



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: ANÁLISIS DE SU
PERTINENCIA Y VIABILIDAD. ESTUDIO DE CASO DEL COLEGIO DE
BACHILLERES DE OAXACA**

TESIS

Que para optar por el grado de Maestría en Pedagogía
Presenta:

Mónica Regina Rodríguez León

Directora de la tesis

Dra. Anita Cecilia Hirsch y Adler
Investigadora titular "C" IISUE-UNAM

Comité tutorial

Dr. Mario Rueda Beltrán
Investigador titular "C" IISUE-UNAM
Dra. Frida Díaz Barriga Arceo
Investigadora titular "C" Facultad de Psicología
Mtra. Luz Elena Salas Gómez
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Ciudad Universitaria, CD. Mex.

Marzo 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Índice:	Pág.
Dedicatorias y agradecimientos	6
Introducción	8
Anotaciones sobre la construcción metodológica y método de análisis	12
I. Construyendo la investigación.	13
II. Delimitación del objeto de estudio, supuesto y preguntas de investigación.	15
III. Metodología cualitativa y estudio de caso.	16
IV. Recopilación de información	17
V. Selección y descripción de los informantes clave	18
VI. Retos y avances en el trabajo empírico.	21
VII. Método de análisis.	24
VIII. Codificación y categorías: replanteamiento.	25
Capítulo 1.- Antecedentes: Reformas Educativas	28
1.1. Calidad y evaluación: Recomendaciones internacionales	29
1.2. América Latina, escenario de reformas educativas	32
1.3. Papel del docente como actor de la evaluación	34
1.4. Antecedentes de la hechura de la política gubernamental en México	36
1.4.1 La reforma educativa en el sexenio 2012-2018	38
1.4.2 La macro implementación de las políticas gubernamentales	40
Capítulo 2.- Evaluación del desempeño docente: un argumento para la calidad educativa	43
2.1. Calidad educativa ¿discurso o práctica?	44
2.2. Acercamientos a las nociones de la evaluación	46
2.3. Evaluación: política pública como medio de control	48
2.4. Evaluación del desempeño docente	50
2.4.1 Perfil, parámetros e indicadores del desempeño docente	53
2.4.2 INEE, organismo evaluador	56
2.4.3 Etapas de evaluación del desempeño docente	58
Capítulo 3.- Oaxaca y su contexto educativo: la Educación Media Superior	65
3.1. Oaxaca: elementos para entender el estudio	66
3.2. La Educación Media Superior: entre estadísticas y realidades	72
3.3. Currículum oficial de la Educación Media Superior	76
3.4. Colegio de Bachilleres de Oaxaca (COBAO)	78

3.4.1 Perfil del docente de Educación Media Superior en el COBAO	80
3.4.2 COBAO contexto y significados	82
3.4.3 Caracterización y significados que dan los docentes a los estudiantes del COBAO.	85
Capítulo 4.- Sentido y significados que el docente le da a su práctica contextualizada	88-89
4.1. Características docentes: sentido de identidad a la profesión	90
4.2. El sentido de una buena enseñanza	94
4.3. Estrategias de enseñanza con base en el contexto	97
4.4. Tensiones en la relación entre la práctica educativa, docente y contextualizada	100
Capítulo 5- La implementación de la evaluación como política educativa	104
5.1. La implementación de la evaluación del desempeño docente en Oaxaca	105
5.2. Tensiones políticas entre el gobierno, sindicatos y docentes	107
5.2.1 El SUTCOBAO y la implementación de la evaluación	108
5.2.1.1 Herencia y venta de plazas	110
5.2.2 La CNTE, sección 22	111
5.3. Los significados que los docentes le dan a la evaluación del desempeño docente	115
5.3.1 Crítica al modelo de evaluación, sus limitaciones.	118
5.3.2 Descontextualización	121
5.4. Sensaciones, emociones y sentimientos frente a la evaluación	123
5.4.1 Lo punitivo de la evaluación	126
5.5. Efectos colaterales	128
5.5.1 Capacitación docente	129
5.6. Recomendaciones de los docentes: una evaluación confiable y creíble	131
Conclusiones	135
Anexos	141
Referencias	146

Índice de gráficos, tablas, imágenes y esquemas

	Pág.
Gráfica 1: Edad y experiencia docente	20
Gráfica 2: Formación académica	20
Imagen 1: Planteles visitados	22
Diagrama 1: Conformación de categorías	26
Tabla 1: Asignación de claves	27
Tabla 2: Etapas de evaluación docente	35
Tabla 3: Implementación de la evaluación del desempeño 2016-2019	42
Tabla 4: Desarrollo de la evaluación	46
Diagrama 2: Perfil, parámetros e indicadores	54
Tabla 5: Descriptores genéricos de los niveles de desempeño	60-61
Tabla 6: Resultados de la evaluación	62
Tabla 7: Población de los municipios visitados	67
Tabla 8: Grado promedio de escolaridad	73
Tabla 9: Nivel educativo	74
Tabla 10: Grado de rezago social	75

Glosario de siglas y acrónimos

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CA	Capacitación Docente
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COBAO	Colegio de Bachilleres de Oaxaca
COCEI	Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo
CSPD	Coordinación del Servicio Profesional Docente
EEE	Expediente de Evidencias de Enseñanza
EMS	Educación Media Superior
FAC	Formación Académica Continua
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PDA	Planeación Didáctica Argumentada
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SUTCOBAO	Sindicato Único de Trabajadores del Colegio de Bachilleres de Oaxaca
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

Dedicatorias

A ti Señor, fuente de misericordia, bendito seas.
Porque en los momentos de miedo e incertidumbre, has estado
conmigo abriéndome caminos y llevándome de tu mano.
Te ofrezco Sr. mi trabajo, mis triunfos y fracasos,
todo lo pongo en tus manos para gloria de tu Nombre.
Gracias Dios y Señor mío.

A Mónica, Roció, Rogelio y hoy en día a Jesús, mis amados
hijos, en quienes he puesto los motivos para seguir adelante.
Siempre he querido ser para Uds. un ejemplo de vida,
honradez, superación y esfuerzo. Cada paso es muestra de
ello, gracias por apoyarme en este andar.
Los amo, son mi alegría.

