en la presentación de los objetivos, no como puntos de partida inamovibles, sino como base del descubrimiento de las subjetividades inherentes al acto de educar, que al mismo tiempo, demanda una revisión permanente y consciente de su realización, misma que sólo puede tener lugar a través de la evaluación, empleándola no sólo como verificación de lo estipulado al inicio de cualquier proyecto para esa intervención, sino como medio que origine y encause la meditación sobre todo lo que involucra, especialmente lo que concierne a la figura de convergencia dentro de la articulación didáctica que es el maestro o docente. Evaluar al docente es evaluar al formador y con ello a la formación misma que se realiza intersubjetivamente en la relación pedagógica que representa el encuentro escolar.

Aunado a lo anterior, tenemos que la evaluación tiene múltiples poderes que es preciso desentrañar, pues tal y como puede contribuir al cumplimiento de un ideal de formación, de la misma manera puede esconder perversidades que contradigan el original interés por contribuir a la autoconstrucción de lo benéficamente humano. Por esta razón, partimos de la exploración de las representaciones que originan las palabras claves para esta investigación, además de formación: evaluación y docente, misma que nos puede aclarar ¿por qué es necesaria la evaluación docente para la actividad formativa? y con ello continuar con el análisis de su importante y estrecha relación.

1.1 PRECISIONES SOBRE EVALUACIÓN, MEDICIÓN Y CALIFICACIÓN.

Para continuar indagando sobre el proceso de formación en general y en particular de la formación enfocada a la intervención que el maestro hace con el alumno, la que el mismo docente tiene o incluso a la que se realizan mutuamente en el desarrollo de la relación pedagógica y que posibilita la construcción de sus respectivas vidas; precisamos partir de una momentánea fragmentación de la realidad en la que estos sujetos se encuentran inmersos y atender a la noción que se ha instaurado como la que da cuenta de ellos, la que nos dice cómo y qué son, es decir, la evaluación.

Esta palabra, en nuestros días no es de ninguna manera simple y el significado que tenía en la década de los 40 ha evolucionado considerablemente pues el concepto varía dependiendo de lo que se desea evaluar, y muy particularmente desde la óptica de vida que se tenga, según conoceremos. Se ha dicho que: “En el currículo de la escuela todo puede ser evaluado: sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal encargado de la enseñanza, la capacidad de los estudiantes, la importancia relativa de los materiales, el grado en el cual se cumplen los objetivos, el equipo, los materiales etc.”;¹⁰ pero no se ha dejado muy claro el proceso al cual debe responder esa evaluación tan pluralista. A partir de los años 60 se inició un proceso de renovación que reconceptualiza el término; autores como Cronbach, Glaser, Eisner, Scriven, Stak y sobre todo Stufflebeam contribuyeron a cambiar una idea que por mucho tiempo estuvo dominada por los modelos positivistas y en los cuales “la evaluación se confundía muchas veces con la medición numérica”¹¹, (de hecho sus historias aparecen imbricadas), ya que cumplía con funciones específicas y precisas, sirviendo sólo de base para medir y calificar los resultados de los exámenes.

Como instrumento de medición apareció en el ámbito educativo, siendo una instancia de control al igual que los exámenes, pero con los años y gracias a las investigaciones llevadas a cabo en materia, deja paulatinamente esa función, -al menos en la teoría, como podremos analizar posteriormente- para irse convirtiendo en una herramienta vinculada con la problematización de valores es decir, con todo

¹⁰ Taba, Hilda, *Elaboración del currículo*, Troquel, Buenos Aires, 1974, p. 407. Aceptamos esta afirmación de Taba pero no su visión funcionalista sobre la evaluación dentro del currículum, como veremos más adelante, tampoco pensamos que toda sea evaluable en un mismo momento, antes bien, es válida en general la advertencia de Morán Oviedo P., respecto a la docencia: “en cada situación de docencia, no es, ni posible, ni deseable, evaluar todo; es indispensable elegir qué evaluar y cómo hacerlo”, aunque el problema al evaluar al docente, es que involucra muchos otros factores.

¹¹ Cerda, Gutiérrez Hugo, *La evaluación como experiencia total, logros-objetivos-procesos competencias y desempeño*, Magisterio, Bogotá, 2000 p. 15

ente que guarda relación de adecuación con lo otro, todo aquello que se adecua con otro ente, es un objeto valioso, entendiendo que: "...los valores no existen por sí mismos, al menos en este mundo: necesitan de un depositario en que descansar. Se nos aparecen por lo tanto, como meras cualidades de esos depositarios...";¹² según esta posición, el valor es relativo, no hay valores objetivos determinados y mucho menos a priori, como la corriente positivista de pensamiento pretende, sino que los valores surgen para determinadas personas y no para otras; lo que para una persona o una época es valioso para la otra no lo es de igual forma, lo que nos habla de la necesidad de establecer referentes y de hacerlos explícitos.

El concepto de evaluación utilizado en lo educativo, en general debe cambiar aún más, porque hoy en día se ve la necesidad de que la enseñanza esté al servicio de la educación, lo que quiere decir que la instrucción guiada sólo forma parte del enorme espectro que representa el proceso de educar, debiendo dejar de ser entonces el propósito central de los programas, la simple transmisión de información y conocimientos, sustituyendo cada vez más éste por la necesidad de un cuidado mayor en el proceso formativo, en donde la preparación del alumnado esté centrada en el autoaprendizaje como causa y consecuencia del desarrollo personal; es por ello que bajo la perspectiva educativa, la evaluación debe consolidar esa nueva dimensión de proceso informativo útil y por consiguiente de retroalimentación, pero no sólo en el sentido que la tecnología educativa le ha dado ("inputs"), sino como medio de crecimiento de la propia conciencia del evaluado (ir hacia atrás para encontrar elementos reflexivos que permitan avanzar), esa nueva dimensión tiene pendiente personalizar y diferenciar la labor docente de hoy.

Actualmente la evaluación se entiende teóricamente, como un proceso global que debiera permitir alcanzar esa toma de conciencia, pues como ya mencionamos, "su único referente no es el alumno, sino también el docente, la institución y aún la propia comunidad educativa, y en ella la familia,"¹³ pero el hecho de que por mucho tiempo varios autores la hayan considerado sólo como un "proceso sistemático de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable que ha de ser valorada de cara a la toma de decisiones de mejora, tanto del personal, como del propio programa y aún del centro educativo";¹⁴ es decir de todos los elementos involucrados, pero de manera fragmentada y

¹² Riesieri, Frondizi E., *¿Qué son los valores?*, F.C.E., México, 1958, p. 15

¹³ Cerda, Gutiérrez Hugo, *Op. Cit.* p. 16

¹⁴ García, Víctor-Bernal, Antonia, *La educación en el nivel primaria*, Rialp, Madrid, 1993, p. 235

aislada, ha hecho que su función se aleje de ese cometido, y que no se le reconozca la carga ideológica o política que conlleva, lo cual sería precisamente su rasgo definitorio como agente generador de conciencia.

A continuación citaremos algunos ejemplos de las diferentes acepciones que ha tenido la palabra evaluación, desde puntos de vista diferentes, para tratar de comprender la polémica en la cuál la ubicamos en la presente investigación y cual ha sido la evolución de la que hablamos, así como la definición hacia la cual nos dirigiremos como la más propicia, en la tarea formativa que le hemos señalado a la pedagogía.

Etimológicamente la palabra “evaluación” deriva de valer, valuar, a principios del siglo XVII, evaluar s. XIX o avaluar, (1817); probablemente del francés evaluar, 1366; evaluación s. XVII, principios del s. XVIII, concepto decididamente polivalente, entre sus significados podemos encontrar afirmaciones como la siguiente: “Evaluación; acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, o simplemente medir la eficacia de un método o resultado de una actividad.”¹⁵

Dentro de la misma tónica en la que se clasifica como una acción meditada y relativa a la capacidad de emitir una proposición, encontramos que “evaluar, es el conjunto de las actividades que sirven para dar un juicio, hacer una valoración o medir algo: objeto, situación o proceso.”¹⁶ Como puede verse se trata de distintas modalidades desprendidas del latín *valorar*, pero apegándonos a la raíz griega *eva*¹⁷, -obtener lo mejor-, los significados asumidos toman otro sesgo; principalmente porque al verla como proceso se reconoce la importancia de un referente superior a ella como actividad en sí misma.

Así, podemos agregar que “la evaluación es, también un proceso de diseño para obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión”,¹⁸ y estaríamos afirmando la primera idea, pero ahora de forma ampliada.

¹⁵ Citado en: Cerda, Gutiérrez Hugo, *Op. Cit*, p. 16

¹⁶ Cfr. Torres, López Marcos, *Evaluación educativa*, Trillas, México, 1999, p. 5

¹⁷ V. *¿Qué es la evaluación?*, Autores diversos, en: Cuadernos de Actualización Docente, Novena Etapa, Segunda Sesión, Carrera Magisterial, SEP. México, p. 34 - 40

¹⁸ Santos, Guerra Miguel Ángel, *La evaluación, un proceso de diálogo comprensión y mejora*, Aljibe, México, 1995, p. 27

Si analizamos la mayoría de las definiciones de evaluación que circulan en nuestro medio, descubrimos que efectivamente, un alto porcentaje de autores afirma que el valor de la evaluación, sólo reside en la utilidad de la información que aporta para la toma de decisiones, que en teoría iría encaminada a la citada mejora, pero en realidad se trata de una concepción pragmática que proviene de la administración de las empresas en donde se acuñó la palabra y que persiste en la actualidad, se trata de una visión de conocimientos que confunde verdad con utilidad. El grado de verdad de la información está determinado por el tipo de decisiones que se desea asumir en cada caso, es decir que se ha trabajado la evaluación desde una perspectiva pragmática o instrumental.

Aquí se hace oportuno, recordar que la evaluación tiene, además de este antecedente de racionalidad instrumental, una dependencia directa con las actividades valorativas o judicativas, que Kant¹⁹ estableció en algún momento, como necesarias para la “elevación” del entendimiento a la razón, como facultades del espíritu del hombre. Para él, los juicios son resultados de la posibilidad de pensar lo particular dentro de lo general (fundamento de la ciencia), de manera que, la evaluación que aquí nos ocupa, contendría la posibilidad de establecer conocimientos confiables y concretos sobre la caracterización de un docente. En esta línea, el conocimiento se logra a partir de los juicios atributivos, que son aquéllos que formulan lo particular sobre lo que la naturaleza ofrece como fuente de experiencia, estos pueden o no, transformarse en juicios reflexivos, dependiendo de la actividad del sujeto frente a ellos tratando de encontrar eso general a lo que se subordina el primer elemento del entendimiento y lograr el llamado juicio determinativo (regla, principio o ley).

Este camino epistemológico, encierra la capacidad crítica que debe ser recuperada en el uso de la evaluación, pues al desarrollarla desde una línea recta de conocimiento y de verdad objetiva, se le ha permitido el alejamiento de ese proceso formativo también característico en Kant y que puede resumirse en la capacidad de los hombres de pensar confiando en su propia razón, pero también en su atrevimiento a hacerlo. No basta posibilitar que alumnos y maestros reconozcan su posibilidad de comprender o entender, hace falta trabajar en el fortalecimiento de su voluntad para hacerlo y el manejo que se haga de su evaluación puede propiciarlo u obstaculizarlo.

¹⁹ V. Kant, Emmanuel, *Crítica de la Razón pura*, Losada, Buenos Aires, 1976 y *Crítica del Juicio* (Trad. Morente G. Manuel), Victoriano Suárez, Madrid, 1914.

Dentro de la clasificación de los juicios que Kant postula, se encuentran los que llegan a conceptos o juicios teleológicos (que encierran una finalidad) o los carentes de conceptos, llamados juicios estéticos, sin detenernos con profundidad en el análisis de estos elementos, sí reconoceremos la urgencia de aclarar las posturas del trabajo cotidiano que, siguiendo alguno de estos juicios (sea de manera conciente o inconsciente), puede representar. Evaluar desde conceptos, lleva a que la instancia evaluadora haga claros y precisos los referentes desde los cuales emite su valoración, mientras que, realizarla desde juicios estéticos, lleva a establecer apreciaciones subjetivas o a dejarse guiar por intuiciones cambiantes. Esta aparente ingenuidad en el uso y abuso de juicios como actividad evaluadora tiene una importante consecuencia en las acciones encaminadas a elevar la calidad de la educación, como veremos en el capítulo tres de este trabajo, pues la subjetividad puede ser fuente de un abuso de poder en la evaluación y por tanto de injusticias.

Pensamos que la evaluación actual del docente en primarias viene arrastrando esta deficiencia epistemológica, es decir, se le ha desligado del conocimiento que produce, cuando toda evaluación es una emisión de juicios y ellos pueden llevar a la instauración de nuevos conocimientos precisamente, esa lamentable escisión ha resultado en un modelo amorfo de valoración que las más de las veces, termina por ocultarle al evaluado los criterios reales con los cuales se le somete “a juicio”.

Se puede decir, que el modelo prevaleciente de evaluación en nuestros días, está fundado en la identificación de los roles que el mundo llamado por muchos: “adulto” o maduro, ha construido antes de la llegada de los más jóvenes, el análisis de habilidades para desarrollar dichos papeles, así como su desglose y su secuencia. Se trata de la vieja propuesta de Tyler (1950) de seleccionar objetivos, elegir experiencias de aprendizaje, organizarlas y aplicarlas para finalmente evaluarlas: “ Acción que consiste en apreciar cualidades o determinaciones de algo con referencia a valores específicos previamente aceptados y empleando diversos instrumentos de observación ”²⁰ Este patrón es muy aceptado, gracias a que nos hemos convertido en una sociedad dirigida a la producción y el consumo, acciones que tenemos fuertemente interiorizadas aún dentro de ámbitos que debieran ser más creativos y libres como el educativo; de acuerdo a nuestra experiencia, podemos avalar la afirmación de que la mayoría de nuestras políticas y procedimientos de interacción educativa están basadas en la producción de personal supuestamente necesario a la sociedad, pero sin un análisis profundo de esas

²⁰ *¿Qué es la evaluación?, Op. Cít., p. 37*

suposiciones. Como maestros, muchas veces “actuamos como si el estudiante hubiera consentido en renunciar a su plenitud por los productos y roles sociales, y como si aspirara a ello, como si él fuera la cantidad que posee de habilidades y conocimientos más que lo que puede hacer. No dudamos en separar al estudiante como un objeto, de sus funciones psicológicas, necesidades sociales, deseos personales e intereses en el contexto de la burocracia o las normas grupales.”²¹

Desde el Racionalismo Académico y la Tecnología educativa (hablamos de la concepción asumida primero por Herbart y más tarde por Ralph W. Taylor, Hilada Taba y Benjamín Bloom, entre otros), se ha pretendido ver a la evaluación como un proceso neutro, destinado exclusivamente a indagar la adecuación de los resultados con los fines (concepción clásica del currículum: selección de objetivos, selección de experiencias de aprendizaje, organización de las experiencias de aprendizaje y evaluación de ese aprendizaje), dando por hecho el valor absoluto de los contenidos previamente elegidos por los “expertos” y situando a la evaluación como actividad netamente pragmática.

En la vida cotidiana escolar, bajo esta idea teórica, ese pragmatismo se puede mantener también en otro sentido (aún cuando en ocasiones se afirme lo contrario), por comodidad se extiende el significado de evaluación como sinónimo de medición ya que ésta última en educación es un acto simple y mecánico que no requiere mayor conocimiento o experiencia que la gestada por el sentido común, pues se sabe hasta intuitivamente qué es medir: operación consistente en determinar cuantas unidades previamente determinadas (Kg, litros etc.) contiene una cantidad o porción dada para su comparación. Sin embargo, esta aparente comodidad lleva a reduccionismos que es preciso explorar.

La situación se complica cuando lo que deseamos medir es el conocimiento de una persona, o el nivel de rendimiento escolar, mucho más lo que hemos considerado aquí como formación; porque los criterios, las unidades y las escalas válidas llegan a ser insuficientes y limitadas, no es posible asignar un valor a fenómenos psicológicos o formativos de sentido abstracto, es por ello que se busca crear nuevas escalas y unidades que nos permitan conocer lo más cerca posible los avances en las áreas evaluadas. Cuando revisamos a la medición desde un punto de vista educativo, en donde se plantea como un proceso mediante el cual se establece la “cantidad” de características que

²¹ MacDonald, B.J., *Una evaluación de la evaluación, en Cuaderno de tecnología educativa. Taller de evaluación del aprendizaje*, No.2, CEUTES-UNAM, México, s/f, p. 91-103

un escolar posee, entre las que pueden estar el nivel de eficacia del dominio cognoscitivo, habilidades, destrezas, intereses, capacidades y aptitudes,²² pero también de carácter emocional o espiritual, concluimos irremediablemente en su insuficiencia.

Dentro de esos factores importantes para lograr el aprendizaje humano, pero difíciles de abarcar con procedimientos objetivamente identificables, podemos citar lo que Vigotsky llama en el crisol socioconstructivista: funciones superiores²³, como la memoria, las conductas emocionales, las motivaciones, los matices de percepción, el lenguaje y la capacidad de planificar; mismas que resultan menos manipulables o “difícilmente” controlables, si se les compara con las funciones sensoriales y motoras que son elementos también esenciales del aprendizaje, en sentido básico y las cuales tal vez, serían más permisiblemente, objetos de medición.

Es importante aclarar para no confundirnos entonces, cual sería, a nuestro modo de ver la diferencia entre evaluar y medir, pues en muchas ocasiones llega a crear problemas el verlos como sinónimos, es cierto que el objetivo de la evaluación y la medición, terminan siendo la determinación de una propiedad o atributo de un objeto o persona, pero las propiedades hacen referencia a distintas características de un objeto o sujeto; la medición yace como un atributo específico de una sola condición en cada momento, mientras que la evaluación nos remite a la posibilidad de abarcar varias características, siendo incluso la medición sólo una parte de ella. Además las finalidades de dichas determinaciones son diametralmente opuestas, desde el punto de vista formativo que señalamos en la introducción de este apartado, es decir en el proceso de autoconstrucción que siguen los seres humanos, en él, el objetivo primordial es el ensanchamiento de la libertad a través de la conciencia de sí y del entorno, es decir el develamiento de los prejuicios existentes, para una vida más autodeterminada; mientras que la medición restringe, limita y reduce por su propia naturaleza.

²² Cfr. López, Torres Marcos, *Evaluación educativa*, Trillas, México, 1999, p. 5

²³ Para Vigotsky, desde el inicio de la vida, el humano mantiene una relación entre su desarrollo y el aprendizaje, ese desarrollo está en parte definido por las características naturales del hombre, pero el aprendizaje posibilita detonar procesos internos que no ocurrirían si los sujetos no estuvieran en contacto con un determinado ambiente cultural que les provee de los elementos necesarios para desarrollar las llamadas funciones superiores que incluyen la conciencia, la intención, la planificación y las acciones deliberadas o voluntarias. V. Col de Oliveira, M. “Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky” en Castoriana, J.A. et. Al. Piaget-Vigotsky: *Contribuciones para replantear el debate*, Paidós, México, 1996, p. 45-68

Con esto observamos, que la función específica de la medición es determinar el número o la cantidad de las características que puede lograr un objeto o sujeto, más no tiene la cualidad de poder exteriorizar dichas características. En el primer caso se requiere de una escala para definir esa magnitud, a menudo se trata de una escala graduada y estandarizada, es decir un conjunto de valores predeterminados, mientras que en el segundo caso puede existir un elemento también polivalente que sirva como referente, pero que reclame su explicitación y no se reduzca a un símbolo numérico.

El acto de medir tiene una importancia fundamental indudablemente, el uso de los números como símbolos, como valores representativos de las propiedades o atributos de los objetos o fenómenos que se desean medir, puede ser muy práctico y para muchos evaluadores es uno de los procedimientos más aceptados de evaluación en todos los medios y sobre todo en el educativo. Los números aparecen como símbolos de las relaciones colectivas o situaciones entre las personas dentro de una serie graduada previamente. Pero debe aceptarse que, en educación hay numerosos factores que si bien pueden ser visualizados con antelación, son imposibles de ser resumidos en una cifra, pues como ya mencionamos, se trata de propiedades más abstractas y complejas que las mismas matemáticas, elementos que sólo pueden ser descritos haciendo uso de la palabra, es decir con símbolos polivalentes, y con las imprecisiones propias del diálogo.

Este enfoque, al que ha llegado la evaluación educativa, o más específicamente, de los aprendizajes, después de ese boom de la medición iniciado por R. Tyler, marcó el comienzo de la época llamada “evaluation period”, que constituyó la base de la pedagogía por objetivos; en ese lapso se trata de ampliar la noción de evaluación admitiendo que:

- 1) Las pruebas son demasiado limitadas y no pueden, por sí solas, dar cuenta del alcance de los objetivos perseguidos.
- 2) La evaluación debe tomar en cuenta otros instrumentos que tienen que perfeccionarse: el seguimiento, la encuesta entre los alumnos, la observación de la dinámica de grupos, el sociograma, las escalas de actitudes, las check-lists, etc. (...)
- 3) La evaluación debe tomar en consideración a los alumnos en todos sus componentes.

- 4) La noción de objetivos de enseñanza, representa un prerrequisito para la evaluación desde que esta última debe dar cuenta de la congruencia entre los objetivos pedagógicos definidos y los rendimientos alcanzados por los alumnos. Según Tyler, “el proceso de la evaluación consiste esencialmente en determinar en qué medida los objetivos de la educación están en vías de ser alcanzados por el programa de estudio y de cursos.”²⁴

A pesar del reconocimiento de estos puntos y los esfuerzos por enmendarlos, utilizar a la evaluación como un proceso centrado en todos los comportamientos que los alumnos deben generar, sigue siendo algo muy limitado en clase, pues al final de la formación, sólo se nos dice quiénes son los alumnos que alcanzaron los objetivos preestablecidos.

Medir, entonces, resulta conveniente como antecedente de la evaluación, pero es necesario salvar el peligro de estancarse en esta etapa para poder realizar valoraciones que sean productivas y mejoren el proceso formativo. El mismo Ausbel, desde su perspectiva cognoscitivista, acepta la importancia de la medición para el proceso global de evaluación, pero no deja de insistirnos en la función que debe cumplir y hay que cuidar, ésta es: “hacer un juicio de valor o de mérito para apreciar los resultados educativos en términos de si están satisfaciendo o no un conjunto específico de metas educativas (...) Ningún resultado educativo es bueno o malo en sí mismo. Su valor debe considerarse sólo en términos del grado en que realice los fines hacia los que tiende la educación; pero con demasiada frecuencia, los objetivos educativos no están formulados clara ni explícitamente desde un principio”²⁵. Esta afirmación marca a nuestro juicio, ya un indicio de crítica hacia esos objetivos, misma que debiera llegar hasta el examen exhaustivo de esas metas de las que se parte, y para efectos del presente trabajo en concreto, extenderse también a aquéllas que sirven como referentes para la evaluación docente.

Por todo lo anterior, observamos que el concepto de evaluación es más amplio que el de medición, éste último se refiere a la asignación de valores y la evaluación puede emplear el establecimiento de juicios desprendidos de esas mediciones, para someterlos a una interpretación y a partir de ella realizar la toma de decisiones, pero no puede ni debe detenerse ahí, ya sea que se trate de la evaluación de

²⁴ Amigues, René y Zerbato-Poudou, Marie- Thérèse, *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*, F.C.E., México, 2001, p. 174

²⁵ Ausbel, David P. *et al.*, *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1983, p. 515

aprendizajes o de otros elementos del currículum. Un gran riesgo de conformarse con el valor numérico que arroja la medición, es el llegar a creer sólidamente en los resultados, sabiendo de la subjetividad que envuelven y de los propósitos que puede tener, a veces más políticos que educativos o formativos.

Otro punto que es importante diferenciar es la relación que existe entre evaluación y acreditación, la primera, según hemos dicho, suele apreciar las condiciones globales que participan en el proceso de aprendizaje y la segunda verifica los resultados del aprendizaje desde una perspectiva curricular, o más propiamente desde una visión institucional, siendo sometida a lineamientos administrativos y jurídicos, más que de apreciación individual. El significado literal de acreditar es “dar prueba de un hecho”, hablando de educación, la acreditación se refiere al proceso del que son objeto los alumnos al verificar el conocimiento obtenido, “en instituciones educativas la acreditación tiene como resultado la “certificación” que, finalmente tiene como propósito avalar las capacidades adquiridas y demostradas por los educandos.”²⁶

Existe entonces una diferencia notoria entre estos procesos; hay quien dice que la acreditación es una herramienta de la evaluación, la que arroja resultados que al final sirven para la toma de decisiones dentro del campo educativo y viceversa, hay quienes piensan que de la evaluación oportuna depende la acreditación; para nosotros representan procesos distintos pero complementarios de acuerdo al objetivo que se persiga, coincidiendo con lo apuntado por Stufflebeam, para quien la evaluación no debe demostrar (*solamente*) sino mejorar el funcionamiento del sistema de formación.

Además, para llevar a cabo la acreditación, es necesario utilizar instrumentos de medición, los cuales conducen a su vez a otorgar una calificación por parte del maestro o la institución y entregarla al final de un ciclo o periodo escolar. Surge entonces la calificación como otro concepto que puede crear confusión dentro del proceso de evaluación, pues este término “sólo expresa el resultado de la conversión, tanto de los procesos de la medición como de evaluación compleja, a un conjunto de puntuaciones o niveles de aspiración logrados, niveles de eficiencia – *lo que se considera como tal* - que a través de un sistema estadístico o la observación metódicamente registrada, concluye un

²⁶ Carrión, Carranza C., *Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional*, en *Antología de evaluación educativa. Normatización y operación del proceso educativo en los estados*, SEP, 1990, p.63

número dado o una simbología que representa alguna escala estimativa propuesta.²⁷ Calificar ha sido una actividad que nuevamente ha pretendido darle objetividad a la valoración en las escuelas, a veces se le ha llegado a defender argumentando que una expresión numérica por sí misma no implica un juicio de valor, cuando es sabido por todos los que hemos sido alumnos alguna vez que ocurre exactamente lo contrario, las metas escolares y las calificaciones determinan la adjetivación del buen o el mal aprovechamiento del alumno, además de servir como un instrumento de control y medio para ejercer el poder, tanto del docente como de la institución escolar en general.²⁸ Esto último aplica también en muchas ocasiones a los maestros cuando se habla de su evaluación, tema que mencionaremos más adelante.

Si se revisa desde un punto de vista crítico, la evaluación entendida como calificación o examen destinado a dar cuenta de lo que hace el alumno con lo que la escuela le pone a su alcance, podemos encontrar en ella un instrumento que hace que las relaciones de saber se transformen en relaciones de poder o hegemonía como ya señalamos lo veía Gramsci y que quedarían bien descritas por Foucault en su libro: “Vigilar y castigar”²⁹, en él afirma que desde los siglos XVII y XVIII, se ha dado al examen un uso normalizante que permite sancionar jerárquicamente para efectuar una selección humana.

También consideramos cierto, que la idea de evaluación como simple sinónimo de acreditación, ha sido desarrollada bajo las concepciones de la Tecnología Educativa y el Racionalismo Académico, lo que generalmente forma parte de una educación que sólo acumula conocimientos sin una estructura significativa, es decir de corte funcionalista, centrada en la competencia individual de los estudiantes; lo que representa también restarle cualidades a la dimensión humana de la que hemos hablado anteriormente, se envuelve al ser humano en un enfoque tecnológico que lo objetiviza, abstrayendo sólo una variable de su potencial global.

Al respecto Ausbel opina que características como éstas, son las que llevan a que algunos sectores se opongan a la evaluación en su conjunto, dentro de lo educativo, cuando deberían limitarse a identificar los malos usos de estos procesos, es decir cuando el aprendizaje se reduce a cuestiones triviales o

²⁷ López, Torres Marcos, *Evaluación educativa*, Trillas, México, 1999, p. 21, las cursivas son nuestras.

²⁸ Cfr. García, Cortés Fernando, *Paquete de autoenseñanza de evaluación de aprovechamiento escolar*, Citado en: Quezada Rocío, *Procedimientos para asignar calificación del rendimiento escolar*, CISE-UNAM, México, s/f.

²⁹ Citado en: Ganem, Alarcón Patricia, (Coord.), *Escuelas que matan. Las partes enfermas de las instituciones educativas*, Edimich, Interwriters, México s/f, p. 204

enfoques repetitivos de corta duración o cuando se considera el resultado numérico como lo más importante, circunstancias que no tienen por que ser inherentes a la medición misma y desde luego tampoco a la evaluación.

Nosotras creemos que las metas escolares y las calificaciones no tienen una relación tan directa como se pretende en ocasiones, por lo que no debería dárseles el peso total y definitivo cuando se evalúan resultados escolares, más aún considerando la existencia de fragmentaciones entre el quehacer del maestro y los lineamientos institucionales, pues si bien hemos hablado de cierta evolución en el término de evaluación, hemos insistido también en el carácter teórico de esa transformación, que a menudo se ha utilizado como ingrediente retórico de las reformas educativas y de los planes generales dentro de las escuelas, pero que difícilmente tienen una correspondencia en la realidad cotidiana.

Es un hecho que el maestro debe cumplir finalmente con todas estas tareas, decidir quien acredita y quien no, que calificación merece cada uno de sus alumnos, medir sus logros y evaluar constantemente un conjunto de variables y personas para detonar su acción; pero cada actividad debe ser llamada por su propio nombre para no caer en simplificaciones erróneas. En todo caso, lo que interesa dejar claro hasta el momento, es el hecho de que existe un amplio margen de significados atribuibles a la acción de evaluar, así como infinidad de funciones que puede cumplir de acuerdo a su entendimiento y que para nosotras, después de lo escrito, pueden ser agrupadas en dos modalidades: una en la que se le ve como instancia de control y sometimiento, que persigue la alienación de los sujetos a una racionalidad preestablecida y que vislumbramos desafortunadamente como la más aceptada y manejada dentro del terreno escolar y otra en la que se le entiende como un acto dialógico, que brinda información necesaria para ir construyendo (con las deconstrucciones y reconstrucciones que eso implica) el acto de intervención que hemos caracterizado como educación.

Estas modalidades se apoyan en supuestos epistemológicos diferentes, en paradigmas que han presentado distintos enfrentamientos, el primero es el positivismo que cobró auge en el siglo XX y que como es sabido, instaura la idea del progreso de las sociedades en todos sus sentidos (aparentemente) a través del control sobre lo observable, lo que le lleva a cometer algunas imprecisiones de vital importancia, como el crear una imagen del todo a partir de una parte, lo que educativamente quiere decir que reducimos a una persona a una sola de sus características; tiende a ignorar que las realidades

culturales son únicas e irrepetibles sobre las cuales los sujetos también únicos e irrepetibles generan conocimientos específicos y contextuales, difícilmente generalizables en un grupo escolar; no acepta que el avance de las ciencias no siempre es continuo ni lineal, pues requiere de retrocesos y aún de estancamientos que le permitan irse integrando, esto, traspolado a los conocimientos que logra un alumno nos habla de ritmos que deben ser tomados en cuenta en cada individuo; envuelve a la sociedad en una vida de reproducción en la que las cosas son como son porque así se ven, así funcionan y debemos adecuarnos a los inconvenientes que presente de la manera más “discreta” posible.

MacDonald B.J.³⁰, afirma que aún cuando fuera válido el creer que la educación debe apuntar primariamente al desarrollo de los roles “socialmente necesarios”, determinados por esta concepción del conocimiento, cabría entonces la pregunta de si los objetivos medibles y las respuestas exigidas en los exámenes, reflejan adecuadamente la naturaleza del conocimiento, para él la respuesta es no, desde la consideración del conocimiento como algo incierto, personal y funcional. De acuerdo a lo vivido en el campo laboral, pensamos que el conocimiento tiene estas dos dimensiones, por una parte su necesidad de ser individual y personal, como bien señala MacDonald, pero también reclama (en el sentido funcional que él mismo señala) el consenso y legitimidad social que lo pueden volver repetitivo y memorístico en ocasiones y que valida entonces el uso de algunas pruebas encaminadas a explorar los roles antes mencionados, parece que lo más atinado en cuanto a su connotación debiera ser la búsqueda del justo medio al más puro estilo aristotélico; pues ni todos los conocimientos son medibles, ni todos se escapan a la posibilidad de cuantificación.

Siguiendo nuevamente la tesis de MacDonald, B.J., podemos aseverar que el conocimiento es incierto en cuanto refleja la realidad como es percibida por cada sujeto, con su propia capacidad de observación y simbolización, proceso por tanto imperfecto e inacabado (esta afirmación encuentra apoyo aún en las disciplinas más exactas como la física y las matemáticas, e incluso la lógica, al existir los principios de incertidumbre, la relatividad, la probabilidad y el azar, así como la complementariedad). La naturaleza del conocimiento está dada en lo que Michael Polanyi³¹ llama poderes tácitos y explícitos para poder aprender: “sabemos más de lo que podemos decir” y nada de lo que escribamos o digamos significa algo en sí mismo, sino que adquiere diversos significados. Hay

³⁰ MacDonald, B.J., *Op. Cit.*, p. 91-103

³¹ Citado en: MacDonald, B.J., *Op. Cit.*, p. 94

además numerosos estudios que hablan del aprendizaje como una tarea de nuestra parte inconsciente. También se habla de aspectos funcionales del conocimiento en cuanto a la aplicabilidad de éste. Broudy y Burnett³² sugieren cuatro niveles: replicativo, asociativo, aplicativo e interpretativo, éste último es, el que a juicio de MacDonald ayuda a percibir, entender y sentir la vida, los otros los consideraremos descritos sólo por su nombre.

Siendo docentes, estamos de acuerdo en la necesidad de indagar la naturaleza del conocimiento como fundamento de una intervención formativa más consciente, y esto incluye una evaluación más fructífera, pero reconocemos que no es una tarea que se pueda hacer en solitario, sino que requiere de la integración de esfuerzos de cada institución con las propuestas (buenas o malas) que las autoridades educativas realizan; y es aquí donde consideramos útil rescatar algunos lineamientos de la teoría constructivista, que aparece como un paradigma de análisis alternativo al ya ampliamente manejado, además de insinuarse más acorde con la postura crítica que le compete a la pedagogía.

En el constructivismo, es la cognición y no sólo la experiencia, la instancia estructurante de los referentes externos, en él no se generaliza, no estandariza ni comprende la enseñanza con base en reglas universales y replicables, sino que reconoce que cada enseñanza es diferente y que sus actos tienen un horizonte y un mundo propio que hay que entender, respetar e indagar para poderlo valorar más auténticamente.³³

Detengámonos en esta consideración para hacer frente a algunas probables contradicciones. Si desprendemos de lo antes dicho sobre evaluación, como su principal función la de comparar la información que ofrece la realidad con la construida como ideal a lograr, hay ciertamente un carácter de control ineludible, pues se trata precisamente del medio por el cual trataremos de adecuar la existencia concreta a la proyectada mentalmente, y esto lo hacemos hasta involuntariamente siempre que evaluamos, piénsese en un ejemplo sencillo como el cotidiano hecho de levantarnos y evaluar rápidamente las características del clima para decidir la vestimenta más acorde a las necesidades identificadas (si se las ha detectado como tales) – qué ropa me hará sentir más caliente si hace frío o viceversa -.

³² *Ídem.*, p. 95

³³ *Cfr.* Florez, Ochoa Rafael, *Op. Cit.*, p. 15

La primera contradicción surge en este control que representa la evaluación, pues hemos dicho también que un imperativo de la educación es el desarrollo humano en todos sus ámbitos y la libertad es un elemento fundamental; sin detenernos excesivamente en el análisis filosófico que esto representa o en la caracterización de una realidad deseable, nos atrevemos a afirmar que la libertad puede establecerse como la capacidad humana de elegir sobre el mayor número posible de opciones, de manera que, es principio requerido para su existencia, el hecho de conocer dichas opciones y ponerlas al alcance de todos, es tarea inexorable de la educación como la hemos configurado y es labor del docente como veremos posteriormente.

Recordemos el hecho fundamental, de que evaluar es, ante todo, emitir un juicio sobre determinado asunto y que es precisamente, en la facultad de todo ser humano de emitir juicios, que se funda la posibilidad de articular pensamientos y construir ciencia, la ciencia tiene como fuente originaria, el desvelamiento de los prejuicios o sea, contribuir a la libertad.

La evaluación entonces, cobra la importancia de servir a esa libertad, aún siendo, paradójicamente, un elemento que puede servir también al control, sin tener que caer necesariamente en lo que Foucault señalaba, la normalización que lleva a la reducción de lo humano; a nuestro juicio esto requiere, no restringirla a la verificación de los saberes académicos apropiados por los alumnos o a la revisión de las enseñanzas impartidas y logradas por los maestros, sino que debe extenderse al escrutinio constante sobre los contenidos que se han elegido como valiosos en un currículum y al análisis de la realidad pedagógica que se vive diariamente en las escuelas, es decir, verla como un eje problematizador de un proceso, de un devenir y no sólo como un resultado, razón análoga a la planteada por el conocimiento del constructivismo.

Coincidimos con Jacques Ardoino, para quien la evaluación consiste realmente en una problemática antes que en un instrumento: “En este sentido, el *control* es siempre monorreferencial, mientras que la evaluación es explícitamente multirreferencial e intersubjetiva, en la medida en que pasa obligatoriamente por *testimonios* y *representaciones*. Estas dos funciones críticas son indispensables; sin embargo, no corresponden a los mismos valores (conformidad y coherencia, por una parte; sentido y pertinencia, por la otra). Finalmente deben articularse y conjugarse, más no confundirse, como

sucede comúnmente; **no pueden realizarse al mismo tiempo mediante un solo procedimiento**. Sus particularidades respectivas son *paradigmáticas y epistemológicas*, más que *metodológicas*³⁴, es decir que deben servir a distintos fines.

Ahora bien, ante tantos elementos involucrados en la educación, se hace necesario precisar que dentro del enorme espectro de evaluación educativa, aceptamos al conjunto de valoraciones necesarias en la totalidad del terreno educativo (extendiéndose por tanto del mero ámbito escolar a todas las modalidades que tiene y ha tenido la educación a lo largo de la historia) y con ella se puede hablar de varias parcelas de conocimiento destinadas a valorar algún elemento en específico; como la evaluación curricular, la evaluación institucional y finalmente la evaluación docente, la que nos ocupa con mayor atención en este trabajo, que quedaría circunscrita en la anteriores y que valora las funciones y el papel que debe cumplir un docente o profesional de la enseñanza, es decir, la comparación entre el ser y el deber ser de este profesional.

Por evaluación educativa, como hemos observado, puede entenderse aquella indagación global de los aspectos que intervienen en todo el proceso educativo, es decir que ésta abarcaría desde la evaluación de los aprendizajes por parte de los alumnos (origen mismo de su advenimiento en lo educativo), pasando por la valoración del resto de los elementos conformantes del currículum, hasta la evaluación institucional, definida como la realizada por un centro sobre su propio funcionamiento o la de otro subordinado y que involucra la acreditación institucional, la evaluación externa, la evaluación de la productividad y el establecimiento de sistemas de certificación.³⁵ Evaluación curricular, es aceptada por nosotros como una estrategia de investigación que permite conocer las características y la calidad del proceso de vida escolar de los alumnos, así como sus determinantes en torno de lo que se denomina rendimiento escolar.³⁶ Reúne pues, la valoración de cada factor integrante del currículum de forma individual y en conjunto.

La incursión de la evaluación en lo educativo, sin embargo, es indisociable de la necesidad de establecer juicios obre los aprendizajes de los alumnos, eje que continuó en su desarrollo según hemos

³⁴ Rueda, Beltrán Mario y Díaz, Barriga Arceo Frida (Comp.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales.*, Paidós, México, p. 23-24, las negritas son nuestras.

³⁵ Cfr. Pacheco, Méndez Teresa y Díaz, Barriga Ángel, *Evaluación académica*, CESU-UNAM-FCE., México, 2000, p. 22

³⁶ Cfr. Galán, Giral Ma. Isabel y Marín Méndez Dora Elena: “Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum”, *Perfiles educativos*, No. 27, CISE, UNAM, 1985, p. 26-46

analizado hasta el momento, de hecho, la evaluación educativa “tradicionalmente se ha venido considerando como objeto propio de la evaluación los aprendizajes de los alumnos. Y se podría decir que en la actualidad a nivel del conocimiento común sigue siendo esta la conceptualización más extendida. Paulatinamente se va introduciendo en el ámbito del objeto de la evaluación al profesor, la metodología, los recursos y la propia institución escolar. Es posible observar cómo a su vez, dentro de cada uno de los componentes citados, se produce de manera progresiva, un enriquecimiento de carácter interno, en cuanto a la consideración de nuevas dimensiones del objeto que se evalúa.”³⁷

Lo que nos interesa resaltar en este apartado, es que la evaluación en general puede tomar dos rumbos dentro de la educación: el destinado al mero control y el propio para lograr una formación de carácter integral.

Para lograr la segunda modalidad, es menester establecer un diálogo entre la instancia evaluadora y lo evaluado (o el evaluado en este caso), esa comunicación de reciprocidad, sólo puede lograrse estableciendo claramente qué es lo que ha de evaluarse para no caer en un soliloquio o solipsismo por alguna de las partes, se debe compartir plenamente él o los objetivos a lograr. Además, una valoración que no especifica sus criterios de referencia claramente, es más proclive de aparecer como injusta, arbitraria y ventajosa, adjetivos que resultan de enfocarse a su propiedad de control exclusivamente.

Pensamos que desde una perspectiva constructivista, la educación escolar promueve el desarrollo humano en la medida en que se fomenta la actividad mental constructiva del alumno, propiciando su concientización como ente responsable de su transformación en persona única e irrepetible, pero en un contexto social determinado, cristalizando con ello el ideal kantiano de atreverse a hacer uso de su razón y recorrer el camino de la crítica que puede transformar sus juicios iniciales. La forma constructivista de conocer “parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso ya bastante asentado con relación al carácter activo del

³⁷ Rosales, Carlos, *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea, México, 1997, p. 8

aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los otros significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo al que hemos aludido.”³⁸

No parece ser lo mismo entonces, aprender al elaborar representaciones personales sobre los objetos de la realidad, o mejor dicho, con los objetos de la realidad, que copiando y memorizando los modelos ya dados con referencia a dicha realidad, no se trata de acumular conocimientos demostrables, sino de integrar, modificar y establecer relaciones nuevas entre esquemas de conocimiento que ya se poseen, de trabajar porque cada saber sea significativo en medida que ciertas condiciones se encuentren presentes ya que el significado y la función no parecen ser asunto de todo o nada. Desde esta concepción, la evaluación que se haga de los aprendizajes en primera instancia y de los restantes elementos que conforman el currículum, adquiere un significado mayor al promovido por medir, calificar o acreditar.

Como mencionábamos al iniciar, creemos que es vital contribuir, a partir de la educación, a la modificación de los problemas que se han estancado en nuestra sociedad, por ello estamos a favor de la búsqueda de equilibrio entre los contenidos ya establecidos por el sistema educativo y los que el currículum oculto reclama y eso sólo se puede dar con una actitud de flexibilidad hacia lo inacabado de todo aprendizaje, entendiendo por una parte al conocimiento como una acción dialéctica donde sujeto y objeto se encuentran para nutrirse mutuamente (lo que implica menguar el esquema tan socorrido, que otorga superioridad al sujeto cognoscente sobre el pasivo objeto que se ofrece a la aprehensión, propio de la postura positivista); y por otro, viendo en la evaluación ese proceso problemático que puede rescatar las singularidades del aprendizaje y por ende de las enseñanzas.

La evaluación propia de esta noción de educación, busca ser más abarcativa, frecuente y dócil, promueve la confianza en que los contenidos de aprendizaje sean entendidos también como una esfera más amplia, ya que afectan a todas las capacidades y repercuten en el desarrollo global del alumno.

Pensamos que las condiciones actuales de la educación en nuestro país exigen investigar de forma más consciente los beneficios que una evaluación dialógica basada en el paradigma constructivista y

³⁸ Florez, Ochoa R., *Op. Cit.*, p. 15

que pueda ser llamada realmente pedagógica (en cuanto permita la formación más integral de los sujetos), puede ofrecer.

A esa evaluación la llamamos dialógica, por significar así la diferencia en cuanto a función que debe alcanzar, ha de ser aquélla que posibilite y promueva el diálogo entre los distintos actores que intervienen en la educación, dejando claramente definidos los referentes que se han elegido para cierta valoración, así como su pertinencia para un hecho concreto y particular de la realidad, pues en muchas ocasiones estos sólo se suponen y crean un abismo entre lo evaluado y lo cabalmente vivido. La evaluación asumida así, “queda inseparable de una hermenéutica” diría Ardoino, como eje constante de una interpretación que permita interrogarse sobre las modalidades, las causas, las disfunciones, y las alternativas dentro del sistema educativo.

Hasta aquí, hemos abordado la noción de evaluación de una manera más tendiente a lo general y desde una crítica que atiende a su desarrollo histórico dentro del campo de la educación, profundizaremos ahora, en la bifurcación ya mencionada para concretizar qué entender específicamente por evaluación docente y así poder explorar la idea tentativa de necesidad de admitir la evaluación docente como eje constante de indagación sobre las funciones, características y habilidades propias de un maestro; daremos paso para ello, al análisis de la situación docente en la actualidad, esencialmente en su relación con dicha evaluación.

Consideramos pertinente rescatar las dos modalidades que hemos aceptado puede adquirir ésta, ya que no sólo es válido lo afirmado para el caso de la valoración de los aprendizajes como se ha visto; si profundizamos en el desarrollo de esta vertiente de la evaluación educativa primeramente, ha sido porque en la realidad, fue esta evaluación de los aprendizajes en los alumnos lo que propició la crítica a una forma específica de concebir la utilización de los juicios de valor en el terreno formativo; ahora ya en el entendido de que asumir el papel de docente o de evaluador, guarda a su vez una estrecha vinculación con la idea de aprendizaje y de conocimiento que se defiende, especificaremos de manera más detenida como la evaluación docente tiene un ámbito propio de acción que sin embargo no puede desligarse de la problemática general del currículum escolar (antes bien se encuentra dentro de ella y ésta a su vez, dentro de la evaluación educativa) y que en mucho es reflejo de esta evolución que ha tenido la evaluación de aprendizajes.

1.2 CONVERGENCIAS Y CONTRADICCIONES ENTRE LA DOCENCIA Y LA EVALUACIÓN

Hablar de la evaluación del docente de manera más concreta, nos obliga a delimitar ahora, el concepto de dicho actor, pues es muy común que en un proceso de evaluación no se salga bien librado, si los referentes no son claros desde un inicio y si éstos no son concordantes con aquello sobre lo que se pretende emitir una valoración; ya hemos mencionado en el apartado anterior que es un principio de la evaluación como acción dialógica y realmente pedagógica, el dejar especificados los parámetros frente a los cuales se establece una comparación primero y una valoración ulterior para finalizar con un juicio.³⁹ Además, hemos de precisar que tareas concretas le atribuimos a la docencia desde una perspectiva formativa que ya hemos insinuado.

Se dice que el guía y realizador de la enseñanza es el docente y se ha hecho de uso común aplicar este término o el de maestro, a la persona eminente o destacada por su cultura que influye en la formación y vida de otras personas, ya sea mediante la herencia de su obra o con el contacto directo; como vocablo que designa al sujeto encargado de la tarea de educar lo encontramos poco preciso, pues si docente, por principio de cuentas es la palabra que se refiere a aquél que enseña o practica la docencia (*docensentis* de *dócere*, enseñar), es decir, el sustantivo o adjetivo más íntimamente relacionado con el acto de “enseñar”, es necesario clarificar antes, lo que se entiende por dicha actividad.

La palabra enseñar ha suscitado gran controversia a lo largo de la historia por las implicaciones que puede tener y es que no hay una definición unívoca que satisfaga a todas las necesidades de su aplicación. La expresión nos llega del latín popular (no existía en el latín clásico) *insigno*: señalar, distinguir, mostrar o indicar signos, primero y más tarde, instruir o transmitir conocimientos, enfrentar con el saber o con la experiencia, última acepción que se ha vuelto la más corriente, y que a su vez, nos remite a otra problema de semántica, pues hablar de instruir o transferir conocimientos, nos lleva irremediablemente a pensar en la noción de “educación”, para la que no es suficiente su interpretación etimológica: *educar*: guiar, conducir, o como dice la raíz *educere*: hacer salir, extraer, dar a luz; sino que es necesario internarse en su polivalencia como acto de intervención o de espontaneidad, de

³⁹ V. Apartado anterior p. 10 y 11, juicio como capacidad humana por medio de la cual decidimos concientemente que algo es de un modo o de otro, cuando se da lugar a una aserción o negación, con toda la carga axiológica que eso pueda significar.

exteriorización o de interiorización. Para Emmanuel Mounier, el acto educativo es “la búsqueda de equilibrio entre estas dos necesidades, la de intuir al prójimo y al mundo en general por un lado y la de reapropiarse y reconstruir las experiencias personales por el otro”.⁴⁰

Nosotras coincidimos en aceptar a la educación como una práctica inherente a todo proceso civilizador del que ha dicho Ardoino,⁴¹ reúne finalidades explícitas o implícitas que se refieren a la vez a la perpetuación de la tradición establecida, pero también a la posibilidad de un futuro diferente, lo que plantea un conflicto ineludible entre la integración social y el desarrollo pleno del Yo.

En todo caso, educación y docente aparecen como conceptos históricos, que como acción inmediata o como proceso adquieren distintos significados en función de las razones fundamentales que los orienten, por lo que un docente compartirá las transformaciones en la caracterización de su papel, a la par de esos significados que van adoptando a través de las épocas, las palabras que guardan relación directa con él.

Para efectos de la posterior descripción de la situación de la evaluación docente en la actualidad, diremos que educación es el proceso mediático que produce la formación, de manera que a cierta educación corresponderá una determinada formación, aunque sólo la que propicia seres conscientes y libres pueda ser llamada, con toda cabalidad, como tal; las que excluyan esta finalidad, podrían caber en el concepto de pseudoformación o incluso deformación, en cuanto reducen el sentido humano.

En cuanto al vocablo “docente”, encontramos que algunos autores piensan que en esta palabra hay una debilidad inicial, que aún hoy le confiere cierto malestar, si se le compara con los términos de profesor, como aquél que habla en voz alta ante los demás exponiendo un tema o doctrina, más parecido a la voz utilizada entre los antiguos náhuatl: *tlamatinime*, el que habla, el sabio de la palabra, el que es imprescindible oír, quien gozaba de una buena reputación y reconocimiento social;⁴² o

⁴⁰ Citado en: Barba, Martín Leticia, *Pedagogía y relación educativa*, UNAM-CESU-PYV, México, 2002, p. 85

⁴¹ Ardoino, Jaques, *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*, concepto que amplía la clásica concepción Durkheimiana que la concibe como acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social.

⁴² León, Portilla Miguel cita en su libro: *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, UNAM, 1959, p. 62, la descripción que Fray Bernardino de Sahagún hace del sabio como figura relevante entre los oficios de los indios: “es como lumbré o hacha grande, espejo luciente y pulido de ambas partes, buen dechado de los otros, entendido y leído; también es como camino y guía para los demás. El buen sabio, como buen médico, remedia bien las cosas, y da buenos consejos y doctrinas

maestro (del latín *magister*, jefe), que es la persona de autoridad en algún campo, que posee capacidad, habilidad o “maestría” para ejercer alguna actividad, y que por ello influye en la formación de los demás, se acompaña y es seguido por sus discípulos. Sin embargo, en todas estas palabras, encontramos características compartidas y pueden ser englobadas en el vocablo: “enseñantes”, aplicado a todo aquél que cumpla con la función de enseñar, desde el preescolar hasta el nivel superior, es una palabra difusa, pero en muchos sentidos cómoda, práctica y que fusiona las diversas realidades que la originan.

Actualmente hay quienes distinguen además, entre las funciones del docente y las de los académicos, refiriéndose más concretamente a las tareas dentro de la docencia de nivel superior; al hablar de una evaluación propia para unos y otros, se deja entrever que en estas dos representaciones hay diferencias de ocupación; para Rueda Beltrán y Díaz Barriga,⁴³ por ejemplo, la evaluación de los académicos incluye actividades variadas que las instituciones exigen como la docencia, la asesoría o tutoría, la difusión de la cultura, la investigación y la elaboración de materiales didácticos; mientras que la evaluación de los docentes, se ciñe a indagar sobre las actividades relacionadas de forma directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente profundizaremos en esta idea para delimitar las funciones propias del docente pero específicamente con el de nivel primaria.

El hecho es que enseñar es una actividad social muy antigua, desprendida ciertamente de la familia y paulatinamente especializada a través de particulares poseedores de un cierto saber. En las civilizaciones más antiguas, esta tarea estaba ligada a las directrices religiosas, lo que le daba cierta uniformidad pero le privaba de reglamentación, característica que no le puede faltar en la actualidad.

Es en la Grecia del siglo V, cuando esta función toma una mayor estructura a partir de la labor de los sofistas, encargados de desarrollar las aptitudes de los menos instruidos mediante una paga, aquí su relación con lo político será tan obvia –de una vez y para siempre- que hombres de prestigio, aconsejarán a las autoridades acerca de cómo instruir a los efebos, tal como hoy hacen los expertos.

con que guía y alumbr a los demás, por ser él de confianza y de crédito, y por ser cabal y fiel en todo; y para que se hagan bien las cosas, da orden y concierto con lo cual satisface y contenta a todos respondiendo al deseo y esperanza de los que se llegan a él, a todos favorece y ayuda con su saber”. Para León Portilla, tantas cualidades volvían anacrónicamente al sabio de nuestros antepasados un maestro, un psicólogo, un moralista, un cosmólogo, un metafísico y un humanista.

⁴³ Rueda, Beltrán Mario y Díaz, Barriga Arceo Frida, *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la Investigación y la intervención profesional*, CESU-UNAM-Plaza y Valdez, México, 2004, p. 17

Por su parte Platón dedicará un importante espacio en su obra a recordar esta estrecha relación de lo educativo con lo político en *La República*, donde a groso modo, retrata la intervención precisa que debiera tener el magisterio para formar la sociedad ideal.

En la edad media, los coqueteos de la enseñanza formal con la religión vuelven a ser inocultables y darán lugar a que la función docente se vea fuertemente impulsada a través de las universidades; hecho reforzado por la rivalidad entre Iglesia y Estado hasta bien entrado el Renacimiento y durante La Reforma, esto dio pie a la expansión de la enseñanza de las humanidades y la proliferación de escuelas primarias de corte cristiano (s. XVII), al punto que para el siglo XVI y el XVII ya habían alcanzado la Secundaria y la Universidad respectivamente. A partir de este momento, puede hablarse de una función docente fuertemente implantada en Europa y gracias a los avances en descubrimientos, fuera de ella también; para entonces la educación en general ya mostraba en todo su apogeo su carácter de control y su posibilidad de manipuleo para fines nobles o muy bajos.

Ya en la época contemporánea, la tarea del docente adquirirá un matiz crítico a partir de los trabajos realizados por los grandes pedagogos de la escuela nueva, como Dewey, Montessori, Claparède, Decroly, Binet, etc., y a partir de esas propuestas de aprendizaje práctico, significativo, natural o experimental, se agregará a las preocupaciones del docente, la necesidad de hacer descubrir, de lograr aprendizajes por interés genuino, lo más alejado de la artificialidad promovida por la enseñanza tradicional, por ello la psicología adquirirá preponderancia en la actividad cotidiana del docente. Pero estas alternativas introducidas a principio del siglo XX sólo alcanzaron a las Primarias y a las escuelas de Educación Preescolar; Secundarias y Universidades no participaron de las nuevas estrategias, tal vez por este motivo no se puede hacer un análisis exhaustivo de los alcances, además, en esa época histórica, la alta demanda de educación hizo que muchos enseñantes se incorporaran sin formación pedagógica previa y que los servicios priorizaran la cobertura antes que la calidad o la verdadera innovación lograda por la teoría.

En México (como en muchos otros lugares del mundo), se trató de resolver la situación con la apertura de las Escuelas Normales⁴⁴ durante el siglo XIX, que en el país adquieren la peculiaridad de coadyuvar

⁴⁴ El normalismo como acción académica, se originó en la Revolución francesa y llegó a México en el siglo XIX como la ayuda perfecta para la integración de una nación independiente, pues se le ubica en la época en que se obtiene la Independencia, cuando estábamos devastados por las luchas armadas y contar con escuelas era prácticamente un lujo, en

en la integración de nuestra nación independiente. Se da sin embargo un choque entre la formación de los profesionales de la docencia con base en la repetición y la reproducción de textos y las necesidades de aprendizaje que el contexto mundial promueven, pues de alguna manera se alentaban como funciones del docente las estrictamente relacionadas con la conformación de “el ciudadano”; la actividad docente se orientó más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas de la población, que a la consolidación de habilidades o al ejercicio del pensamiento o apropiación del conocimiento; “ si bien se insistió en la imagen del docente como difusor de la cultura, cabe destacar que esta “cultura” se definió por la inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible de ser enseñado y considerado “útil” para las grandes mayorías. En general, este saber ha estado expresado en forma de normas universitarias, fórmulas, valores y principios requeridos para actuar en el nuevo “orden”. Al mismo tiempo, el maestro era el encargado de impulsar y concretar en la comunidad las campañas de salud pública y diversas acciones de control social”.⁴⁵

El papel con que nace el maestro de la organización moderna de la educación en México, es pues, el de encargado de difundir un nuevo mensaje que cumpla la asimilación de la nueva sociedad, la tarea de enseñar aparece como la difusión de saberes elementales, pero no vemos una fuerte incidencia en la conciencia docente sobre la contribución a la formación de otras conciencias a su vez. Esto no pretende ser una crítica anacrónica, pues como bien dice Davini hablando del caso argentino: “numerosos docentes que en este momento histórico son mirados, y en muchos casos cuestionados, desde la óptica de su formación, se los necesitó heroicos para sostener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, sanos para ganar el presentismo, sensibles para ejercer funciones asistenciales, abiertos y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones políticas quisieron implementar. Necesitémoslos ahora lúcidos para que puedan devolverle a la sociedad la parte de responsabilidad

1822 se comenzó a trabajar sobre esta necesidad de educación con las escuelas lancasterianas primero, las cuales pasaron a ser normales lancasterianas o de enseñanza mutua, fundándose la primera en 1823. Para 1840 se abrió en Guanajuato una escuela normal a modo de oficio sin materias pedagógicas, pero sería hasta 1887 que se fundarían oficialmente las normales con la apertura de la Escuela Normal de Profesores y en 1925 la Escuela Nacional de Maestros, esto permitió que en México, los liberales tomarán la educación como instrumento y escudo de la república y como agente formidable de integración nacional, lo que dió paso a la transformación del docente como profesional libre a profesionalista del Estado. V. Villegas, María Guadalupe, *En busca de las representaciones sociales que del docente construyen estudiantes y profesores normalistas*, <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/upn/vol13/sec-72.htm>.

⁴⁵ Davini, María Cristina, *La formación docente en cuestión política y pedagogía*, Paidós, México, 1995, p. 22

que le corresponde en los déficit de la situación educativa”⁴⁶. Más bien, ese origen ligado a los requerimientos del Estado plantea puntos de análisis para entender el presente de esta profesión, sus nuevas funciones y sus añejas necesidades, y por tanto las cualidades que hoy le pueden ser demandadas.

Al pasar el episodio más cruento de la Revolución Mexicana, las cortas expectativas sobre el acto educativo en una nación que comenzaba a levantarse de los infortunios de luchas armadas, tuvieron el respaldo de la doctrina positivista y del espiritualismo pedagógico (aún cuando después polemizarán en algún rasgo esencial), haciendo de la tradición normalista una fortaleza moralizadora y socializadora que el docente debía seguir.

A las filas de maestros normalistas, se unieron los maestros rurales reclutados para las *Misiones Culturales*, propuestas por el entonces secretario de educación pública: José Vasconcelos, lo que vino a provocar una disparidad reflejada tanto en sueldos como en las condiciones de trabajo entre profesionistas dedicados a la educación y los egresados de las normales. “Entre los maestros urbanos y los rurales había grandes diferencias: los urbanos tenían más normalistas en sus filas y mayores niveles de escolaridad, mientras que gran parte de los rurales apenas habían terminado sus estudios de primaria. Los urbanos eran identificados como conservadores o reaccionarios, verbalistas, inflexibles y reacios a la introducción de nuevos métodos de enseñanza; los rurales en cambio, eran considerados como revolucionarios, partidarios de la escuela popular y, en consecuencia, aliados de la obra educativa del nuevo régimen”⁴⁷.

Con la labor de los maestros rurales, la enseñanza primaria logró extenderse de manera centralizada y fue adquiriendo relevancia para la instrumentalización de la educación socialista que vendría años después, se introduce en ella un concepto nuevo al hablar de la federalización de la enseñanza, es decir que se fortalece la intervención del Estado federal en la organización de la enseñanza de las entidades del país; sin embargo, no se busco una homogeneización del currículo, lo que ya en el gobierno cardenista representó un gran obstáculo, pues se volvía a dejar en manos del maestro la

⁴⁶ Citado en: Medina, Melgarejo Patricia, *¿Eres normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, UPN, México, 2000, p. 73

⁴⁷ Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión, los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, SEP, México, 1998, p. 39

responsabilidad de socializar en una dirección análoga en contextos diferentes, principalmente tratándose de las áreas rurales.

La disparidad que había aparecido con las Misiones Culturales entre los maestros, no cesó ni aún con la desaparición de dichas misiones en los años 40, cuando las diversas organizaciones gremiales son cohesionadas y se instaura el único sindicato nacional: SNTE; con lo que la profesión docente adquiere a un mayor control por parte del Estado y pasa a una acción de luchas políticas intensificada. Desde ese momento se vivirá una reorganización continua del magisterio y una fuerte actividad por su reconocimiento social y económico que desembocarán en la formación de una organización sindical disidente y cambios en las políticas de formación de los docentes, elevándose en 1984 los estudios a nivel de licenciatura e implantándose, más tarde los Programas para la Modernización Educativa y el de Carrera Magisterial, además de la reforma a los planes de escuelas normales en 1997.

Para las tentativas de cambio, se tomó a la ciencia como medio ideal para formar nuevas habilidades y competencias; se le vinculó al ámbito internacional, acentuándose así, el aspecto tecnológico y de oportunidad económica, apuntando los contenidos educativos y las pautas de escolarización a una “renovada” visión científica y a procesos de aprendizaje más centrados en la solución de problemas, defendiendo con ello una pragmática idea de calidad que habría de caracterizar a toda esta llamada “modernización educativa”.

Esta nueva idea de la educación, incubada en el liberalismo económico resurgido, mejor conocido como “neoliberalismo”, le trajo al docente una serie de responsabilidades y con ellas nuevas pautas para su evaluación, piénsese, por ejemplo en las modernas instancias evaluadoras que aparecen como centros ajenos a la realidad que pretenden evaluar (CENEVAL, PISA⁴⁸, entre otros), siguiendo directrices de organismos como el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Banco Mundial; que sin estar dedicados al examen

⁴⁸ El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, es parte de un programa más amplio de indicadores de calidad educativa acordado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en cuyos resultados del año 2004, México apareció como el penúltimo lugar de los países miembros en evaluaciones del nivel medio superior respecto a comprensión lectora, matemáticas y ciencias.

consciente de cada contexto para cada actividad educativa, la canalizan de acuerdo a intereses económicos⁴⁹.

Además de lo antes señalado, la situación actual de la sociedad, que promueve el “desarrollo económico”, le ha impuesto al docente nuevas tareas, que poco a poco van quedando insertas dentro del concepto de educar, que en su sentido más amplio, hemos afirmado como la acción de formar, facilitando la aprehensión de los elementos clave de la conciencia de la colectividad y configurando además, las disposiciones psíquicas acordes con “el programa cultural.” La UNESCO, por ejemplo, señala que en nuestra época los enseñantes ya no son meros propagadores de conocimientos; otras fuentes de información y los medios de comunicación, se han convertido en sus rivales en una auténtica carrera, y están destinados a atraer la atención de sus alumnos (quienes cada vez se van acostumbrando a niveles más altos de excitación neuronal, ampliando el umbral de estimulación por las técnicas audiovisuales que los rodean y que dificulta ver la actividad concentrada e intelectual propia de la escuela, como algo atractivo). De tal modo que, en esta situación, la principal tarea del enseñante ahora es ayudar a los jóvenes a lidiar con todas esas fuentes de información desordenada y darles una estructura determinada; además de sus deberes pasados, ahora tiene las responsabilidades de un guía personal y casi las propias de los padres, al tener que enseñar a los jóvenes el modo de tomar decisiones para adaptarse a una civilización rápida y en constante evolución, lo que representa sin duda, exigencias cada vez más complejas.

A nuestro modo de ver, hay un elemento de vital importancia en toda esta evolución del rol docente y es lo concerniente a la relación pedagógica que se genera entre alumno y maestro, ella representa el conducto por el cual se logra o se bloquea la actividad formativa y se concretiza la intervención, podría decirse incluso, que ella guarda la esencia de la labor docente, pues si hay una persona con conocimientos o conductas perfectibles pero ninguna vinculación con alguien que los requiera (voluntariamente o no) aprehender, no existiría la función docente. Esta relación va exigiendo la construcción de equilibrios entre importantes bipolaridades como lo son la objetivación (exteriorización) o adaptación al medio y la reflexión crítica (o desadaptación) y transformación del

⁴⁹ V. Monroy, Dávila Fernando, *Evaluación Docente; Escuela Primaria: Carrera Magisterial (1900-2000); ¿Control o mejora?*, Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, 2003, p. 11-52

medio por una parte y la libertad y las condiciones, por otra,⁵⁰ además de la implícita en el hecho del acto educativo como intervención que requiere también de la espontaneidad. La educación es intervencionista en el sentido de ayudar a la realización de la persona como tal, mediante el proceso de maduración de sus capacidades, como ya hemos apuntado, en todas las dimensiones que lo integran como humano; “así intervención y espontaneidad son términos dialécticos en el proceso educativo: a mayor maduración, menor intervención y viceversa.”⁵¹

Parecería que el problema eterno de esta relación, es decir, del acto educativo, y por ende del currículum mismo, es la adecuada mediación entre las necesidades de instrucción, adiestramiento o entrenamiento del ser humano (lo que Kant inserta en el *Versand*), es decir la aceptación de las estructuras tal y como son dadas a fin de que sean reproducidas, y por otra parte las exigencias de permitirle flexibilidad que lleve a promover la evolución de la sociedad en conjunto, al mismo tiempo que la de cada individuo.

Este problema, es en mucho, responsabilidad del maestro si aceptamos que él activa o potencializa lo meramente latente en el currículum y aún lo que no se encuentra abiertamente en él y que forma parte del currículum oculto (como se ha visto en la reseña de la función docente que hemos hecho), lo que nos permite concluir que la evaluación del docente se encuentra inscrita dentro de la evaluación curricular, sólo forma parte –fundamental desde nuestra opinión- de un enorme entramado, pero resulta imposible hablar de la una sin tener que hacer referencia a la otra. No se puede hablar de evaluación docente sin hablar de evaluación curricular.

De esta manera, contrario a lo que pudiera parecer a primera vista, atribuirle este problema al currículum, complica la situación y esto lo afirmamos compartiendo la idea que De Alba tiene del currículum, entendiéndolo como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o

⁵⁰ Mounier dice que esta manera de asumir la educación es como “aprendizaje de la libertad (...) desde la exigencia del hombre que asciende hacia el “más ser” o proceso de personalización”. Citado en: Barba, Martín Leticia, *Op. Cit.*, p. 85 y 86

⁵¹ *Ídem.*

hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.”⁵²

Esto quiere decir, que en la currícula escolar no sólo están los elementos materiales u objetivos (formales para De Alba) como programas, planes, textos y materiales educativos, o incluso leyes y reglamentos, sino que se abarcan elementos difícilmente asibles, volátiles por su devenir y que aún así se manifiestan en prácticas concretas.

Esta misma autora, advierte que entender así al currículum, ofrece una visión caótica de entrada por la variedad de conformaciones culturales que reúne, pero después se gana la comprensión de las contradicciones que hay en juego, así como de las negociaciones e imposiciones que se dan en un proceso que muchos se atreven a situar como neutro, a pesar de las luchas que manifiesta y de los reflejos sociales que mantiene. Se trata de una noción del currículum dentro de una postura sociológica diferente a la de orden funcionalista que produjo el cambio de la evaluación como concepto tecnologizado, este nuevo paradigma se centra en las relaciones de significado y control social, elevando a otro plano de discusión la relación entre la distribución de poder y el conocimiento, lo que obliga a cuestionar la selección, la organización y distribución de saberes por un lado y por otro los estilos pedagógicos inherentes al desarrollo del currículum, se trata de una postura que como bien afirma Giroux, “ha despojado al currículum escolar de su inocencia”.⁵³

Hemos visto en este mismo apartado, algo más que se señala en el análisis del currículum que hace De Alba: que en cada momento histórico se han desarrollado tipos diferentes de educación, que han intentado responder a las exigencias del proyecto político-social más amplio; pero ahora, se afirma; nos encontramos ante una ausencia de estos proyectos y sobre todo a su caracterización como vías para reorientar los conflictos colectivos actuales. Esto ha hecho que crezca el interés por la investigación sobre las posibilidades que ofrece la visión crítica de la pedagogía ampliamente trabajada por Apple y Giroux, entre otros, sin embargo, la mayoría de las indagaciones se han hecho en los niveles superiores de educación, lo que no ha permitido determinar aún hacia donde debe

⁵² De Alba, Alicia, *Op. Cit.*, p.38.

⁵³ “El grupo de la nueva sociología del currículum defiende con firmeza que las escuelas forman parte de un proceso societario más amplio y que, por eso mismo, deben juzgarse dentro de un contexto socioeconómico específico”, Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.*, Paidós, España, 1990, p. 58

encaminarse la evaluación del currículum de educación primaria (más allá de lo establecido como tal en el Plan Nacional de Educación, que será revisado en el próximo capítulo).

La comprensión de ese currículum complejo de educación inicial, actualmente se ha reducido a los contenidos reunidos en los libros de texto, mismos que han tenido una evaluación incompleta que para nada ha involucrado su relación con los restantes elementos, incluyendo la de su desarrollo por parte de los docentes y menos aún su conveniencia en cuanto a los conocimientos que instauran como hegemónicos, no se ha respondido ni siquiera a la interrogante: ¿por qué aprender esos contenidos y no otros?.

Entre esa síntesis de elementos culturales que conforman el currículum, en este caso del nivel primaria, podemos señalar tocante al maestro de forma más directa y general, su formación misma como docente, incluyendo la confrontación de los conocimientos que posee frente a los cuales se le está reclamando otros específicos (no siempre equiparables), los valores que respaldan su práctica cotidiana, las acciones rutinarias que sirven como modelo a sus alumnos, las creencias sobre su función social y su tarea pedagógica; todos los cuales han sido poco investigados y que a nuestro juicio deberían integrar una evaluación docente acorde al ideal de formación pedagógica.

Volviendo a la idea de Rueda-Díaz sobre las funciones propias de un docente, encontramos que en su evaluación debe ser retomado, lo que hace antes, durante y después de que ocurre el llamado por ellos episodio didáctico, como lo es la planeación, la impartición de clases, la revisión de trabajos, tareas y aprendizajes; “con su pensamiento implícito y explícito en relación con la labor magisterial y la actuación derivada de ese pensamiento; con la actividad profesional que desarrolla como enseñante y la reflexión que despliega en torno a dicha actividad.”⁵⁴En todo caso, se trata, -según afirman los mismos autores- de evaluar una función que (para bien o para mal), conlleva una serie de relaciones e implicaciones como las que enumeramos en el párrafo anterior.

Estamos de acuerdo en la necesidad de rescatar el trabajo del maestro con todas sus complicaciones, de manera “fragmentada” en tres momentos que permitan abordar más fácilmente ese proceso de construirse en docente y que a nuestro juicio hablan de esa relación constante con los alumnos que es

⁵⁴ Rueda, Beltrán Mario y Díaz, Barriga Arceo Frida, *Op. Cit.*, p. 17

núcleo de la formación de la que hablamos antes; previo a ese contacto con los alumnos, hay una fase de visualización de los conocimientos que se quieren construir y por tanto de los aprendizajes que se quieren lograr con los alumnos; además hay una preconcepción de lo que será la relación con el grupo y con cada uno de los alumnos, hay de manera general un conjunto de expectativas concientes e inconscientes.

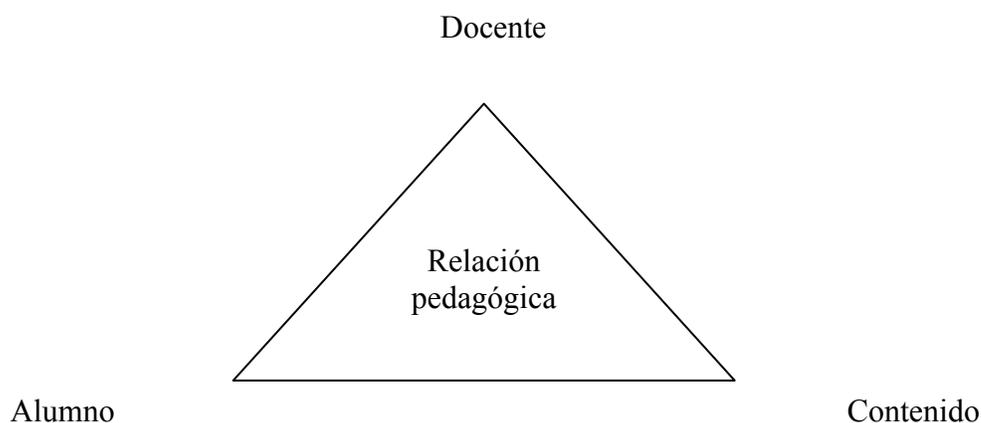
Esas expectativas siguen vigentes y producen determinadas acciones ya dentro del aula, las vivencias que se dan dentro de un salón de clases conforman un microcosmos digno de innumerables investigaciones, desde el comportamiento observable del docente y de los alumnos, los pensamientos que en cada uno de ellos se gestan, el intercambio de emociones, la producción de conocimientos, las resistencias a la producción de dichos conocimientos (por ambas partes), hasta la problemática individual como personas de todos los reunidos.

Después del mencionado “episodio didáctico”, quedan las dudas, preocupaciones, satisfacciones, saberes consolidados, semiconstruidos o “prometidos” (también por docentes y alumnos), así como responsabilidades administrativas que mantienen al docente atado con un lazo invisible a su tarea formativa de inicio en un círculo de aparente eterno retorno.

Para algunos otros autores, esas fases en las que puede fragmentarse la evaluación docente, pueden estar dadas como formación inicial, formación continua y formación permanente. La primera hace referencia al proceso de educación escolarizada hasta la primera salida terminal como dicho profesional, la segunda incluye todas las acciones y actualizaciones promovidas por la institución, en este caso donde labora el maestro y la tercera abarca la promovida por el mismo sujeto de manera voluntaria durante toda su vida⁵⁵; sin embargo, esta separación cronológica sobre la formación docente, sigue reclamando la existencia de los momentos anteriormente descritos para entender la práctica como tal, es decir en relación constante con el alumno y son estos los que pueden darnos la pauta para identificar más plenamente la serie de funciones que pueden demandárseles a los docentes en todos los niveles escolares.

⁵⁵ Cfr. Alanís, Huerta Antonio, *Formación de formadores*, Trillas, México, 1996, p.31-32

Además de lo apuntado sobre la relación pedagógica y la obviedad del binomio maestro-alumno, para Rueda y Díaz, otra parte fundamental que involucra de alguna manera la evaluación de los docentes, es el contenido; entre todos forman un “triángulo interactivo” que es imprescindible comprender para apuntalar la evaluación docente hacia el camino de mejora:



El contenido, a pesar de ser el eje del trabajo docente, pensamos que por aparecer como circunstancial dentro de la relación descrita, tiene mayor relación con el control, ya sea del docente en cuanto a su libertad de desempeño, como de parte del propio docente sobre el manejo, presentación y modificación de dichos contenidos. El maestro puede manipular los contenidos, enfrentarse a ellos con la ventaja que le da su bagaje cultural o disimular ante su escasez de dominio, puede mezclar lo establecido por las autoridades educativas con lo implícito de sus intereses o gustos personales, puede permitirse el lujo de considerarlo sólo como objeto de conocimiento, lo que nunca pasaría con el componente alumno, a quien tiene que ver como sujeto que le permite existir a sí mismo.

En estas posibilidades de relación del docente con el contenido, hay a nuestro parecer una gran capacidad de resistencia frente a la dominación socio-económica y política que la escuela mantiene al defender ciertos saberes y tiene que ver con las formas contestatarias de las que Giroux⁵⁶ afirma, que existen dentro de toda la actividad escolar, que entonces no está condenada a la reproducción perpetua,

⁵⁶ Cfr. Giroux, Henry, *Op. Cit.* P. 171-178

lo que falta, sin duda alguna, es explorar las potencialidades reales de esas prácticas de resistencia que ya se manifiestan.

Retomando la especificidad de la evaluación docente, debemos subrayar (siguiendo el pensamiento de los autores citados), la diferencia en cuanto a concepciones de la evaluación que ya habíamos vislumbrado en el apartado anterior, por un lado, se habla de una evaluación dirigida al docente con el propósito expreso de controlar su actividad y tener un seguimiento administrativo, por el otro, se reconoce una evaluación necesariamente vinculada con el desarrollo de los docentes, es decir con su formación. La primera modalidad, mantiene los reduccionismos que ya observamos en cuanto a la evaluación de aprendizajes, mientras que la segunda, se ha teorizado como un terreno propicio para la reflexión y la crítica propositiva del desempeño docente, se trata del tipo de evaluación que procura la toma de conciencia de uno mismo, de la triada construida por la acción docente y de la realidad en que se vive esta actividad.

Aún cuando este análisis teórico está presente y parezca legítimo, perfectamente válido para detectar las acciones en las que se pueda mejorar, en la cotidianidad todo parece indicar que hay un peso de la primera concepción de evaluación, que está distorsionando la función de los maestros a técnicos de la enseñanza, que sólo deben cumplir con un currículum ya dado, inerte y valorado a priori; se está promoviendo la formación de técnicos formando más técnicos o por lo menos alumnos y profesionales con una idea muy limitada sobre su capacidad de transformación social.

Pensamos que si la educación no quiere seguir perdiendo su sentido formativo orientado a lo que es valioso para lo humano, debe cuidar su carácter holista,⁵⁷ que en realidad ha sido el que le acompañó desde sus orígenes, aunque ahora esta característica se preste a sospechas y confusiones con doctrinas esotéricas o seudofilosofías; eso significa realizar esta intervención humana de manera integral, lo que requiere a su vez, a grandes rasgos, de la consolidación de ciertas premisas a través de la relación de docencia, tales como:

⁵⁷ En el capítulo cuatro de este trabajo, se profundiza en este rasgo de la educación, por lo pronto, admitimos como base del holismo lo que Gallegos Nava Ramón, dice: “El principio fundamental de la visión holista es el “supuesto de totalidad”, que percibe que en el universo todo está conectado con los demás, es una red viva de relaciones constituida por totalidades/parte, todo está interconectado formando sistemas y subsistemas; el ser humano es uno con este universo, su conciencia es la conciencia del universo” .Gallegos, Nava Ramón, *Educación Holista. Pedagogía del amor universal.*, PAX, México, 1999, p. 7

- *Crear contextos de aprendizaje
- *Trabajar con una lógica de educación holista
- *Educar para una sociedad sustentable
- *Promover un conocimiento integral
- *Estimular la inteligencia holística⁵⁸
- *Estimular la flexibilidad, la creatividad y el cambio
- *Promover valores humanos, especialmente la presencia y la conciencia plena.⁵⁹

Como puede verse esas características no son viables en una educación apocada por el control excesivo sin retroalimentación, es imperioso hacer algo frente a las recomendaciones de organismos internacionales que reducen a la evaluación, (especialmente a la docente, como veremos más tarde) a una función sumativa que mide y clasifica desde parámetros genéricos que nada tienen que ver con la realidad del país. Hasta fines de los años 80, el ámbito de la evaluación se posicionó en torno a la actividad de los alumnos con base en esa función sumativa, después involucró a los docentes desde la óptica del control estratégico, que contribuyera a solucionar problemas, como la caída generalizada de los salarios de los docentes durante esos años y principios de los 90.⁶⁰

Las políticas instauradas a partir de ese momento sobre evaluación docente, no han dado los frutos esperados, razón por la cual, nos parece necesario inspeccionarlas bajo la intuición de que su funcionamiento tiene que ver, con el hecho de mantenerlas desligadas del diálogo y reflexión de todos los involucrados.