A Rogelio, compañero de vida y de muchas batallas. A mi
querida suegra Tere, quien reza por mí, me alienta y me apoya
como una madre.

A mis padres y abuelitos, los que me enseñaron el valor de la
vida, de la entrega y la satisfacción de luchar por lo que se
quiere. Los extraño tanto y quisiera poderlos abrazar, pero sé
que algún día estaremos juntos, eso creo y eso espero.

A Carlos, Rosa Ma. y Adriana, mis queridos hermanos, en
quienes siempre encuentro apoyo incondicional, somos uno en
la alegría, en la felicidad y en el dolor. Los amo.

A los docentes del COBAO que compartieron generosamente
sus experiencias, sus tensiones y su práctica.
Por ellos que luchan día a día en el aula para hacer de este
país un lugar mejor.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis hijos y esposo. Gracias querida Moni por ser un apoyo amoroso e incondicional en todos los sentidos, me retas cada día a ser mejor, siendo fuerza y ternura en mi vida. Gracias Roció querida por ser alegría y consuelo, cómplice de mis locuras y sostén en mi camino. Querido hijo Rogelio, revolucionas nuestras vidas, gracias por estar conmigo y ser mi fuerza, pues soportas todos mis cambios de humor y mis descuidos; son mi corazón. Gracias querido Jesús por entrar a nuestras vidas, siendo nuestro cómplice al unirte a la locura familiar y haciendo tan feliz a mi hija. Gracias Rogelio por acompañarme en este proceso, ha sido un largo camino, espero que sigamos recorriéndolo juntos.

Este trabajo no se hubiera podido realizar, sin la valiosa cooperación de los docentes del COBAO y del Maestro Antonio Izquierdo, quien me invito a participar como instructora en los cursos que se impartieron a los profesores de este subsistema. Fue un encuentro de ideas, propuestas, logros, inquietudes e incertidumbres ante la evaluación del desempeño docente y lo que ésta, trajo a su práctica y a su vida. Les agradezco infinitamente su confianza, paciencia, tiempo y dedicación.

Agradezco de todo corazón a la Dra. Anita Cecilia Hirsch y Adler, que me acogió generosamente y me dio el honor de ser mi tutora. Sus palabras de acompañamiento, su gran conocimiento y humanidad, fueron la guía que me permitió concluir esta tesis. Gracias Dra. Anita porque Ud. logra la diferencia en cualquier espacio.

Agradezco a mi comité tutorial, al Dr. Mario Rueda Beltrán, a la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, a la Mtra. Luz Elena Salas Gómez y a la Dra. Yazmín Cuevas Cajiga, por su paciencia con mi trabajo y su gran compromiso con la educación y la academia. El profeta Daniel 12:3 dice: “Los que educaron al pueblo para que fuera justo, brillarán como las estrellas por toda la eternidad” Uds. ya brillan.

Agradezco la oportunidad de ingreso al Programa de Maestría en Pedagogía que me brindó la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, a la beca que me otorgó el CONACyT. Este apoyo permitió alcanzar una meta anhelada. Que el trabajo de frutos y ponga en alto el Espíritu Universitario.

Agradezco a cada seminario impartido por grandes académicos y a mis compañeros del Posgrado, su gran conocimiento, humanidad, solidaridad, comentarios, reflexiones, acompañamiento y amistad, enriquecieron esta tesis y mi vida.

Introducción

El 01 de diciembre de 2012 en medio de una serie de protestas y una ausencia de legitimidad política¹, rinde protesta como presidente de México, Enrique Peña Nieto. Un día después de la toma de gobierno, firmó el “Pacto por México” lo cual denotó abiertamente que continuaría con las prácticas de su partido: un tipo de régimen autoritario, con tradición estatista, cerrado, centralista, endógeno y vertical (Cabrero, 2000).

Este pacto, de acuerdo con Rocha-Quintero (2013) cubrió las prioridades más urgentes, legitimar al nuevo gobierno, aprobar las reformas neoliberales faltantes y tener el control por encima de los partidos políticos que estaban debilitados.

Derivada del “Pacto por México” en el 2013, surge la Reforma Educativa, la cual, con el discurso de una educación de calidad y equidad, impulsó planes de acción entre los que destacan los siguientes:

- Se reformó el Artículo 3º y 73 Constitucional, el cual suscribe que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria.
- Se consolidó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, por lo que se dotó de autonomía plena al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
- Se generó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

Estas acciones se centraron en la evaluación docente, como garante del éxito de la Reforma educativa.

1.- El régimen político 2012-2018 careció de toda legitimidad emanada de la voluntad ciudadana, toda vez que fue resultado de un proceso electoral fraudulento y antidemocrático. Los gobiernos de Carlos Salinas de Gortari y de Felipe Calderón Hinojosa igualmente carecieron de total legitimidad. El gobierno de Peña Nieto proviene de un sufragio arreglado, de un mercado electoral, el del poder y el dinero [tarjetas Soriana y Money, etcétera]. La legitimidad la confiere la sociedad a la autoridad, y eso no sucedió. En México existe “incredulidad y desconfianza” [al gobierno], reconoció el presidente Enrique Peña Nieto en una entrevista en Londres; él empieza a entender que no entiende, pero no está haciendo nada de nada para revertir el hecho, al contrario, la corrupción e impunidad son monopolio estatal usando la violencia. (Munguía, 2015)

La evaluación del docente, se convirtió así, en el plan de acción del sexenio 2012-2018 para retomar la rectoría del sistema educativo nacional. Para Rueda (2017) éste fue el inicio del problema, el Estado vio en la evaluación docente, el medio para tomar el control del sindicato: “este problema se intenta abordar, no desde una perspectiva política, sino a través de un instrumento técnico, que es la evaluación” (p: 205)

A todo este movimiento de poderes, políticas, negociaciones y leyes, quedó una figura excluida de la toma de decisiones: los docentes, que son los actores principales de la educación y a los cuales se los responsabilizó del éxito o fracaso de la reforma 2013 y de la calidad de la educación. Ellos son los encargados de aterrizar y gestionar, en los espacios áulicos, los discursos de calidad y equidad, que sin duda se requieren en un país diverso y rico en contextos como es el nuestro.

A más de cinco años en que se implementaron estas políticas gubernamentales, y finalizando el sexenio de Enrique Peña Nieto, hay mucho que decir; según el informe que realizó OREALC/UNESCO (2016: 6) para el INEE: se han evaluado más de 360 mil docentes –de un total de 1,3 millones– en las diversas modalidades consideradas: 158 mil en los concursos de Ingreso al servicio público educativo; 45 mil en los procesos de promoción a cargos de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica; 24 mil en la primera evaluación diagnóstica y 132 mil en la Evaluación del Desempeño.

Cómo podemos constatar el número de docentes que participaron en la evaluación del desempeño docente es muy reducido en cuanto a otro tipo de evaluaciones; lo que entra en desacuerdo con lo que menciona el INEE, que para el año 2018, todos los docentes, técnicos docentes, directivos, asesores pedagógicos y supervisores del Sistema Educativo, serían evaluados.

Muchas han sido las voces que trataron de abrogar o reformar, la mal llamada Reforma Educativa y suprimir la evaluación docente, ya que como comenta Díaz Barriga (2017) es una reforma gerencial-administrativa y la evaluación se reduce a una mera rendición de cuentas.

La Reforma 2013 se concentró en la Educación Básica, sin embargo esta política gubernamental también contempló a la Educación Media Superior (EMS), afectando a los docentes de este nivel. Para efectos de esta investigación fue muy importante retomar todas las voces involucradas. Se trató de un estudio de caso, en el que se analizó el contexto de Oaxaca y cómo afectó la implementación de la Reforma Educativa y la evaluación del desempeño docente.

Se dio cuenta de las tensiones a las que se enfrentan los docentes de la EMS, entre las políticas gubernamentales del Estado, el sistema educativo y los sindicatos; ya que tanto para estas instancias como para la opinión pública y los tomadores de decisiones, este nivel se va posicionando en la mira política, a raíz de que se decreta, en el 2012, la obligatoriedad del Estado de brindar educación hasta el nivel medio superior. Por lo que se buscó analizar, sistematizar y dar voz a la experiencia de los profesores del Colegio de Bachilleres de Oaxaca (COBAO), al ser o no evaluados, y de cómo estas políticas impactaron su práctica cotidiana.

Interesó conocer la evaluación en el debate académico, de investigadores y de los actores educativos. Más cuando esta Reforma estuvo manchada con la opresión, la descalificación, el despido, el encarcelamiento y la sangre de los docentes de Oaxaca².

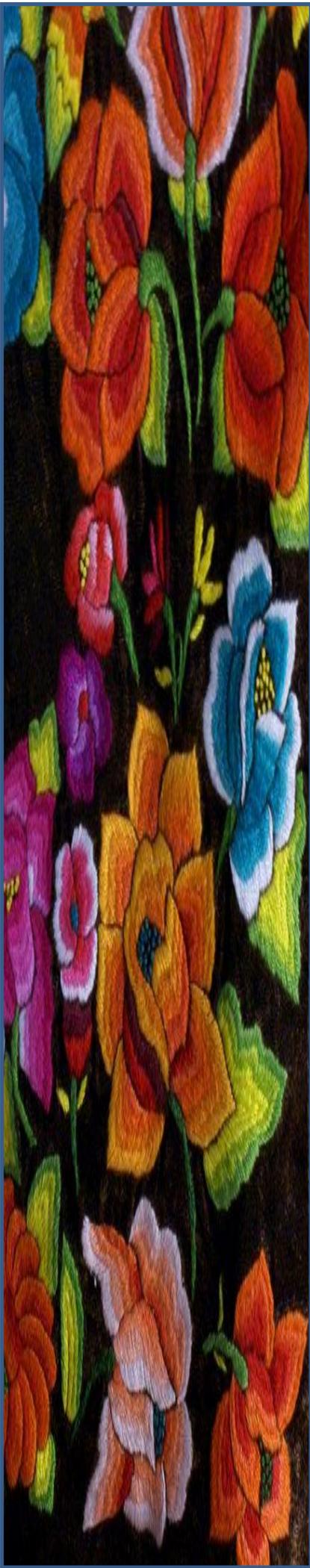
Con el fin de abordar la problemática expuesta y de formar un cuerpo de conceptos e ideas que le dé un sustento ontológico y epistemológico a la investigación, la tesis se dividió en cinco capítulos que dan cuenta de tres tipos de niveles de aproximación: macro, medio y micro.

2.- A comienzos de junio del 2016, el gobierno de México detuvo y encarceló Rubén Núñez y Francisco Villalobos, dos de los principales dirigentes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), organización opositora a la reforma educativa de Peña Nieto. Este hecho despertó una ola de protestas en todo el país, especialmente en el estado de Oaxaca, de donde son oriundos los dirigentes "presos políticos y de conciencia", como fueron declarados por la CNTE. En este contexto, el pasado domingo 19 de junio la policía mexicana reprimió con armas de fuego una manifestación popular en apoyo a la lucha de los docentes en el pueblo de Nochixtlán. El resultado fue una masacre: 11 manifestantes muertos y más de un centenar de heridos. Una nueva masacre en un país que sustenta su "ejemplo de modernización" en la expropiación y represión de su pueblo. Una nueva mancha de sangre para una "reforma educativa" que se impone asesinando maestros y estudiantes. (Cano, 2016)

El nivel macro se examinó en el capítulo primero, el cual surge de la revisión del estado de arte, los antecedentes de la implementación de políticas públicas en América Latina y las recomendaciones internacionales como las de: OCDE, Banco Mundial, UNESCO y las diferentes instancias, que han colocado a la calidad, eficacia y eficiencia como objetivos a lograr por medio de la evaluación. También se revisó la Reforma educativa y su implementación durante el sexenio 2012-2018.

En el segundo se retoman los conceptos de calidad, evaluación y el debate de la dificultad de evaluar el desempeño docente, presentando los perfiles, parámetros e indicadores y las etapas de evaluación.