Para lograr esa integración de la evaluación docente, no se puede dejar de insistir en mirarla como una actividad de organización, interpretación y transformación de información en torno a la relación que mantiene todo maestro con sus alumnos, involucrando los valores, hábitos, costumbres, conocimientos

⁵⁸ Gallegos Nava sitúa el desarrollo del entendimiento sobre la inteligencia en tres momentos: el primero con una visión uniforme sobre lo que debe ser, teniendo como mejor ejemplo el trabajo de Alfred Binet para medir el desempeño académico de los niños de París; un segundo momento lo representaría la alternativa surgida entre un grupo de educadores de la Universidad de Harvard encabezados por Howard Gardner, que propone la existencia de “inteligencias múltiples” y que contextualiza las diversas habilidades que puede mostrar un ser humano; el tercer momento plantea a la inteligencia como la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, con referencia a la interdependencia que mantenemos con los otros y con nuestro medio ambiente, es decir que “ se centra en la toma de conciencia de las consecuencias de los actos ”, y es a éste último que llama, específicamente, inteligencia holística. *Op. Cit.*, p. 70-99

⁵⁹ Aspectos en los que profundizaremos también en el capítulo cuatro de este trabajo.

⁶⁰ *Cfr.* Monroy, Dávila Fernando, *Op. Cit.*, p. 161

y creencias que ya se señalaban en la evaluación curricular, de manera que estos se vuelvan más conscientes y se pueda afirmar hacia qué objetivos generales se está enfocando la práctica docente. Debe reconocerse esta situación de complejidad comenzando por el docente mismo, que tiene que enfrentar con acciones concretas y prontas la desproporción que reina actualmente entre lo que se le exige socialmente y lo que se le concede; a continuación exploraremos pues, el contexto político-ideológico que esa relación guarda en nuestro país, aceptando por supuesto, que se trata de un problema complicado, que es preciso desenmarañar y orientar por caminos más claros.

CAPÍTULO II

LA EVALUACIÓN Y EL DOCENTE EN EL NIVEL PRIMARIA DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

CAPÍTULO II, LA EVALUACIÓN Y EL DOCENTE EN EL NIVEL PRIMARIA DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

**“Si el alumno no supera al maestro,
ni es bueno el alumno,
ni es bueno el maestro”
Proverbio chino**

Dentro de este apartado, se proporcionarán algunos elementos de vital importancia para el desempeño de la tarea docente, como son las orientaciones legales y políticas que rigen su actuar cotidiano, mismas que regularmente son conocidas muy escasamente o interpretadas con gran variedad de significados, con su exploración a través de este capítulo, esperamos formar un juicio crítico sobre las bases jurídicas en las que se fundamenta el Sistema Educativo Mexicano (de aquí en adelante SEM), y cómo éstas permiten configurar la función del docente de primaria; nuestra pretensión también es acrecentar nuestra propia conciencia como profesionales de la educación, preguntándonos si realmente conocemos todo lo referente al marco legal que posibilita actuar de manera oportuna en las problemáticas laborales que se pudieran presentar, especialmente en las concernientes al ámbito de evaluación. Esta contribución al esclarecimiento de esta nebulosa relación: evaluación-docente, constituye también un esfuerzo por volver explícito el contexto político-ideológico, que como vimos en el apartado anterior, es exigido por la postura crítica de la pedagogía para la cabal revisión de toda práctica educativa.

Para ello hacemos una breve descripción de las prioridades educativas a lo largo de nuestra historia, aceptando el desarrollo paulatino de la tarea evaluadora de forma implícita primero hasta su significación actual como tarea claramente diferenciada.

Además, exploraremos las políticas actuales que enmarcan la tarea de evaluación del docente de primarias, con ello esperamos establecer el referente de comparación entre las valoraciones que se hacen desde la Secretaría de Educación Pública (las oficiales) y las incorporadas, se trata de identificar qué se propone evaluar en sí, en el primer caso y qué se permite evaluar, en el segundo.

Conociendo cuáles son los fundamentos que articulan las funciones evaluativas de ambas modalidades de educación, podremos entender también el criterio que está prevaleciendo en la orientación de la

enseñanza, para confrontarlo con nuestra idea de formación, trataremos de develar si es posible la formación sin evaluación –verificación o la evaluación sin formación.

2.1 LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MARCO DE LA LEGISLACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.

Se dice que introducirnos al terreno del derecho educativo en México, puede significar encontrarse con dos vertientes profundas, por un lado puede vérselo como un capítulo del derecho constitucional y por otro, como un aspecto del derecho administrativo, “se entiende que así sea, en tanto que en México, el derecho a la educación y a la libertad educativa han estado vinculados a reivindicaciones nacionales y sociales históricamente relevantes. El debate sobre la educación ocupa un lapso que va de la Reforma a la Revolución, y en esta medida, ha ocupado un papel central en los debates constituyentes. Como parte del derecho administrativo, la educación tiene un lugar de importancia, en tanto que se refiere a uno de los servicios fundamentales que desempeña el estado, en México, y en cualquier parte del mundo.”⁶¹

Pero la educación es un tema que no sólo plantea problemas constitucionales o administrativos, sino también sociales, financieros y políticos, muy relevantes, además de poderse y deberse analizar desde el punto de vista del gasto que representa y como inversión que lleva a producir para muchos teóricos el llamado capital humano.

Para abordar todas estas aristas, daremos un breve recorrido histórico por la formación de la educación elemental en México, desde el punto de vista oficial o legal, estos orígenes y cambios explican en gran medida la estructura social que se ha venido construyendo hasta nuestros días, y en cierta forma, el rumbo que ha tomado la evaluación; puede verse además, como se ha respondido siempre a un interés ideológico particular, aunque si quisiéramos aprehender las muestras de resistencia o acciones de conflicto, requeriríamos de otra investigación concreta, en todo caso, no se trata de aplicar categorías de análisis anacrónicamente a otras realidades, sino de tratar de comprender las posibilidades actuales de modificar el rumbo de la dominación que se puede ejercer en el terreno educativo a través de la evaluación.

⁶¹ Valadés, Diego, *Panorama del derecho mexicano. Derecho de la educación*, Mc Graw Hill, 1997, p. 1

La primera educación ⁶²de la que se tiene registro, se da en la época de los aztecas, quienes en primer momento eran los encargados directos de la educación de sus hijos de acuerdo al sexo; al padre le incumbía la educación del niño, enseñándole las labores fuertes y a la madre le correspondía enseñar a las hijas, las labores domésticas como moler maíz y disponer la casa; esto nos habla de una instrucción natural que apuntaba a la reproducción de las condiciones sociales en las que la evaluación, obviamente no estaba encaminada a verificar procesos formalmente establecidos, en todo caso cabría la aprobación social sobre el cumplimiento cabal de dichas funciones, su reconocimiento o su censura.

Al termino de esta etapa de enseñanza doméstica, proseguía la de educación pública, impartándose en tres tipos de escuelas; una de ellas era el *Calmecac*, a donde acudían los hijos de los nobles, “en el *Calmecac* predominaba la fe religiosa, el curso de la educación la comprendían tres etapas de una duración aproximada de 5 años cada una, alcanzando los grados de monaguillo (*tlamacazt*), diácono (*tlamecaztli*) y sacerdote (*tlanamacac*), su disciplina era rígida; dormían en camas duras, se levantaban temprano, los castigos eran severos” ⁶³. El *Tepochcalli*, era la escuela de la guerra, en cada calpulli existía uno de estos establecimientos, donde también se promovía el aprendizaje férreo con castigos corporales; generalmente sólo aprendían a ganarse el sustento de cada día, la rudimentaria educación intelectual que se daba se hallaba en firme dependencia de la religión. Aquí se impartían tres especies de grados, el primero era de instructor (*tlacach*) de los alumnos recién ingresados; el segundo, el del jefe de instructores (*telpuchtlato*); el tercero y el último era algo así como el director (*tlacatlcatl*), la dignidad militar sólo se conquistaba mediante las hazañas heroicas. La tercera escuela era el *Quacuilli*, donde se les instruía para la danza, la música y el canto. El resto de la población la formaban esclavos y siervos, quienes carecían de todo derecho de concurrir a alguno de estos establecimientos. En general, se sabe que la educación y la forma de vida de antes de la llegada de los españoles fue severa y hasta dominante, pero de cualquier forma, respondía a las necesidades de la época y permitiría consolidar un imperio muy reconocido; la educación como puede verse, era una producción social destinada a mantener una estructura de orden que diera una función a cada miembro, pero sin perder de vista la formación de la persona, se hablaba incluso de dotar de rostro y de corazón a las personas a través de la

⁶² Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, México, 1964, p.66. A menos que se especifique lo contrario, los datos históricos que se mencionan en este capítulo, han sido tomados de esta fuente.

⁶³ *Ídem*, p. 69

enseñanza. La educación respondía una cosmovisión completa, aunque, naturalmente la formación tiene aquí implicaciones lógicas y temporalmente muy distintas a las exigibles después del idealismo kantiano.

Esta estratificación de la sociedad desde los inicios de nuestra vida como mexicanos, nos hace cuestionarnos sobre la función que históricamente le compete a la educación, cómo debe responder ante las exigencias de igualdad y democracia que hoy se enfatizan en los documentos oficiales (como se verá en el apartado siguiente), si desde aquéllos momentos se reconocen distintas funciones para cada miembro de la comunidad; nuestra primera respuesta apunta a que no hay que aceptar que un hecho pueda ser validado por su recurrencia histórica, eso no le da garantía de que se trate de un hecho que haya que perpetuar, por el contrario, debemos analizar la configuración que entonces tenía la sociedad y las creencias que la sostenían, no es posible que aceptemos mecánicamente un sistema esclavista como aquél, sólo porque éste mostró ser la base para la constitución de un fuerte imperio y lograr cierta funcionalidad, no se pueden aceptar modelos que resultaron en un momento, por ese simple hecho ya, que responden a causas distintas.

Después de la Conquista, aparecieron las escuelas populares indígenas, para las cuales era objetivo primordial la aculturación; aprender las lenguas indígenas y enseñar el castellano fue la primera labor de los misioneros (1523) pues la tarea evangelizadora ofrecía serios obstáculos por el desconocimiento de ellas, Fray Pedro de Gante, no solamente enseñaba la doctrina cristiana, si no la lectura y la escritura. La acción educativa de los franciscanos fue favorecida por la atinada legislación educativa dictada por Fernando el católico, en ella se imponía a los encomenderos la obligación de enseñar a leer y a escribir y aprender el catecismo a un muchacho, el más apto, para que éste a su vez la transmitiera a sus compañeros, “todo con el propósito de que en cada uno de ellos se plante y arraigue nuestra santa fe católica muy enteramente porque las ánimas de los dichos indios se salven”.⁶⁴

Las escuelas populares para españoles se crearon en México en 1537 con los agustinos, en ellas se enseñaba a leer y a escribir, pero la más numerosa red de establecimientos docentes bien prestigiados por su método y alto nivel de instrucción, fue formado por los jesuitas en la Nueva España, en donde se tenían 22 colegios y 10 seminarios.

⁶⁴ Cfr. Larroyo, Francisco, Op, Cít. ,p. 93

Un factor determinante que limitaba la enseñanza elemental de esa época, como ya se mencionó, era el desconocimiento de la lengua española por grandes grupos indígenas, por tal motivo a finales del siglo XVII, se sintió la necesidad urgente de castellanizar definitivamente a la Nueva España, con el propósito de aprender la lengua cristiana y para lograrlo se negó participación alguna dentro de la república a aquellos que no manejaran la lengua establecida. Al respecto Francisco Larroyo cita: “no se diese vara u oficio alguno de república, a indios que no supiesen la lengua castellana, dándole para aprenderla el plazo de 3 a 4 años (...) que en estos cuatro años se prefieran a los que ya la supiesen.”⁶⁵ Esta acción, desde nuestro punto de vista, habla más ya del carácter de control propio de la evaluación, aún cuando no fuera realizada como la hemos caracterizado (una actividad técnica y pedagógica), pero si tiene sus atisbos de valoración para la toma de decisiones.

Las escuelas establecidas por los cabildos, que fueron el antecedente de la moderna escuela pública; surgieron de dos raíces: las escuelas privadas de los ayuntamientos y las sufragadas con dinero jesuita. En las últimas tres décadas del siglo, había abundantes escuelas municipales, no sólo en México, también en Montevideo, Buenos Aires, La Rioja, Caracas y otras importantes localidades de América⁶⁶

En ese entonces, la legislación educativa española prescribió, que para la educación de la juventud debían señalarse textos escolares que orientaran la labor del docente y se acuño la referencia a la obligatoriedad de las escuelas municipales, aunada a la idea de que el Estado debía procurar la instrucción y la educación para civilizar la metrópoli,⁶⁷ lo que también a nuestro juicio, habla de una incipiente evaluación informal de las actividades de enseñanza; de igual manera, encontramos el ejemplo de la “revisión de métodos”, cuando se prohíbe en 1813 el uso de castigos corporales (en su lugar, los jesuitas idearían sistemas de premios y castigos para motivar, aseverando que la mejor forma para incentivar el estudio era la emulación y el miedo a la vergüenza, estrategias que retomará la escuela lancasteriana después).

Más tarde, los maestros escasearon y los que desempeñaban el cargo lo consideraban como una actividad ejercida sólo por la pobreza en la cual vivían; ante esta falta de profesores, surge otro tipo de escuelas elementales en México: “las escuelas lancasterianas”, cuya organización consiste en que el

⁶⁵ *Ídem*, p. 156

⁶⁶ Martínez, Boom, Alberto, *Escuela, historia y poder, Novedades Educativas*, Buenos Aires, 1990, p.31-32

⁶⁷ *Ídem*, p. 36

maestro no ejerce de modo directo las tareas, más bien su función es aleccionar a los niños más destacados, para que éstos a su vez transmitan sus saberes a los demás de su grupo, el papel del maestro ante esta situación, sólo se limita a vigilar la transmisión del conocimiento y la disciplina, se confiaba en que un severo sistema de castigos y premios la mantuvieran. El maestro era como un jefe de taller que vigilaba todo y que intervenía sólo en los casos difíciles. Estas escuelas fueron las primeras que intentaron darle a la educación un sentido más alejado de la iglesia, pues aunque impartían religión y moral, no eran los sacerdotes los que daban las clases.

Ya iniciada la Independencia, se gestan algunos cambios en la legislación educativa, en donde sí se vuelven a retomar las influencias de corte religioso, como es el caso del artículo 336, emanado de la constitución política de Cádiz: “...en todos los pueblos de la monarquía se establecerán escuelas en las que se enseñen a los niños, a leer, a escribir y contar y el catecismo de la religión católica.”⁶⁸

Es en 1870, cuando aumenta la necesidad de preparar a maestros capacitados, que sigan instruyendo a la comunidad infantil de acuerdo a las carencias imperantes de la época, creándose así las primeras escuelas normales, cuyo nombre indica “la idea de poner un orden normalizado a aquello que no lo está, lo “normal” (casi como sinónimo de lo correcto), por no decir “lo sano”.⁶⁹ Intentar normalizar la educación primaria, habla de los vislumbres de la necesidad de homogeneidad, de por fin tratar darle un sentido específico; lo que a su vez nos explica, porque la tendencia a la cobertura antes del análisis funcional de las cualidades que habría de tener dicha educación.

La función principal de las escuelas normales era la “formación de formadores”, pero en ellas se incitaba a los profesores de pedagogía a referirse (o más bien a someterse), a un modelo de docente que fuera el ideal asumible por todos los educadores del país. Es decir, se trataba de una formación lejana a la que hemos planteado con anterioridad y que seguiremos defendiendo a lo largo de este trabajo, en la que la libertad del ser se patentice y se desplieguen todas las potencialidades del individuo que crea, critica y valora por sí mismo.

⁶⁸ V. Sánchez, Vázquez Rafael, *Derecho y educación*, Porrúa, México, 1998, p. 60-61

⁶⁹ Calmilloni, Alicia, *et. Al., Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*, Novedades educativas, Buenos Aires, 1996, p.108

No obstante, la aparición de las normales fue lo que permitió consolidar el acto educativo en México, ya que durante la primera mitad del siglo XIX las escuelas privadas eran más que las de gobierno, la situación del estado era tan débil, que no podía sostener una empresa tan importante como la educación elemental y que sin embargo hasta ese momento no era entendida como tal, fue hasta los primeros años de la época post revolucionaria, cuando la gran mayoría de la población no sabía leer ni escribir, que la educación fue concebida por los pensadores liberales mexicanos como “un medio de primera importancia para el advenimiento de una nación bien integrada, como una suficientemente preparada para defender sus derechos y labrar su prosperidad general;”⁷⁰ ellos también veían en la educación una vía al cambio que les proporcionara una mejor condición social y económica. En la segunda mitad del siglo XIX, ese incipiente cambio de mentalidad, acompañó a la práctica en los proyectos educativos de la escuela elemental, se amplió el número de escuelas de gobierno y la diferencia con escuelas privadas fue disminuyendo. En esa época se difundieron ideas positivistas que ayudaron a los profesores a impartir sus clases, además de lograr modificar los planes de estudio para todo el país.

La educación respondía a una cuestión práctica de ese momento, pero es importante destacar que dejó de lado la visión de alcances a largo plazo, que sólo sería retomada con la llegada de José Vasconcelos a la educación. En ese momento, como ya se mencionó, cobró auge la idea de la educación como la principal arma con la que cuenta una nación para salir del atraso social, político y económico, por lo que el Estado, tenía como principales funciones dentro del ámbito educativo el proporcionar, regular, modificar, dirigir, y controlar;⁷¹ sin duda la evaluación era la vía ideal para todo esto.

Después del movimiento revolucionario, el Congreso Constituyente afirmó: “La enseñanza es libre, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior, que impartan en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa podrá establecer y dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial, en los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”.⁷²

⁷⁰ Guidi, Kawas, Gerardo, *Educación para hoy, educación para el mañana*, Castillo, México, 1997, p. 31

⁷¹ V. Sánchez, Vázquez Rafael, *Derecho y educación*, Porrúa, México, 1998, p. 49

⁷² Andrade, Cortés Lidia del Carmen, *La aplicabilidad del artículo tercero constitucional en la realidad de México actual*, Tesis de Pedagogía, UNAM, México, 2000, p. 57

En 1934, durante el período cardenista, los cambios se enfocaron hacia una visión socialista, excluyendo toda doctrina religiosa, se trataba de organizar la escuela para insertar desde la infancia un concepto nacional y exacto del universo y de su vida social. Finalmente, este intento de transformación, quedó en mera demagogia, pues encerraba grandes contradicciones, la educación de tipo socialista, no tenía el respaldo real de una transformación en la infraestructura económica y nunca se pensó en desaparecer la propiedad privada, ni dar cabida a la socialización de los medios de producción.

En 1942, se promulga una nueva ley que busca dar respuesta a las confusiones causadas con las influencias socialistas, quedando la redacción del artículo 3° de la siguiente manera: “La educación que imparta el Estado –federación, estados, municipios- tenderá a desarrollar todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y la justicia:

1. - garantizada por el artículo 24, la libertad de creencias y el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa y basada en los resultados del progreso científico luchará contra la ignorancia y sus efectos...”⁷³

Pero a principios de los años 90, con la supuesta necesidad de modernizar las relaciones entre el estado y la iglesia, el poder ejecutivo presenta a la cámara de diputados una iniciativa de ley que contenía nuevas modificaciones que eliminaban las frases que prohibían la educación religiosa, permitiendo en la actualidad que las escuelas particulares puedan enseñar preceptos religiosos:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación, el Estado Federación –estados, municipios- impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias”⁷⁴.

Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el citado párrafo, se dice que el ejecutivo federal determinarán los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la república; que será el Estado el encargado de promover y atender todos los tipos y modalidades

⁷³ Sánchez, Vázquez Rafael, *Op. Cit.*, p. 132

⁷⁴ Citado en Sánchez, Vázquez Rafael, *Op. Cit.*, p.274

educativas, incluyendo la educación superior, necesarios para el desarrollo de la nación, y que apoyará la investigación científica y tecnológica, alentando el fortalecimiento y difusión de la cultura.

Este artículo constitucional, es fortalecido a su vez por leyes, reglamentos y acuerdos, la más importante es la Ley General de Educación, inicialmente configurada como Ley Federal de Educación (1973). En esta Ley, se hace hincapié en la dinamización del proceso de enseñanza – aprendizaje a través de la actualización de los métodos y técnicas pedagógicas, además se señala la función educativa del maestro no sólo como generador de conocimientos, sino como el motivador de una participación activa de los educandos sobre el aprendizaje.

Tratando de cumplir estos objetivos, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se puso en marcha el Programa para la Modernización Educativa, que en su capítulo sobre educación básica comprende lo referente a la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial; además de señalamientos relativos a educación física, artística y promoción cultural. Entre las problemáticas mencionadas, se habla de la desvinculación entre los planes y programas de estudio de los tres niveles, su falta de coherencia interna, sus objetivos y contenidos excesivos y su ambigüedad, así como el abuso de mecanismos verbalistas que desfavorecen el desarrollo intelectual del niño y su adquisición de valores; lo que representa, como puede verse, una clara contradicción entre la realidad y lo aceptado dentro de la ley.

Se asegura también que: “ la modernización de la educación primaria demanda formar educandos que sean reflexivos críticos, participativos y responsables de sus actos y decisiones, articular pedagógicamente los contenidos de preescolar, primaria y secundaria, así como adecuar los contenidos de los requerimientos de la sociedad actual, *capacitar al profesor de educación primaria para conducir a los alumnos tanto en educación física como educación artística y a las actividades de promoción cultural con el propósito de lograr una educación integral*, este mismo programa debe de crear los mecanismos para que los padres tengan una participación más solidaria y de cooperación con la educación de sus hijos”.⁷⁵ Estas disposiciones, que sin duda, teóricamente, apuntarían al logro de la educación holística de la que hemos hablado en el primer capítulo, a más de 10 años de su establecimiento

⁷⁵ Programa para la modernización educativa 1989-1994, p. 42, el subrayado es nuestro.

en el papel resultan rebatidas por la realidad vivida, aún cuando se hablaba de la existencia de acciones con carácter urgente dentro de este plan de modernización, como fortalecer la descentralización educativa, *implantar una política que estimulara la práctica docente y avive las tareas de dirección, supervisión y evaluación*; fortificar los procesos de formación y actualización de docentes y vigorizar los programas de mantenimiento, construcción y mantenimiento de equipo de la planta física.

Para tratar de alcanzar todo esto, el artículo tercero constitucional se apoyó, como ya hemos dicho en la Ley General de Educación, la cual busca, en su discurso, afianzar la equidad, incrementar la enseñanza obligatoria a 9 años, descentralizar el desarrollo de la educación sistemática y abrir las puertas a una participación social mucho más amplia, un sistema que dote de seguridad jurídica a los particulares para que emprendan la tarea educativa. En cuanto a evaluación, esta Ley específica (Art. 12, frac. 11) como responsabilidad de la autoridad educativa federal realizar la planificación y la programación global del sistema educativo para cada localidad. Además se dice que cada autoridad en sus respectivos ámbitos de competencia se encargará de la capacitación y actualización de los maestros (Art. 20).

Además de estas disposiciones, se buscó dar seguimiento durante el período inmediato y con la posterior llegada de Vicente Fox representante de la alternancia partidista, al poder ejecutivo; se agregaron acciones concretas que resulta preciso analizar para entender la realidad educativa actual; mismas que se encuentran perfiladas dentro del Plan Nacional de Educación para el correspondiente sexenio.

Hemos subrayado la idea de retomar la evaluación como herramienta fundamental para la reforma de la educación en el país, concretamente la concerniente a la labor del docente, observamos que esto en teoría también ha sido reconocido como importante por las autoridades, pero creemos que las acciones reales han sido insuficientes pues la urgencia de estimular la práctica docente, por ejemplo, se tradujo tan sólo en la implantación del programa de Carrera Magisterial, que a nuestro juicio, no explora cabalmente las necesidades de los maestros ni articula esfuerzos a favor de un verdadero beneficio para la educación en su conjunto.

Por otra parte, en cuanto al impulso de las tareas de dirección, supervisión y evaluación, aún no se ven avances significativos a pesar de acciones como la apertura del Instituto Nacional de Evaluación

Educativa (INEE)⁷⁶, el cual fue propuesto como un organismo público autónomo e independiente para planear, organiza, aplicar y difundir las evaluaciones concernientes al nivel básico y a las instituciones dedicadas a la formación de maestros en todo el país. Se trata de una institución que pretende aprovechar la información que la Secretaría de Educación Pública ha recopilado desde 1997 a través de la Dirección General de Evaluación, en reportes anuales de los resultados y la posición relativa de cada entidad federativa, pero el hecho de que hasta hoy no termine por desligarse de la SEP, no deja claro su funcionamiento y cuáles son sus posibles beneficios, sólo ha sido mediador de los datos que ya manejaba dicha Secretaría.

Cabe aclarar, para efectos de la valoración crítica a la evaluación en este trabajo, que este organismo reconoce que su labor va orientada a conseguir elevar la calidad de la educación y parte de una definición precisa de esta calidad: “aquella que sea relevante; que tenga eficacia interna y externa, y un impacto positivo en el largo plazo, así como eficiencia en el uso de los recursos y equidad”. Es un hecho que el camino hacia la eficacia y la efectividad se han privilegiado desde los documentos que rigen oficialmente las acciones frente a otras funciones de la educación; concretamente a la de formación integral, y esto tiene un reflejo importante en la cotidianidad, desde el punto de vista de la concepción de pedagogía que hemos proyectado, esta definición de calidad crea serios problemas para llevar a cabo la evaluación dialógica propia de la intervención conciente y plantea algunas imprecisiones que será necesario abordar, no sin antes analizar si se trata de una postura compartida por la máxima jerarquía educativa, en cuanto a lo que la calidad en educación debe reflejar, para ello resulta ineludible recurrir a lo establecido por el Ejecutivo en esta materia, a través del citado Plan Nacional de Educación, como haremos en el siguiente apartado.

⁷⁶ V. Página del INEE, http://www.ife.edu.mx/sistemas_nacionales_de_evaluacion_educativa.htm, 13/01/05

2.2 LA EVALUACIÓN Y EL DOCENTE DENTRO DEL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006

Hemos afirmado hasta aquí, la necesidad de replantear la evaluación como proceso de diálogo que dé vida a las disposiciones legales que guardan el ideal de hacer valiosa, funcional, efectiva y acorde a la cambiante realidad, la educación que se imparta; al mismo tiempo que permita la formación de seres humanos íntegros y sociales, concientes de su dimensión política en el sentido armónico de su indispensable convivencia y también en cuanto a las condiciones económicas que enfrentamos como colectivo. Veremos ahora como se propone concretizar dicho objetivo en la actualidad a través de lineamientos generales que desemboquen en prácticas cotidianas; iniciando por lo estipulado en el Plan Nacional de Educación.

Dentro de este Plan se reconoce la necesidad de aumentar los recursos que permitan la transformación del sistema educativo, acción que es requerida a su vez, según se afirma, para la evolución de México como Nación. Dicha transformación plantea grandes retos, en cuanto a cobertura e igualdad, pero también aparece, (ahora sí, a diferencia de lo observado hasta antes del Plan de Modernización en el apartado anterior, cuando lo primordial era la cobertura) explícitamente, la preocupación por la calidad de los procesos educativos y los niveles reales de aprendizaje,⁷⁷ además de la integración y el funcionamiento departamental del sistema educativo.

Se parte de establecer en este Plan tres necesidades básicas, que son: *educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia* y que a su vez se traduce en los siguientes objetivos estratégicos a alcanzar para el 2006:

- a) Avanzar hacia la equidad en educación
- b) Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos
- c) Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en educación⁷⁸

⁷⁷ Creemos que el simple hecho de reforzar los procesos de enseñanza, como se afirma, es la intención de muchos de los esfuerzos propuestos dentro de este Plan, no garantizan un avance dentro de los niveles de aprendizaje, pues no se puede decir que siempre que haya enseñanza, entendiéndola como acción deliberada para lograr algún conocimiento, habrá aprendizaje, y viceversa.

⁷⁸ Plan Nacional de Educación 2001-2006, p.76

No obstante, reconocer estos requerimientos en materia educativa es insuficiente para enderezar el rumbo de un sistema tan deteriorado como el nacional, aún cuando la preocupación en el papel se haga patente, las acciones muchas veces parecen demostrar lo contrario; se dice por ejemplo que, “no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida, si la población no posee la educación que le permita dentro de un entorno de competitividad planear su destino y actuar en consecuencia”.⁷⁹ Pero parece que el concepto de competitividad se está limitando al ámbito productivo o laboral, pues no se define qué componentes tendría que tener esa educación que lleve a la creación de un destino y si no se especifican los elementos que delimitan esa educación, lo estipulado en el papel queda en frases huecas.

Dentro de esta concepción sobre la educación, que con todo y ausencia de referentes concretos para su adecuada realización, aparece como panacea de las problemáticas sociales, es inevitable que el maestro atraiga las miradas sobre su desempeño, la función del maestro se reconoce dentro del Plan como de vital importancia, pues se dice que él será el guía de los alumnos, su formador, él como persona tiene sus propias convicciones y valores que debe modelar y dejar plasmados en su actividad. De acuerdo al documento, el docente requiere:

- a) un dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso de conocimientos
- b) la capacidad para trabajar en ambientes de tecnología de información y comunicación
- c) deseos de propiciar y fortalecer el aprendizaje
- d) capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender
- e) disponibilidad por apreciar por cuenta propia y a través de la interacción con otros⁸⁰

Sin embargo, estos elementos, parecen encerrar una concepción muy idealista del maestro, ya que no se da continuidad dentro del mismo Plan Nacional al cómo lograr dicha caracterización docente, la que requeriría a nuestro juicio, de establecer un programa específico para cada rasgo con su respectiva evaluación y reconstrucción para una verdadera habilitación.

⁷⁹ *Ídem*, p.9

⁸⁰ *Ídem*, p. 50

Es cierto que se reconoce en este Plan, la serie de obstáculos que no han permitido que propuestas pasadas hayan logrado esa meta, se afirma; por ejemplo, que el Sistema Educativo Mexicano se distingue por un exceso de normas, así como por su verticalidad y ayuda a constatar lo que en la práctica cotidiana observamos: simplemente se dan instrucciones y se espera que se cumplan en lugar de fortalecer la toma de decisión profesional-, se escucha poco a quienes ejecutan las instrucciones, se imponen procedimientos de operación cotidiana, se evalúa para controlar y no para apoyar y estimular, eso, se dice, ha menguado la proacción⁸¹ de todos los involucrados y ha permitido la simulación, de forma tal, que parezca que las instrucciones se están cumpliendo y que igualmente se está avanzando en la consecución de los objetivos planteados. El ejecutivo afirma: “la calidad aún no corresponde a las expectativas de la sociedad, y no está a la altura del nivel educativo que deseamos para el país. Las evaluaciones realizadas en el último decenio arrojan resultados insatisfactorios en todos los tipos. En primaria, las mediciones de los logros en matemáticas y español muestran que aproximadamente la mitad de los alumnos no ha alcanzado los objetivos establecidos en los programas de estudio correspondientes al grado cursado; al mismo tiempo, hay fuertes desigualdades en el logro educativo en contextos de pobreza y en sectores rurales e indígenas”⁸². Se hace hincapié en este último rubro, pues el reconocimiento de la multiculturalidad es un asunto pendiente que se ha limitado a las escuelas bilingües dirigidas a los niños indígenas, cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos para la verdadera valoración de nuestra riqueza como nación con un pasado importante; además, como reconocimiento veraz de la otredad con las diferencias que esto implica, como muestra real de buscar la igualdad de derechos con los más desprotegidos.

Se continua, admitiendo en este Plan, que si agregado a lo anterior, se toma en cuenta la falta de profesionalización que se anunció desde el 93 y la pobre socialización de los propósitos educativos, puede afirmarse, que el sistema de evaluación actual, no está cumpliendo las metas fijadas; falta desarrollar los mecanismos que permitan que la información necesaria llegue oportunamente al lugar indicado, incluyendo a los padres de familia, y que esa información se traduzca en decisiones conjuntas

⁸¹ Nos parece que este término se está utilizando con una acepción meramente instrumentalista de la educación, pues es una palabra que suele aparecer en las estrategias de motivación empresarial con el sentido de aumentar niveles de productividad, “proacción como toda actividad de mejora, visión y/o ejecución que prevenga fallas humanas, de equipos y procesos o que atenúa la consecuencia de una falla”. V. Latino J., Charles, *Definición y Logro de la Cultura de la Confiabilidad*, <http://internal.dstm.com.ar/site/mm/articulos/10cultura.asp>, 21/07/05

⁸² Plan Nacional de Educación, p.62

entre autoridades y sociedad para que las personas que conformamos la población, sintamos que somos parte de un todo, que se nos escucha y por tanto somos corresponsales de las medidas adoptadas.

Se habla entonces de lo “micro sistémico”, como unidad mínima del sistema educativo, en donde cada escuela debe ser capaz de diagnosticar sus problemas y de planear la forma de resolverlos, debe de contar además, con un liderazgo académico de sus directivos, con el trabajo colegiado de sus docentes, debe de estar vinculado con su comunidad y fomentar su participación, evaluar y comunicar a la comunidad los resultados de su evaluación y desarrollar procesos de mejora continua; se afirma también, que en ese espacio se ha de aprender a respetar y valorar la diversidad, promoviendo el trabajo en equipo y el desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento. Esto, en el documento, parece muy loable y sencillo, falta confrontarlo con la realidad cotidiana de los centros educativos, como lo haremos en el siguiente capítulo.

En lo “macro sistémico”, se reconoce la necesidad de integrar actores que no han estado plenamente involucrados en el proceso educativo, tales como los medios masivos de comunicación, pues se afirma que los niños mexicanos pasan cerca del doble de tiempo que deberían pasar en la escuela frente al televisor; aparato al que por otra parte, no se le ha efectuado una crítica real y severa sobre los contenidos y formas que presenta como agente formador de enorme capacidad, lo que nos remite nuevamente a funciones olvidadas de la evaluación educativa.

Al hablar de evaluación, el Plan Nacional hace notar que ésta, al ser permanente y sistemática debe combinar la participación externa e interna, es, se dice, un importante instrumento de gestión, que permite contar con información útil para llevar a cabo acciones de mejora, así como para rendir cuentas a la sociedad. Pero, a pesar de que en la década pasada la noción de evaluación comenzó a ser aceptada, la cultura de ésta aún es endeble entre los principales responsables del sistema educativo (lo que ha motivado que muy pocas sean las evaluaciones que se hacen públicas). Nosotras pensamos que el límite de lo privado ya ha sido superado por las condiciones de la educación en México, que su observación necesita urgentemente trascender a lo público, ya que de sus crisis se desprenden otros tantos males sociales de atención urgente, además, el mismo carácter social de la educación, le reclama esa necesidad de dominio público.

Hoy, se reconoce, existen instituciones y mecanismos dedicados a la evaluación en todos los tipos de educación y ha comenzado la colaboración entre los responsables de las funciones asociadas con la evaluación en las treinta y dos entidades federativas. “Pese a ello, todavía no se puede contar con un auténtico sistema nacional de evaluación educativa capaz de hacer frente a la tarea que le corresponde, ni hay suficientes especialistas para asumirla”⁸³. Este hecho es más que lamentable si se piensa en la cantidad de profesionales que pudieran llevar a cabo estas tareas si se asignara desde otra racionalidad el presupuesto a gastos para servicios educativos y si se deseara atacar realmente el problema de fondo.

Por otro lado, se reconoce que, a pesar de los avances de la investigación educativa, el sistema carece de mecanismos que le permitan beneficiarse de sus resultados para la toma de decisiones y el mejoramiento de la calidad. Por su importancia para el sistema educativo, se señala, resulta prioritario buscar esos elementos en muy poco tiempo; se requiere de datos válidos y confiables sobre el sistema, cómo el número de escuelas, maestros y alumnos, la permanencia, la deserción y la reprobación entre muchos otros indicadores, a los que nosotras agregamos como urgentes, la concepción prevaleciente de las escuelas sobre aprendizaje, enseñanza, educación y conocimiento, así como la información que permita establecer la relación directa entre actividades determinadas y habilidades, comportamientos y conocimientos consecuentemente desarrollados.

Algunos de estos elementos, tienen una vinculación vital con el proceso de planeación, en donde se menciona que éste no sólo debe incluir como componentes esenciales lo relativo a la evaluación de resultados, sino también el seguimiento de avances que en una sociedad democrática se relacionan de manera estrecha con el componente “rendición de cuentas” y que a nuestro juicio tiene mucho que ver con la concepción enriquecida de evaluación; es decir como proceso continuado que abarque el mayor número de elementos involucrados en el aprendizaje, así como con la transparencia de la información que reclama el pueblo mexicano como punto importante para el acercamiento con las figuras de autoridad política y con ello a su vez, para la construcción más efectiva de dicha democracia. Ese rendimiento de cuentas, no tiene que ser visto como elemento de sometimiento, sino como punto de partida de la autoconciencia de cada maestro, director, supervisor y autoridad involucrada.

⁸³ *Ídem*, p. 69

Se dice también que, el sistema de evaluación tendrá que atender entre otras circunstancias, la organización de las estadísticas con que ya cuenta la Secretaría de Educación Pública, la desigualdad en cuanto criterios y su necesidad de acuerdos, los indicadores que ya existen, la integración de evaluación y planeación como fases de un mismo proceso y el responsabilizar concretamente a los involucrados en proyectos educativos, pero no se especifica cómo se ha de lograr tal meta.

Para saber que tanto nos acercamos como país realmente al cumplimiento de estas expectativas, el Plan Nacional de Educación incluye un sistema de seguimiento de avances, relacionado con el ya mencionado componente “rendición de cuentas”. Se mencionan los rubros que se van a medir a través del Sistema Nacional de indicadores de la Presidencia de la República, los cuales son:

1º El concerniente a aspectos relativos como “la equidad y la cobertura de los diversos tipos del Sistema Educativo Nacional; incluyendo indicadores tradicionales, como son el grado promedio de escolaridad de la población, el índice de rezago en educación básica, el porcentaje de asistencia escolar del grupo de edad de 6 a 14 años, el porcentaje de cobertura en educación media superior, y en educación superior, el índice de analfabetismo. En este mismo rubro, el Sistema Nacional de Indicadores incluye otros no utilizados antes, como la proporción de jóvenes de bajos ingresos que se benefician de la educación pública respecto a los de altos ingresos, y el número de becas otorgadas en educación básica, media superior y superior”⁸⁴. A estos indicadores podrán añadirse otros, en la medida en que la información lo permita y las necesidades de la conducción del sistema educativo lo requieran; además, -se dice- conviene insistir en que todos los indicadores, los de este rubro y los siguientes, deberán manejarse como indicadores de equidad, en la medida en que la información se disperse según entidades, regiones y municipios de diversos grado de marginación, o identificando grupos en situación de especial vulnerabilidad. Para hablar de equidad, creemos nosotras que lo primordial es activar incentivos particulares a escuelas con mayor problemática, y sobre los lugares y las personas más relegados ya hay bastante información que puede ser tomada en cuenta, se debe atender a las causas reales, si no, se vuelve a entender a la evaluación como simple medición.