El nivel meso retoma el marco referencial y se aborda en el tercer capítulo en donde se describe el contexto tanto físico como educativo del estado de Oaxaca, y en especial del Istmo y Valles Centrales. Se hace referencia al COBAO y a su modelo de trabajo y también a las funciones de su planta docente y la caracterización de sus alumnos. Lo que dio pie al cuarto capítulo y nivel micro de aproximación de análisis, en el cual se retoman las voces de los docentes del COBAO, para entender el sentido y los significados que le dan a su práctica dentro de su espacio áulico. Lo que permite ir reconociendo la relación entre lo que se enseña y lo que se evalúa, objeto de este trabajo. El quinto y último capítulo alude a las tensiones que originaron la implementación de la evaluación y la forma en que ha impactado dicho instrumento en sus actividades cotidianas. La pertinencia y viabilidad de la evaluación del desempeño docente se expone dentro de las conclusiones.



**Anotaciones sobre la construcción
metodológica y método de análisis**

I.- Construyendo la investigación

Entre noviembre del 2015 a enero del 2017 participé como instructora, en diferentes cursos-talleres que se impartieron a los docentes de los Colegios de Bachilleres de Oaxaca, durante los inter-semestrales; como parte del Programa de Formación Académica Continua (FAC), Capacitación Docente (CA), en el marco de los procesos de capacitación para la evaluación del desempeño docente. La finalidad de estos era proporcionar las herramientas de planeación, intervención y evaluación, y el uso de tecnología, para que los profesores prepararan su participación en la evaluación del desempeño docente, a la cual serían convocados por el INEE, el Gobierno del Estado de Oaxaca en coordinación con el subsistema y el Sindicato Único de Trabajadores del Colegio de Bachilleres de Oaxaca (SUTCOBAO), en diferentes momentos y circunstancias.

Durante estos cursos prevalecía un ambiente de incertidumbre y resistencia, con lo cual, como instructores trabajamos con los docentes. Estas dificultades se agudizaron después de la primera evaluación que se realizó en noviembre del 2015 y en donde particularmente los docentes del estado de Oaxaca fueron violentados de forma inédita, en donde el ejército fue el que los condujo a la evaluación de forma arbitraria y brutal ³.

Se repetía un comentario: “Uds. (refiriéndose a los capacitadores) no entienden como son las cosas aquí”. Esto me llevo a cuestionarme el porqué de la dificultad de entender al otro y su cultura. Pareciera que por el hecho de ser docente, compartiendo el nivel académico de enseñanza, mexicana, enfrentada a las mismas políticas de evaluación y mujer, tendría muchos puntos de encuentro y

3.- Más que por las notas escritas, el significado profundo de esta etapa puede verse a través de las imágenes con que se narró gráficamente: un número interminable de fotografías del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, al lado del comisionado de la Policía Federal, Enrique Galindo; gendarmes golpeando con garrotes a maestros inconformes; helicópteros policiales surcando los aires para disuadir las expresiones de descontento o con la misión de trasladar a profesores a realizar la evaluación; fuerzas del orden lanzando gases lacrimógenos contra trabajadores de la educación; uniformados retenidos por maestros a la espera de ser canjeados por sus compañeros detenidos; la llegada a Oaxaca del *rinoceronte* y tanquetas antidisturbios, o el cuerpo sin vida de David Gemayel Ruiz, arrollado por un vehículo policiaco. (Hernández, 2016)

no fue así. Cada situación y lo que la entrelaza es diferente.

Sabemos que las prácticas educativas se basan en sus contextos, con lo que cuentan, con sus intereses e incentivos, sus tensiones y políticas internas y con lo que pueden y quieren hacer. Son las realidades concretas, aquellas que nos encierran en muros de sentido, en donde todo gira y cobra sentido en lo simbólico, en las expresiones cotidianas, cargadas de modos, usos, costumbres, dogmas, estereotipos, que se rigen en un tiempo y espacio, ahí está la cultura: su cultura.

Se ve a la cultura como algo ajeno, que ocurre en otro lado: una tradición de un pueblo, una exposición en un museo, los trajes típicos de una región, la comida de cierto lugar, los medios, el entretenimiento “[...] la sectorización de la cultura ha sido inmensa. Cada uno de los sectores tiende a convertirse en un universo autónomo, controlado por especialistas y dedicado a la producción de un sistema de bienes culturales” (Giménez, 2007:41) y no como aquello que implica y construye.

Giménez (2007: 31) menciona que “la cultura no puede existir en forma abstracta, sino sólo en cuanto encarnada en “mundos culturales concretos” que implican, por definición, una referencia a contextos históricos y espaciales específicos”.

Es necesario entender que la cultura está implícita en la cotidianeidad y que es el primer paso para abrir la puerta de estos muros simbólicos y ser capaces de ver al otro.

En esto radica una gran dificultad, ser conscientes de la propia identidad y la de otros, y qué y cómo, es lo que construye esa identidad. Reconocer al otro, implica un proceso de ida y vuelta; en donde existe una interacción, y un reconocimiento social.

De esto surge el interés y la pasión de esta investigación: que consiste en entender como “son las cosas allá” y el cómo la evaluación del desempeño docente, se relaciona o no, con estas prácticas docentes, que son acciones con sentido.

La justificación se deriva de la importancia de analizar una problemática educativa actual, en donde la evaluación del desempeño docente y su implementación como política del Estado trastoca la práctica docente, presentando muchas aristas

y tensiones, tanto políticas, pedagógicas, conceptuales, procedimentales y contextuales.

Hacer una investigación con una mirada pedagógica, en un contexto de desigualdades profundas, permite un enfoque más humanizante, comprender para poder transformar, es parte de lo que llamamos educación.

II.- Delimitación del objeto de estudio, supuesto y preguntas de investigación

El propósito de esta investigación es: analizar la relación que existe entre la evaluación del desempeño docente y los significados que los docentes del COBAO le dan a su práctica.

Se parte del supuesto de que existe una desarticulación entre la evaluación del desempeño docente y la práctica en contexto de los maestros de este subsistema.

Para delimitar y dar respuesta al objeto de estudio se tomaron en cuenta cuatro ejes de análisis: Evaluación, Calidad, Práctica y Tensiones. De estos ejes surgieron preguntas primarias: ¿De dónde surgen los discursos que relacionan la calidad con la evaluación? ¿Cómo se está implementando la política de evaluación en México? ¿Cuáles son las políticas a las que se enfrentan los docentes y tienen que asumir? ¿Por qué se han generado múltiples tensiones? ¿Por qué es diferente el contexto de Oaxaca en cuanto a la evaluación? Al formularse estos cuestionamientos las preguntas de investigación se fueron afinando, quedando de la siguiente manera:

- ¿Cuál es la relación entre la evaluación del desempeño docente que se implementó con la Reforma Educativa 2013 y los significados que los docentes del COBAO le dan a su práctica contextualizada?
 - ¿Cómo se implementó la evaluación en el contexto de Oaxaca, específicamente en el COBAO y qué tensiones generó?

III.- Metodología: cualitativa y estudio de caso

Para responder a estas interrogantes se consideró que el enfoque cualitativo permite la comprensión de un fenómeno desde múltiples miradas y sentidos. “[...] la comprensión de los mismos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales” (Stake, 1999:47).

La investigación cualitativa tiene esas posibilidades de entender, ya que en este tipo de investigaciones no puede haber miradas unicasales, se tiene que reconocer que hay que tomar todos los aspectos socio-histórico-culturales. Es una cuestión ontológica, en donde el sujeto siempre va a interpretar al mundo.

Desde este enfoque se formuló la tesis como un estudio de caso, el cual no sólo se queda en una fase exploratoria, “se trata de una estrategia de investigación exhaustiva desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, institución o sistema en un contexto real”. (Colina, 2014: 245)

La investigación buscó adentrarse en todos los aspectos del contexto tanto interno como externo de los Colegios de Bachilleres de Oaxaca. El interés radica en descubrir el contexto, como un espacio pedagógico, institucional, físico, temporal, cultural y político.

¿Cómo viven ellos el contexto? ¿Cómo acercarse a otra cultura y sus prácticas? ¿Cómo acercarse al otro? Cole (2003) refiere la necesidad de conocer las construcciones histórico-culturales y sociales. Esto permite aproximarse a otra cultura, lo que implica conocer el contexto, ya que el sujeto está dentro y atravesado por éste. “El contexto se define como la situación entera, el fondo, o ambiente pertinente a un acontecimiento particular” (p: 126).

El acercamiento al COBAO no fue sólo una descripción física, puesto que se buscaron modelos culturales, regularidades y cambios. Se analizaron significados, guiones y esquemas; y todo esto se encontró en la práctica y en su sentido.

Stake (1999) menciona que “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p: 11).

Es por ello que esta investigación se vio como un caso particular, único y complejo; ya que se tomaron en cuenta todos los aspectos, desde la planeación, metodología y análisis.

Se utilizó una perspectiva interpretativa, en la cual el significado que le dan los docentes a su práctica se convierte en el punto central y de relación con la evaluación del desempeño docente.

Tomar una posición desde la narrativa cultural del otro, constituido por su historia, experiencias y emociones, permite encuentros que le dan sentido a la propia identidad. Se trata de una tarea muy compleja, que implica reconocerse y reconocer a la otredad, en un pasado, presente y futuro. Con un punto que se considera muy importante: la agencia, la cual permite responsabilizarse de la propia cultura, modificarla y transformarla. Lo interesante del sentido es que aporta varios usos y significados a un sólo concepto y esto enriquece y a la vez dificulta cualquier análisis.

IV.- Recopilación de información

Para recabar la información se siguió un proceso de cuatro pasos: el primero de ellos fue la revisión documental, lo que permitió conocer las fuentes, los acuerdos y los documentos que le dan sustento a la evaluación del desempeño docente.

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas (Stake, 1999:25).

El segundo paso fue realizar un cuestionario de opinión a ser enviado en *Google Forms*, el cual se dividió en cuatro ejes de análisis: evaluación, práctica, calidad y tensiones (Anexo 1).

El tercer paso consistió en la selección de los informantes clave para ser interrogados, por medio de una entrevista semi-estructurada (Anexo 2).

Se eligió este tipo de instrumento por varios factores:

- Las limitaciones del tiempo, tanto por la organización del viaje, como por el tiempo que permitieron los docentes, ya que se realizaron en los planteles en horario de clases.
- Al tratarse de un instrumento de corte cualitativo, el diseño es flexible y se va ajustando a las necesidades tanto del entrevistado como de los sujetos participantes.
- “La buena voluntad y capacidad del individuo para hablar sobre la experiencia y expresar sus sentimientos” (Taylor y Bogdan, 1987:109).

El cuarto paso fue solicitar a los docentes la Planeación Didáctica Argumentada (PDA) que realizaron como parte de los requisitos que les solicitaron en las etapas de evaluación.

Este texto en donde el docente desarrolla un plan clase y secuencia didáctica, que permite conocer las estrategias de enseñanza-aprendizaje que trabajan en el aula; aunado a la descripción de su contexto tanto interno como externo y la caracterización de sus alumnos.

V.- Selección y descripción de los informantes clave

Se realizó una selección clave de diez planteles COBAO, en el Istmo y Valles Centrales en el Estado de Oaxaca. El criterio que se utilizó fue que estuvieran en funciones como:

- Docentes de tiempo completo, evaluados o próximos a evaluar.
- Docentes de asignatura para promoción, y
- Técnicos docentes.

Goetz y Lecompte (1988) consideran que un informante clave es una persona en posesión de conocimientos y que están dispuestas a cooperar.

De los que respondieron por medio del cuestionario en *Google Forms*, se tomó una muestra de diecisiete docentes, los cuales cumplían con el criterio antes

mencionado, aparte de la disposición y las respuestas amplias que aportaron y enriquecieron la investigación

Los docentes seleccionados para ser entrevistados, se tomaron de estos 17 cuestionarios, siendo 6 los que concedieron una cita. Por lo tanto la unidad hermenéutica quedo configurada de la siguiente manera:

- Seis entrevistas a docentes: cuatro hombres y dos mujeres.