2º El siguiente rubro del Sistema Nacional de Indicadores, contiene los que se refieren a la calidad. En este sentido, a pesar de que el sistema educativo cuenta desde hace tiempo con alguna información, ésta

⁸⁴ Cfr. , éste y los siguientes rubros en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, p.77

no se ha manejado en forma pública como elemento de un sistema de seguimiento y rendición de cuentas. Los indicadores de este rubro incluyen: el porcentaje de alumnos de 6º grado que alcanzan un logro educativo satisfactorio en competencias comunicativas y matemáticas; la inclusión de contenidos de formación ciudadana y de valores en educación básica; el porcentaje de maestros y directivos de educación básica que aprueban el curso nacional de actualización respectivo, el porcentaje de profesores de tiempo completo en educación superior con estudios de postgrado y un índice de satisfacción de empleadores con egresados de educación media superior y superior. A este respecto, consideramos que, si no se da a conocer a la sociedad en general de qué está integrado este rubro, para qué se le ocupa, y qué pasa con aquellos actores que no alcanzan el nivel mínimo deseado para ser tomados en cuenta dentro de esta concepción de calidad, entonces no nos servirá el conocer solo un porcentaje sobre esta información, pues se traduciría nuevamente, en un sentido mercantil de la educación y de control político a través de la evaluación.

3º El rubro de eficiencia incluye indicadores como el porcentaje de terminación y el índice de reprobación en educación básica y media superior, o los índices de deserción. Nosotras nos preguntamos por qué no contiene causas concretas, lo que hablaría de los aspectos culturales que ya mencionamos son parte del currículum tanto formal, como oculto, y nos llevaría a una evaluación más consistente con el discurso; pero resulta mucho más fácil llenar de números a la población que encararla abiertamente con la problemática social que envuelven estos hechos y adentrarse a la profundidad de acciones que reclaman su solución.

4º El rubro de indicadores de satisfacción del beneficiario, incluye la satisfacción de los padres de familia en relación con los resultados de la educación básica, y la de los empleadores respecto a los estudiantes y egresados de educación media superior y superior. Se manejarán también indicadores de innovación y cambio (aunque no se especifica sobre qué aspectos en concreto); federalismo y municipalización, participación ciudadana y rendición de cuentas; reducción de costos y sustentabilidad, pero no se determina cómo se está atendiendo esta sustentabilidad.

Se afirma que todos estos indicadores están sujetos a su enriquecimiento de acuerdo a la aplicación en la experiencia, sin que se pretenda que lleguen a ser excesivos ni que respondan a un método uniforme, sino que sean lo suficientemente flexibles para lograr la información que se requiere sobre

alumnos, desempeño de docentes y directivos, así como sobre el funcionamiento de los centros escolares. Mucha de esta información ya se logra, según se acepta, con el trabajo cotidiano de docentes y autoridades, pero también falta integración y a nuestro modo de ver una interpretación más unificada hacia la consecución de metas plenamente reconocidas como comunes.

Para nosotras, hace falta conjugar indicadores que den cuenta de una educación holista o verdaderamente integradora, como aquéllos concernientes a la crisis ecológica, espiritual y social que estamos viviendo; los que sin duda se han dejado de lado en las macro planeaciones, pues si llegan a aparecer, lo hacen como simples modas que no reciben el apoyo necesario, seguimiento oportuno ni evaluación real.

Ratificando las carencias y la importancia sobre evaluación, se dice que una de las líneas de la segunda parte de este Programa Nacional de Educación, incluye lo relativo a la información sobre el Sistema Educativo Nacional, a su evaluación y a la investigación educativa; se propondrán elementos precisos para la integración de un conjunto de mecanismos que constituya un verdadero y robusto Sistema Nacional de Evaluación Educativa, pero no se dice cuáles son esos mecanismos; se incluye la creación de un organismo especializado que permita rendir cuentas desde la autoridad educativa nacional hasta cada maestro, pues cada uno será responsable de sus actividades educativas, mínimamente cada año, en forma objetiva, precisa y transparente, además, deberá establecerse un compromiso sobre la difusión de esos resultados, lo cual nos parece mucho tiempo para que la evaluación sea realmente dialógica.

En cuanto a los maestros, se menciona que es importante impulsar el desarrollo profesional propiciando un alto reconocimiento a su labor y garantizando que reciban el apoyo necesario en todos los aspectos para que la desarrollen satisfactoriamente. Se dice que para alcanzar metas comunes necesitamos profesores que tengan una disposición para apoyar los procesos de aprendizaje de sus alumnos y disponibilidad de asistir a cursos pertinentes, que debemos contar con materiales educativos adecuados y otros recursos para la enseñanza, infraestructura y equipamiento de los planteles, el cumplimiento de las normas de operación de las escuelas, el liderazgo de los directores, el apoyo de la supervisión y la organización de los colectivos escolares, así como la colaboración de los padres de familia en la educación de sus hijos. Empero, no se esclarecen los mecanismos reales para lograr esto en un lugar donde la máxima preocupación puede ser conservar el empleo.

Respecto a ese trabajo docente, hemos señalado en un apartado anterior⁸⁵ que dentro de su evaluación es necesario integrar la revisión de su formación como docente, incluir la confrontación de los conocimientos que posee frente a los cuales se le está reclamando, los valores que sustentan su práctica cotidiana, las acciones rutinarias que sirven como ejemplo a sus alumnos, las creencias sobre su papel social y su tarea pedagógica; todos los cuales, no han sido aún objetos específicos de investigación y que a nuestro juicio deberían integrarse a la constitución de docentes más conscientes de su actividad formativa.

Como puede apreciarse, se plantea en este Plan, de manera muy teórica, que la evaluación vista como un medio de control actualmente, debe de transformarse en un mecanismo importante para propiciar aprendizajes individuales y organizacionales; sin embargo, vemos que se cae en lo que se critica al hablar sólo de porcentajes y no incluir propuestas que resuelvan las necesidades más apremiantes de los involucrados; aún cuando se afirma que está conformado con la opinión de estudiantes, maestros, padres de familia e investigadores, no se definen mecanismo para manejar la evaluación como complejo proceso que permita acceder a la comprensión de todos estos elementos y por tanto a la del funcionamiento del currículum. En general podemos observar que el Plan Nacional de Educación propone formas de trabajar que propicien la educación para todos, pero el problema es ¿cómo llevar a cabo dichas acciones? y, ¿cómo garantizar que esto ocurra de manera tangible y no sólo en escritos?

Una pieza fundamental para dar respuesta a esta pregunta, nuevamente es el maestro, pues dicho plan asegura que el profesional de la docencia se caracteriza por el dominio cabal de su materia de trabajo, es un ser que ha logrado una autonomía total que le permita tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de sus acción docente, evaluar críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente, dispone de las capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos sus educandos alcancen los propósitos de la educación, reconocerá la diversidad de los niños y atenderá su enseñanza por medio de una variedad de estrategias didácticas, las cuales se desarrollarán de manera creativa. Se maneja la premisa, que para estar en estos puestos, deben de aprobarse cursos correspondientes al programa de actualización y desarrollo profesional, es decir contar con la preparación necesaria.

⁸⁵ V. Capítulo 1, apdo. 1.2

La intención por impulsar esa preparación, es un deseo remoto; ya en el programa de desarrollo educativo 1995-2000 se señalaba la urgencia de iniciar una acción intensa y adecuadamente preparada, que consolidara las escuelas normales y mejoraran su funcionamiento. Hoy el plan y los programas en la licenciatura en educación primaria tienen como propósito que el estudiante, al adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, lo asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de los alumnos, con las actividades didácticas específicas, con recursos para la enseñanza y con propósitos específicos y modalidades de evaluación, que tengan mayor probabilidad de lograr congruencia con el campo de estudio que corresponda.

En la propuesta para la formación del maestro, se le da una gran importancia a la observación y práctica educativa en las escuelas primarias, con la finalidad de propiciar la asimilación sistemática y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. Esto nos parece importante pues pudiera aprovecharse como una forma dialógica de evaluación de la formación de los docentes, el problema es que actualmente sólo se aplica como estrategia que antecede la inserción del profesional en su campo de trabajo.

Además, tendría que ser revisada la preparación de otras personas involucradas en el ámbito de la enseñanza primaria, pues la formación de maestros tiene que ver no sólo con los lineamientos oficiales emanados de los planes de estudio de las carreras que brindan la mayor cantidad de docentes en ejercicio, sino con la conciencia que cada maestro desarrolla sobre dicho quehacer, con muchos factores de construcción individual que son de difícil exploración como lo son sus creencias y hábitos dentro de los tres momentos que hemos marcado como constitutivos de la relación pedagógica ya que forman parte de la conciencia, pero también de la inconciencia de cada maestro.

Para profundizar en el terreno de la conciencia (dado que la parte inconsciente por el momento no es de nuestra incumbencia), con que es realizada la labor docente sobre las bases teóricas que el documento anterior describe y los lineamientos legales posibilitan, procederemos al análisis sobre el trabajo concreto de personal de este nivel, tanto en escuelas oficiales como en incorporadas.

CAPÍTULO III

LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE EN ESCUELAS OFICIALES E INCORPORADAS A NIVEL PRIMARIA EN LA ACTUALIDAD

CAPÍTULO III. LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE EN ESCUELAS OFICIALES E INCORPORADAS A NIVEL PRIMARIA EN LA ACTUALIDAD

“Los hombres aprenden mientras enseñan”

Séneca

Como hemos visto hasta el momento, la educación es una actividad humana que aparece y evoluciona con el hombre mismo y con el paso del tiempo adquirió un carácter institucional que en México conforma: “un cosmos (...) complejo y diferenciado por modalidades y niveles, con propósitos a veces contradictorios y prácticas que niegan los fines explícitos de la educación”,⁸⁶ es decir, que en ocasiones parece no cumplir cabalmente, con su misión de auxiliar al ser humano en su autoconstrucción.

También hemos reconocido a la educación de nivel primaria como la verdadera base del sistema educativo nacional, pues mantiene el estrato con mayor demanda⁸⁷ y aunque en la actualidad, el jardín de niños aparece como la primera instancia socializadora obligatoria del sistema oficial de educación en México, aún no cuenta con la fuerza homogénea que le da carácter de verdadera base de la enseñanza en el país; a su vez, la educación de nivel primaria aparece como reflejo de la economía social y de los intereses políticos que prevalecen y que según hemos visto han enfilado a las actividades educativas, hacia un plan de modernización específico desde el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, hasta el actual, tomando características ya discriminadas.

Partiremos ahora del reconocimiento de un nivel específico en la estructura del Sistema Educativo Mexicano (SEM de aquí en adelante), para acercarnos al conocimiento de la evaluación de los docentes, tal y como se realiza en la actualidad, es decir que pretendemos definir las características que conlleva su entendimiento por parte de quien la realiza y quien la recibe, buscamos comprender con ello las coincidencias y diferencias entre las formas de valorar la función de los docentes en dos modalidades diferentes de educación.

⁸⁶ Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, CIDE-CFE.-NF, México, 1995, p.28

⁸⁷ Carlos Ornelas identifica al 56.91% de la población estudiantil total (de todos los niveles), como integrante de la matrícula que conforma el nivel primaria. V. Anexo No. 1

El SEM está integrado por seis niveles que son: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior (bachillerato y profesional media) y superior (licenciatura y postgrado), más las asistencias de educación especial, capacitación para el trabajo, educación para adultos y educación bilingüe. La primaria, que es el nivel que nos interesa, se subdivide en tres servicios: general, bilingüe-bicultural y cursos comunitarios, para la realización de este trabajo, nos enfocaremos al servicio general en las modalidades oficial e incorporada.

Hacemos hincapié, en que existe una diversidad amplia de características aún en un mismo nivel, pues hay escuelas primarias oficiales de organizaciones políticas (también llamadas populares, las cuales trabajan con ciertas prerrogativas de autogestión), escuelas llamadas “de calidad”, escuelas federales y escuelas estatales; por su parte, “el sector privado puede dividirse en tres grupos, de acuerdo con los estratos sociales a los que presta el servicio: de élite, de sectores medios y de prestación de un servicio público. Sin embargo, los límites entre dichos grupos, no son nítidos. Asimismo, en su seno pueden distinguirse dos segmentos de acuerdo con su orientación: el laico y el religioso o confesional. Estos dos segmentos atraviesan a todos los tipos, niveles y modalidades de educación.”⁸⁸ Es ahora el turno de realizar un análisis más profundo en cuanto a la realidad de valores educativos creada por este contexto, pero atendiendo únicamente el ámbito oficial y el incorporado

⁸⁸ Ornelas, Carlos, *Op. Cit.*, p. 223

3.1. LA EVALUACIÓN EN ESCUELAS OFICIALES E INCORPORADAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Teniendo como base la afirmación de las autoridades educativas, de que las escuelas en nuestra nación están trabajando para elevar la calidad de la educación (esto como muestra de que se están evaluando elementos del currículum aún cuando no se admita así), es importante preguntarnos ¿qué es calidad para el gobierno en materia de educación? y si todos los docentes comparten los lineamientos básicos de esa definición, más aún, si esa concepción está acorde con lo que el ideal educativo debe producir o con lo que la verdadera formación de seres humanos plantea; si realmente pregonar la búsqueda de calidad, tiene un valor para el enriquecimiento de la evaluación pedagógica. Es importante subrayar que aunque el objeto de estudio de esta investigación no es la calidad ligada a lo educativo, sino la evaluación que vive el docente en cuanto al cumplimiento de su función profesional, el hecho de encontrarla como fundamento de la actividad evaluativa por parte del Estado, nos obliga a detenernos en la relación que mantiene tanto con la evaluación formal e informal al presente.

Podemos entender el concepto de calidad de manera cotidiana como “hacer bien lo que tenemos que hacer” ya que “calidad es un grado de excelencia”⁸⁹; en educación este término nos llega del lenguaje industrial, transpolado por Taylor, lo que dio muy buen resultado dentro de las escuelas de corte conductista, quienes buscaban desarrollar mejor su razón de ser, para que estas tuvieran mayor relevancia, “incluyeron en su lenguaje cotidiano algunas palabras que tomaron prestadas del argot de los programas de calidad establecidos en el mundo empresarial, tales como sistemas, proceso, inspección y recursos, entre otros.”⁹⁰ Pero si calidad nos remite a un grado de excelencia, debiera especificarse primero, que podemos entender por tal. Excelencia parece ser un vocablo destinado a representar el grado superlativo de una cualidad que se espera encontrar en un objeto, persona o situación; de manera que al hablar de excelencia educativa nos parezca adecuado referirnos al máximo desarrollo de las capacidades perfectibles del ser humano.⁹¹

⁸⁹ Pérez, Juste Ramón y López, Rupérez F., *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*, Narcea, Madrid, 2001, p. 16

⁹⁰ Millán, Antonio, *Calidad y efectividad en instituciones educativas*, Trillas, México, 2001, p.11

⁹¹ Se podrá objetar al respecto, la dificultad para determinar ese máximo desarrollo de dichas capacidades, pero no debemos olvidar que nos hemos situado en una línea idealista para la cual el proceso educativo tenderá siempre a la búsqueda de mejorar las condiciones de vida individual y de convivencia con los otros, proceso por tanto infinito pero susceptible de revisión también constante.

La línea de búsqueda de calidad en nuestro país, desde fines de los 80 sigue sin embargo una idea que a nuestro juicio resulta limitada sobre dicha excelencia, ya que muchas escuelas han tratado ser más “efectivas” incorporando de alguna manera los programas de calidad enfocados a mejorar sólo las prácticas académicas y la productividad, se hace además, de una manera aislada y poco articulada con la planeación macro; lo que origina ciertas modalidades de calidad en las escuelas privadas y otras en las oficiales.

Hablar de calidad en educación ha contribuido a fortalecer los caminos de la eficacia y la efectividad, de hecho se han privilegiado estas características en la mayoría de los factores que integran el currículum, alejándonos de las teorías críticas y del reconocimiento político de lo escolar.

Si bien podemos aceptar que el concepto de calidad es difícil de definir, también debemos reconocer que es necesario clarificar qué será entendido por tal en un terreno donde se interfieren factores de gran interés para la humanidad como lo es el terreno pedagógico, debemos identificar lo que se busca obtener y en qué medida, así como indagar la aplicabilidad de todos los criterios que intervengan directa o indirectamente para lograr cada una de las metas establecidas.

Para nosotras el concepto de calidad que resulta más compatible con la misión de la educación, es el que la refiere como una propiedad o atributo de las cosas, personas, animales, procesos, actuaciones o ideas, las cuales pueden ser graduadas de acuerdo a un referente que se le aplique en determinada situación o contexto, por lo que permanece con un sentido abstracto hasta que dichos criterios son definidos.

Muchas veces, debido a la ambigüedad que crea este carácter abstracto, se ha visto con recelo el hablar de calidad dentro de la escuela, pues se le relaciona inmediatamente, como aquí mismo lo acabamos de hacer, con la concepción economicista antes mencionada, la cual involucra la idea sistémica de la pedagogía en la que lo importante es tener logros en razón de costo- beneficio; sin embargo, creemos que no es malo hablar de calidad en educación siempre y cuando no se le reduzca a sus implicaciones económicas y administrativas, sino que se trascienda la acepción corriente y se indague sobre los distintos significados que puede tener la calidad sobre las diferentes esferas de lo humano que ya hemos enumerado (lo físico, espiritual, social, intelectual, etc.) y que pueden contribuir en buena

medida al fin de la educación: “formar personas autónomas, capaces de darse un proyecto personal de vida valioso y de llevarlo libremente a la práctica *de manera que éste converja con proyectos de otros seres humanos*”⁹²; de tal forma que hablar de calidad en educación represente promover el crecimiento de todos los actores involucrados en todos los sentidos, es decir que contribuya verdaderamente a la construcción de igualdades y de mayores niveles de democracia.

Y esto implica, nos parece, ir haciendo una especie de traducción de términos a conceptos que se vayan configurando con un sentido pedagógico, pues lo mismo puede ser hablar de calidad que de desarrollo, si se hacen las aclaraciones pertinentes, lo mismo que se puede llamar vigor a lo que sólo se pretende tenga eficacia; sin caer en eufemismos, pero tampoco prolongando el reconcomio que las palabras que se usan actualmente en educación pueden representar, parece que el mejor camino resulta ser el que lleve al análisis y la reflexión de lo que se quiere lograr finalmente y propiciar el conocimiento de las sutiles diferencias en este uso del vocabulario, en el manejo honesto del lenguaje, así como de las consecuencias que puede conllevar.

De acuerdo con Ramón Pérez Juste y López Rupérez⁹³, se puede hablar de cuatro enfoques del término de calidad:

- 1) Enfoque absoluto, que remite a una cualidad intrínseca a las cosas y se utiliza como sinónimo de lo bueno, excelente, o elevado, prescindiendo de otros adjetivos o adverbios (mala, poca o baja calidad)
- 2) Enfoque relativo, permite la comparación pues se determina de acuerdo a grados, criterios e indicadores
- 3) Enfoque integrado, recoge ambos aspectos integrando medios y metas y los dos enfoques anteriores
- 4) Enfoque de Movimientos de calidad, se refiere a los proyectos desarrollados para asegurar la calidad como satisfacción del cliente (EFQM, CWQC, Calidad total, Norma ISO, etc.)

A su juicio, el enfoque relativo es defendible en el marco de una investigación que pretende desembocar en una valoración, es decir que confronta un hecho con un referente previamente

⁹² Pérez, Juste Ramón y López Rupérez F., *Op. Cit.*, p. 29

⁹³ *Ídem*, p. 23

establecido como la presente, o en el seno de los organismos internacionales, dada la necesidad de atender a las diferencias culturales, pero no ocurre así para un centro o aula de educación, pues ahí se accede a la concepción del hombre que se tenga y se debe orientar el proyecto educativo a las exigencias de tal concepción, sin reduccionismos. Creemos que esta exigencia de homogeneidad es también legítima para todo un país como el nuestro, de manera que se unifiquen los esfuerzos de todos los estados, para alcanzar un mejor nivel educativo como nación, al tiempo que se respeten las peculiaridades de cada localidad.

Desde el enfoque integral, la calidad, debe ser entendida como “la armonización integradora de los diferentes elementos componentes: eficacia en el logro de un servicio, bien u objeto excelente, mediante procesos eficientes, satisfactorios tanto para sus destinatarios, directos o indirectos, como para el personal de la organización encargada de lograrlo”.⁹⁴ Lo que hablaría de una concepción de la escuela como empresa destinada a satisfacer la demanda de sus clientes: los alumnos, los padres de familia, los grados superiores y la sociedad misma, donde nuevamente se exige la revisión de tales demandas para su aprobación; esta idea parece ser la retomada dentro del Plan Nacional de Educación que analizamos.

Estos autores proponen además los siguientes criterios para valorar la calidad de la educación:

a) La totalidad. La educación, para que sea de calidad, ha de ser educación y no otra cosa, para nosotras esto significa que debe ser antes de cualquier cosa “formación”. Esta afirmación, -señalan- “tan radical como obvia, lleva implícita dos notas fundamentales: la educación ha de mejorar o perfeccionar a la persona, en lugar de degradarla o limitarla y debe mejorar toda la persona y a cada persona (hace a la persona dueña de sus actos, no una marioneta), y formar y mejorar todas y cada una de las dimensiones que integran a la persona”,⁹⁵ esta aseveración apoya la idea central de la educación holista que ya hemos mencionado).

b) Integridad y calidad. Afirman que para tener integridad es necesario contar con una meta, con un fin de la educación, tan elevado como para que sea capaz de dar cavidad a cada una de las actuaciones

⁹⁴ *Ídem*, p. 24

⁹⁵ *Ídem*, p. 26

y de integrarlas a un proyecto común armónico y coherente, lo que encierra acuerdo y compromiso de la comunidad educativa.

c) La adaptación. Respetando la diversidad y la individualidad propia al humano, pretender un proyecto que estandarice, igual para todos y cada uno de los educandos, no parece ser una respuesta inteligente a la demanda tan plural de educación.

Con estos referentes y tratando de clarificar lo que el gobierno esta estableciendo como calidad de la educación, analizamos algunos rasgos que nos parecieron relevantes en las llamadas escuelas de calidad, las cuales se crearon con el supuesto propósito de “transformar la gestión de las escuelas promoviendo la construcción de un modelo de autogestión basado en una capacidad de toma de decisiones, fortaleciendo un liderazgo compartido, un trabajo en equipo, una participación social responsable y unas prácticas docentes más flexibles que atiendan la diversidad de los alumnos; una gestión basada también en la evaluación para la mejora continua y la planeación participativa”.⁹⁶

Mortimore dice que escuela de calidad es “aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo; un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar los resultados”.⁹⁷

El Programa de Escuelas de Calidad (de ahora en adelante PEC) forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa y como tal brinda apoyos específicos que van desde la reorientación de la gestión interna, la capacitación de sus actores, acompañada de técnicas especializadas, hasta el apoyo financiero para la adquisición de libros, útiles y materiales. Dentro de sus objetivos se enlistan los siguientes:

1) Recuperar a la escuela como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad, y a los alumnos como centro de toda iniciativa, reconociendo que la transformación del centro escolar depende de sus

⁹⁶ Tapia, García Guillermo, *Plan estratégico de transformación escolar “escuelas de calidad” modulo 1 autoevaluación inicial de la gestión de nuestra escuela versión Edo. De México*, SEP., enero, 2004.

⁹⁷ Citado en: Pérez, Juste Ramón F. y López Rupérez, *Op. Cít*, p. 10

condiciones específicas, su historia y su entorno social, así como del conocimiento del proceso formativo y la voluntad de las personas.

2) Generar en cada escuela una dinámica autónoma de transformación con libertad en la toma de decisiones, mayor responsabilidad por los resultados y práctica de valores.

3) Procurar las condiciones necesarias para el funcionamiento eficaz de la escuela, de manera que se cumplan con el tiempo laborable establecido en el calendario escolar, se fomenta la asistencia y la puntualidad, que el tiempo destinado a la enseñanza se aproveche óptimamente y que cuente con infraestructura y equipamiento adecuados.

4) Fortalecer las capacidades de los directores para que ejerzan eficazmente su liderazgo académico y social, coordinen el trabajo colegiado de los docentes, promueven la evaluación interna como base para el mejoramiento continuo de la calidad educativa y encabezan la alianza entre la escuela, los padres de familia, las autoridades y la comunidad.

5) Recuperar el conocimiento y experiencia del docente, protagonista fundamental de la educación, para potenciar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6) Fortalecer el papel pedagógico de los jefes de sector, supervisores y asesores técnicos.

7) Favorecer la construcción de redes horizontales entre las escuelas, así como entre los sistemas educativos estatales, para el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

8) Hacer eficiente el uso de los recursos públicos, mediante su administración directa por parte de la comunidad escolar.

9) Establecer estrategias interinstitucionales de impulso a la participación social, a fin de fomentar la participación de la comunidad en la vida escolar, la transparencia y la rendición de cuentas y la realización de acciones de capacitación dirigidas a los integrantes de los Consejos de participación social o sus equivalentes.

10) Contribuir a la generación de una cultura de co-financiamiento, corresponsabilidad y rendición de cuentas, con una relación transparente entre los gobiernos federal, estatal, municipal, sectores privado y social, así como entre las autoridades educativas, jefes de sector, supervisores, directores, personal docente y de apoyo, alumnos, padres de familia y comunidad en general.

Actualmente se van incorporando más instituciones al “sistema de escuelas de calidad;” tanto oficiales como incorporadas, lo que repercute en el sistema de evaluación de los profesores, algunos de los cuales, se enfrentan a directivos que aún desconocen todo el enfoque metodológico del programa, por lo que su grado de apreciación evaluadora puede ser deficiente.

Al hacer el análisis sobre la propuesta formativa que encierra esta orientación por lograr calidad educativa, puede verse la existencia de una visión pragmática del acto educativo, pues no se retoman los aspectos de valores que en un principio de esta investigación mencionamos como necesarios en un sentido estrictamente pedagógico y que darían verdadera cuenta de la situación actual del currículum de primaria, específicamente del estado de formación de los docentes. Todos los objetivos del PEC van encaminados a “hacer funcionar” la escuela de una manera más productiva; sin embargo, no se tocan ni se pone en tela de juicio los sustentos filosóficos ni los paradigmas epistemológicos sobre los cuales se está trabajando.

Además de esta aceptación directa de un significado de calidad por parte del Estado, encontramos en el Plan Nacional de Educación lo siguiente: “Una educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.”⁹⁸ De lo que nosotras desprendemos como labor del docente, realizar aquellas actividades que propicien dichas habilidades, y que debieran aparecer entonces como elementos significativos de los indicadores de la evaluación formal que se le práctica al maestro.

“Una educación básica de buena calidad debe formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida; a transformar toda

⁹⁸ *Programa Nacional de Educación*, p. 120

experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje.” Esta afirmación nos parece importante pero de difícil cotejo con la realidad, ¿cómo puede probarse que un maestro está propiciando el interés por saber en sus alumnos?, como respuesta de momento, se nos ocurre el monitoreo constante con los padres de familia sobre cambios de actitud de los alumnos conforme se va avanzando en el ciclo escolar, o quizá estableciendo programas extraescolares (fuera del programa oficial) que puedan poner de manifiesto el grado de recuperación de los aprendizajes logrados.

Se dice también que “una educación básica de buena calidad es aquella que propicia la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas; de predecir y generalizar resultados; de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo.” Lo que nuevamente nos lleva a esperar que esta clase de habilidades se le exijan al maestro también dentro de su evaluación, lo que veremos si se cumple en el apartado siguiente, en el que haremos la revisión de los instrumentos actuales que se ocupan para valorar (¿controlar?) la función del docente de primaria.

La educación de calidad citada en el Plan Nacional de Educación, “brinda a los alumnos los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en el que viven y entender éstos como procesos en continuo movimiento y evolución (...), proporciona las bases para la formación de los futuros ciudadanos, para la convivencia y la democracia y la cultura de la legalidad. En una educación básica de buena calidad el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos son los propósitos centrales, son las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema dirigen sus esfuerzos.” Ante esto, nos asalta la duda sobre qué tan capacitado está el maestro para responder a estas peticiones, ¿será él mismo capaz de entender su mundo social y los reclamos de una ciudadanía plena que trabaje por la democracia y el fortalecimiento de lo legal?, por otra parte, no se especifica qué debe entenderse dentro del concepto de “competencias básicas” como fines explícitos de la enseñanza.

Como puede verse, no se precisa un significado único de calidad, pero se deja ver su enfoque relativo al anteponerle el adjetivo: “buena” y al hacer énfasis en el desarrollo de habilidades que con su logro, la darán por consolidada; poco se dice sobre las habilidades de relaciones humanas armoniosas a través de la autoconciencia y la responsabilidad para con los otros. Tampoco se aclara, que relación guardan estas nociones de calidad dentro de la educación primaria con las metas de los posteriores

grados escolares y con el proyecto global de sociedad que se pretende, sin embargo, pensamos que el hecho de dejar abierta la posibilidad para que existan escuelas que no obtengan el adjetivo correspondiente, ya nos puede dar cuenta de que proyecto nacional encierra, de aquél que mantenga una estratificación con poderes bien discriminados, y que obviamente lleva a la existencia de opresores y oprimidos, de privilegiados con acceso a la “buena calidad” y desfavorecidos condenados a una vida de sobrevivencia y a una educación limitada.

Si bien se puede aceptar que, las destrezas enumeradas en el Plan aludido son indispensables para lograr las otras mencionadas en la presente investigación, creemos que es urgente reconocer abiertamente la dirección de estas habilidades y clarificar si coinciden con las bases que realmente requiere la formación del ciudadano crítico, democrático y apegado a la legalidad al que se alude.

Actualmente, no basta con promover en las personas capacidades de alfabetización básica (lecto-escritura, y uso de matemáticas), o de información científica fragmentada e inconexa. Es indispensable fortalecer las cualidades que hacen a las personas más humanas.

Con lo expuesto anteriormente, constatamos que la evaluación de lo curricular, a nivel primaria, se está trabajando desde la planeación, con un sentido de eminente control, más que como eje articulador de la problemática educativa que este nivel encierra; evaluar buscando únicamente conseguir estas ideas de calidad es una actividad que pretende pasar por el rasero de lo neutro, la serie de contradicciones que la educación guarda en todo el país, cuando a todas luces conlleva una carga ideológica que le está dando superioridad a su función reproductora, aún, como ya hemos dicho en el capítulo uno, es ineludible para la pedagogía, el buscar el equilibrio de esta finalidad, con la de propiciar la libertad.

No podemos permitir esta reducción de la evaluación, al tomar sólo como referente estas imágenes de calidad ya que ésta no es lo único que hace diferentes a las escuelas, concretamente a las oficiales de las particulares, en general se puede afirmar que el sistema de trabajo difiere, en la primera modalidad se labora más bajo una visión empresarial, cuidando escrupulosamente los efectos del servicio que están ofreciendo y la imagen de éste, lo que hace que incluso se amplié el horario de trabajo respecto al establecido por la SEP con materias extras al currículum oficial, mientras que en el

segundo caso se tiende a mantener el carácter de servicio del Estado, lo que redundará en preocupaciones diferentes. Para clarificar dichas preocupaciones, estableceremos en el siguiente apartado, qué se evalúa en general y cómo se evalúa al docente en particular en cada sistema; esto nos develará, como se aterriza esta proyección de la educación en las actividades cotidianas de la relación de intervención que es el acto educativo.

3.2. EL DOCENTE Y SU EVALUACIÓN EN ESCUELAS OFICIALES E INCORPORADAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Sobre calidad, como se muestra, se puede cuestionar mucho, pero para no perder de vista el problema central de esta indagación, vamos a dar paso al examen de algunas cuestiones que consideramos esenciales sobre el enfoque que la calidad de la educación va tomando y su consecuente repercusión en la evaluación del docente. Para ello reconstruimos en esta sección el análisis del aparato evaluativo que rodea al docente de primaria, abarcando únicamente su nivel formal, es decir, atendiendo a la revisión de los documentos institucionalmente establecidos, esto a través del diseño de dos cuestionarios, uno dirigido a profesores y otro a directores de escuelas primarias tanto oficiales como incorporadas, con el objetivo de encontrar diferencias y similitudes en el proceso de evaluación del que son objeto los docentes. Dichos cuestionarios fueron aplicados en instituciones de sector medio (de acuerdo a la clasificación de Carlos Ornelas), en una zona urbana del estado de México, en el municipio de Ecatepec.

Cabe aclarar que, aún cuando hemos reconocido que la evaluación del docente, como la de cualquier otro elemento que esté involucrado en el currículum, debe abarcar la información de todos los aspectos que lo conforman; decidimos partir de las valoraciones de carácter institucional, por ser el que más relación guarda con el proceso de formación a nivel general, esperábamos encontrar contenido en éste, la revisión que de alguna manera se hace de la tarea docente informalmente por padres de familia, alumnos y compañeros, pero al no ser así, y siguiendo la sugerencia de Morán Oviedo,⁹⁹ de no evaluar todo al mismo tiempo, optamos por mantener estos elementos sólo como parte fundamental de nuestra posterior propuesta.

Los cuestionarios citados se aplicaron en una muestra compuesta por seis escuelas incorporadas y dos oficiales con una participación total de 11 maestros y 5 directivos (Al supervisor de la zona se le realizó una entrevista libre, ver anexo No. 2). Debemos mencionar que el acopio de información se vio obstaculizado por la reducida disposición de los participantes, argumentando falta de tiempo, exceso de actividades, nerviosismo, entre otras objeciones, lo que de alguna manera modificó la muestra planeada originalmente. Llama nuestra atención también, el hecho de que los de mayor colaboración hayan sido

⁹⁹ V. Monroy, Dávila Fernando, *Op. Cit.*, p.54.

los docentes de escuelas incorporadas, quienes a nuestro modo de ver tienen un sentimiento de mayor afectación por la evaluación a la que son sometidos.

Las preguntas que fueron formuladas a los docentes en los cuestionarios, atendieron a la inquietud fundamental de obtener una descripción general de los mecanismos utilizados para llevar a cabo dicha actividad, pues queríamos lograr un primer acercamiento al fenómeno sin anteponerle las características encontradas en la evaluación, que como ya vimos promueve la autoridad al respecto; las preguntas se realizaron en cambio, basándonos en nuestra idea inicial de formación, pero sin establecer indicadores directos sobre su correspondencia, es decir que si hemos dicho que la formación debe ser una intervención conciente que permita desarrollar la libertad de los individuos, no hubo una pregunta que directamente dijera: ¿cree usted que la evaluación que se hace de su tarea docente promueve su libertad como trabajador y como persona?, sin embargo, los cuestionamientos sí fueron formulados con la intención de llegar a establecer un nexo con estas dos posibilidades de evaluación, para su ulterior valoración.

El motivo para no recurrir a este tipo de preguntas es que no queríamos obtener una validación estadística de lo que nosotros proponemos como idea de formación, cotejándolo con la realidad, sino más bien lograr una exploración global del ámbito de evaluación docente en primaria, que nos permita emitir un juicio sobre la función que está cumpliendo dicha actividad.

Así, acordamos indagar entonces, el perfil del profesional que lleva a cabo el proceso evaluativo, para sondear sus probables referentes de evaluación, esto es saber el grado de dominio y la postura que puede tener el evaluador sobre pedagogía y con ello establecer una cercanía con nuestra postura o la propiciada por la idea de control. Quisimos contrastar el grado de conciencia que hemos dicho debe tener el docente como formador, con el que tiene sobre la evaluación a la que es sometido, verificando para ello, el nivel de su participación en esa tarea, conociendo el grado de aceptación al respecto, así como su noción sobre herramientas valorativas; indagamos también sobre la oportunidad y utilidad con que se le evalúa, aspecto que nos parece fundamental para entender el enfoque con que se hace la evaluación; elegimos también constatar nuestras propias inquietudes e identificar las de la mayoría de los docentes de la muestra sobre dichas herramientas y rescatarlas en nuestra propuesta final; en último lugar, deseábamos encontrar la relación que el docente hace de su evaluación con su estabilidad o movilidad en

el trabajo, para entender con ello como se ve afectada su libertad de acción frente a su profesión y si es este un elemento que pudiera percibirse realmente como control.

En el caso de los directivos, se solicitó la misma información, variando sólo en lo referente a la utilidad de las herramientas utilizadas, es decir si la ve como medio de retroalimentación y diálogo, o como mero requisito burocrático; también varió en el aspecto que nos permite ver la idea del director sobre el grado de conciencia de evaluación que tiene el personal a su cargo.

Entre las observaciones que docentes de escuelas oficiales e incorporadas hacen a la evaluación de la que son objeto, se encuentra la necesidad de mayor participación de su parte, es decir dar más cabida a la autoevaluación, retomar también los aspectos positivos de su trabajo y una labor conjunta con las autoridades para resolver los conflictos y deficiencias, establecer indicadores más objetivos y abarcar la valoración desde un mayor número de puntos de vista. Como podemos ver estas peticiones coinciden con la caracterización de una evaluación dialógica y pedagógica, y no necesariamente se aleja de lo que se propone alcanzar en la planeación macro educativa.

A través de los cuestionarios realizados¹⁰⁰ advertimos que hay multiplicidad de críticas en función a las actividades y roles directivos, respecto a la tarea evaluadora, pero siendo realistas debemos aceptar que el rol directivo no resulta sencillo, el desempeño de sus tareas es también confuso y conflictivo como el del docente, y más aún en la situación de cambio que vive hoy la escuela como institución social, que por un lado reclama la calidad educativa y por otro le conciernen actividades sumamente complicadas como lo son la apropiación de valores, aunado esto a tiempos reducidos de horas clase; nos encontramos con que la problemática crece y la angustia por parte de los participantes se incrementa. Por otra parte, en esta misma investigación nos hemos dado cuenta de lo difícil que puede ser construir la definición del papel docente y por ende su evaluación, aunque esto no exime a los directivos de obrar conforme a una noción que vuelvan explícita a sus docentes.

También llama la atención el hecho de que en la mayoría de los casos, los profesores de nuestra muestra no están de acuerdo con las herramientas de evaluación que se utilizan para llevar a cabo la verificación de su labor, sobre todo los que laboran en escuelas particulares no la consideran justa, pues

¹⁰⁰ Los anexos 3, 4 y 5 presentan los resultados obtenidos.

señalan que hace falta valorar desde otras perspectivas algunos elementos que se dejan fuera de los formatos. En general, tanto a los docentes de escuelas oficiales como a los de escuelas incorporadas, les parece que los instrumentos utilizados son insuficientes y subjetivos.

En ambos tipos de escuelas, los encargados de realizar la valoración son personas muy relacionadas con la problemática pedagógica, es decir, maestros, pedagogos, o psicólogos, pero todos tienen una idea de la evaluación apegada al control antes que a la formación, como puede verse en los anexos de este trabajo, ya que ninguno menciona como tarea de la evaluación docente, el crecimiento de éste como profesional y como humano.

En cuanto al grado de participación del evaluado en su propia valoración, ésta varía de acuerdo a la modalidad de la escuela, pues en las oficiales existen unas fichas de trabajo que promedian la calificación otorgada por la autoridad, con la establecida por el evaluado, mientras que las trabajadas en escuelas incorporadas, se restringen a la puntuación dada por los superiores.

Sobre la oportunidad y utilidad que se da a la evaluación, encontramos que en las escuelas oficiales se practica una evaluación informal cotidiana observando la entrega de documentación rutinaria y el desarrollo diario de la dinámica escolar, siendo hasta el final del ciclo escolar cuando se realizan anotaciones de carácter formal en la ficha de trabajo. En el caso de las escuelas incorporadas la evaluación informal y la formal son más recurrentes, van desde la observación semanal, hasta la valoración anual, esto permite, aparentemente, que el docente obtenga un mayor provecho que en el caso de los centros oficiales, pues se le dan a conocer a tiempo sus errores y aciertos (según la apreciación del evaluador) para modificar conductas, sin embargo no en todas las escuelas se trabaja la evaluación con este acercamiento al sentido dialógico de mejora, pues en muchas ocasiones los señalamientos se hacen más como advertencias (o para justificar descuentos económicos al salario, como ocurre en una de las escuelas de nuestra muestra) sobre las posibles consecuencias, que como puntos de partida de un ejercicio de corrección.