Tres de ellos de tiempo completo y con experiencia mayor a 25 años de servicio; reconocidos por haber obtenido los más altos puntajes en la evaluación del desempeño docente y en la evaluación interna que realiza el subsistema al que están adscritos.

Un técnico docente con experiencia de 15 años y que no ha sido evaluado, ya que no se ha tomado en cuenta el desempeño de los técnicos docentes en los procesos de evaluación.

Dos mujeres, una de ellas de tiempo completo y con experiencia mayor a 20 años de servicio y una docente de asignatura que fue evaluada para promoción.

- Once cuestionarios realizados en *Google Forms*
- Seis textos elaborados por los docentes entrevistados, PDA.

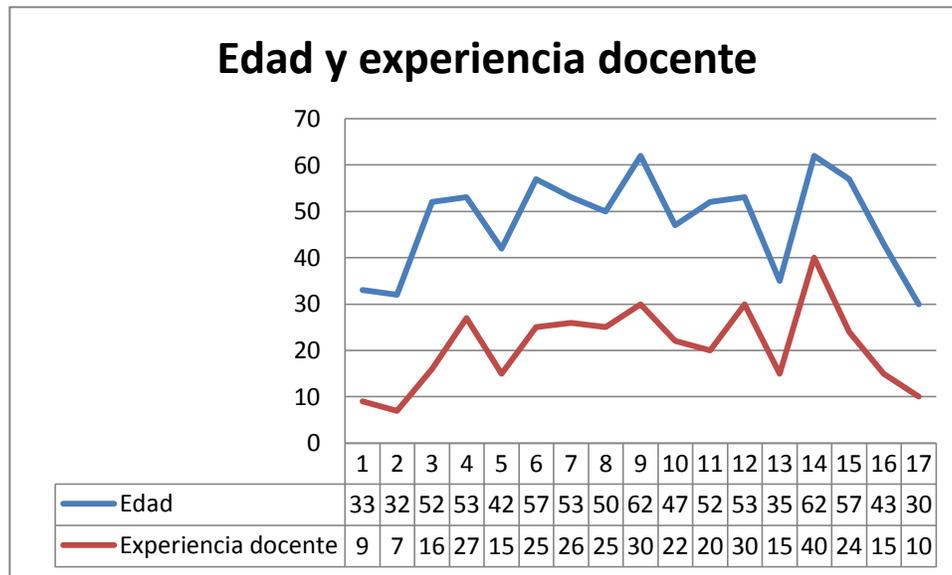
El total de los informantes seleccionados se describen de la siguiente manera:

El 64.7% son hombres y el 35.3 % son mujeres, los cuales tienen edades que van desde los 30 a los 62 años de edad; teniendo una media de 47.82, mediana de 52 y moda de 53.

Los años de servicio y experiencia en el COBAO, van desde los 7 a los 40 años, teniendo una media de 20.94, mediana de 22 y moda de 15 (Ver gráfico 1).

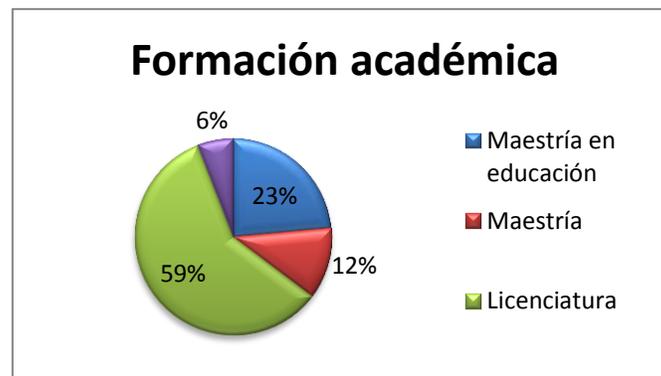
Su formación académica es: el 23% tiene maestría en educación, cursadas en diferentes instituciones como la Universidad Benito Juárez de Oaxaca, el Instituto de Ciencias de la Educación y la Universidad Anáhuac Oaxaca, el 12% presenta una maestría afín a su carrera, el 59% tiene licenciatura y el 6% son técnicos docentes con carrera técnica (Ver Gráfico 2).

Grafico 1 - Edad y experiencia docente



Fuente: elaboración propia

Gráfico 2 - Formación académica



Fuente: elaboración propia.

Las carreras que tienen son; Ingenierías en Agronomía e Industrial, Licenciaturas en Administración de Empresas, Economía, Arquitectura, Medicina, Historia, Antropología, Matemáticas, Contaduría, Danza regional, Artes plásticas y Técnico en Danza Folklórica.

El 100% de los informantes seleccionados no tenían una formación inicial como docentes, sin embargo estudiaron maestrías en educación. El COBAO les ha proporcionado cursos como: Programa de Formación Docente de Educación

Media Superior (PROFORDEMS) y El Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS). Aunado a aquellos que les brinda la Formación Académica Continua (FAC)

El 100% está adscrito al Sindicato Único de Trabajadores del Colegio de Bachilleres de Oaxaca (SUTCOBAO). De este 100%, el 25% también pertenece a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), Sección 22. Esta descripción permite profundizar en el estudio de caso y en las particularidades de los docentes del COBAO, sin generalizar, ya que como menciona Stake (1999:20):

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencial pero la finalidad primera es la comprensión de este último.

VI.- Retos y avances en el trabajo empírico

Uno de los retos, fue el encuentro con los docentes que concedieron una cita para la entrevista. Como se ha mencionado anteriormente, el conocer las prácticas *del otro*, aquello que conforma su contexto, implica adentrarse y quitarse los propios estereotipos o prejuicios.

Najmanovich (2016: 42) en su libro *El mito de la objetividad* muestra un subtítulo muy sugerente “Cómo arrancar a la humanidad de la naturaleza” y en este apartado menciona “que resulta inevitable poner también en cuestión un conjunto amplio de nociones que están inextricablemente ligadas a la creencia en la objetividad: la escisión radical entre el sujeto y el objeto, la relación entre el conocimiento y el lenguaje, la teoría de la percepción, el problema de la verdad y el estatus de la realidad”.

Esto sería lograr una imagen interna del mundo externo; para lo cual se tendrían que conocer símbolos y significados con sentido compartido, un acontecer

cotidiano que se encuentra en la narrativa de los sujetos, lo que ubicaría la investigación en un espacio y tiempo determinado. Se trata de una descomposición analítica centrada en un área específica, para después organizarlo como un todo.

Con estas premisas se llegó al municipio de Juchitán de Zaragoza, ya que se encuentra en un punto medio de los lugares que se visitaron (Ver imagen 1).

En un principio se habían sacado diez citas; sin embargo, cuatro de ellas fueron canceladas por los docentes, que pensaron que estaban ante una supervisión, a pesar de que ya se les había explicado de forma clara el objetivo de la investigación y de la ética con la cual se trataría la información proporcionada.

Imagen 1 - Planteles visitados



Fuente: Google Maps y elaboración propia.

Un dato relevante es que todas ellas eran de mujeres. Este temor, como trataremos de dilucidar, es reflejo de lo que viven los docentes al ser o no evaluados. Esto representó un reto de organización en los traslados, ya que la distancia entre municipios es de aproximadamente dos a tres horas de camino. El enfrentarse a los diferentes contextos y situaciones, permitió comprender que todo lo rigurosamente planeado, no siempre se realiza, “nuestro consejo es no

aferrarse demasiado a ningún interés teórico, sino explorar los fenómenos tal como ellos emergen durante la observación. Todos los escenarios son intrínsecamente interesantes y suscitan importantes cuestiones teóricas” (Taylor y Bogdan, 1987: 34).

Entre las dificultades encontradas coincidió que a la llegada a Juchitán, los COBAO del Estado, estaban en “Paro de brazos caídos,” esto es que se manifiestan en huelga ante el gobierno del estado, por incumplimiento de pagos atrasados. Al estar en este tipo de huelgas, los docentes tienen que estar en el plantel de 7:00 am a 7:00 pm sin realizar ningún tipo de labor. Es un reflejo de las tensiones a las que se enfrentan, al depender de las decisiones de su sindicato.

Las seis entrevistas obtenidas fueron a docentes de los COBAO:

- COBAO 02 – El Espinal
- COBAO 05 – Matías Romero
- COBAO 09 – Tapanatepec
- COBAO 29 – Ghichicovi
- COBAO 01 – Pueblo Nuevo (en Valles Centrales)
- COBAO 63 – Juchitán de Zaragoza

Las entrevistas duraron aproximadamente una hora y media cada una. Se tomó la decisión de ir cambiando el guión de acuerdo a las situaciones encontradas y a la disposición para proporcionar cierto tipo de información. Se trabajó en un escenario de confianza y respeto, el cuál era fruto de un conocimiento previo.

Las entrevistas se grabaron en audio y video. Se realizó un diario de campo, en el cual se relatan las travesías, las situaciones encontradas, los recorridos por los planteles, la disposición de los docentes y la directiva de algún plantel.

Cada uno de estos COBAO muestra características étnicas, socioculturales, económicas y físicas muy diferentes, lo que se explicará en un capítulo posterior.

VII.- Método de análisis

Como método de interpretación de la unidad hermenéutica, se utilizó la Teoría Fundamentada la cual se define como: “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2002: 21).

Para tal fin se tomaron en cuenta sus principios, lo que permite entender la realidad apoyándose en los datos:

- La necesidad de salir al campo para descubrir lo que sucede en realidad;
- La importancia de la teoría, fundamentada en los datos, para el desarrollo de una disciplina y como base para la acción social;
- La complejidad y variabilidad de los fenómenos y de la acción humana;
- La creencia de que las personas son actores que adoptan un papel activo al responder a situaciones problemáticas;
- La idea de que las personas actúan con una intención;
- La creencia de que la intención se define y se redefine por la interacción;
- Una sensibilidad a la naturaleza evolutiva y en desarrollo permanente de los acontecimientos (procesos)
- La constancia de la relación entre las condiciones (la estructura), la acción (el proceso) y las consecuencias (Strauss y Corbin, 2002:18).

Se siguieron estos pasos, lo que permitió un orden lógico de la investigación, considerando que esta teoría es flexible, modificable y abierta.

Tres de estos pasos ya se han explicado en apartados anteriores, como son: el proceso de recogida de información, tanto documental como de campo; el proceso de selección de los informantes clave y la aplicación de las entrevistas.

Los dos siguientes fueron la interpretación de las entrevistas, en la cual se codificaron los datos y se establecieron categorías y por último la presentación de resultados, hallazgos y teorización.

VIII.- Codificación y categorías: replanteamiento

Para codificar los datos y con la ayuda del programa *Atlas Ti7*, se construyó una unidad hermenéutica que conjuntó todos los datos recabados: las 6 entrevistas, los textos PDA, documentos del INEE y las opiniones de los docentes encuestados.

Según Strauss y Corbin (2002:23) la codificación permite:

- Construir teoría más que comprobarla.
- Ofrecer a los investigadores herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos.
- Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos.
- Ser sistemático y creativo al mismo tiempo.
- Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría.

Se realizó una codificación abierta la cual se define como: “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (*Ídem*: 110).

La Teoría Fundamentada, como método de análisis, permitió generar nuevas categorías, utilizando el método comparativo constante, que consiste en codificar y analizar datos en forma simultánea. La unidad hermenéutica se fue fragmentando, examinando, comparando y conceptualizando, para generar redes de significados; en donde se relacionaron: similitudes, causas, recurrencias y diferencias.

La comparación constante es la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos. Comparando dónde están las similitudes y las diferencias de los hechos, el investigador puede generar conceptos y sus características, basadas en patrones del

comportamiento que se repiten (*Cuadernos metodológicos 37*, Grounded Theory p: 29).