La información dada por los directores de los planteles educativos confirmó lo revelado por los docentes, incluso hubo quien aceptó el alto grado de subjetividad que envolvía su práctica evaluadora por el tiempo tan breve que le puede dedicar; todos estuvieron de acuerdo en que es una gran

responsabilidad el ofrecer a los profesores un escenario adecuado para su desempeño profesional, pero no fueron más allá al preguntar sobre propuestas para mejorar la labor docente a través de la evaluación.

Encontramos que los instrumentos utilizados para evaluar al docente en las escuelas incorporadas de nuestra muestra son sólo tres: ficha de rendimiento laboral (véase anexo No. 6), observación directa del trabajo y observaciones indirectas a través de los resultados de los alumnos en exámenes, cuadernos y conducta; las variaciones entre cada escuela se encuentran en los rubros tomados en cuenta, cada uno responde a la política y la ideología de cada centro, pero para efectos de la valoración necesaria en esta investigación, elegimos los más repetidos de manera que conformaran un promedio de las características que se ponderan en la labor del maestro:

- a) Presentación
- b) Puntualidad
- c) Entrega de planeación
- d) Material didáctico utilizado
- e) Interrelación con el grupo
- f) Motivación del grupo
- g) Cuadernos y libros calificados
- h) Asistencia
- i) Contenidos bien desarrollados
- j) Comunicación con los padres de familia
- k) Salón decorado conforme a temporada

La variedad de rubros abarcados en esos formatos, además de corresponder con la planeación global de la educación a través de los documentos revisados en el capítulo anterior, se ve respaldada por las disposiciones reglamentarias en materia laboral para los servidores públicos docentes del subsistema educativo estatal, dentro de las cuales sólo se confirma el sentido instrumentalista que se le da a la evaluación del docente, pues su capítulo VIII, referente a la intensidad y la calidad del trabajo, enuncia que los servidores públicos docentes deberán realizar sus labores con la debida eficiencia, entendiéndose por tal: “el grado de energía, decisión y empeño que el servidor público aporta como acto de su voluntad

para el mejor desempeño de las funciones que le han sido encomendadas, dentro de su jornada de trabajo;”¹⁰¹ dejando al arbitrio qué elementos son prueba de dicho grado de energía, decisión y empeño.

Cada uno de los aspectos, es calificado de acuerdo a la apreciación personal de los directivos, sin tomar en cuenta la valoración del docente a su propio trabajo o la de otras personas inmersas en la acción escolar. La observación que comparten los docentes sobre la elección de estos puntos, es que no son representativos de la parte más importante que se realiza día a día con los alumnos, se trata más bien de aspectos de carácter técnico o formal que dejan fuera las cualidades, desde nuestro punto de vista, estrictamente pedagógicas.

Atendiendo a los momentos guía para la evaluación docente de los que hablamos en el capítulo uno, tenemos primeramente, tratándose de la fase de planeación, en el caso de las escuelas oficiales, no se permite alterar la planeación dada a partir de los libros de texto, en el caso de las particulares, por el contrario, se exige cubrir la currícula formal y además incorporar los elementos que conforman la plusvalía de las instituciones privadas, agregando la mayoría de las veces solamente más trabajo sobre los mismos contenidos o materias que buscan abarcar la integridad del desarrollo del que ya hemos hablado como idiomas extranjeros o capacitaciones artísticas, tecnológicas o manuales. En ambas planeaciones se pide que el docente sea cuidadoso en el establecimiento de los objetivos diarios y su relación con las actividades propuestas, pero las exigencias que se hacen en cuanto al uso de la creatividad y la variedad de materiales es más escrupuloso en las escuelas de paga.

En cuanto a la puesta en marcha de la planeación, los rubros de interrelación y motivación grupal parecen ser relevantes, pero habría que indagar qué comportamientos se están evaluando dentro de ellos en cada centro escolar.

Finalmente, en cuanto al proceso posterior al encuentro didáctico, el único referente parece ser el concerniente a la relación con los padres, misma en la que nosotros suponemos un intercambio de información evaluativo sobre el trabajo de los alumnos, pero que en realidad no es especificada como ha de entenderse en cada caso.

¹⁰¹ Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social: *Disposiciones reglamentarias en materia laboral para los servidores docentes del subsistema estatal*, Estado de México, 1999, p.37

Por su parte, el instrumento formal utilizado en el sistema oficial es la llamada ficha de trabajo,¹⁰² (de manera informal también se utiliza la observación directa e indirecta que se señaló en las escuelas incorporadas) en la cual se califican los elementos de eficiencia y eficacia, subdivididos en planeación de trabajo conforme al tiempo, recursos disponibles en función de las necesidades institucionales, básicamente este punto se enfoca a determinar si el profesor elaboró, entregó y desarrolló el plan de trabajo anual y semanal, una subdivisión más verifica la aplicación del desarrollo de trabajo estipulado y la retroalimentación para ajustar las acciones, aquí se considera la utilización que hizo de métodos, procedimientos y recursos técnicos y/o pedagógicos.

El segundo punto hace alusión al empleo del tiempo que utilizó el docente en el aula, como lo es el tiempo laborable en la realización de las actividades inherentes a su puesto, considerando la puntualidad y las inasistencias ocurridas durante el ciclo escolar; un punto más aquí evaluado es la entrega de documentación e información requerida por las autoridades educativas en forma completa, veraz, oportuna y pulcra.

El tercer punto evalúa la iniciativa y la creatividad del maestro en servicio, en donde se observa la presentación de sugerencias e iniciativas para mejorar el trabajo educativo considerado.

El cuarto apartado verifica las condiciones laborales en las que el docente trabajó durante el año de servicio, puntualizando el buen trato y cordialidad que dio a los integrantes de la comunidad para su participación con la institución, también hace referencia al uso adecuado de las instalaciones, mobiliario y recursos materiales del centro de trabajo; por último se hace alusión a si promovió condiciones de respeto y cordialidad entre los padres de familia, alumnos y compañeros para el mejoramiento de las condiciones de trabajo.

Estos cuatro apartados son los que se observan durante el ciclo escolar, pero la evaluación como tal se lleva a cabo al finalizar el periodo escolar, a estos rubros se les asigna un puntaje con las acotaciones siguientes:

¹⁰² V. anexo No. 7

FRECUENCIA	ACOTACIÓN	PUNTUACIÓN	AUTORIDAD	DOCENTE
SIEMPRE	S	Variable de 2 -35 p.	Puntaje asignado al docente	Puntaje auto asignado
LA MAYORÍA DE LAS VECES	MV			
REGULARMENTE	R			
ALGUNAS VECES	AV			
ESPORADICAMENTE	E			

Esta evaluación la lleva a cabo el docente (autoevaluación) y enseguida le asigna la puntuación que considere el encargado del centro de trabajo, se realizan las sumas de estas calificaciones y se dividen entre dos, de esta manera se obtiene la evaluación a la ficha de perfil de desempeño laboral.

Como podemos observar nuevamente, esta evaluación deja de lado el aspecto referente al manejo de valores cuya ausencia ya habíamos hecho notar, asimismo, vemos que esta evaluación no siempre logra realmente acercarse a la realidad del trabajo de los profesores en servicio, quienes están en muchas ocasiones sujetos a la simpatía que exista entre ellos y el encargado de llevar a cabo dicha evaluación. Debemos mencionar, que entre los aspectos a los que se les otorga mayor calificación están: 1) la aplicación, desarrollo del trabajo y retroalimentación para ajustar las acciones, donde cabría la utilización de la evaluación como herramienta dialógica, pero a la que lamentablemente no se le da seguimiento; 2) el logro de los objetivos y/o metas según su planeación, que habla del nivel de producción logrado; y 3) la colaboración en el desarrollo del trabajo institucional, punto en el cual se trata de recuperar su integración como persona líder y por tanto de influencia en la dinámica de convivencia, que sin embargo, de acuerdo a lo indagado, se restringe a la buena disposición o al nivel de inconformidad mostrado. Dentro de los elementos calificados con menos puntos están la puntualidad, la asistencia, las condiciones del centro y del área de trabajo, a diferencia de las escuelas particulares, lo que a nuestro parecer es moverse en dos extremos, cuando lo ideal sería encontrar el equilibrio en la importancia asignada a estos aspectos en los dos tipos de escuelas, pues se trata de aspectos relevantes por el desarrollo escolar y social que conllevan.

Aclaremos que a pesar de todo lo hablado en torno a una modernización educativa, estos rubros se vienen manejando desde hace más de veinte años (véase anexos 7 y 8), sin más cambio que el orden y la redacción de los indicadores, lo que nos trae serias dudas respecto a la utilización que se dice dar actualmente a la evaluación en el Plan Nacional de Educación que analizamos.

Creemos que para llevar a cabo el tipo de evaluación propuesta en el citado documento, es necesario hacer conciencia tanto en los encargados de realizarla, como en los profesores, acerca de la importancia de manejar realidades que permitan reforzar, mejorar o cambiar el rumbo que hasta nuestros días ha tenido la educación, porque de nada serviría lograr inversiones extensas para avanzar, si estamos enfrentándonos a un problema que además de involucrar dinero, necesita de la modificación del pensamiento y por ende de conductas en pro de una educación, más que de calidad en el sentido estipulado por las autoridades, de sentido plenamente formativo tanto como de alumnos, como de docentes.

Cabe mencionar que esta falta de conciencia y compromiso sobre la importancia de la evaluación que nosotras marcamos como punto nodal de la problemática, parece ser percibida por los docentes al referir que en muchas ocasiones se tiene la idea de llevar a cabo diferentes actividades que den cuenta de evaluaciones más precisas o útiles y generalmente estas se llevan a cabo al principio de año escolar, pero conforme pasa el tiempo y van incrementándose las actividades burocráticas de llenado de documentación, el proceso de evaluación que se tenía planeada pasa a un segundo plano y pierde fuerza quedando inconclusa ciclo tras ciclo.

Por otra parte, si nos detenemos un poco más en estos rubros, vemos que sólo revisan tangencialmente los momentos que hemos señalados como indispensables para abordar la relación pedagógica que caracteriza a la intervención formativa, porque sólo se aborda la planeación, la práctica de clase y el trabajo posterior atendiendo a lo más observable, pero de ningún modo aparece la confrontación de los conocimientos del docente, ni los valores que respaldan su práctica cotidiana, tampoco las creencias sobre su función social y su tarea pedagógica, tal vez lo más rescatable se refiera a las acciones rutinarias que sirven de modelo a los alumnos (como lo concerniente a la puntualidad, asistencia, la motivación, y el tipo de interrelación desarrollada).

No podemos olvidar además, que otro de los lineamientos que complementan la evaluación al docente en escuelas oficiales es el Programa de carrera magisterial, en el cual participan de forma voluntaria e individual los maestros que así lo desean.

El programa teóricamente tiene entre sus objetivos: “contribuir a elevar la calidad de la educación reconociendo y estimulando la labor de los mejores profesores, así mismo refuerza el interés por la actualización y superación permanente de los docentes, promueve el arraigo y la vocación magisterial,”¹⁰³ pero en la realidad presenta conflictos para el desarrollo de muchos docentes por la mecánica de competencia que encierra.

Dentro del programa existen diferentes requisitos que los docentes interesados deben de cubrir, el que es de nuestro interés se refiere al sistema de evaluación, en donde se contemplan los siguientes puntos:

- a) Antigüedad, referidos a los años de servicio, a mayor tiempo, mayor puntaje, aunque sabemos que los años laborados no siempre son recíprocos con la experiencia positiva aplicable en el salón de clases.
- b) Grado académico, consiste en los niveles que el docente haya acreditado, en su formación profesional que de alguna manera permita certificar la preparación para estar frente a grupo.
- c) Preparación profesional, la cual corresponde a los conocimientos que serán avalados por medio de un instrumento de evaluación elaborado por la SEP y aplicados por dicha institución en coordinación con las autoridades educativas de cada entidad federativa.
- d) Acreditación de cursos de actualización y superación del magisterio, en donde se verifica la presentación de dichos cursos, la capacitación y superación profesional, con el objetivo de fortalecer los conocimientos en general y los respectivos a los aspectos pedagógicos y didácticos en particular. Este punto nos parece relevante para mejorar el sistema de evaluación, pues consideramos que si los profesores se acercan a tomar cursos distintos puede ser entre otros intereses, por mejorar su práctica docente.
- e) Desempeño profesional, en donde se conjugan, las acciones cotidianas que realizan los docentes (funciones englobadas en la ficha anteriormente descrita).

¹⁰³ Lineamientos generales de Carrera Magisterial Comisión Nacional SEP-SNTE De Carrera Magisterial, 1988, p. 4

- f) Aprovechamiento escolar, evalúa los aprendizajes que los estudiantes han tenido en su grado o asignatura, llevado a cabo por medio de un examen aplicado a los alumnos de los maestros participantes, el cual estará elaborado por la SEP, rubro que nos parece sumamente relativo, ya que una sola evaluación indirecta del trabajo del docente no puede reflejar las variables que pueden existir para un resultado negativo o positivo por parte de los alumnos, aunque el análisis directo del trabajo de los niños, “puede indicar (...) mucho sobre numerosos aspectos del rendimiento del profesor, incluyendo el modo en que gestiona los recursos de que dispone, cómo se prepara, cómo se relaciona con los alumnos, especialmente por lo que atañe a las diferencias individuales, y cómo estima su progreso (...).¹⁰⁴”
- g) Desempeño escolar, en donde se engloba a todas aquellas acciones que inciden en el aprovechamiento de los alumnos y en la preparación profesional de los docentes.
- h) Apoyo educativo, enmarca las acciones de investigación, actualización y elaboración de materiales que contribuyan al mejoramiento de los procesos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje.

El programa de carrera magisterial presenta un caso de evaluación que merece un estudio aparte, pues en él se encuentran convergiendo una gran cantidad de elementos políticos, económicos y pedagógicos. Ese programa nace a sugerencia de organismos internacionales que tienen en México intereses preponderantemente económicos tales, como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial; sin atender a estudios profundos sobre su impacto, fue asumido con la intención de paliar una problemática educativa muy compleja. Ahora hay importante información sobre sus resultados y pensamos que no ha contribuido de manera relevante ni a elevar la calidad educativa desde el punto de vista oficial, ni con una intención pedagógica; antes que cumplir dicho ideal, originado una disgregación y contienda entre los docentes que se ven más presionados por nuevas exigencias en cuanto a tiempos y esfuerzos.¹⁰⁵

Para efectos de esta investigación, nos detendremos únicamente en saber que la línea que se sigue para la valoración docente, está enfocada hacia el pragmatismo educativo, y que es un esquema escalafonario que deja fuera la integración real de la educación (los docentes de escuelas incorporadas no pueden

¹⁰⁴ Wilson, John D., *Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Temas de educación.*, Paidós, Barcelona, 1992, p. 102

¹⁰⁵ V. Cap. 1 de Monroy, Dávila Fernando, *Op. Cít.*

participar) y su auténtica reflexión, por lo que estará lejos también del ideal pedagógico que defendemos aquí.

Tenemos pues, que escuelas oficiales e incorporadas realizan evaluación al docente, lo que habla de que ésta es una exigencia ineludible de la educación, de no existir, la educación sería caótica, pues desafortunadamente no puede confiarse ciegamente en la buena voluntad de las personas dedicadas a la docencia, además de encontrarnos lejos de la idea de desescolarización que algunos han postulado. Como se concibe actualmente la educación necesita de la revisión constante de su aplicación.

La evaluación que se sigue en las dos modalidades de escuela coincide en su escasez de instrumentos, mismos que recuperan solamente aspectos muy técnicos, orientados a persistir en una realidad de privilegios para lo económico y tecnocrático, se ve al docente como una pieza de maquinaria que debe encajar perfectamente, dejando poco lugar a la visión humanista (que rescate su crecimiento humano, dejando la postura de alguien que sabe e interviene sobre otro que no, en lugar de una autoconstrucción mutua), son instrumentos poco flexibles, que responden a un mismo supuesto epistemológico y a valores filosóficos similares que promueven las características de validez, objetividad y confiabilidad como las más importantes.

Entre las pocas diferencias que hemos encontrado en estos mecanismo de valoración, se encuentra la temporalidad de aplicación y con ella, la utilidad que se le da a cada evaluación (en escuelas incorporadas suelen ser el criterio de contratación y recontratación anual), el grado de participación de los involucrados (en las escuelas incorporadas raramente se recurre a la autoevaluación): la variedad de formatos (en escuelas incorporadas son muy cambiantes los criterios y los formatos, pues se van ajustando a voluntad de la autoridad), en las escuelas oficiales, los instrumentos presentan una aparente homogeneidad, aunque los resultados dependen de las mismas subjetividades que se pueden presentar en los centros incorporados.

En la realidad podemos observar que una de las preocupaciones básicas de los profesores de primarias oficiales es la cuestión económica de conservar su base, afirmación dada en los cuestionarios aplicados a los docentes quienes hacen hincapié en esta situación que les crea tranquilidad frente a la preocupación de aquéllos que laboran en instituciones de corte particular. Esta diferencia

aparentemente insustancial, parece ser generadora de muchas de las características de la educación en general y de su calidad en particular; es necesario que todos los dedicados a la docencia reflexionemos en la pregunta que lanza Patricia Ganem, en su compendio de situaciones escolares conflictivas: *Escuelas que matan*, y más aún en su respuesta, que no compartimos en su totalidad, pues pensamos que en ambas modalidades pueden existir maestros de esas categorías: “¿estamos preparados para que de un momento a otro se nos avise que vamos a estar bajo contratos anuales, de que nuestra plaza ya no sea tan segura? Este elemento es uno de los que marca las diferencias entre ser trabajador de una institución privada y de una pública; los primeros buscan cuidar su empleo, dando su mejor esfuerzo y buscando novedosos modos de enseñar; los segundos nada más cubren los tiempos, sin metas a cumplir.”¹⁰⁶

Para hacer fructífera esa reflexión, falta voltear la mirada igualmente a los centros de maestros y sus aportaciones a la actualización, pues de la situación examinada podemos desprender también otro problema urgente por atender, como lo es la oferta de recursos de formación continua de verdadera calidad pedagógica dirigida a los profesores y sobre todo los mecanismos para hacérselas llegar y transformar así sus prácticas de enseñanza.

Finalmente, podemos decir que la evaluación actual del docente en ambas modalidades escolares, no sigue los caminos hacia la mejora de la práctica docente, ni a su crecimiento como persona y como profesional de la educación; estamos más bien ante la mirada vigilante y normalizadora de la que Foucault¹⁰⁷ hablaba, la que permite calificar, clasificar y hasta castigar. El docente es sometido a una evaluación que deja constancia escrita de sí mismo como un examen distinto al de los alumnos en cuanto a forma pero muy similar en cuanto a función, a través de él se le objetiviza y se le hace entrar en un campo documental que diluye su individualidad, “deja tras él un archivo entero tenue y minucioso que se constituye al ras de los cuerpos y de los días. El examen coloca a los individuos en un campo de vigilancia, los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan (...), el examen marca un momento de formalización inicial de lo individual en el interior de las relaciones de poder.”¹⁰⁸

¹⁰⁶ Ganem, Alarcón Patricia, *Op.Cít.*, p.18

¹⁰⁷ Foucault, Michel, *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, México, 1976, p. 189-198

¹⁰⁸ *Ídem*, p 193

Por todo esto, concluimos que la evaluación institucional que se hace al maestro en ambas modalidades de educación primaria no puede ser llamada realmente pedagógica, pues no parece tener como principal objetivo perfeccionar la intervención planificada que se hace sobre y con los sujetos que participan en ella, nos parece que debe utilizarse esta información de manera constante y oportuna para cumplir la labor formativa para la cual fue creada originalmente la educación.

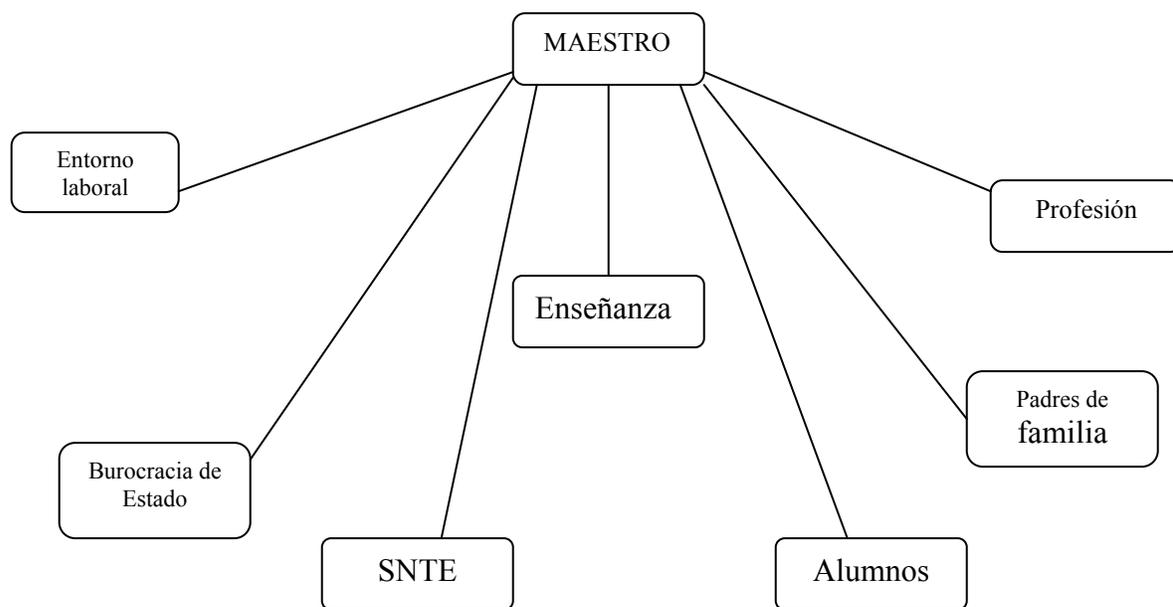
Ahora bien, si hemos reconocido a la evaluación docente como una tarea obligada de la educación y de la pedagogía, ¿cómo librarnos de ese sentido deshumanizante que puede tomar?, a nuestro juicio, es punto esencial de su recomposición el examen sobre su condición actual, la identificación de sus aciertos y el señalamiento claro de sus debilidades. Para tal efecto, el siguiente capítulo abre el espacio de meditación sobre las alternativas de acción.

La evaluación que hemos configurado aquí y que es en gran parte un reflejo de la realidad vivida, no está propiciando que los docentes asuman su poder como entes creativos, propositivos e intelectuales, hay que trabajar para la reivindicación de este papel. El docente tiene aquí la obligación de escudriñar las posturas evaluadoras que rompan con esa tradición de la medición y que le orienten al verdadero perfeccionamiento de su profesión, pues con todo lo analizado hasta el momento, podemos afirmar que el maestro puede ser tomado como la figura principal del cambio en el acto enseñanza-aprendizaje y en esta aceptación le transferimos las responsabilidades de todos los elementos restantes, al menos momentáneamente, para así tener un plano desde el cual comenzar a tomar acciones concretas, ya que como dijimos anteriormente, evaluar al docente lleva implicadas un conjunto de relaciones que es menester encarar.

Puede ser él, el agente de transformación, al ser por ahora, sino el más afectado (que sería el alumno), sí el más capacitado para tomar conciencia de su papel y de la importancia de modificarlo. “El maestro es el agente principal de la educación, es el eje en que descansa la actividad política de todo el aparato escolar. El plan de estudios, los libros de texto, los materiales didácticos y cualquier otro auxiliar para la enseñanza, son insustanciales sin la participación del maestro. El es el mediador de todo el proceso y, como señaló Vasconcelos, desempeña una función de dirigente, aunque la burocracia y ciertos autores, lo quieran concebir como un mero ejecutor: [Se ha dicho que el niño es el eje de la escuela. Esto es absurdo. El niño no es el eje sino el fin y el objeto de la enseñanza. El eje

de la escuela no puede ser otro que la conciencia del maestro].”¹⁰⁹ Sobre esta conciencia profundizaremos más en el último capítulo de esta investigación, por considerar que ella tiene mucho que ver con el proceso de asimilación de la evaluación en general y con la mejora en cuanto a su desarrollo y utilidad para el proceso de formación en general.

Es cierto que una parte de la sociología considera al maestro, al igual que a los otros elementos del currículum, como un agente neutro que debe dejar los atributos de su personalidad para tomar los de profesor al llegar al aula; sin embargo, la vertiente en la que ubicamos el análisis curricular con toda su complicación, reconoce que se trata de un sujeto que enfrenta un cúmulo de relaciones sociales complejas, aún suponiendo posible que el docente dejará emociones, estados de ánimo y problemas personales, dichas relaciones conforman una buena parte de su tarea. Carlos Ornelas¹¹⁰ reconoce por lo menos seis tipos de relaciones que mantiene el docente y que afectan la producción y la reproducción de conocimientos, ideología y cualidades de la personalidad de los alumnos:



¹⁰⁹ Vasconcelos, José, *Antología de textos sobre educación*, México, 1995, p. 282, citado en: Ornelas, Carlos, *El sistema Educativo Mexicano, la transición de fin de siglo*, CIDE-NF-FCE, México, 1995, p. 79

¹¹⁰ Ornelas, Carlos, *Op. Cit.*, p.132

Compartimos la visión de Ornelas, para quien:

“...el maestro es el eje sobre el cual gira el sistema de educación y el recurso intelectual más importante. La escuela mejor equipada, el currículum más avanzado, los textos mejor escritos y de contenidos importantes, magníficos sistemas de control y administración escolar, son insustanciales si el factor humano no responde a las demandas de una buena educación. El maestro no es pues, en forma alguna un ente pasivo de mera reproducción, al considerar al maestro como sujeto, aceptamos que tiene razones, intereses y reflexiones propias, además del papel que debe cumplir, el cual muchas de las veces está diseñado sin involucrar su propia visión (se suele encargar la elaboración de programas y material didáctico a especialistas alejados del contexto específico donde se aplicarán, lo que como resultado ofrece ante la sociedad, la visión del docente como un técnico de la enseñanza). El problema, tal vez no resida en cada uno de los maestros, aunque la labor y la responsabilidad son claves para superar la calidad del conjunto. El meollo de la calidad de los maestros, de sus conocimientos, de sus responsabilidades, rasgos ideológicos y personales, se encuentra en los programas de formación y actualización. Y todos los indicios disponibles apuntan a que estos (que son los recursos intelectuales que organizan y administran la cuestión escolar) andan por la calle de la amargura”...¹¹¹

Con lo expuesto hasta el momento, puede asegurarse que la profesión docente se ejerce en un contexto social específico que engloba conflictos, preferencias culturales y políticas; por lo que es perfectamente válido en nuestro país, lo afirmado para España por la Recomendación de los Ministerios de Educación sobre la evolución del papel del personal docente: “se debería tener presente que la categoría social y económica del personal docente y el prestigio de su función son importantes para el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación”. Vayamos ahora a la exploración específica de la dirección que puede tomar dicha categoría social del docente a partir de su propia visión.

¹¹¹ *Ídem.* p 131-132

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE: UN MODELO DIALÓGICO

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE: UN MODELO DIALÓGICO

**“Un verdadero liberal se distingue
no tanto por lo que defiende,
sino por el talante con que lo defiende:
la tolerancia antidogmática,
la búsqueda del consenso,
el diálogo como esencia democrática”
B. A. W. Rusell**

En el capítulo anterior se dejó asentado cómo se ha orientado la tarea de evaluar a los profesores de primaria, hacia la búsqueda de una noción reducida de calidad, que sin embargo, mantiene una estructura en la que la escuela en su conjunto adquiere las características de la calidad del personal que trabaja en ellas, ya sea como docentes o como directores y obviamente, ésta se espera repercuta con la calidad de alumnos, creándose así un círculo en el que queda atrapada la función más plausible de la educación: la formativa. Hemos afirmado también que no pueden ser concebidas mejoras que incluyan y trasciendan las planteadas en el actual Plan Nacional de Desarrollo Educativo, sin un sistema de evaluación que transforme la racionalidad actual (de corte economicista-pragmático y funcionalista preponderantemente) y se instaure como auténticamente dialógico -para nosotras verdaderamente pedagógico- dentro del ámbito de la enseñanza formal; veremos ahora de qué manera puede incrementarse la ansiada calidad, rescatando al mismo tiempo la idea perdida de formación como acción pedagógica y qué modalidades puede tomar esa evaluación de diálogo que vislumbramos.

Creemos firmemente que, en el diálogo la gente se da cuenta de lo que hay en su propia mente y en la de los demás, sin adelantar ningún tipo de conclusión que establezca un juicio sobre alguno de los dos, en el diálogo no se trata de cambiar lo que ya ocurrió porque pertenece al pasado, y no se pierde tiempo recriminándolo o construyendo sobre él formas vengativas de cobrarlo; pero en él se dan las bases para transformar lo futuro, a través de él se es consciente de lo que se está tratando de modificar y esa toma de conciencia, es el primer paso de cualquier mejora.

Hay posibilidad de diálogo entre los seres humanos, no únicamente gracias al lenguaje como conjunto de símbolos con significados particulares, sino también por la capacidad intersubjetiva de los sujetos, esa especial facultad de convertirnos en sujetos en la medida que otro semejante nos devuelve información que nos hace sentir como tales, y no sólo como objetos de conocimiento para otros, carentes de voluntad e intención.

No podemos concebir, por otra parte, que el camino de una actividad tan fundamental para la pedagogía como lo es la evaluación, siga orientándose hacia lo trivial y degradante mientras se proclama cumplir con una misión heredada de la modernidad: “racionalizarse”, entendida como una forma de irse ajustando a las razones dominantes de existencia, a saber en este momento y en esta Nación, la productividad, la tecnificación, la eficacia y eficiencia y todo lo que de a la dimensión económica del ser humano la prioridad; al mismo tiempo que se olvida la verdadera aportación valiosa de ese conjunto de transformaciones que signan nuestra actualidad: “razona” y que a nuestro juicio, es la directriz que puede volver el rumbo al acto de formar humanos en el sentido más elevado de la palabra, ya que recupera la conciencia de la vida propia y la de quienes nos rodean; por ello intentamos construir un modelo dialógico que permita equilibrar estas dos intenciones y con ello también las fuerzas de poder que entran en juego en toda actividad educativa. Tal propuesta tiene como fundamento las siguientes consideraciones:

4.1 LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA

Sabemos que hay distintos enfoques pedagógicos desde los cuales abordar el acto de enseñanza-aprendizaje, y que sus diferentes concepciones sobre lo que el hombre tiene que ser, privilegian algunas pautas de acción dentro de la enseñanza, incluyendo el cómo se evalúa; aún cuando a lo largo de esta exposición se ha reiterado que particularmente creemos en la relación directa de la pedagogía con la exigencia humana de ser (formarse), no podemos instaurar esta aceptación como la verdad total asumible para todos, sabemos que hay múltiples intereses que pueden afectar la aceptación de esta idea, más si recordamos que para afirmar algo como verdadero o falso, es necesario contar con un criterio y hay tantos criterios como personas existen. Los criterios son los parámetros que se utilizan en el acto de juzgar “al negar o afirmar algo como verdadero, es necesario contar con algún criterio o razón que fundamente el juicio,”¹¹² y en nuestra defensa de la formación humana se recupera irremediamente la libertad para establecer los propios juicios. Pero lo que sí podemos hacer desde esta perspectiva, es proponer a partir de lo que hemos elegido validar sobre la pedagogía, una manera distinta de abordar la evaluación docente.

Para ello, exploramos otras herramientas utilizadas, distintas a las encontradas en nuestra muestra, pues como se observó anteriormente, éstas vienen configurándose en un aparato de control de la actuación docente, más que en una vía de perfeccionamiento. Estamos convencidas de que para llegar a esa realidad compleja que es la evaluación docente, se debe partir de interpretaciones valorativas de cada uno de los elementos que la constituyen, elaboradas por toda la gente que tendrá que compartir las decisiones y sobre todo las consecuencias derivadas.

Asimismo, observamos que “la formación del docente ha cambiado y este proceso continuará, por lo cual es necesario reflexionar no solo en la nueva manera de formar docentes, sino en el tipo de personas que es necesario integrar a la función educativa.”¹¹³ Ya no es suficiente con que pertenezcan a una carrera afín a la educación, hoy se necesita un gran compromiso por parte de

¹¹² Delgado, Araceli, *Docencia para una educación humanista. Un modelo dialógico de enseñanza aprendizaje*, Dirección General de servicios educativos Universitarios. Centro de Didáctica., México, 1995, p.16

¹¹³ Villasana, Castillo, Rosa Maria, *El maestro del siglo XXI*, serie Foro Pedagógico, CONALTE-SEP, México, 1997, p. 21- 22

todos los responsables de la educación, seres que verdaderamente estén preocupados y se ocupen de aportar a la realidad que se proyecta, no sólo con buenos deseos.

Es importante tomar en cuenta las actitudes, intereses, vocación, cualidades personales de los profesores y la evaluación, nuevamente es la única manera de recoger toda esa información. Con ella puede contribuirse también a que los profesores se sientan más tranquilos al realizar su trabajo, pues hoy observamos que existe temor de que desde la administración educativa se caiga en un exceso de simplificación, y que como se ha escrito “se identifique o se confunda calidad de la enseñanza con rendimiento escolar”¹¹⁴, y que además se le quiera responsabilizar del funcionamiento global del sistema educativo en donde, como ya vimos, se ignora por una parte, la amplitud del concepto “calidad de enseñanza”, y por la otra, lo equivocado de atribuir los resultados académicos únicamente a los docentes, olvidando que también ellos se encuentran determinados por múltiples factores como la cultura, la familia, las políticas institucionales, las condiciones del centro educativo, sus propios aprendizajes, por mencionar sólo algunos.

Por lo tanto, parece ser que el carácter más propio de la evaluación actual es su “pluralidad de los enfoques, de los contenidos, de los métodos, de los instrumentos de los agentes, de las audiencias etc.”¹¹⁵ en fin, de todo aquello que se pueda utilizar para obtener más información de la realidad y que genere cambios en los centros educativos; debe de existir una responsabilidad compartida de ofrecer a los profesores un escenario adecuado en el que desempeñen su actividad profesional de manera libre, sin que tantos elementos a evaluar y a ser evaluados signifique sentirse vigilado o amenazado laboralmente.

Debemos cambiar la palabra vigilado y sobre todo el sentir, por una observación de su práctica educativa con connotaciones totalmente diferentes, ya que vigilar representa comúnmente, una atención continua y relativa hacia cosas o personas que nos han sido confiadas, cuya guardia está a nuestro cargo, definición que nos deja más clara la tensión que sufren los profesores que se encuentran (o al menos ellos lo perciben así, según han reportado) evaluados a través de esta forma, que se da totalmente distinta si buscamos el significado de una herramienta más acorde de la

¹¹⁴ Mateo, Andrés Joan, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, ICE, Barcelona, 2002, p. 47

¹¹⁵ *Ídem*, p. 64

evaluación: la observación entendida como acción de considerar atentamente los hechos para conocerlos bien y con ello se den teorías diferentes acerca de lo que ocurre dentro de la práctica académica del profesor, que no se juzgue a la ligera o con parámetros obsoletos el objetivo primordial que se pretende alcanzar, como en muchas ocasiones se viene llevando a cabo y hemos podido constatar en el capítulo anterior.

Se trataría más bien de permitir la construcción de juicios sobre las propias acciones, que puedan servir de base a la reflexión y crítica conforme a quien desea encontrar un fundamento sólido a su práctica profesional a través de su propia experiencia y con la confianza en su facultad de razonar y establecer un parámetro ético. No obstante esta diferencia significativa, en la realidad, la observación puede dar inicio a una actitud vigilante, por lo que hay que ser sumamente cuidadoso en su utilización, de manera que tal observación, sólo puede ser lograda si se apega a una línea que se nutra de lo que el mismo docente puede percibir sobre su actuar.

Por ello, esta propuesta parte de un enfoque teórico distinto, que se encuentra dentro de los movimientos que dan importancia al uso de métodos que faciliten la observación directa del trabajo de los alumnos y de sus habilidades, pero desde una visión ampliada. De la misma manera, ésta puede introducirse en la evaluación del docente con otros parámetros de observación. Este nuevo enfoque es conocido como “evaluación alternativa” es decir “cualquier método que aplique instrumentos de medición del rendimiento distintos de las pruebas de elección múltiple o de elección basada en el desarrollo de objetivos predeterminados, se puede considerar propiamente como una evaluación alternativa al sistema tradicional,”¹¹⁶ para el caso de los alumnos; refiriéndonos a los docentes, podríamos hablar de nuevos instrumentos que diferencien la información que ahora se obtiene y sobre todo que la seleccionen y amplíen.

Este tipo de evaluación alternativa no usa un tiempo determinado y la evaluación se hace día con día y no solo en una ocasión. Para que una evaluación alternativa pueda ser considerada como auténtica, es importante que los involucrados estén comprometidos con la ejecución de tareas pertenecientes a la vida real o de un gran parecido, y este tipo de prueba no puede ser ideada sólo

¹¹⁶ Mateo, Andrés Joan, *O p. Cít.*, p. 65.

por un sujeto, porque el compromiso es aquí para todos los agentes que participan en la tarea educativa.

Recordando que no existe una forma correcta y única de evaluar a los profesores, nos corresponde entonces buscar conjuntamente maneras equilibradas de lograr apreciaciones más reales como opción. Cabe mencionar que en sentido estricto, “no existe una terminología de las nuevas alternativas a la evaluación tradicional;”¹¹⁷ en ocasiones los términos de evaluación alternativa, evaluación auténtica y evaluación del desempeño se usan sinónimamente para significar variantes de esa nueva concepción, pero lo importante es realmente, cómo se lleva a cabo dicha evaluación y sobre todo la finalidad que se le da para poder ser entendida como tal.

La evaluación auténtica fue popularizada por Wiggins (1989), quien sustenta que las evaluaciones deberán comprometer a los estudiantes a aplicar conocimientos y habilidades de la misma manera que en el mundo real fuera de la escuela.

“Evaluación de desempeño”¹¹⁸ es un término amplio que comprende una actividad de la evaluación en la cual los alumnos construyen respuestas, crean productos o llevan a cabo demostraciones para proveer evidencias de los conocimientos y habilidades.” La evaluación de desempeño es un término extenso que puede contener muchas de las características comunes del tipo de evaluación auténtica y de la evaluación alternativa, ya no sólo elementos cuantificables; sin embargo, por lo que se refiere específicamente al docente, se ha instaurado como tal, sólo a una serie de funciones técnicas del maestro, principalmente las de carácter observable. Aceptamos aquí, que este tipo de evaluación, puede permitir un tipo de retroalimentación indispensable para rectificar deficiencias a través de dos principios:

- Apreciar el desenvolvimiento de un individuo en un cargo
- Identificar su potencial de desarrollo¹¹⁹

¹¹⁷ Rosales, Carlos, *Op Cít.* p 54.

¹¹⁸ “Al igual que el concepto de competencia, el desempeño es un término proveniente de la administración de empresas y particularmente de la gestión de recursos humanos y los criterios para la selección de personal. Fue adoptado por los administradores muchas veces sin los reajustes necesarios para aplicarlos en una realidad donde los resultados o los productos no se miden en beneficios o ganancias materiales, sino en logros académicos, educativos, sociales o culturales” V. Cerda, Gutiérrez Hugo, *Op, Cít*, p. 250.

¹¹⁹ *Ídem* p. 250

Estas características son inseparables y nos parecen importantes, pero sólo permiten extender el proceso de evaluación, si no se circunscriben a la parte elemental de comprobar competencias. Los problemas que se detecten en el desempeño son variados, muchos de ellos de tipo idiosincrásico y requieren por tanto distinto tratamiento.

Algunos autores afirman que: “La evaluación del desempeño, al igual que cualquier modalidad evaluatoria, no es un fin en sí mismo sino apenas un instrumento, medio o herramienta par mejorar el trabajo y los resultados del trabajo docente o estudiantil en una escuela. Para alcanzar los objetivos básicos este tipo de evaluación debe establecer aspectos como los siguientes:

- Criterios de selección en los ingresos o concursos
- Políticas y programas de capacitación
- Promociones y escalafones
- Incentivos por el buen desempeño
- Sanciones por el mal desempeño
- Autoperfeccionamiento del docente o del estudiante
- Investigación sobre los recursos humanos en la institución educativa
- Estimación del potencial de los docentes y estudiantes
- Estímulo a las iniciativas personales y grupales
- Retroalimentación continua y permanente de la información surgida de las evaluaciones.

De estos puntos anteriores, nosotras proponemos evitar lo referente a premios y sanciones por ser prácticas más acordes con el entendimiento de la evaluación como control, que no es lo que se pretende aquí. Debiera incluirse en todo caso un plan de financiamiento que impulse realmente la capacidad de los maestros por examinar constantemente su desempeño.

Observamos entonces, que cada una de estas definiciones de la evaluación, comparten elementos opuestos a la de corte tradicional y que por ello forman parte ahora de un enfoque llamado:

evaluación alternativa, en donde se pretende, que a través de ella se pueda captar mejor los productos educativos, significativos y consistentes.

Básicamente este tipo de evaluación se ha desarrollado buscando ampliar las observaciones sobre el aprendizaje y el trabajo general de los alumnos y entre las ventajas que ofrecen frente a la evaluación tradicional encontramos: ¹²⁰

- Retomar la preocupación porque los estudiantes ejecuten, creen, produzcan o realicen algo, en lugar de sólo memorizarlo
- Estimular el pensamiento de orden superior y la solución de problemas
- Usar tareas que representen actividades instruccionales significativas
- Promover aplicaciones al mundo real.
- Reconocer que es gente, no máquinas, quien hacen la evaluación, usando juicios humanos que obviamente encierran subjetividades que pueden ser develadas
- Solicitar nuevos papeles para el maestro en la instrucción y la evaluación.

Para lograr estas características, la evaluación alternativa ofrece recurrir a las siguientes actividades que deben promover una participación más creativa y significativa para el alumno:

- Muestras, experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
- Promoción de juicios evaluativos basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.
- Focalizar la evaluación de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes
- Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo
- Constatar que la evaluación tiende a ser idiosincrásica
- Proveer información evaluativa de manera que facilite la acción curricular
- Permitir a los estudiantes participar en la evaluación.¹²¹

¹²⁰ V. Rosales, Carlos, *Op. Cít.*, p. 5

¹²¹ Cf. Mateo, Andres Joan, *Op. Cít.*, p. 67

Estas diferencias con la evaluación tradicional, nos dan cuenta lo que se puede lograr con una evaluación alternativa, aunque es visualizada para los alumnos y su modo de aprender, la podemos emplear para complementar la evaluación de los profesores, pues actualmente no sólo con la observación directa de su labor, con la observación indirecta del desempeño de sus alumnos o con el llenado de fichas de trabajo (únicos instrumentos que encontramos en nuestra muestra) es como podemos emitir un juicio acerca de su práctica docente.

Además, si nos detenemos en la exploración de la evaluación alternativa para los alumnos, es porque la consideramos como una tarea similar a la evaluación del docente, en cuanto al objetivo de su realización, es decir, en cuanto a la necesidad de promover la formación integral y el desarrollo holístico de los seres humanos. La evaluación alternativa de los aprendizajes de los alumnos, puede ser la base de la evaluación alternativa de los maestros, al enriquecer su función como actor de la enseñanza que no sólo verifique conocimientos.

Es de suma importancia hacer una reflexión acerca de la información evaluativa recibida, pues a través de ella creemos que será posible capacitar a los profesores para que tomen conciencia de la situación en su continuo trabajo docente, lo mismo que los directores o/y aquellos que evalúan la labor del profesor, quienes deben de ubicarse en un contexto real que les permita graduar el esfuerzo, incrementar la atención sobre los elementos participantes, así como dirigir la acción de forma inteligente y más tendiente a la formación integral.

Creemos que el incremento de la conciencia¹²² en los procesos de evaluación, tanto del evaluador como del evaluado representan uno de los más importantes retos educativos y a los que ésta misma puede brindar soluciones adecuadas y perdurables. Este incremento sólo puede lograrse conociendo precisamente más alternativas de acción y explorando las consecuencias del trabajo tal y como es realizado.

¹²² En este trabajo entendemos por aumento de conciencia a la posibilidad que tenga un sujeto de poder decir por qué actuó de determinada manera, idea muy cercana a la de sujeto moralizado en Kant.

La evaluación alternativa, no tan sólo considera la posibilidad de desmarcarse del enfoque tradicional de las pruebas objetivas, “también se modifican las situaciones de prueba atendiendo a la introducción de otros agentes en la función del evaluador;”¹²³ se hace también referencia a la autoevaluación y a la evaluación entre iguales, la que encierra una tendencia democrática por incluir valoraciones entre compañeros de un mismo status, lo que sin duda alguna recupera también el equilibrio en el reparto del poder que conlleva la evaluación.

Es interesante destacar aquí, una vez más, la relación que hay entre evaluar y ejercer poder; esta vez apoyándonos en la idea gramsciana de que el poder no es algo fijo en la sociedad, que pueda ser manipulado de manera concreta u objetiva, sino una abstracción constituida por relaciones de fuerza que se da en diferentes grados en todas las relaciones sociales, de manera que todo el tiempo estamos padeciéndolo o disfrutándolo. Para Gramsci, estas fuerzas buscan lograr la supremacía (hegemonía), en la escuela pueden ejemplificarse con el maestro sobre el alumno y el directivo sobre el maestro, ante esa posibilidad, está la recuperación del alumno como ser activo, y desde nuestra perspectiva, del docente como sujeto activo frente al (los) directivo(s) y frente al resto de las autoridades educativas.

La relación entre los seres debe ser recuperada como dinámica para protegerse de las injusticias que la búsqueda del poder puede atraer, si bien el poder no puede dejar de existir, sí puede ser regulado para evitar el sometimiento, la falta de respeto y la explotación de la otredad. Pensamos que para que un docente, sepa que hacer con el poder que tiene frente al alumno, debe ser consciente antes del poder al que el mismo debe someterse como subordinado, conocer los límites de dicho sometimiento, dejar bien claro, hasta donde su evaluación toca la pérdida de su libertad como profesional y como persona.

Para llevar a cabo una evaluación alternativa de calidad pedagógica, es importante no perder de vista algunos elementos que toman en cuenta la función del profesor, por ejemplo lo que se refiere a los aspectos previos, a la elaboración de un sistema de evaluación de éste mismo, como la exploración de su actitud hacia esta forma de evaluar y su grado de disposición a enfrentarla, lo que

¹²³ *Ídem Supra.* p. 85

nuevamente tiene gran relación con la toma de conciencia de sí mismo, de otra manera se puede caer en un obstáculo generalizado en las actividades educativas: intervenir parcial y esporádicamente.

Por otra parte, según hemos visto en esta investigación, al parecer no se ha tomado en cuenta que, si los profesores constituyen un punto de vital importancia en la calidad educativa (sea como se le entienda) de las instituciones, es ineludible entonces preguntarse, ¿hasta qué punto son comunes los intereses de unos y otros?, hay que subrayar que deben atenderse el conjunto de necesidades entre ambos.

Hay que tratar de equilibrar las necesidades individuales con las expectativas institucionales pues por lo encontrado, lo que resulta satisfactorio para uno, no lo es obligadamente para el otro, generalmente, hablando de las instituciones incorporadas, se ven primero las prioridades económicas, pues ese ha sido su propósito histórico, mientras que en las oficiales hay un cúmulo de intereses particulares que van desde la conservación de la plaza por parte de los maestros, hasta otros de carácter político por parte de las autoridades. Estamos de acuerdo con la aseveración de Fullan de que el combinar el desarrollo individual e institucional genera sus tensiones, pero el manejo que debe hacerse es evidente y claro: “nadie puede obtener uno sin otro”.¹²⁴ Es importante tomar en cuenta la participación de ambos en el proceso educativo, pues esto facilita la coordinación de las actuaciones y así mismo posibilita la construcción de una visión unitaria del centro y la creación de una cultura institucional compartida.

Por otra parte, se habrá notado que la evaluación alternativa que puede logra esta recuperación, surge de una aproximación constructivista del conocimiento, ya que para recoger información conveniente hay que situarnos en escenarios reales, abordando aspectos subjetivos de la conducta humana y haciendo uso de herramientas como la entrevista en profundidad y la observación participante; desde la perspectiva constructivista la realidad se construye socialmente, por lo que la evaluación también ha de ser una tarea colectiva. “No existe, por tanto, una realidad única, tangible o fragmentable sobre la que la ciencia pueda converger. La realidad existe pero sólo como construcción holista, delimitada en su significado, intra e interpersonalmente, conflictiva y

¹²⁴ *Ídem.*, p. 95

dialéctica en su naturaleza.”¹²⁵Es esta razón la que nos lleva a pensar que la evaluación del profesorado, está sujeta al tiempo y al contexto desde el cual se este trabajando, y es precisamente esta contención, la que nos da una aproximación interpretativa que permite modificar la realidad.

Ahora bien, intervenir en una realidad compleja y tan variada en cuanto a componentes, requiere de una metodología específica que permita articular esa totalidad y es aquí donde aparece la opción de hacer uso de las propuestas de la educación holista, cuya conformación teórica no está del todo aceptada en el ámbito educativo considerado como formal, por su gran carga de ideales que, bajo cierta perspectiva, pudieran parecer utópicos. Veamos en qué pueden contribuir estas propuestas a la inquietud de mejorar las condiciones formativas actuales.

¹²⁵ *Ídem.*, p. 136 -137

4.1.1. LA EVALUACIÓN HOLISTA

Ya analizamos cómo tradicionalmente la educación se ha encargado de poner límites a los sujetos que en ella participan, tratando con ello de dar un orden social y permitir relaciones armónicas, pero a veces esos mismos límites han generado exactamente lo contrario; lo que buscamos ahora es una educación que realmente cambie la manera de pensar y de actuar de los sujetos, “una educación que eduque más que instruya, que libere más que condicione, que ayude al estudiante aprender el arte de aprender por sí mismo”¹²⁶ y con ello se forme, esto se logrará a través de una visión holista que, contrariamente a lo que pudiera pensarse, “es ante todo de carácter práctico, pues tiene como meta procurar información útil y significativa a las diversas personas responsables del sistema escolar, evitando simplificar la complejidad de las variables que intervienen en una situación dada.”¹²⁷

Una de las características de la educación holista o integradora es la flexibilidad y apertura en oposición a la educación tradicional, que busca medir los conocimientos y las aptitudes de las personas en sus aspectos más particulares, a partir de criterios preestablecidos. “La educación holista celebra todo el rango de los potenciales y múltiples formas de conocer del ser humano;”¹²⁸ ahora sabemos que no solamente los aspectos intelectuales y vocacionales del desarrollo humano requieren de una guía, sino también los aspectos físicos, sociales, morales, estéticos, creativos, y – en un sentido no sectario – los espirituales.

La búsqueda del holismo es por lo tanto, una búsqueda de la integración de lo cognitivo con el desarrollo de la sensibilidad y los afectos, la motivación (el amor al aprendizaje), las actitudes, los valores, las conductas y los modos de ser y de hacer; todo esto debe basarse en: libertad, participación, disciplina y esfuerzo; dentro de esta concepción el profesor debe de ser creador de un

¹²⁶ Clark, Edward T. *El destino indivisible de la educación. Propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza en la enseñanza*, Pax, México, 1997, p. IV

¹²⁷ Heredia, Bertha, *La evaluación ampliada* Revista de la educación superior No. 2, Vol. IX, abril - junio, México 1980 p. 133

¹¹⁷ Clark, Edward T. *Op. Cit.* p. 158

clima favorable para el aprendizaje y de un entorno afectivo que sirva de soporte emocional para el proceso.

Como nos podemos percatar no se trata de conocer por conocer, o de adquirir saberes desvinculados de la vida, o conocimientos que no tienen aplicación alguna, se trata de englobarlos todos en uno solo y formar a un hombre integral, capaz de enfrentar su realidad; por tanto la evaluación que se haga de él, será de la misma forma: integral, tomando varios aspectos de su actuar, es decir deberá de echar mano de múltiples herramientas que le permitan recoger toda esta información.

La educación holista nació a principios de la década de los noventas, como un movimiento educativo planetario y como producto del impacto del cambio del paradigma global que inicia una década antes, esta visión rompe entonces con las cuestiones mecánicas, basándose en principios diversos como :

- La unidad: Los hechos no pueden ser separados de los valores. Existe una relación entre el observador y el observado.
- Totalidad: Es más que la suma de sus partes y no puede ser explicada a través de la separaciones de ellas.
- Desarrollo cualitativo: Ocurre a través de procesos dinámicos e interrelaciones no lineales, por medio de desequilibrios, es transformador, integrador, y tiene sentido, incluye la novedad, la diversidad, la impredecibilidad.
- Transdisciplinariedad: Rebasa el marco de las disciplinas científicas aisladas, la integración no se realiza solo dentro de la ciencia, sino entre los diferentes campos del conocimiento humano.
- Espiritualidad: Experiencia directa de la totalidad en la que el ser humano reconoce el orden fundamental del universo y su identidad con ese orden, cabe mencionar que esta espiritualidad no tiene relación con las distintas formas de iglesias o creencias religiosas, aunque pensamos que el conocimiento de éstas, puede contribuir a esa noción de totalidad, a través del fomento a la tolerancia y el respeto a lo diferente.

- Aprendizaje: Es un discernimiento personal, social con significado humano que ocurre en el nivel, intuitivo, emocional, racional, espiritual, físico, artístico, cognitivo y espacial.¹²⁹

Como puede observarse, se trata de elementos necesarios a considerar si se piensa al hombre desde una perspectiva de formación integral, con un sentido humanista que la educación contiene, pero la pérdida del carácter holista de la Pedagogía, tiene una explicación histórica, pues si bien es cierto que hay dificultad en situar una fecha exacta para el arribo de la denominada “modernidad”, sí hay suficientes elementos para caracterizarla como una etapa de transición y de cambios importantes en la manera de entender la vida en la naturaleza y con la sociedad; a partir de la fuerza que tomo la crítica a la metafísica anterior y las validaciones religiosas de todo el medioevo, una nueva racionalidad fue dotando a los seres humanos de un poder sobre sí mismos, el uso de la razón preconizó la capacidad de existencia libre y reflexiva, que sin embargo pronto cayó en los excesos del conocimiento positivista.

Esas transformaciones repercutieron de manera relevante en el entendimiento de la Pedagogía, que fue resignificada en su función y en su forma: “como actividad técnica, y ya no como arte, deja de lado niveles de integración concernientes al sentido de la representación totalizadora del ente, en tanto que ser posible. Ahora promueve la habilitación funcional para operar, a costa de la disociación del sujeto, para convertirlo en hecho, dato, cosa, en la actividad inmediateista del mundo pragmático externo al sujeto, sin atender los niveles de representación de totalidad.”¹³⁰ Así, la pérdida del holismo significó también el sacrificio de una disciplina colmada de altos ideales, en pro de un compromiso mecanicista y reduccionista.

La Pedagogía optó por el camino del progreso validado desde el código lógico-cientificista y con ello la evaluación tomó el rumbo que hemos descrito en el capítulo 1 de este trabajo: lo pedagógico se convirtió en medio para el adiestramiento de la sociedad.

¹²⁹ *Ídem*, p. 23

¹³⁰ Hoyos, Medina Carlos A. *Epistemología y discurso pedagógico, razón y aporía en el proyecto de modernidad*, en Serramona Jaime, *¿Qué es la Pedagogía?. Una propuesta actual*. CEAC, Barcelona, 1994,p.239

La formación recupera su sentido humanista, en medida que reconoce la relación intersubjetiva de personas, es decir en cuanto se hace cargo de las conciencias posibles, que crecen y cambian a partir del intercambio de mundos vividos por cada ser. Una tesis planteada por Feuerbach,¹³¹ sobre las relaciones interpersonales, defiende la interdependencia del pensamiento del sujeto respecto a la realidad o al objeto, el “yo” sólo se constituye a partir de la diferenciación con el “tú”, de aceptar la individualidad de la otredad y de percibir su unicidad insustituible que exige reconocimiento, eso constituye finalmente una auténtica experiencia humana. Y es esta forma de experiencia, la que consideramos menguada desde la perspectiva reduccionista de la pedagogía que trabaja por situar a los hombres en un entramado de relaciones funcionales e instrumentalistas.

Vemos entonces que una educación holista, prepara a educadores para nuevos roles en las sociedades de este siglo, para hacer frente a problemas que han sido fruto en mucho, de un sistema tradicional de la educación, ya sea en el orden de la ecología, lo espiritual y lo social; la evaluación que se haga a partir de estos principios debe cuidar tomar en cuenta estos aspectos a la hora de operar, pues no existen técnicas o métodos prescritos para ser utilizados como recetas de cocina para indagar si está siendo útil y provechoso el camino tomado.

Existe por tanto, en esta perspectiva, mayores condiciones para que tanto el evaluador como el evaluado, elijan libre y creativamente, entre las técnicas que les parezcan más adecuadas, sea para enseñar o para verificar el aprendizaje. Esa elección no puede tener otra base de realización que no sea el diálogo entre ambos, según hemos hablado del carácter intersubjetivo que la formación debe rescatar y que además no sólo postula la afirmación social del hombre, sino que también se traslada al campo del pensamiento y con ello a la construcción del conocimiento, la verdad sólo puede lograrse a partir nuevamente, del intercambio de mundos entre los seres, “la verdadera dialéctica no consiste en un monólogo del solitario pensamiento consigo mismo, sino que es un diálogo entre el yo y el tú”;¹³² reparemos por tanto en los elementos indispensables para lograr el diálogo y más concretamente en el cómo puede afirmarse que la evaluación holista forma parte de la evaluación alternativa que promueve dicho diálogo como base de toda mejora y por tanto de nuestra propuesta de trabajo.

¹³¹ Omedes, Colomer Eusebio, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*, Tomo III, Herder, Barcelona, 1990, p. 108-110

¹³² *Ídem*

4.2. LA EVALUACIÓN EN EL CONSTRUCTIVISMO Y LA AUTOCONCIENCIA

El constructivismo como modelo de conocimiento, recupera la intersubjetividad, equilibrando lo objetivo y lo subjetivo presente en toda ciencia, permite a los individuos crear y desarrollar sus propios referentes, apropiándose tanto individual, como socialmente de los juicios que le permitirán actuar. Esta concepción le da un giro al de carácter de la evaluación educativa, ya que será retomada ante todo como un proceso gradual y continuo; su objetivo es obtener información acerca de los descubrimientos y del grado de apropiación de esas razones que le ofrece la realidad al educando y esto es posibilitar el diálogo del que hemos hablado.

El docente tiene aquí una labor más complicada, pero al mismo tiempo más completa, debe proponer problemas diversos, formular preguntas clave, estimular la respuesta y propiciar el diálogo (intercambio de vivencias e interpretaciones) en el salón de clases, funge como un guía de aprendizaje con consecuencias políticas también de importancia diferente. Al cambiar la función del docente desde esta perspectiva, obviamente cambiará también la evaluación de su trabajo.

Si comparamos la evaluación que propicia el positivismo, como fundamento teórico del conocimiento, vemos que al pretender explicar toda la realidad mediante un método único y mediante la observación absoluta y transparente, niega todos aquellos fenómenos que quedan fuera de sus métodos epistémicos; esto afecta decididamente a las ciencias sociales y humanas y con ello, a los elementos que se retoman dentro de la evaluación educativa, mismos que por estar enfocados a una formación humana integral no son controlables en su totalidad. En el constructivismo por su parte, se rescata el mayor número de elementos que intervienen en la labor pedagógica, considerándola no meramente instruccional, es decir que a través de él, sí se plantea recoger información aún de factores subjetivos o de difícil aprehensión.

La racionalidad que dirigió la actividad pedagógica desde la modernidad buscó la adecuación de medios y fines y la crítica que había posibilitado la liberación del hombre se volvió sobre la propia sociedad, el revelado se convirtió en amo que muy pronto volvió a ser esclavo de un nuevo señor: la racionalidad instrumental. “La modernidad se constituye como base en el principio de la omnipotencia de la razón en la historia, de la lógica en la cronología. Sin esta omnipotencia de lo

racional sobre lo real no habría proyecto que exige, para ser tal, previsión, cálculo, control, dominio sin fisuras.”¹³³

La búsqueda de validación científica acorde con esa racionalidad fue bifurcando los sentidos de la pedagogía y con ella de sus elementos más importantes, tales como la evaluación, según hemos visto, necesitamos ahora recobrar el sentido original de la crítica como capacidad reflexiva para las acciones de aquel momento histórico y con ella el poder emancipatorio que guarda todo acto educativo.

La evaluación constructivista propicia dicho rescate, pues promueve el conocimiento para las mayorías, al no restringir los aprendizajes a un único modelo preestablecido, lo que contribuye a su vez, a la libertad del sujeto evaluado, hecho que le devuelve humanidad, pues se reconoce su propio ritmo de aprender y sus cualidades individuales (piénsese en las inteligencias múltiples, por ejemplo).

El constructivismo también sostiene que el conocedor participa activamente en todos los actos de conocimiento y comprensión, de manera que hay una fusión constante entre objeto y sujeto de conocimiento, esto en evaluación se puede traducir en metacognición o metaprendizajes, es decir que quien conoce, sea conciente del grado en que lo hace, cómo lo hace y para qué lo hace. Refiriéndonos al maestro, se podría hablar de la conciencia de qué enseña, cómo lo enseña y preponderantemente por qué lo enseña.

En México, hace poco tiempo que se abrió la crítica a la educación promovida por el positivismo, tendiente a la memorización y a la repetición sin pleno significado; se ha tratado de sustituir por un enfoque constructivista, iniciando por los libros de texto utilizados en las primarias (que como ya se señaló, forman parte de la base curricular de este nivel), sin embargo las resistencias a trabajar desde este paradigma persisten, ya sea por desconocimiento de sus planteamientos más relevantes o por la propia inercia del trabajo anterior. Como aún esta crítica a los vicios educativos se muestra

¹³³ Citado en: Hoyos, Medina Carlos A. *Op, Cít.*, p.235

muy endeble, es necesario dar a conocer los beneficios que le puede traer a cada involucrado, el uso de las herramientas metodológicas que conlleva esta teoría en el terreno educativo.

El uso de esas herramientas, trata de contrarrestar el interés excesivo que se ha tenido por los productos observables como medios de evaluación, éstos no dejan de representar efectivamente, señales de lo aprendido, pero no por ello dejan de ser símbolos también de un conjunto de procesos cognitivos. Desde una perspectiva constructivista, se debe focalizar la actividad evaluativa durante toda la construcción del conocimiento para poder captar mejor dichos procesos.

Entre los aspectos que el docente puede tomar en cuenta para llevar a cabo la evaluación del alumno¹³⁴ están:

1. La naturaleza de los conocimientos previos que posee el alumno.
2. Las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza y/o el tipo de enfoque del procedimiento (superficial, estratégico o profundo) empleado.
3. Las capacidades generales empleadas.
4. El tipo de metas y patrones motivacionales que el aprendizaje persigue.
5. Las atribuciones y expectativas que se plantean.¹³⁵

Todos estos se encuentran, como puede observarse en la base de la evaluación alternativa descrita en este mismo capítulo. Recordando los aspectos sociales y culturales en que hace énfasis dicha evaluación alternativa y lo recién aceptado en la evaluación holista, podemos afirmar que “el proceso de construcción no puede ser explicado en su totalidad, partiendo exclusivamente de las acciones cognitivas y conductuales de los alumnos; las acciones docentes en su más amplio sentido (actividades de planeación, de enseñanza y hasta las evaluativas) y los factores contextuales que se recrean en formas específicas dentro de toda situación que ocurre en el aula, también desempeñan un papel importante y quizá decisivo.”¹³⁶ Si bien lo analizado es el trabajo del docente, éste se ve

¹³⁴ Recurrimos una vez más al paralelismo que hay entre la evaluación del alumno y la del docente para poder aclarar la contribución del constructivismo a ésta última.

¹³⁵ Mateo, Adrés Joan, Op. *Cít.* p. 182.

¹³⁶ *Ídem.*, p. 183

interferido o mediado por multiplicidad de factores atribuibles al alumno, a las autoridades y al contexto mismo del proceso de aprendizaje.

Es aquí donde cabe esperar que la evaluación al docente desde esta perspectiva constructivista, a su vez rescate los nuevos aspectos que se pidan al alumno, como medios que den cuenta del avance logrado por él y al mismo tiempo del desarrollo del propio maestro; es decir que si entre los rubros de mayor peso que se toman en cuenta oficialmente para llevar a cabo esta evaluación se encuentran hasta el momento:

1. La aplicación, desarrollo de trabajo y retroalimentación para ajustar las acciones (aquí se considera la utilización que hizo de métodos, procedimientos y recursos técnicos y/o pedagógicos); desde el constructivismo, esta revisión debe evitar encuadrar las acciones realizadas por el maestro, de tal forma que pueda utilizar la libertad de elección, que sólo se logra conociendo el mayor número de opciones existentes, es decir que debe asegurarse que el maestro este conciente de los métodos, los procedimientos y recursos disponibles.
2. El logro de los objetivos y/o metas según su planeación (este apartado considera el porcentaje logrado de los objetivos previstos, o los resultados obtenidos de las actividades encomendadas). Hablando constructivamente, no se puede reducir a un número la realidad de las metas alcanzadas, esta revisión de logros debe trabajarse especificando el referente máximo al que se quiere llegar, para que el cumplimiento de los objetivos pueda ser objeto de crítica permanente, se deben buscar espacios para que maestros y autoridades se aseguren de la relación constante que guardan objetivos cotidianos con las metas a largo plazo y por ende con el enfoque de cada materia; además de involucrar los que cada docente se ha planteado como individuo en construcción.
3. La colaboración en el trabajo institucional, (aquí se considera la colaboración que tuvo para el desarrollo del trabajo de grupo y del centro de trabajo). Es importante mencionar que el evaluador debe tener conocimiento de varias técnicas que permitan la autoevaluación conciente y reflexiva de los maestros, acerca de sus actuares y disposiciones en este rubro, para que no se conforme con registrar cantidades de asistencias.

Coincidimos con Mateo Joan¹³⁷, quien afirma que algunas acciones básicas que se pueden llevar a cabo para promover el proceso de evaluación del profesorado son:

- a) establecer objetivos mutuamente benéficos
- b) enfatizar la comunicación sistemática
- c) crear un clima favorable de la evaluación
- d) garantizar la aplicación de técnicas del sistema evaluativo
- e) uso de múltiples fuentes de datos.

Es en este último punto en donde profundizaremos para proponer alternativas que facilitarán al evaluador llevar a cabo dicha acción, y además, lo que consideramos más importante, permitirán al maestro recuperar el poder sobre su propia valoración como profesional de la docencia.

Entre los sistemas más utilizados, siguiendo a este mismo autor, tenemos la observación en el aula, la opinión de los padres y de los mismos alumnos sobre los aprendizajes, el autoinforme, la crítica de los pares, y los portafolios. Nosotras consideramos que también es importante implementar algunas estrategias que permitan poner en la base de la evaluación la toma de conciencia.

Hablar de conciencia en el ser humano es un tanto difícil, pero podemos partir de definiciones elementales para tratar de comprenderla, verla como el sentimiento interior por el cual aprecia el hombre sus acciones o como propiedad del espíritu humano de reconocerse en sus atributos esenciales y en sus modificaciones, como conocimiento exacto y reflexivo de las cosas, o como simple intuición de lo que pasa en nosotros, ya nos da un punto de partida bastante amplio sobre el cual trabajar. Todas estas afirmaciones coinciden en que la conciencia aparece como una dimensión personal o individual que sin embargo recupera la existencia de la otredad y en que permite dar cuenta de eso que somos.

Puede existir aquí una división al hablar de conciencia espontánea y conciencia reflexiva, la primera se reduce al sentimiento inmediato de lo que se experimenta. La conciencia reflexiva, o

¹³⁷ Mateo, Andrés Joan, *Op. Cit.* p. 98

refleja implica un regreso sobre la impresión inmediata para analizar su naturaleza, sus causas su significado, etc.: se articula naturalmente con la conciencia moral. La conciencia espontánea puede reducirse a la atención común que los humanos le damos a nuestro entorno por el simple hecho de estar vivos y contar con los sentidos que permiten percibir información, mientras que la conciencia reflexiva nos llevará irremediamente a la autoconciencia, es decir a dar cuenta de nosotros mismos pues, “en realidad no hay conciencia a solas, siempre hay conciencia de algo”.¹³⁸

Ese poder dar cuenta de nuestros actos, repensándolos, analizándolos y revalorándolos puede llevarnos a la autodeterminación axiológica, entendiendo por ésta a su vez, la capacidad que todo ser humano tiene para asumir valores y actuar conforme a ellos. “La asimilación personal del valor es, pues, la condición indispensable para que se ejerza una autodeterminación. El valor mueve al sujeto, pero si el valor ha sido asumido por el sujeto, éste es el verdadero autor de su conducta. El valor ya no es causa, sin razón de ser. Aquí está, pues la autodeterminación axiológica, cómo síntesis de responsabilidad y de influjo externo.”¹³⁹

Es un hecho que nuestra conducta no puede dejar de estar mediada por los hechos externos, e incluso responder a causas inconscientes, pero también encontramos siempre presente el influjo de los valores que podemos percibir gracias al contacto con lo externo, si bien es cierto, buscar el equilibrio entre estos aspectos es un imperativo como seres humanos que somos, para aquél que ha de encargarse de la formación de otros seres humanos, lo es más; el docente que acepta su responsabilidad pedagógica, está llamado a promover la libertad que sólo produce esta autoconciencia.

La autoconciencia reúne en sí muchos grados de conciencia sobre los distintos elementos de nuestro entorno y es precisamente el tener conciencia de las cosas, percatarse de ellas, analizarlas, reconocerlas y respetarlas tal como son, parte fundamental del quehacer pedagógico, pero también lo es la exigencia de transformar aquello que interfiere en la perfectibilidad del ser.

¹³⁸ Gutiérrez, Sáenz Raúl, *Introducción a la pedagogía existencial*, Esfinge, México, 1994, p. 12

¹³⁹ *Ídem*, p. 97

Cada profesor deberá de ser consciente, entonces, de su propia actividad, la reflexión que se ha venido planteando en esta investigación, exige de parte de los profesores, revisar su labor docente cotidiana para poder darle otro sentido y tomar decisiones acerca de la orientación y puesta en marcha de aquello que se considera más adecuado para promover la formación integral y apegada a la realidad de los estudiantes.

Primeramente cada profesor debe ser consciente de la fundamental importancia de su labor, adquirir la motivación trabajadora similar a la que un médico posee, para que con ello se logren cambios radicales en su quehacer cotidiano. En la medida que se sepa capaz de influir en las vidas de sus educandos sobre esa libertad que está obligado a procurarles, el maestro buscará todos los mecanismos para lograr hacerlo.

Para acrecentar la autoconciencia del docente, consideramos necesario promover el ensanchamiento de sus horizontes de significatividad¹⁴⁰, haciendo que él mismo aprenda significativamente sobre su labor docente, comprendiendo otras costumbres, hábitos, reglas morales y formas de vida; esto facilita a su vez el entendimiento de los propios, la elección de los más valiosos y perdurables y su transmisión a los alumnos; prepara para la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos y promueve el respeto mutuo a las diversas interpretaciones de un mismo objeto. Además le puede dotar de mayor número de herramientas para incrementar su propia capacidad inquisitiva y la de los sujetos que ha de formar.

Pensamos que cuando se amplía el rango de significados de una persona, aumenta su capacidad de entender todo lo que le rodea y a sí mismo, de manera que los aprendizajes significativos se convierten en una espiral de construcción que vuelven a facilitar que un nuevo conocimiento adquiera significado; ya que como se sabe, aprender significativamente equivale a asimilar un contenido o un hábito de forma que se incremente el ser de las personas y no únicamente el tener, es un aprendizaje que implica integración con lo que ya se sabe y al mismo tiempo, cierta capacidad de proyección en el futuro.

¹⁴⁰ Cfr. Gutiérrez, Sáenz Raúl, *Op.Cit.* p. 24

Ahora bien, si retomamos el hecho de que aprender significativamente es un imperativo de la epistemología constructivista, ya que la acomodación de esquemas mentales que hace un sujeto no la puede hacer nadie más en su lugar porque sólo él conoce sus vivencias y experiencias previas a la presentación de un nuevo conocimiento, este tipo de aprendizaje resulta entonces “auto-iniciado, pero no en el sentido de la espontaneidad criticada por los conductistas, sino en el sentido de la autodeterminación axiológica *antes mencionada*. Y por último, también es auto-evaluado, en tanto que el sujeto es quien mejor capta lo significativa que para él ha sido esta clase de aprendizaje;”¹⁴¹ sólo nos resta describir como concretizar esta capacidad de autoevaluación para redondear nuestra propuesta.

Consideramos que esta capacidad de autoevaluación a la que hacemos referencia, es el punto nodal de la toma de autoconciencia que encierra nuestra manera de entender la evaluación como medio de solución a muchos de los vicios que hemos encontrado en las formas actuales de evaluación del maestro en educación primaria, tanto en su modalidad oficial como incorporada, así como en la posibilidad de redefinir la función docente, por ello se especificará a continuación como puede ser abordada dicha alternativa.

¹⁴¹ *Ídem*, p. 136, las cursivas son nuestras.

4.3 LA AUTOEVALUACIÓN COMO BASE DEL CAMBIO EDUCATIVO: UN MODELO DIALÓGICO.

Con todo lo expresado a lo largo de este trabajo, nos encontramos ahora en la posibilidad de cambiar nuestra inicial definición de evaluación educativa o pedagógica, en la que se le afirmaba como la recogida del mayor número de información relacionada con los involucrados en el proceso, con vistas a su utilización para mejorar éste; ahora podemos defender una definición más sencilla, que parece abarcar la misma idea y sobre todo el imperativo pedagógico que es la formación de seres y que dio pie a toda esta indagación: evaluación en educación es entonces el proceso de toma de conciencia del avance realizado como formador, en relación al crecimiento integral (holista) de un individuo como humano.

De tal manera que ahora podemos hablar también, de una evaluación docente encaminada a propiciar la identificación de lo hecho y de lo que falta por hacer, (en cuanto a las funciones que le son propias profesional y vocacionalmente), así como de las causas que se lo han permitido o impedido. Esta evaluación educativa y más estrictamente pedagógica del docente, puede ser, plenamente objetiva, gracias al uso de objetivos preestablecidos, también subjetiva en cuanto a su flexibilidad y características de los factores que ha de abarcar, pero por sobre todas las cosas habrá de luchar por mantenerse intersubjetiva, dialogante.

Dado que las evaluaciones que hemos analizado, sólo trabajan con la primera característica, únicamente recogen cualidades generales del maestro sin atender a sus características individuales, las cuales él conoce mejor que nadie. Es imperioso retomar la autoevaluación del docente, la cual es perfectamente posible si se atiende a la existencia de objetivos anteriores, pero también porque él antes que nadie, conoce sus avances, él es quien entiende lo significativo de sus vivencias y quien puede detectar antes que otro las necesidades de mejora.

La autoevaluación es el diálogo del maestro consigo mismo y si muchos piensan que puede ofrecer información falsa o sesgada a su favor, puede afirmarse en su contra que esta idea es propia de la falta de ejercicio de esta tarea y de la cultura autocrítica que debe ir en aumento en nuestro país.

Además no se trata de situarla como único proceso válido en el análisis de las funciones docentes, pero sí, de recuperarla como elemento fundamental del cambio educativo que necesitamos.

La autoevaluación detallada abierta al diálogo con las autoridades y demás involucrados con el acto educativo, puede permitir cubrir la necesidad de reconocimiento del maestro como individuo, primero de parte de sí mismo y luego de los demás, reconocimiento que finalmente todo ser humano requiere. La expresión de una descripción más abarcativa y concreta de sus avances y puntos perfectibles, podría ser un reconocimiento mucho más adecuado que ¹⁴² el simple hecho de sumar puntajes.

Entendemos autoevaluación de la misma manera que se habla de evaluación personal, aquélla donde el maestro no es el único juez, sino que a través de un diálogo con la jerarquía y los alumnos construye un reflejo de lo que es en cuanto a persona docente, “se le proporciona ocasión de apreciar la congruencia de su conducta pedagógica (de lo que hace) con sus objetivos (lo que él dice que quiere conseguir) y el realismo de éstos (correspondencia entre los objetivos deseados y anunciados por el maestro y aquellos que le son propuestos). Esta, a su vez, posibilita “la comparación de la imagen que de sí mismo tiene el maestro (frecuentemente idealizada: lo que él cree ser y querría ser) con la más realista, (*no necesariamente*), que de él tienen los alumnos, por una parte y, por otra, con la que le revelan sus colegas”.¹⁴³

Rescatando esta práctica de la autoevaluación, se recupera también el carácter de medio que debe mantener la evaluación y se le evita como fin en sí misma, además se le contraponen a los ya añejos enfoques que privilegiando lo más visible, “olvidan los objetivos valorales (...) y exageran la motivación extrínseca, con lo cual en definitiva, el sistema educativo queda viciado en el fondo de su esencia”.¹⁴⁴ Efectivamente, estamos plenamente convencidas de que “el incremento de la conciencia

¹⁴² Cfr. Bonboir, Anna, *Op. Cit.*, p. 45

¹⁴³ *Ídem.*, p. 37, las cursivas son nuestras y las hemos agregado porque pensamos que un juicio más real no es necesariamente el externo, ni la visión del docente siempre va acompañada de idealización, pues según las circunstancias emocionales de cada persona puede haber en esta imagen mucho realismo, desvalorización o sobrevaloración de su persona; en lo que sí coincidimos es en la necesidad de recuperar ambas visiones para lograr una evaluación más completa.

¹⁴⁴ Gutiérrez, Sáenz Raúl, *Op. Cit.*, p. 70

en los procesos de aprendizaje constituye uno de los más importantes retos educativos a los que la evaluación puede proporcionar soluciones.»¹⁴⁵

También aceptamos, que la dedicación que puede mostrar un docente con su trabajo, relaciona todas las dimensiones que integran su persona, y que si éste aparece como un quehacer de alto rendimiento y buenos resultados formativos, es porque el maestro encuentra en su desarrollo profesional una verdadera fuente de crecimiento personal y autosatisfacción. Hay caminos que pueden acercarnos a este uso corriente de la autoevaluación, que deben ser explorados urgentemente. Para ello construimos a continuación una explicación teórica de lo que puede ser considerado como un modelo dialógico de evaluación.

Hemos dicho que introducir la autoevaluación, es una medida que pretende propiciar la reflexión de los profesores en torno a su propia práctica y con ello adquirir un mayor compromiso dentro del trabajo. Tomando como base esta idea, concretamos nuestra propuesta de evaluación del maestro en un plan de seis puntos que no necesariamente tienen que desarrollarse en el orden expuesto.¹⁴⁶

1. Acordar la evaluación plurirreferencial, incluyendo la realizada por expertos, autoridades, pares, padres de familia, alumnos y el propio maestro.
2. Uso de registros personales como la bitácora.
3. Introducir objetivos específicos de crecimiento del docente en cuanto a su función formativa integral u holista.
4. Establecer necesidades técnicas claras desde antes de iniciar cursos y someterlas a crítica periódicamente.
5. Articular nuevos medios evaluativos a los ya existentes, probados y por probar.
6. Circular un boletín, panfleto, revista u otro medio informativo con las aportaciones logradas al cambio de concepción de la evaluación, que permita la comunicación de los involucrados.

Acotaremos algunas precisiones sobre cada punto:

¹⁴⁵ Mateo, Andrés Joan, Op. Cít. p.70

¹⁴⁶ Aunque pudiera parecer contradictorio dar un plan de evaluación con tendencia constructivista, pensamos que hablar de constructivismo no debe ser sinónimo de hablar de desorden, este plan presenta flexibilidad y reúne definitivamente más aspectos que los analizados con las prácticas evaluatorias que hemos visto suceden en la actualidad, además de no tratarse de una receta sino de una propuesta por probar.

1. Introducir la evaluación por expertos, entendiendo por éstos a las personas capaces de dar cuenta de una gran variedad de herramientas metodológicas de enseñanza y de evaluación de aprendizajes, así como de objetivos que incluyan desde luego los de orden valoral. Este tipo de evaluación ya se realiza en muchos países, se actúa sobre una base sistemática, gestionando primero el ingreso de los asesores a la institución, estableciendo posteriormente un clima de confianza y de sinceridad entre el cual aplican un instrumento guía para detectar factores organizativos e informan de los resultados sobre puntos fuertes y débiles, identificando propósitos a corto y largo plazo, ayudando siempre, sin imponer, a establecer un plan que le permita a la escuela misma resolver su problemática.¹⁴⁷ Aunque esta opción tiene el riesgo de querer instaurar la subjetividad de un evaluador externo, sobre la de los evaluados, trabajada de manera cuidadosa, puede ofrecer información valiosa para la comprensión global de cada situación escolar.

Creemos que el señalamiento que hace Wilson (en el texto citado anteriormente), donde propone la existencia de tres personas como el equipo ideal para evaluar un centro educativo, una de la propia escuela del sujeto, otra de una escuela próxima y una tercera del servicio de asesoramiento o de la institución de formación, aún es una realidad muy lejana y difícil de llevar a cabo en nuestra nación. Pero su afirmación sobre el hecho de que entre más miembros del personal docente intervengan como asesores y comprendan para qué es la evaluación, mayor será el nivel de cooperación que se de y mejores los resultados que afinen la calidad de la situación pedagógica. Los datos recogidos pueden estar ligados a un programa de desarrollo que idealmente, correspondiera al propuesto ya por el ejecutivo de nuestra nación.

Más aún, en otros países se ha optado por la evaluación anterior al proceso de formación de docentes, pues han aceptado con gran importancia, la conexión existente entre el reclutamiento y el nivel de profesionalización de las carreras.¹⁴⁸ Sin embargo, pensamos que en las condiciones actuales de nuestro sistema educativo mexicano, es más sano describir el rendimiento del trabajo docente que juzgarlo, pues de su descripción pueden emanar verdaderas soluciones de

¹⁴⁷ Cfr. Mateo, Andrés Joan, *Op. Cit.*, p. 110

¹⁴⁸ *Ídem*, p. 114

transformación, mientras que el sólo juzgar muchas veces conlleva a querer establecer culpabilidades.

Dentro de la evaluación plurirreferencial, hay que dar un espacio para hablar de la opinión de los padres, ya que ésta resulta ser muy importante, “parece obvio que una buena relación entre padres y profesores y una comunicación efectiva casa- escuela, ha de repercutir en la calidad de la educación”.¹⁴⁹ Este elemento, a pesar de ser tan relevante, extrañamente no fue encontrado como recuperado en ninguna forma específica dentro del aparato de evaluación aplicado a los docentes, al menos en nuestra revisión de literatura al respecto (es decir como una realidad ya existente) ni en el análisis de nuestra muestra; sin embargo, seguir potenciando la participación de los padres en los procesos de evaluación del profesorado, permite analizar perspectivas y conocer otros puntos de vista, aspectos imposibles de obtener mediante otras fuentes en las cuales se pueden ver involucrados intereses personales o económicos, aquí toma mayor peso el interés de que sus hijos tengan una mejor educación; habrá que sondear que se entiende por tal entre los padres y hacer labor de concientización sobre el concepto de la institución educativa y del propio maestro también. Es importante señalar que para que sea más real, no puede ser aislada de otras medidas, como incluir la información de los pares, la cual puede brindar información objetivamente valorada respecto de aquellos elementos de su actividad, que los compañeros conocen directamente y que deben expresar de tal manera que permitan incidir en su mejora, la problemática radica en el sentido de que en la realidad difícilmente los pares se atreven a dar una evaluación de su compañero, cuando consideran que ésta los va a perjudicar, pues se pudiera creer que esto alteraría la paz institucional. Para salvar este obstáculo se puede recurrir a la información confidencial.

Dentro de nuestra propuesta es muy importante tomar en cuenta la participación del directivo, pues es él la cabeza que da el visto bueno a todas las acciones o decisiones que el colectivo plantea. En la actualidad aparte de todas las labores administrativas que tiene la escuela, se le agregan otras cuestiones tales como “la responsabilidad de ofrecer a los profesores un escenario adecuado para su desempeño profesional, y la de aparecer ante la sociedad como un interlocutor válido para dar razones y explicaciones acerca de lo que ocurre en la escuela y de la calidad del servicio que

¹⁴⁹ *Ídem*, p. 105

ofrece”;¹⁵⁰ cabe mencionar que muchas veces los directores no tuvieron una formación para llevar a cabo esa actividad, muchos de ellos se ha venido formando a través del desempeño de su rol, en el campo mismo, en la “experiencia” que han podido realizar a través de los años, aprendiendo a organizar, proponer y dirigir tareas, al tiempo que mantener canales para las relaciones humanas. En caso de que esto no sea así, es de vital importancia impartir algunos cursos que le proporcionen al director estas herramientas, que le permitan desarrollar esas habilidades. “Necesitamos pensar en la constitución de “equipos directivos “ con sólida formación teórica y con capacidad para favorecer procesos comunicativos auténticos, de reflexión crítica acerca de la propia práctica, atentos a exigir rigurosidad en las argumentaciones acerca de los distintos actores institucionales y de orientar a los consecuentes procesos de toma de decisiones y de acciones que permitan cambiar o superar las situaciones problemáticas.”¹⁵¹

La información de los alumnos puede recuperarse también, sobre puntos específicos para salvar la relatividad que pueden tener sus opiniones, pero sin olvidar que como principales actores involucrados en el trabajo del maestro, están en posibilidad de dar inigualables datos si se les recurre periódicamente.

2. Los registros que actualmente se usan son de poca periodicidad y no se les retoma dialógicamente, por lo que realizar una bitácora semanal, por parte de cada docente, reflexionando en algunos puntos esenciales de su labor, puede permitirle ir construyendo el diálogo consigo mismo y su realidad sin afectar la gran cantidad de actividades con las que debe cumplir, entre esos aspectos pueden incluirse las siguientes cuestiones que hablan de aquellas tareas que hemos reconocido como inseparables de la práctica docente¹⁵²:

- ❖ ¿El conocimiento que usted ha brindado ha sido significativo para el alumno?
- ❖ ¿En que materias sí y en cuáles no?
- ❖ ¿Ha disfrutado cuando lo enseñaba?
- ❖ ¿Para que le sirve tener ese conocimiento al alumno?

¹⁵⁰ Brorelli, Martha, *Nuevos / viejos roles en la gestión educativa. El asesoramiento curricular y los directivos en el proceso de cambio.*, Homosapiens, 2000 p. 64

¹⁵¹ *Ídem*, p. 84

¹⁵² V. capítulo 1, p 37 y capítulo 3, p.85 de este trabajo.

- ❖ ¿Cuánto tardará en olvidarlo?
- ❖ ¿Podría haber aprendido otra cosa mejor?
- ❖ ¿Lo aprendería sin necesidad de que se le obligara?
- ❖ ¿Qué aprende mientras lo aprende?
- ❖ ¿Cómo contribuye ese aprendizaje a su integración como humano?
- ❖ ¿Qué valores se fortalecieron independientemente del aprendizaje académico?
- ❖ ¿Cómo fue la relación pedagógica maestro-alumnos esta semana?

Este formato puede ser llenado personalmente y pedir su análisis mensual con las inquietudes del propio maestro, sobre dónde requiere apoyo para mejorar su labor. Se puede rescatar también en las reuniones colegiadas.

Siguiendo con la exposición de Wilson, se afirma que “Es probable que mejore la calidad del trabajo efectuado por los alumnos, si el profesor consigue reconocer que él es, en buena parte responsable, y si se le brinda asistencia para lograr mejores resultados. Esto implica otorgar una mayor atención a la autoevaluación del profesor como un primer paso para mejorar la calidad de la enseñanza, pero dentro de un contexto de apoyo y no desalentador. Son considerables los datos que indican que entre los factores que más motivan a los profesores para desarrollar su propia práctica se incluyen su propio conocimiento y su interés por lo que enseñan, su habilidad como docente, su sentido de la profesionalidad y su deseo de proporcionar a sus alumnos experiencias estimulantes de aprendizaje.” Se menciona en el mismo texto, que son bastantes países los que ya recurren a la autoevaluación y se ha establecido una red de colaboración entre docentes, formadores de profesores e investigadores educativos, como medio de elevación de los niveles educativos; básicamente se trata de someter a escrutinio las diversas prácticas de enseñanza, para comprender mejor la base de sus acciones y la dimensión de correspondencia entre intenciones y logros.

Esta autoevaluación puede dar elementos esclarecedores de cómo está construyendo el maestro su práctica profesional, arrojando datos sobre la propia complacencia con su trabajo y el grado de avance como individuo, pues se puede afirmar que ”el desempeño, tanto de un docente como de un

estudiante, es afectado por numerosas variables, entre las cuales se destaca la satisfacción laboral.”¹⁵³

Esta forma de actuar, lejana aún para la realidad mexicana, donde los procesos de evaluación, como ya dijimos son vistos con desconfianza y guardan verdaderamente un trasfondo político difícil de manejar, reconoce en el docente capacidades del sujeto que efectivamente es, una persona con un depósito de conocimientos profesionales implícitos o no reconocidos que constituyen el origen de su acción y esto, finalmente, es permitirle tomar conciencia de sí.

3. Introducir objetivos a cumplir en cuanto al crecimiento del docente, habla de recuperar su valor como ser humano vivo, es reconocer también que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se entiende fragmentado y por lo tanto no se disocia la labor pedagógica; para ello, después de que ya se hayan aclarado en forma conjunta las expectativas del centro de donde se deriva la definición de calidad que se pretende en cada ciclo escolar, es decir de que se hayan establecido los objetivos a lograr, se debe dejar claro cuales pertenecen a la docencia, como punto de partida de una evaluación dialógica. “La calidad de la actividad docente del profesor se establece a partir del modelo de calidad para la docencia del centro,”¹⁵⁴ a través de esto se puede buscar el acuerdo entre el modelo de evaluación que se va a seguir y que permita orientar procesos de mejora, que tengan significado para el centro educativo y para el maestro; esto creemos que es un punto clave y al que no se le ha dado auge, sobre todo en las escuelas incorporadas de nuestra muestra, quienes toman con mayor interés sus necesidades y dejan de lado la de los recursos humanos que laboran con ellos.

4. Atender las necesidades técnicas que dan supremacía a lo observable, ahora como elemento auxiliar y no único de todo el proceso de evaluación. Cada contexto educativo tiene, a pesar de sus diferencias, tareas que coinciden por la propia naturaleza de la labor docente, entre las cuales pueden señalarse aspectos como:

- si ha destacado ideas y destrezas importantes
- su selección sobre el programa

¹⁵³ Bonboir, Anna, *Op. Cít.*, p. 252

¹⁵⁴ Mateo, Andrés Joan, *Op. Cít.* p 97

- si ha fijado ejercicios abiertos o cerrados
- nivel de dificultad de las tareas encargadas
- el cuidado de la ortografía
- calidad en sus tareas de evaluación, así como la retroalimentación que proporcione a alumnos y padres de familia
- si mantiene anotaciones adecuadas
- si escucha los razonamientos de los chicos y el tipo de respuestas que brinda
- habilidades de diagnóstico y uso de un marco conceptual a través del cual pueda interpretar los datos que le brindan los alumnos.

5. Articular nuevos medios evaluativos, representa abrirse a nuevas ideas, a darle paso a la creatividad, al humor y a la estética incluso, no restringirse a lo oficialmente validado y buscar permanentemente novedades en torno al tópico. Ya se han mencionado herramientas alternativas para evaluar el trabajo de aprendizaje, que pueden ser aplicadas también al del maestro; proponemos además:

a) que al inicio de cada curso se incluyan algunas actividades o dinámicas que ayuden a crear conciencia en los docentes acerca de la importancia de su papel, porque hasta donde hemos visto en los Talleres Generales de Actualización Docente (TGA), que llevamos mes con mes, se da mayor importancia a cómo elevar la calificación de la escuela e incrementar el prestigio de ésta, ubicarla en un mejor nivel de ranqueo, más que a la conscientización de lo importante que es la obtención de un conocimiento por parte del alumno y su formación plena; realmente creemos, que lo que se forma así, es gente que recibe el conocimiento a corto plazo, incapaz de observar críticamente su entorno y actuar en consecuencia, aunque se dice muchas veces que se trabaje en forma constructivista, en donde el alumno pueda transpolar sus conocimientos a la vida cotidiana, nos damos cuenta de que las clases no están planeadas para llevar a tal caso, ni hay una verdadera preocupación por propiciar las condiciones materiales para lograrlo.

b) Diseñar algunas prácticas orientadas al análisis de valores, construidas en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural y laboral; tomando en cuenta todas y cada una de las necesidades antes planteadas. No queremos decir que las sesiones en donde se reúnan los

profesores sean al 100% tocar los temas de valores, más bien sería abrir un espacio de igual tiempo que el dado a lo meramente académico, para llevar a cabo las prácticas necesarias, pensamos que si se hiciera de manera constante, se lograría bastante, pues de tanto que se trabaja o aborda un tema la gente por sí sola puede comenzar a verlo desde diferente punto de vista sin darse cuenta, o lo que también puede ocurrir es que cuando se actúa incorrectamente y se sabe que ese tema se ha censurado de alguna manera, existe la incomodidad de haber participado en dicha acción, lo que hace crear conciencia. Para ello, consideramos que se pueden rolar las dinámicas de tal forma que se involucre a todos en la planeación y en la ejecución de al menos dos sesiones por año, (idealmente deberían ser más), si los maestros son demasiados se pueden organizar equipos en los que se trabaje en conjunto y esto puede generar mayor riqueza. Esto, indudablemente requiere una racionalidad diferente en el manejo del calendario escolar, difícil de lograr desde un centro educativo en particular, pero al menos, pueden irse recuperando los espacios y tiempos necesarios para el docente.

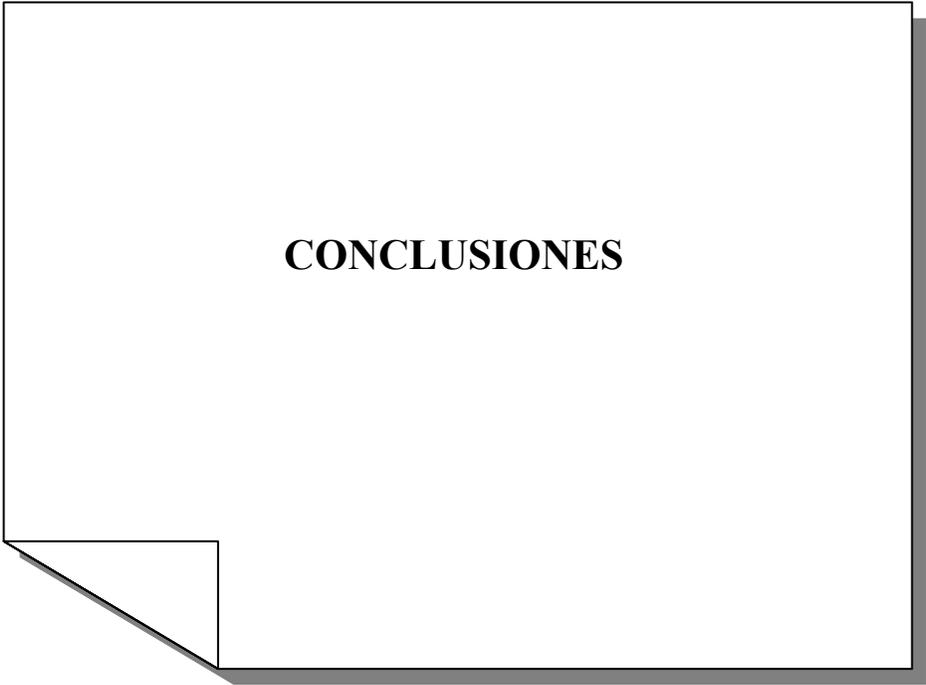
c) Elaborar carteles para cada centro educativo que tengan como objetivo llamar la atención de los docentes en cuanto a su práctica, tomando en cuenta los aspectos de:

- 1.- dominio de los contenidos de las materias que enseñan
- 2.- noción de pedagogía que tienen
- 3.- aspectos formales como puntualidad, asistencia, entregas de documentos, etc.
- 4.- relación que propician con sus alumnos
- 5.- satisfacción con su trabajo, entre otros

d) Dedicar tiempo a extender y apropiarse de la información concerniente a la evaluación del docente, es una tarea que debiera estar dentro de las preocupaciones más apremiantes de las autoridades educativas, pero al no ser así, le corresponde a los maestros ir ganando estos espacios a través de prácticas de esfuerzo por comunicar sus intereses y preocupaciones en torno al tema. Aquí sugerimos la creación de un boletín o panfleto que sea breve, pero de valor substancial para la integración de los docentes de cada centro escolar, su difusión puede ser quincenal o mensual, para mantener la oportunidad de las revisiones. Pudiera trabajarse como comisión especial a la manera en que se hace con otras actividades, a las que sí se les reconoce valor formativo, como la preparación de homenajes o periódicos murales.

Al término de estas formas de evaluación, se debe promover el intercambio de opiniones entre autoridades y evaluados, pues recordemos que esa es una de las funciones de la evaluación, este diálogo puede ser realmente enriquecedor si se realiza con libertad, con actitudes de apertura y con voluntad de ayuda, o por lo contrario, convertirse en un monólogo despótico y avasallador; la evaluación puede llegar a ser un proceso provocador de interés y de estímulo, tanto para el profesor, que puede comprobar los efectos de su trabajo, como para el evaluador, que también toma herramientas para apoyar en caso necesario.

Pensamos que entender a la evaluación como un acto dialógico, recuperará la posibilidad formadora de todos los integrantes del acto pedagógico propio del nivel básico de educación en nuestro país, devolverá valor a la función de sus docentes, rescatará la capacidad crítica de maestros y alumnos y propiciará la modificación de distintas situaciones de injusticia social en las que participa el docente, a través de la conciencia plena que promueve como profesionistas y como seres humanos perfectibles, es decir en devenir constante.



CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La presente investigación fue realizada a raíz de nuestra labor como maestras de nivel primaria, tratando de comprender mejor los criterios utilizados en la valoración de la función docente por las autoridades educativas, al percatarnos de que algunas finalidades explícitas de los centros escolares, parecían no coincidir con lo que a nuestro juicio es tarea fundamental del acto formativo. De esta manera, no es raro encontrar como primer hallazgo de este trabajo indagatorio, el cómo puede cambiar el concepto de evaluación como actividad imprescindible de la pedagogía, no sólo por las modificaciones que las influencias históricas, económicas, culturales, políticas o incluso tecnológicas le provocan, sino, y esto, desde nuestra óptica es lo más relevante, gracias a la posibilidad de reconstruirla como significado mental, a partir del uso de la capacidad de reflexión, es decir que no se trata de una categoría dada como inamovible. Nosotras mismas iniciamos con una idea que se fue reestructurando en cuanto a las funciones y características que puede cumplir la tarea evaluatoria dentro del ámbito educativo en general y la dedicada a captar y desarrollar la función docente en particular.

Consideramos que esa capacidad de cambiar los paradigmas es fundamental para la tarea de todos los docentes, pues parece representar la esencia de la actitud crítica que debe caracterizar a todo pedagogo, sí atendemos a la importancia que como seres formadores se nos presenta; y sí pensamos que a través de su consolidación en nosotros mismos, se encierra la posibilidad de contribuir a que otros la alcancen también. No obstante, según hemos podido apreciar, el cambio de paradigmas que sustentan la acción formativa no puede ser una actividad espontánea, muy al contrario, exige de la actualización de la conciencia sobre la propia razón de ser y sobre la racionalidad que se advierte como subyacente en la realidad circundante, proceso que no es nada fácil, pues hay que tratar de asir primeramente los supuestos sobre los cuales se inicia una labor investigativa y detectar su orientación ideológica.

Este primer descubrimiento, tiene pues una estrecha relación con la situación que se describe a lo largo de toda la tesis y sobre todo, con la configuración final que hacemos de la evaluación docente característica de la actualidad, a la que consideramos, al menos en el caso analizado, como una actividad reduccionista del docente como profesional, enajenante en cuanto a la función que le

permite realizar y sumamente dirigida al sometimiento de este actor a un aparato de control y poder que desvirtúa la finalidad misma de la educación. Si bien es cierto que podemos aceptar que la evaluación docente como proceso está destinado a la incompletion perpetua por las complejidades que encierra y la multiplicidad de relaciones que conlleva, esto no quiere decir, de ninguna manera, que haya que resignarse a padecerla como en la actualidad sucede, como un proceso de reducción de lo humano; antes bien, en el reconocimiento de su carácter fragmentario, está la posibilidad de recuperar en ella una utilidad final que contribuya a la formación tal y como fue definida aquí, tendiente a la liberación de los individuos, (sobre todo libre de prejuicios) tanto para el docente mismo que la vive, como para los alumnos y la sociedad en general que se beneficiarían indirectamente.

Aún cuando hablar de libertad represente serias dificultades de consenso y que establecer una relación directa de ésta con la educación en nuestra nación requiera de una identificación de su manifestación y vivencia por la sociedad mexicana, consideramos que es un elemento fundamental que debe resarcir la formación como guía y trabajar en ella obliga a verla como ideal pero también como realidad plenamente constituyente que requiere acciones consecuentes.

Vimos entonces que hay, en el terreno de la evaluación docente de estos tiempos, mucho por hacer, pues como constatamos, la influencia del paradigma del currículum tecnocrático, originado por las transformaciones que la modernidad le trajo a la Pedagogía y que crea una separación entre la ejecución y la reflexión o uso de la razón, propicia la estandarización del conocimiento escolar y la devaluación del trabajo crítico e intelectual, sigue dominando a pesar de sus dejos de “vejez” y anacronismo; es cada vez más palpable la necesidad de luchar por un nuevo tipo de racionalidad curricular que no sólo atienda la parte técnica del asunto, sino que involucre las consecuencias sociales que representa asumirlo de tal o cual forma. Para ello hace falta, como bien ha señalado Giroux en muchas de sus obras, la integración de un corpus teórico crítico acerca de la cualidad y metas de la enseñanza y en general de la concepción de humanidad por la que se trabaja; se ha dicho también, que esto puede lograrse incorporando conceptos e instrumental provenientes de otras disciplinas como la política y la sociología que permitan ir captando toda la complejidad que encierra lo educativo.

Se pueden ir creando paulatinamente los espacios de conocimiento de los docentes en torno a estas herramientas de las que Giroux habla, incidiendo en lo que ya conocen como prácticas evaluadoras del currículum, de forma tal que lo que el profesor está acostumbrado a evaluar pueda constituir el andamiaje del entendimiento de una nueva función de esta actividad, hasta que sea capaz de reconocer en la totalidad del currículum, las pretensiones ideológicas y los valores ocultos. Esta transformación ciertamente, no es sencilla ni de corto tiempo, pero estamos convencidas que el simple reconocimiento de su posibilidad representa en sí, un avance, pues hay, según hemos descubierto a partir del análisis realizado, una buena disposición por parte de los maestros, en cuanto a perseguir la mejoría de su actividad docente, esto tanto en escuelas oficiales como en las incorporadas; tal vez algunos presenten frustración al no encontrar un camino más viable para tal objetivo que el impuesto por las autoridades, pero aún así, el ánimo por revalorar la vocación y sobre todo la profesión, permanece latente.

Atestiguamos como a pesar de esa cierta docilidad por desempeñar mejor su función, el docente no tiene claro como esta conformado el aparato por el cual se le está evaluando y aparentemente se le está orientando para lograr una educación de calidad. De esta forma, le resulta difícil, sino imposible, elaborar una crítica de pensamiento y obra a las directrices que se ve orillado a seguir. Dentro de la muestra de esta investigación, varios maestros coincidieron en percibir en la evaluación a la que se sujetan, cierto malestar por considerarla inadecuada e incompleta, los que no, al menos parecían sospecharla de esta manera, pero ninguno pareció relacionar este hecho con el auge que ha tomado la calidad dentro del proceso educativo, mucho menos con el distanciamiento que esta noción ha tomado con el genuino mundo de la formación.

Llama la atención que a pesar de que los instrumentos usados para orientar esa calidad educativa e irla verificando (en lo que se refiere al trabajo docente), tienen ya un antecedente lejano, no han podido contribuir de forma coherente a los objetivos estipulados, es decir que ni siquiera la evaluación que se ha proclamado como objetiva está cumpliendo la función de tener una educación de calidad hablado en los términos que las autoridades pretenden. Lo que sí parecen cumplir es su función de control.

Al respecto, encontramos que el contexto laboral de los docentes es compartido en su complejidad tratándose de escuelas oficiales o de incorporadas, pero que hay una tendencia de estas últimas a preponderar lo cuantitativo, al grado de dar mayor peso a la teoría del mercado que a una teoría de educación para establecer criterios de evaluación en general, se busca la plusvalía que reditué en una mayor población (¿clientela?) captada antes que en una educación realmente formativa. La situación de estos docentes aparece como más proclive a la perversión de su verdadera función, en cuanto no aparece una instancia reguladora de sus derechos y responsabilidades como lo haría el sindicato en el caso de las escuelas oficiales; además, la composición de dicha planta parece tener mayor grado de movilidad e inestabilidad, ya que algunos de los informantes señalaban tener poco tiempo o al menos pensaban permanecer el menos posible en esas condiciones,; nuestra investigación, desafortunadamente no contemplo los medios necesarios para valorar esta información, pero pensamos que formar un perfil de los docentes, que incluya su formación, intereses y aspiraciones, en cada modalidad escolar, complementaría nuestra visión de la realidad actual de la evaluación docente.

La situación anterior parece reconocerle a la evaluación docente cierta factibilidad de ser mediadora en la distribución y el uso del poder, no sólo en el que se enfrenta en las dos modalidades de escuela, sino también en el que representa el encuentro de la institución y el maestro como trabajador, de manera que al buscar la concientización sobre esta relación, se puede propiciar el cambio en las condiciones actuales de esta profesión.

Hemos señalado, por otra parte, que por formación debe entenderse al proceso por el cual los maestros contribuyen a la concreción de una forma de ser de la persona que educan, al mismo tiempo que ellos reconocen ser intervenidos y por tanto constitutivos por la cercanía de los otros (en el más puro estilo dialéctico, en el sentido de que uno requiere a lo otro para adquirir las certezas propias –de la intersubjetividad-). Aceptamos también, mediante el análisis realizado, que es tarea fundamental de la pedagogía este acto formativo, ya que éste encierra un compromiso social de moldear a las nuevas generaciones para que puedan adaptarse, desarrollar y transformar su medio, hablando de lo natural y lo social.

No se puede desligar este doble interés que puede tener el acto de evaluar el quehacer del maestro, por una parte está el elemento que le liga a las cuestiones de contrato, las condiciones laborales y el salario, pero por otro está el hecho de que verdaderamente, ella nos lleva a lograr beneficios al desarrollo del personal docente, entendido éste como parte fundamental del crecimiento humano general.

La transformación a la que ha de contribuir la Pedagogía, se encuentra dentro del terreno del deber ser y abarca la convivencia armónica para el desarrollo de los más elevados potenciales del ser humano, entre los cuales destaca la libertad, entendida como capacidad de elección conciente sobre la propia forma de actuar; cualidad que requiere como prerequisite, el establecimiento de relaciones colectivas más claras y justas.

Por otra parte, hemos visto como la evaluación del docente se ha desarrollado en función de la evolución que ha tenido la noción de evaluación en general dentro de la educación y ésta a su vez, parte de la necesidad de verificar los aprendizajes, por estar tan vinculadas, su problemática coincide en cuanto al debate existente, sobre si la evaluación tiene que servir como instrumento de control o como eje problematizador. En el fondo de ese debate, se encuentra el uso que se hace de los paradigmas del conocimiento; por un lado encontramos una constante en los resultados de orden positivista o conductual: se privilegia los hechos observables, confundiendo complicadamente con el problema psicológico de lo que percibe cada ser humano, que en contraparte, busca ser el centro de la relación epistemológica del constructivismo.

Ambos paradigmas ofrecen a través de esta explicación sobre la adquisición o construcción del conocimiento, una serie de circunstancias propias para lograr el aprendizaje y por tanto para guiar la enseñanza, de tal manera que en la relación pedagógica, entendida como el encuentro de quien desea formar y quien requiere ser formado, llegan a existir acciones que a veces aparecen como mutuamente excluyentes, en las que es preciso observar sus consecuencias para poder optar por la mejor.

Confirmado esas diferencias de nivel de conocimientos, encontramos que en el primer caso se trata de saberes memorísticos y por lo tanto superficiales, si se les compara con los aprendizajes

significativos que pretenden transformar estructuras mentales, propiciando comportamientos más conscientes. Con estos matices producidos por los distintos enfoques epistemológicos, afianzamos la idea de que hay una relación directa entre las teorías de aprendizaje y el manejo curricular, es decir entre las nociones de conocimiento y su adquisición y las prácticas cotidianas de elección de contenidos, métodos y estrategias para su enseñanza, así como para su apreciación. Esta reiteración nos obliga a mantenernos alertas sobre los conceptos personales y sobre aquellos propios de colegas, autoridades, padres de familia e incluso alumnos, para lograr establecer acuerdos de beneficios para todos.

Así, la racionalidades que promueven estos dos paradigmas, concretamente en evaluación, crean varias diferencias entre procesos que a veces se han visto como sinónimos: calificar, acreditar o evaluar, el no ser conciente de esas diferencias lleva a que el docente pueda perder de vista el propósito fundamental que debe cumplir la evaluación en la educación. Actualmente podemos hablar de una predilección por estas actividades, (que tienen como subyacente una tendencia de control en la evaluación), frente a la consideración extensiva de la evaluación (en la que se promueva la conciencia).

El concepto de evaluación docente, es complejo e integra muchas relaciones, por lo que abordarlo solamente desde la óptica positivista, no nos permite captar la totalidad de los elementos que la conforman y esto ha llevado a verla como un problema meramente técnico de la enseñanza. Pero hablar de educación al docente específicamente en primaria, representa hablar, de la valoración de una función con un devenir histórico particular, el cual ha recogido distintos intereses políticos y económicos, dependiendo del contexto histórico en que se este dando su construcción.

Consideramos que es urgente crear un organismo de evaluación que permita rescatar todas esas subjetividades involucradas, que realmente sirvan de referente para valorar las acciones educativas, pues lo que tenemos hasta hoy son solamente abundantes estadísticas desarticuladas y proyectos inacabados que se pierden en la retórica, sin llegar al fondo de las causalidades del atraso educativo en nuestro país; pues la preocupación actual de las autoridades entorno a la evaluación docente, parece ser únicamente la información que les permita crear listas del posicionamiento de las escuelas

como centros de servicio en competencia por captar la mayor cantidad de “clientes” y por incrustar un concepto de calidad en la sociedad, particularmente a través de la educación.

La noción de calidad por la que está trabajando el Estado, tiene mucho que ver con la modernidad y la consecuente globalización que vivimos, esta última característica puede ser muy negativa desde algunos puntos de vista, pero atendiendo a la comunicación que nos exige, puede ser muy positiva, ya que nos obliga a mantener el contacto con otras formas de pensar en general y específicamente en lo educativo, como el hecho de que México reciba constantes influencias sobre educación de varios países concretamente en materia de educación por ejemplo Estados Unidos, Argentina, España entre otros.

Estos contactos han servido a la evolución del concepto de evaluación, a tal grado que ahora estamos en condición de aceptar dentro del nuevo pensar a esta actividad, como un proceso que requiere entender la necesidad del diálogo, tanto interno como externo, de lo que somos como individuos con todo aquello que conforma la otredad: personas, ambiente, relaciones, cosas, etc.; que es a través de ese diálogo que descubrimos como las personas aunque pertenezcan a un mismo grupo, en este caso profesional, no piensan de la misma manera y cada miembro tiene su propia idea que tratará de situar como válida ante los demás.

El diálogo empleado como herramienta educativa, según vimos, hace posible conjugar el saber, con el poder, con el hacer y con la transformación de ese hacer ya que permite relacionar - no simplemente sumar - los contenidos disciplinares y el ejercicio profesional, con un criterio valoral libremente (en medida que se hace consciente).

La idea básica del diálogo como característica de la evaluación, es estar dispuesto a hablar, suspendiendo las ideas personales momentáneamente, manteniéndolas frente a uno y al grupo para que todos vean su coherencia o incoherencia; que nadie trate de convencer o persuadir de su valor hasta haber confrontado lo que los otros dicen. El punto es aprender. En el arte del diálogo, su primacía es ver la totalidad del significado sin tener alguna decisión, la que necesariamente vendrá después, se trata simplemente de captar la valía y necesidad de percibir el tú, interpretarlo y valorarlo para poder conformar el yo.

Este carácter dialógico, que consolidamos como elemento guía de la investigación realizada, se convirtió en el vehículo idóneo para el repensar crítico de la evaluación docente, atendiendo también a la transformación de las funciones que ha tenido este profesional, lo que permitió que encontráramos las explicaciones teóricas de la insuficiencia de los principales instrumentos utilizados hoy en día para evaluar, lo mismo tratándose de los aprendizajes de los alumnos que en las tareas propias a la función del maestro. Cabe subrayar esa relación existente, pensamos de manera indisoluble, entre la evaluación de los aprendizajes y la evaluación docente, de forma tal que el ser del docente y el del alumno mantiene una línea de unión, si se modifica una, se repercutirá en la otra.

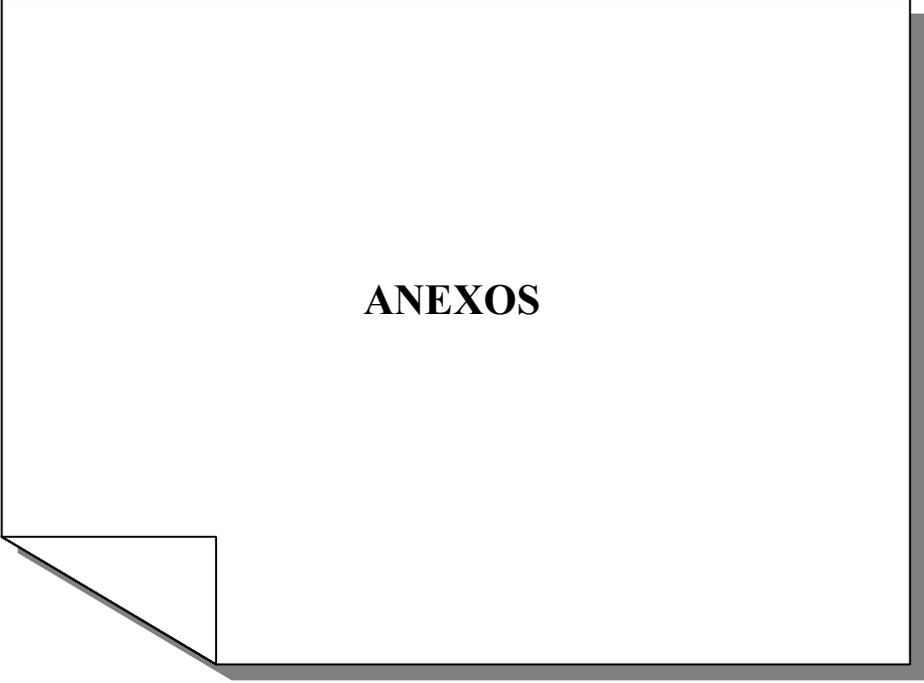
Nuestra propuesta, a raíz de esta reflexión sobre el diálogo, trata de que todos los elementos que puedan ser utilizados para la recogida de información, tengan siempre un espacio con el mismo peso, ya que el diálogo implica, que el significado está fluyendo a través y en la gente, más que un intercambio en donde cada persona trata de ganar haciendo que su punto de vista prevalezca, el diálogo es hacer, formar o crear algo en donde todos ganan intersubjetivamente.

De esta forma, el diálogo ocupado en la evaluación, puede contribuir también al examen de las metas generales de la educación en la actualidad, e indirectamente, a fortalecer una noción de democracia y justicia social, en cuanto hace patente la existencia de lucha de poderes constantemente.

Como punto final de estas conclusiones, podemos decir que no existen valoraciones neutras, es decir que el sentido tecnologicista que se le ha querido dar a la evaluación a partir de las disposiciones de la autoridad, en realidad lleva una carga política e ideológica que es preciso señalar, rescatando el papel intelectual del docente y por tanto la función transformadora de su entorno social; pues vemos que los alumnos aprenden de los maestros, además de la instrucción que se les da, los modelos que se les presentan; aprender a tener cierto sometimiento y a asumir una carga emocional de desvalorización hacia el trabajo cuando la evaluación así se los da a entender. Como formadores, es nuestra responsabilidad llevar a los alumnos a descubrir la naturaleza ideológica de las situaciones escolares, de tal forma que se produzca un análisis de la concordancia social que se pretende y se fortalezca con ello su sentido crítico como estudiantes. Es importante darnos cuenta, de que como maestros tenemos una tarea desafiante y permanente, de gestar en los participantes realidades posibles y no solamente verdades condensadas o avaladas por una tradición, pues la verdadera

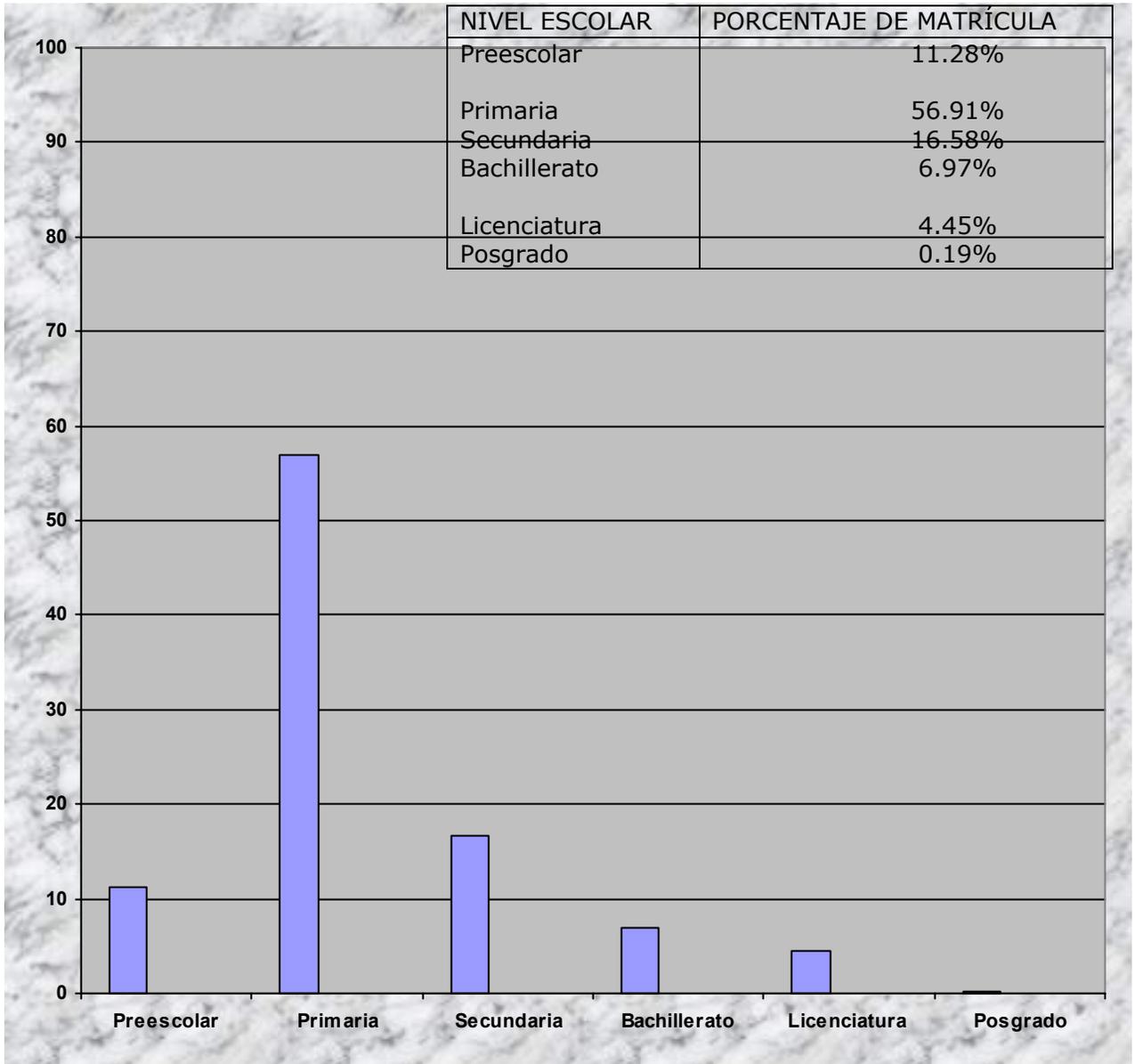
educación no solo consiste en enseñar a pensar, sino primordialmente en procurar aprender a pensar sobre lo que otros piensan.

Ponemos de manifiesto, asimismo, que nuestra investigación esta orientada a señalar, varias contradicciones existentes entre el currículo oculto y el currículo oficial de la escuela, aspecto relevante para reforzar la cada vez más requerida, postura crítica de la Pedagogía.



ANEXOS

ANEXO No. 1



Matrícula total del sistema educativo nacional, 1992, muestra la tendencia de la Primaria como base real del sistema en cuanto a la población que involucra.

ANEXO No. 2

Entrevista realizada al supervisor escolar de la zona escolar No. 1

El siguiente reporte es un resumen de la entrevista abierta realizada el 1° de diciembre del 2004 al profesor Jesús Landa, supervisor de la zona escolar número 1, del municipio de Ecatepec, a la cual pertenecen las escuelas oficiales e incorporadas de nuestra muestra; cabe mencionar que la participación de esta autoridad fue con gran disposición de apoyar nuestra investigación y que sus respuestas fueron de gran ayuda para conocer la realidad actual de la evaluación docente en nivel Primaria, pues se trata de un personaje clave por el grado de validez y relevancia de la información que tiene en torno al tema.

Primeramente se le preguntó sobre las diferencias que encuentra él en la evaluación aplicada por parte de los directores a docentes de las escuelas oficiales e incorporada de su zona, a lo que respondió de manera segura que sí es notoria esta diferencia, ya que los profesores de escuelas incorporadas ven amenazado su trabajo y por ello tienden a laborar de una manera diferente a los otros profesores, de alguna manera se les exige más en su rendimiento y se es más quisquilloso en la revisión de algunos elementos que en las escuelas oficiales parecen menos trascendentes, aclara que por supuesto no es una generalidad, el hecho de que en escuelas incorporadas se esfuerce más el docente, pero definitivamente si se ve más sometido a presiones por parte de sus directores o los padres de familia que quieren un servicio acorde a lo que están pagando; observa que, aunado a esto, a veces los directores de las escuelas, tanto oficiales como incorporadas se manejan por simpatías y “amiguismos”, lo que lleva a que la evaluación aplicada no sea objetiva y que los resultados que esta arroja queden en su mayoría, como meros llamados de atención verbal o escrita por los llamados extrañamientos, en el caso de las oficiales y como actitudes solapadas en el caso de las incorporadas. Esto llega a tal grado que a veces para lograr las promociones es más necesario “salir en la foto”, es

decir hacerse notar por la jerarquía, que trabajar realmente de manera comprometida. Nos mencionó además, que ser director de una escuela oficial resulta ser un tanto difícil pues son demasiadas las tensiones y desgastes emocionales que una llamada de atención generan y a veces hasta han enfermado al que intenta que el trabajo de los docentes sea con mayor profesionalismo.

Aclara que no puede hablar a fondo de las direcciones de escuela particulares pues ellas se limitan a entregar la documentación que se les solicita de manera oportuna la mayoría de las veces, pero por el contacto que tiene con sus profesores sabe de la diferente carga de trabajo que tienen. En este tipo de instituciones los profesores que no cumplen con los requerimientos de una escuela incorporada simplemente son despedidos y se contrata a alguien que desde el punto de vista del directivo, o los padres sea apto para laborar en ella, aunque también hace alusión a que muchas instituciones tratan de cubrir las apariencias y maquillar gran parte la problemática que le genera trabajar bajo esta dinámica, siempre están buscando dar una idea de que todo marcha bien.

Una pregunta más que se realizó, fue acerca de los beneficios que ha traído para los profesores en cuanto a su evaluación se refiere, el pertenecer a una escuela inscrita en el programa de escuelas de calidad, pensando que éste es un trabajo concreto de parte del Estado para elevar los niveles de docencia, a lo que refiere que no ha repercutido en lo más mínimo, pues simplemente se les llama escuelas de calidad porque reciben de manera anual un presupuesto por parte del gobierno para equiparse de lo necesario y mejorar las clases dentro del aula (este recurso se les otorga solamente a las escuelas oficiales, las incorporadas quedan fuera) y lo que las autoridades verifican o “evalúan” es que el dinero se halla gastado en materiales para la escuela y no si estos materiales están siendo utilizados correctamente por los maestros en beneficio de los alumnos, aunque junta tras junta con los directores se les hace alusión a que deben de verificar el trabajo destinado a acrecentar dicha calidad, pero estos últimos dicen encontrar resistencia por parte de algunos profesores a su cargo y como la mayoría cuenta con una plaza segura, poco se avanza al respecto.

Además dentro del programa no existe una forma para ayudar a los directores a realizar de manera más objetiva una evaluación para los docentes, aunque él como supervisor siempre esta buscando la manera de que los directores se tomen conciencia de su gran responsabilidad como lideres académicos en sus escuelas (aunque no nos especificó como lo hace).

El profesor apuntó también, que la supervisión cuenta con la asesoría técnico metodológica para los profesores que se acerquen buscando mejorar sus condiciones formales de trabajo, pero en realidad son pocos los que admiten que se les diga cómo tienen que hacer las cosas; que la vida laboral envuelve muchas soberbias y competencias que obstruyen el buen funcionamiento de las escuelas. Por último, aseguró que es muy importante que algunos profesores se concienticen de la labor tan importante que ellos realizan día con día y que en la medida de que esta conciencia se vaya incrementando los resultados serán diferentes, palabras que nos hacen pensar en la necesidad de crear una verdadera cultura de autoevaluación, en donde los resultados arrojados sean para mejorar el trabajo y no para cuestionar, señalar o estigmatizar a los participantes.

ANEXO No. 3

Formato de cuestionario aplicado a los profesores de primarias oficiales e incorporadas sobre la evaluación docente que se les práctica.

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información que permita describir la evaluación docente que es practicada en la actualidad a los maestros de educación primaria, los datos que proporcione tienen carácter confidencial; por su atención y veracidad en el llenado, gracias.

INSTRUCCIONES: Conteste brevemente las siguientes cuestiones:

Nombre: _____ Profesión: _____

Institución en la que labora: _____

1.- ¿Quién evalúa su labor docente?

2.- ¿Qué herramientas se utilizan para llevar a cabo dicha evaluación?

3.- ¿Cada cuándo se lleva a cabo esta evaluación?

4.- ¿Cree usted que estas herramientas son adecuadas para evaluar su trabajo docente?

5.- ¿Por qué?

6.- ¿Qué propone usted para que la evaluación de su labor sea mejor?

7.- ¿Esta usted preparado para trabajar bajo contratación anual?

ANEXO No. 4

Formato de cuestionario aplicado a los directores de primarias oficiales e incorporadas sobre la evaluación docente que se práctica.

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información que permita describir la evaluación docente que es practicada en la actualidad a los maestros de educación primaria, los datos que proporcione tienen carácter confidencial; por su atención y veracidad en el llenado, gracias.

INSTRUCCIONES: Conteste brevemente las siguientes cuestiones:

Nombre: _____ Profesión: _____

Institución en la que labora: _____

- 1.- ¿Usted evalúa directamente la labor docente de sus profesores?
- 2.- ¿Qué herramientas utiliza para llevar a cabo esa evaluación?
- 3.- ¿Cada cuándo se lleva a cabo esta evaluación?
- 4.- ¿Informa usted de los resultados de la evaluación a los profesores de manera inmediata?
- 5.- ¿Los profesores aceptan su evaluación de manera conciente?
- 6.- ¿De qué manera cree usted que mejoraría la evaluación docente que se práctica?

ANEXO No. 5

Respuestas a los cuestionarios formulados.

I. ESCUELAS OFICIALES.

A) PROFESORES.

1.- ¿QUIÉN EVALÚA SU LABOR DOCENTE?

- 1) La dirección de la escuela de manera formal y los padres de familia y los alumnos de manera informal.
- 2) La dirección, tus alumnos, los padres de familia y carrera magisterial.
- 3) Director y autoridades.
- 4) Organismos como SEP, carrera magisterial, etc. mediante la dirección escolar.

2.- ¿QUÉ HERRAMIENTAS UTILIZAN PARA LLEVAR A CABO ESA EVALUACIÓN?

- 1) Seguimiento de la documentación oficial necesaria para el desarrollo del trabajo docente, la escala evaluativa y de carrera magisterial, así como las comisiones.
- 2) La ficha de trabajo, la participación en las distintas actividades que se llevan a cabo.
- 3) Plan anual, las actividades realizadas, exámenes de los alumnos, exámenes de carrera magisterial.
- 4) Observación, entrega de documentación, registro, ficha evaluativa.

3.- ¿CADA CUÁNDO SE LLEVA A CABO ESTA EVALUACIÓN?

- 1) La documentación varía, por semana, mensual, bimestral, la escala evaluativa al finalizar el ciclo y carrera magisterial de acuerdo al calendario establecido
- 2) Al fin de año o constantemente en cuanto al trabajo cotidiano
- 3) Bimestralmente y al fin de ciclo
- 4) Cada año se entregan las fichas, la observación es diaria indirectamente.

4.- ¿CREE USTED QUE ESTAS SON ADECUADAS PARA EVALUAR SU DESEMPEÑO PROFESIONAL?

- 1) Sinceramente no se si son las más adecuadas, pero no conozco otras.
- 2) No.

- 3) No.
- 4) De cierto modo si.

5.- ¿POR QUÉ?

- 1) No conozco otras.
- 2) Faltaría un trabajo en relación con las prácticas cotidianas del trabajo docente y ¿cómo evaluar los aspectos relacionados al aprendizaje, que se presentan dentro y fuera del aula?
- 3) Es subjetiva
- 4) Es difícil dejar la subjetividad a un lado al evaluar “a distancia” y las autoridades no pueden estar pegados a uno.

6.- ¿QUÉ PROPONE USTED PARA QUE LA EVALUACIÓN DE SU LABOR SEA MEJOR?

- 1) La evaluación real pienso que la dan los papás y uno mismo al saber si nuestros alumnos han avanzado o no
- 2) Habría que elaborar una propuesta de trabajo y pensarle bien sobre lo que se hace y se evalúa.
- 3) Establecer parámetros más objetivos.
- 4) Que la evaluación no recaiga solo en la dirección escolar, que hubiera varios organismos y así tener más parámetros o puntos de vista.

7.- ¿ESTA USTED PREPARADO PARA TRABAJAR BAJO CONTRATACIÓN ANUAL?

- 1) Si.
- 2) No.
- 3) No.
- 4) Si, quizá así se motivaría más a la superación profesional aunque es un riesgo por aquello del nepotismo.

B) DIRECTOR

1.- ¿USTED EVALÚA DIRECTAMENTE LA LABOR DOCENTE DE SUS PROFESORES?

R. Si

2.- ¿QUÉ HERRAMIENTAS UTILIZA PARA LLEVAR A CABO ESA EVALUACIÓN?

R. Escala evaluativa de escalafón y de carrera magisterial, seguimiento de la documentación oficial y la necesaria para el desarrollo del trabajo docente (comisiones).

3.- ¿CADA CUÁNDO SE LLEVA A CABO ESTA EVALUACIÓN?

R. Las comisiones cada que se deben realizar como la elaboración de periódicos, la preparación de homenajes, concursos, etc., los avances de sus chicos cada bimestre para los reportes a los padres y las fichas evaluativas al final del ciclo.

4.- ¿INFORMA USTED DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN A LOS PROFESORES DE MANERA INMEDIATA?

R.- Si, ya que deben de firmar la evaluación realizada.

5.- ¿LOS PROFESORES ACEPTAN SU EVALUACIÓN DE MANERA CONSCIENTE?

R.- La mayoría de ellos, en un porcentaje del 90%

6.- ¿DE QUÉ MANERA CREE USTED QUE SE MEJORARÍA LA EVALUACIÓN DOCENTE?

R.- Que se hiciera mensualmente y no esperar la evaluación final tanto de carrera magisterial como de escalafón.

II. ESCUELAS INCORPORADAS

A) PROFESORES

1.- ¿QUIÉN EVALUA SU LABOR DOCENTE?

- 1) La Directora o supervisora
- 2) La directora técnica y la directora general.
- 3) Directora técnica
- 4) Coordinación y director general
- 5) La directora
- 6) El director
- 7) El director

2.- ¿QUÉ HERRAMIENTAS SE UTILIZAN PARA EVALUAR SU TRABAJO?

- 1) Cuestionario, observación, revisión.
- 2) Para empezar lo que se hace es calificar el trabajo docente, no es propiamente una evaluación, lo que se utiliza o lo que califican son puntos superficiales como el decorado del salón, la organización de este mismo, considero que esto queda en segundo plano, en sí lo que se hace es registrar esa calificación en un cuadernillo.
- 3) Un formato en el que se califican ciertos elementos de nuestra labor docente, aunque pareciera que solamente se toman en cuenta aspectos poco relevantes, como decoración del salón, comisiones, uso de material didáctico y eso se verifica porque se solicita a dirección, se toma en cuenta mucho el control de grupo, observación directa y en los TGA se dan los comentarios de que se ha hecho con el grupo de tal forma que se comenta lo que ha funcionado en los diferentes casos.
- 4) Semanario, programación semanal, observación directa, material didáctico, con los niños y con los papás, a través de sus comentarios, con el desarrollo de los planes y programas, observación directa en grupo una o dos veces por semana, me revisan los cuadernos que estos estén calificados, cuidado de la ortografía, trazo de letra, fechas, recuadros y frases ilustradas, además hacen un examen sorpresa para los niños cada tres meses.

- 5) Con observación directa, con exámenes, revisión de cuadernos, ejercicios de matemáticas apropiados al nivel, no hay un formato específico.
- 6) Con su criterio aunado a un formato
- 7) Con observación directa de las clases y registrando problemas con los alumnos o los padres de familia, revisando decorados, técnicas usadas, control de grupo, comisiones, etc. Todo se califica de 0 a 10, se promedia y el maestro que obtenga mayor calificación tiene un incentivo económico, pero si hay cuatro observaciones negativas, hay un descuento en el sueldo.

3.- ¿CADA CUANDO SE LLEVA A CABO ESTA EVALUACIÓN?

- 1) Semanalmente
- 2) Cada semana
- 3) Cada mes son los TGA y las comisiones se rotan cada dos meses aproximadamente, las decoraciones cada mes, el control de grupo diario, en fin varia de acuerdo a lo que se quiere lograr.
- 4) Va desde la semanal, hasta la anual, aunque la observación es de rutina.
- 5) Los cuadernos cada semana
- 6) Semanalmente
- 7) Semanalmente

4.- ¿CREE USTED QUE ESTAS SON LAS HERRAMIENTAS MÁS ADECUADAS PARA EVALUAR SU DESEMPEÑO PRPFESIONAL?

- 1) Sí, pero podrían ser más a detalle
- 2) En parte sí
- 3) No del todo
- 4) No
- 5) No
- 6) No
- 7) No del todo

5.- ¿POR QUÉ?

- 1) Porque no son objetivas, no revisan los logros obtenidos, los avances, el mejoramiento tanto individual como grupal.
- 2) Porque en realidad no me permiten a mi como docente, darme cuenta de mis deficiencias, ya que a mi parecer lo que se lleva de los maestros no es una evaluación, más bien es una calificación. Considero que deberían estar enfocados a aspectos relacionados con los procesos internos en el aula, ¿qué hacemos? ¿cómo lo hacemos? ¿qué queremos lograr? y ¿con qué recursos contamos para hacerlo?
- 3) Considero que primeramente es necesario hacerle un examen al maestro para saber su nivel que ofrecerá al grupo.
- 4) Muchas veces el maestro se esfuerza pero hay niños que su situación familiar les impide tener un rendimiento mayor y esto el evaluador no lo toma en cuenta.
- 5) No se evalúa otros aprendizajes que son importantes, se le da prioridad a los contenidos de español y de matemáticas y se retoma mucho el llenado de libros y cuadernos
- 6) Porque el criterio de evaluación es muy diverso y particular
- 7) Deberían agregarse otras medidas para mejorar y no “asustar” con los descuentos

6.- ¿QUÉ PROPONE USTED PARA QUE LA EVALUACIÓN DE SU LABOR SEA MEJOR?

- 1) Que los parámetros sean más objetivos y que realmente revisen los logros obtenidos, además algo muy importante, la motivación, el reconocimiento a los avances que tenemos como profesores en nuestros alumnos, ya que es la única forma de que una persona se sienta bien con lo que hace.
- 2) Estructurar un esquema que muestre los avances y los obstáculos que se presentan en la labor del docente y que no solo permita esto sino además que lleve un seguimiento para poder mejorar esa labor y que no quede registrado solo en el cuadernillo, sino comunicarlo personalmente al docente y que esta evaluación este basada en una observación interna y no externa.

- 3) Considero que sería más productivo que la gente encargada de la gestión escolar supervisara el trabajo docente a través de visitas a grupo tal vez una vez a la semana. Para dar sugerencias de nuestro trabajo lo que sería más satisfactorio.
- 4) Una cámara oculta dentro del salón que permitiera ver todos los movimientos reales y que existiera ética por parte de todos los involucrados.
- 5) Mayor oportunidad de opinar en las reuniones colegiadas.
- 6) Exposición en plenaria, revisando a cada uno sus necesidades de evaluación a través de aprendizajes vivenciales.
- 7) Apoyando en la corrección de fallas y desligándola de lo económico

7.- ¿ESTA USTED PREPARADO PARA TRABAJAR BAJO CONTRATÓ ANUAL?

- 1) Sí, aunque me gustaría de la otra forma por las prestaciones
- 2) Sí y estoy a favor de que así sea siempre
- 3) Sí creo que es correcto siempre y cuando no afecte a las prestaciones.
- 4) Por la disposición al trabajo sí.
- 5) Sí, porque la experiencia puede avalar el trabajo
- 6) No, porque la contratación anual pone de manifiesto otros intereses de la institución.
- 7) Sí

B) DIRECTORES

1.- ¿USTED EVALÚA DIRECTAMENTE LA LABOR DOCENTE DE SUS PROFESORES?

- 1) Casi al 100%
- 2) Yo llevo acabo el registro numérico, pues la que determina si es bueno o malo es el director general
- 3) Sí

2.- ¿QUÉ HERRAMIENTAS SE UTUILIZAN PARA LLEVAR ACABO ESA EVALUACIÓN?

- 1) Observación directa del trabajo diario del grupo, así como el control de grupo, pues si existe este indica que los alumnos están interesados en la clase de la maestra, lo que da cuenta de su labor en el salón de calases
- 2) Observación directa, los avances que se tienen en el grupo, que se ven reflejados en el comportamiento de los muchachos en todos los momentos del día.
- 3) Con observación directa y semanalmente haciendo un recuento de las conductas de los niños como parte de la responsabilidad de los maestros y del resto de sus funciones

3.- ¿CADA CUÁNDO SE LLEVA A CABO ESTA EVALAUACIÓN?

- 1) Cotidianamente
- 2) Semanalmente
- 3) Semanalmente

4.- ¿INFORMA USTED DE LOS RESULTADOS A SUS PROFESORES?

- 1) No eso lo hace la persona encargada para ello
- 2) Sí pues ellos leen su evaluación y la tienen que firmar cada que se lleva a cabo
- 3) Se les entrega una calificación que deben firmar

5.- ¿LOS PROFESORES ACEPTAN SU EVALUACIÓN DE MANERA CONSCIENTE?

- 1) Si
- 2) Muchas veces consideran que no fue una buena apreciación.
- 3) Sí, aunque a veces no del todo

6.- ¿DE QUÉ MANERA CREE USTED QUE SE MEJORARÍA LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES?

- 1) Tener mayor tiempo para estar dentro de grupo, es decir dedicar mayor tiempo.
- 2) Estar más tranquilos al momento de llevar acabo la evaluación, pues muchas veces nos dejamos llevar por lo estresante del día y no logramos ser lo verdaderamente objetivos en las apreciaciones de los avances.
- 3) Dándoles tiempo y espacio para corregir fallas, pero el trabajo con los papás, frecuentemente me lo impide

ANEXO No. 6

Ejemplos de instrumentos de evaluación del trabajo docente utilizados en escuelas incorporadas.

RUBRO	SUFICIENTE	REGULAR	BIEN	MUY BIEN	EXCELENTE
Cuadernos y libros calificados al 100%					
Planeación Puntual					
Congruencia Entre lo planeado y ejecutado					
Control de grupo					
Motivación de grupo					
Salón decorado					
Presentación personal del profesor (uniforme)					
Puntualidad					

Fecha de revisión _____

Hora de revisión _____

Observaciones _____

Firma del profesor evaluado

Coordinador Académico

	EX	MB	B	R	S
Lista de asistencia					
Seguimiento de conducta de alumnos					
Formato de evaluación continua					
Trabajo en clase					
Trabajo en Equipo					
Conducta					
Cumplimiento del material					
Asistencia					
Tareas					
Nombre del Profesor					

ANEXO No. 7

COMISION NACIONAL MIXTA DE ESCALAFON
S. E. P.

EVALUACION DEL TRABAJO DE MAESTRO DE GRUPO
DE ESCUELA PRIMARIA

MG
1972 1973

<u>TORRES</u>	<u>ALVARADO</u>	<u>GUADALUPE</u>	<u>TC40-501217</u>
(Apellido paterno)	(Materno)	(Nombre)	(Filiación)
<u>MAESTRA DE GRUPO PRIM. PCL.</u>	<u>81/12994</u>	<u>PIANTA</u>	
(Categoría del nombramiento)	(Clave)	(Planta)	(Interir)
<u>"PROFR. GUERRIANO GOMEZ ONTIVEROS"</u>	<u>1535645</u>	<u>3a. COL. B. JUAREZ, NETZ.</u>	<u>MEXICO.</u>
(Nombre y clave de la escuela donde trabaja)	(Zona)	(Lugar y Municipio)	(Entidad)

	Primer semestre	Segundo semestre	Promedio anual
1. Realización del programa escolar	(100)	(100)	(100)
2. Preparación y realización del plan de trabajo	(100)	(100)	(100)
3. Mejoramiento de las condiciones del medio en el área de influencia de la escuela y relaciones que mantuvo con los padres de sus alumnos	(100)	(100)	(100)
4. Presentación correcta del maestro a su trabajo	(100)	(100)	(100)
5. Asistencia y puntual cumplimiento del horario de trabajo	(100)	(100)	(100)
6. Cooperación en las actividades generales y en la disciplina de la escuela	(100)	(100)	(100)
7. Entrega oportuna de los documentos que periódicamente tienen que elaborarse	(100)	(100)	(100)
8. Empeño en el cumplimiento de las disposiciones superiores	(100)	(100)	(100)
9. Eficaz colaboración en las campañas y actividades de carácter social	(100)	(100)	(100)
10. Contribución a la buena armonía del personal con quien colabora	(100)	(100)	(100)
Promedio	(100)	(100)	(100)

Col. Benito Juárez, 3a. Secc. Netz., Méx. a 29 de junio de 1973.
(Lugar y fecha)

El Director de la Escuela,

S. E. P.

Prof. Gonzalo Cruz Martínez

CGUG-300110

Vº Bº

El Inspector de la Zona,

Prof. Elviro Rosas Flores

Prof. Elviro Rosas Flores

Nota: Esta ficha debe calificarse con escala de 100.

ANEXO No. 8



Gobierno del Estado de México
 Secretaría de Educación Cultural y Bienestar Social
 Servicios Educativos Integrados al Estado de México
 Comisión Mixta de Escalafón



CRÉDITO ESCALAFONARIO ANUAL
 TRABAJADORES DOCENTES

AÑO LECTIVO	2002	2003	GRUPO ESCALAFONARIO	1
Nombre del empleado				
AYALA	RIVERA	LAZARO ENRIQUE		
Paterno	Materno	Nombre(s)		
AARI490719784	11007150300.0E0291105379	MTRO DE GPO PRIM FOR		
Filiación	Clave completa y categoría	Especialidad		
ESC PRIM "JAIIME TORRES BODET"	IZTACCHUATL Y 3ª SOL S/N CD AZTECA	ECATEPEC		
Lugar de servicio	Domicilio	Mpio. O población		
BOULEVARD DE LA INDEA NUM. 109	BOSQUES DE ARAGON	Colonia		
Domicilio particular	Calle y Número	C.P.		
CD NEZAHUALCOYOTL	MEXICO	55170	57-66-64-65	Teléfono
Ciudad	Estado	C.P.		

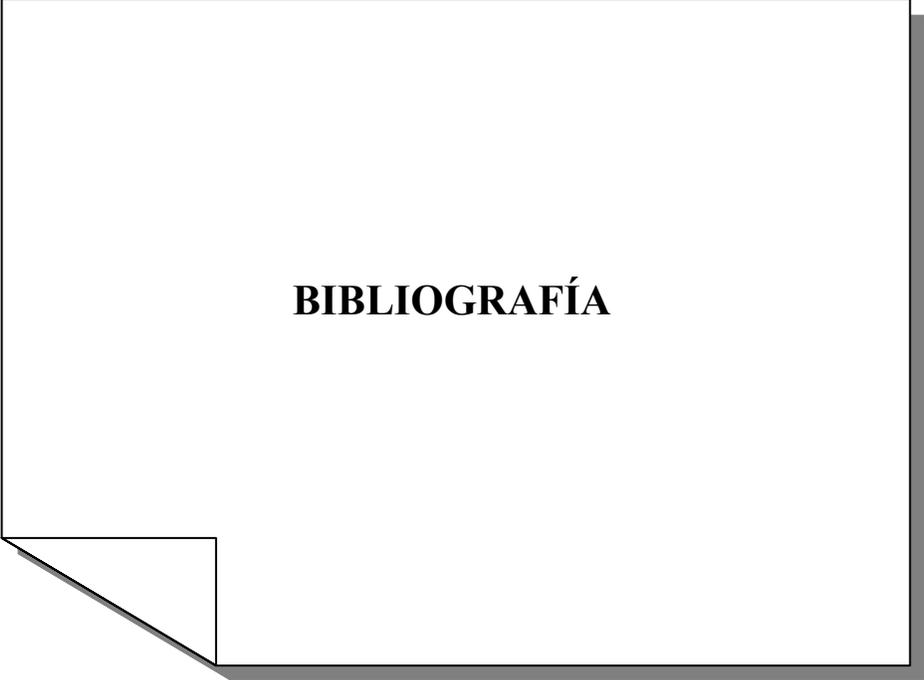
APTITUD		CALIFICACION
INICIATIVA	A En el ámbito de la teoría pedagógica y de la práctica educativa	50
	B En otros ámbitos de la cultura y de la vida social	25
LABORIOSIDAD	A En el cumplimiento de sus funciones específicas	75
	B En el mejoramiento del medio	50
EFICIENCIA	A Capacidad de Docencia, de Dirección o de Supervisión:	
	a) Calidad y cantidad en el cumplimiento de la labor educativa	140
	b) Técnica y organización en el trabajo	140
	SUMA PARCIAL	480
DISCIPLINA		120
PUNTUALIDAD		120
	SUMA TOTAL	720

Lugar y fecha: **CD AZTECA ECATEPEC MEX A 4 DE JULIO DE 2003**

NOMBRE Y FIRMA OFICIAL: *[Firma]*

NOMBRE Y FIRMA SINDICAL: **LA SRA. GRAL DELEG D-1-65**
PROFRA. GPE CRUZ MARTINEZ RODRIGUEZ

EL SUPERVISOR ESCOLAR: **PROFRA. MARICRISTINA GONZALEZ FLORIS**



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

1. ALVEAR, Acevedo Carlos, **La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México independiente**, Jus, México, s/f.
2. AMIGUES, René y Zerbato-Poudou Marie-Thérèse, **Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación**, F.C.E, México, 1999.
3. ANDRADE, Cortés Lidia del Carmen, **La aplicabilidad del artículo tercero constitucional en la realidad de México actual**, Tesis de Pedagogía, UNAM, México, 2000.
4. ANGULO, J.F. Y BLANCO N. **Teoría y desarrollo del currículum**, Aljibe, Archidona, Málaga, 1997.
5. ARNAUT, Alberto, **Los maestros de educación primaria en el Siglo XX**. SEP, México, 1998
6. AUSBEL, David P. *et al.*, **Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo**. Trillas México, 1983.
7. BARBA, Martín Leticia, **Pedagogía y relación educativa**. UNAM – CESU-PYV., México 2002.
8. BONBOIR, Anna, **Una pedagogía para mañana**, Morata, Madrid, 1975
9. BORELLII, Martha, **Nuevos y viejos roles en la gestión educativa, el asesoramiento curricular y los directivos en los procesos de cambio**, Homosápiens, Argentina.2001.
10. BOURDIEU, Pierre, *et. al*, **El oficio de sociólogo**, Siglo XXI, Argentina, 1975.
11. BUSTAMANTE, Zamudio Guillermo, **Reflexiones sobre la evaluación, a propósito del Lenguaje en la escuela** UNAM, México, s-f.
12. CABALLERO, Pérez Roberto, **La evaluación docente**, UNAM, México, 1992.
13. CALMILLONI, Alicia, *et. al.*, **Debates pendientes en la Implementación de la Ley Federal de Educación**, Novedades educativas, Buenos Aires, 1996.
14. CARREÑO, Huerta Fernando, **Enfoques y principios teóricos de la evaluación**, Trillas, México 1997.
15. CARRIÓN, Carranza C., **Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional, en Antología de valuación educacional. Normatización y operación del proceso educativo en los estados**, SEP, México, 1990.

16. CERDA, Gutiérrez Hugo. **La evaluación como experiencia total, logros-objetivos-procesos y desempeño**, Magisterio, Bogotá, 2000.
17. COLL, César, *et al.*, **El Constructivismo en el aula**, Graó, Barcelona, 1999.
18. DAVINI, María Cristina. **La Formación docente en cuestión política y pedagogía**. Paidós, México, 1995.
19. DE ALBA, Alicia, **Currículum. Crisis, mito y perspectivas**, UNAM-CESU, México, 1991.
20. _____, **Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo**, UNAM-CESU, México, 1991.
21. DÍAZ, Barriga Ángel, **Docente y programa**, Rey, Argentina, s-f.
22. DÍAZ, Barriga Frida, **Estrategia docente para un aprendizaje significativo**, Mc Graw HILL, México, 1998.
23. DAVINI, Ma. Cristina, **La formación docente en cuestión política y pedagogía**, Paidós, México, 1995.
24. DUHALDE, Miguel Ángel, **La investigación en la escuela**, Novedades educativas, Buenos Aires, 1999.
25. FERNÁNDEZ, Pérez Miguel, **La profesionalización del docente**, SIGLO XXI,, México, 1995.
26. FERREIRO, Emilio y Taberosky Ana, **Sistemas de escritura. Constructivismo y educación**, Homo Sápiens, México, 2000.
27. FLOREZ, Ochoa Rafael, **Evaluación pedagógica y cognición**, Mc Graw Hill, Colombia, 2000.
28. FREIRE, Paul, **Cartas a quien pretende enseñar**, SIGLO XXI, México, 1994.
29. FUENTES, González Benjamín y Hernández Salazar Ma. Cristina,, **Características del maestro de primaria en México: Mitos y realidades**, SEP, México,1998.
30. GALLEGOS, Nava Ramón. **Educación Holista. Pedagogía del amor universal**, PAX, México, 1999.
31. GARCÍA, Álvarez Jesús, **Evaluación de la formación: marcos de referencia**, Mensajeros, España, 1997.

32. GARCÍA, Cortés Fernando, **Paquete de autoenseñanza de evaluación de aprovechamiento escolar, Procedimientos para asignar calificación del rendimiento escolar**, CISE-UNAM, México, s/f.
33. GARCÍA, Victor y Bernal Antonio, **La educación en el nivel primario**, Rialp, Madrid 1993.
34. GIROUX, Henry A., **Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, Paidós - M.E.C., Barcelona 1990.
35. GÓMEZ, Germán Rafael, **Teoría piagetiana del aprendizaje**, Instituto de Investigaciones Educativas, Humanitas, Buenos Aires, 1978.
36. GÓMEZ, Moreno Ángel, **Para una teoría natural de la educación**, Mira, Zaragoza, 1998.
37. GRAMSCI, Antonio, **La alternativa pedagógica**, Fontamara, México 1992.
38. GUIDI, Kawas Gerardo, **Educación para hoy, educación para el mañana**, Castillo, México, 1997
39. GUTIÉRREZ, Sáenz Raúl, **Introducción a la Pedagogía existencial**, Esfinge, México 1994.
40. GUZMÁN, Valdivia, **Humanismo trascendental y desarrollo**, Noriega-Limusa, México, 1989
41. HEREDIA, Bertha, **La evaluación ampliada**, Revista de la educación superior No. 2., Vol. IX. Abril-junio, México, 1980.
42. HIDALGO, Guzmán Juan Luis, **Aprender por construcción**, Pueblo nuevo, México 2002.
43. HIRSCH, Adler Ana (Comp.), **Educación y valores**, Gernika, México, 2001.
44. _____, **La formación de profesores investigadores universitarios en México**, Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, 1985.
45. HOYOS, Medina Carlos A. **Epistemología y discurso pedagógico, razón y aporía en el proyecto de modernidad**, en Serramona Jaime, *¿Qué es la Pedagogía?. Una propuesta actual*. CEAC, Barcelona, 1994.
46. JUMSAID, Art-ong *et al.* **Amor: Corazón de la enseñanza**, SAID RAM, México, 2000.
47. KANT, Emmanuel, **Lecciones de ética**, Grijalbo, Barcelona, 1988.
48. _____, **Crítica de la Razón pura**, Losada, Buenos Aires, 1976.

49. _____, **Crítica del Juicio** (Trad. Morente G. Manuel), Victoriano Suárez, Madrid, 1914.
50. KOHAN, Néstor- Rep, **Gramsci para principiantes**, Era naciente, Buenos Aires, 2004.
51. LARROYO, Francisco, **Historia comparada de la educación en México**, Porrúa, México, 1964.
52. LEÓN, Portilla Miguel, **La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes**, UNAM, 1959.
53. LÓPEZ, Torres, Marcos, **Evaluación educativa**, Trillas, México, 1999.
54. MAC DONALD, B.J., **Una evaluación de la evaluación, en Cuaderno de tecnología educativa. Taller de evaluación del aprendizaje, No.2**, CEUTES-UNAM, México, s/f,
55. MARTÍNEZ, Boom, Alberto. **Escuela, historia y poder**, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1990.
56. MATEO, Andrés Joan, **La evaluación educativa su práctica y otras metáforas**, ICE, Barcelona, 2002.
57. MASLOW, Abraham, **Motivación y personalidad**, Hrper and Row, Nueva York, 1954
58. MEDINA, Malgarejo Patricia, **¿Eres normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada**. UPN, México 2000.
59. MENESES, Díaz Gerardo, **Formación y teoría pedagógica**, Tesis de maestría, UNAM, México, 2000.
60. MILLÁN, Antonio, **Calidad y efectividad en instituciones educativas**, Trillas, México, 2001.
61. MONROY, Dávila, Fernando. **Evaluación Docente; Escuela Primaria: Carrera Magisterial (1990-2000); ¿Control o mejora?**, Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, México, 2003.
62. MORÁN, Oviedo Porfirio, **Fundamentación en la didáctica**, Gernika, México, 1986
63. MORIN, Edgar, **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, UNESCO México, 2001.
64. NASSIF, Ricardo, **Teoría de la educación, problemática pedagógica contemporánea**, Cincel, Colombia, 1985.
65. OMEDES, Colomer Eusebio, **El pensamiento alemán de Kant a Heidegger**, Tomo III, Herder, Barcelona, 1990

66. ORNELAS, Carlos: **El sistema Educativo Mexicano, la transición de fin de siglo**, CIDE-NF-FCE, México, 1995
67. PACHECO, Méndez y Díaz Barriga Ángel, **Evaluación académica**, CESU, México, 2000
68. PÉREZ, Juste, Ramón y López Rupérez F., **Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación**, Narcea, Madrid, 2001.
69. PESCADOR, Osuna José Ángel, **Aportaciones para la modernización educativa**, UPN, México, 1994.
70. PIAGET, Jean, **El desarrollo del niño**, Paidós, Buenos Aires, 1961.
71. RIESIERI, Frondizi E., **¿Qué son los valores?**, FCE., México, 1958.
72. ROGERS, Carl R. **El proceso de convertirse en persona**, Paidós, Buenos Aires, 1961.
73. ROSALES, Carlos, **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**, Narcea, México, 1997.
74. RUEDA, Beltrán, Mario y Díaz Barriga Arceo (Coordinadores) **La evaluación de la Docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional**. UNAM-CESU-PYV., México, 2004.
75. RUGARCIA, Torres Armando, **Los valores y las valoraciones en la educación**, Trillas, México, 1999
76. SÁNCHEZ, Vázquez Rafael, **Derecho y educación**, Porrúa, México, 1998.
77. SANTOS, Guerra Miguel Ángel, **La evaluación, un proceso de diálogo comprensión y mejora**, Aljibe, México, 1995.
78. SAVATER, Fernando, **El valor de educar**, Ariel, México, 1997.
79. SILVESTRI, Adriana *et. al.*, *Bajtín y Vyigotsky. La organización semiótica de la conciencia*,_Anthropos, Barcelona, 1993.
80. TABA, Hilda, **Elaboración del currículum, elaboración y práctica**, Troquel, Argentina, 1974
81. T. CLARK, Edward, **El destino indivisible de la educación. Propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad- naturaleza en la enseñanza**, Pax, México, 1997.
82. TAPIA, García Guillermo. **Plan estratégico de transformación escolar “escuelas de calidad” modulo 1: autoevaluación inicial de la gestión de nuestra escuela versión Edo. De México**, enero 2004

83. TORRES, López Marcos, **Evaluación educativa**, Trillas, México, 1999.
84. VALADÉS, Diego, **Panorama del derecho mexicano. Derecho de la educación**, Mc Graw Hill.1997.
85. VILLASANA, Castillo, Rosa Maria, **El maestro del siglo XXI**, serie Foro Pedagógico, CONALTE, México, 1999.
86. ZEMELMAN, Merino Hugo, **Historia y política en el conocimiento**, UNAM, México, 1983.

DOCUMENTOS:

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, Diario Oficial de la Federación. México, 1992.

Antología de Sociología de la Educación II, UNAM, México, 1992.

Comisión de Educación de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión y la Universidad Pedagógica Nacional, Memoria del Foro Nacional: La Educación Básica ante el nuevo milenio, CONALITEG, México, 1999.

Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. Ensayos: Por Quezada, Rocío **Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura de la Educación Básica (PRONALEES)**. Secretaria de Educación Pública, México 2000.

Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social: Disposiciones reglamentarias en materia laboral para los servidores docentes del subsistema estatal, Estado de México, 1999.

Ley de Profesiones. Legislación en Materia de educación y profesiones, PAC, México, 1996.

Ley General de Educación, PAC, México 1995.

Perfiles educativos, Revista, No. 41-42, 1988.

Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000 del Poder Ejecutivo Federal, SEP

Evaluación de la educación primaria (EVE). Fuente SEP/ DGE

Sep. Gog.mx/work/appsote/dge/archivos /resulted /evp/htm

Estudios del Banco Mundial acerca de la educación en México

<http://www.observatorio.org/bancomundial.htm>

Página del INEE:

http://www.ifie.edu.mx/sistemas_nacionales_de_evaluacion_educativa.htm.