Se formaron redes de códigos en donde se encontraron significados, relaciones, causas y prácticas. (Anexo 3). De estas redes surgieron cinco primeras categorías:

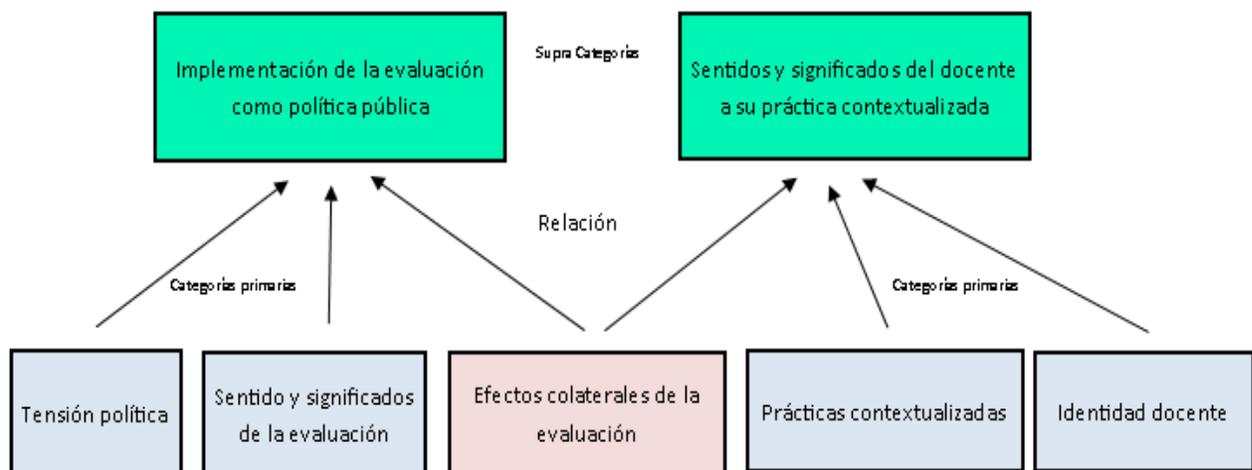
- Tensión política
- Sentidos y significados de la evaluación
- Prácticas contextualizadas
- Identidad docente
- Efectos colaterales de la evaluación

Con ellas, se construyó una relación que permitió formar supra-categorías o dimensiones de análisis (Ver diagrama 1).

La investigación responde a dos dimensiones de análisis:

- La implementación de la evaluación como política pública.
- Sentidos y significados del docente a su práctica contextualizada.

Diagrama 1 - Conformación de categorías



Fuente: elaboración propia.

Estas dos dimensiones de análisis encuentran una relación en los efectos colaterales de la evaluación, lo que permite hallar la relación que existe entre la evaluación del desempeño docente con los sentidos que el profesor le da a su práctica; lo que constituye el objetivo de esta investigación.

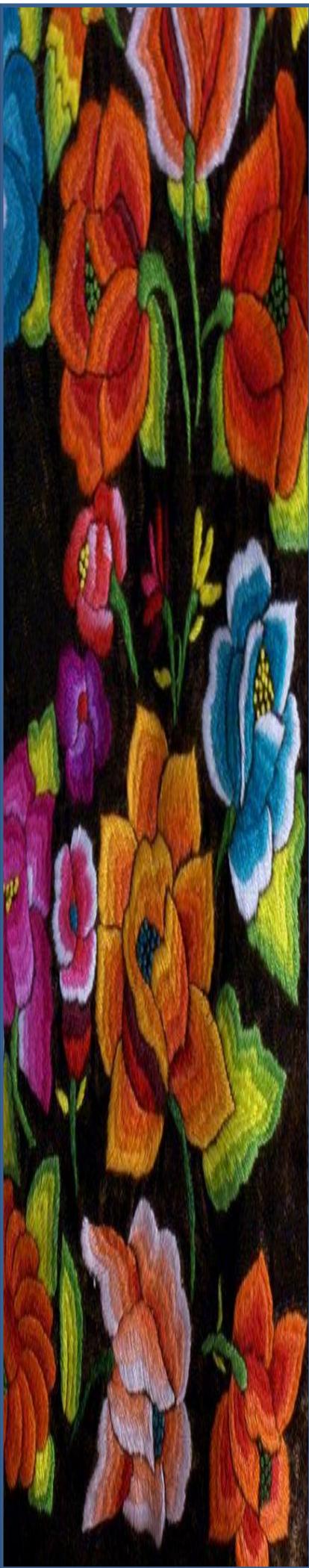
Para presentar y citar los datos, a cada informante se le asignó una clave arbitraria, la cual consistió en el número de entrevista y las tres primeras letras de la palabra docente. En el caso de los cuestionarios se aplicó el número de cuestionario y las tres primeras letras; para los textos de Planeación Didáctica Argumentada se puso una clave con el mismo criterio arbitrario, esto con el fin de mantener el anonimato de los informantes. Se ejemplifica en la tabla 1:

Tabla 1 - Asignación de claves.

Informantes	Clave
Entrevistados	E1DOC
Cuestionarios de opinión	C1DOC
Planeaciones didácticas argumentadas	PDA1

Fuente: elaboración propia.

A continuación se presentan los hallazgos, estructurados en forma de capítulos de la tesis.



Capítulo 1

Antecedentes: Reformas educativas

1.1 Calidad y evaluación: recomendaciones internacionales

Calidad y evaluación son dos palabras, dos conceptos que a lo largo de casi más de tres décadas, se vienen repitiendo y ejecutando sin lograr un consenso en su definición o en su manera de implementación en los sistemas educativos de todo el mundo.

Estas palabras han encauzado una serie de reformas y políticas educativas, las cuales tienen un origen en las declaraciones, que diferentes instancias internacionales, que detentan el poder económico, político y social, imponen a la educación y su mejora, como parte fundamental de las estrategias para responder a la dimensión social, medioambiental y económica del desarrollo sostenible. Es una visión, que consiste en afirmar que la educación de calidad eficiente y eficaz, resolverá la problemática mundial y erradicará la pobreza.

Sin embargo los programas que se han llevado a cabo en los últimos veinte años han demostrado que la visión educación-pobreza es una estrategia simplista ya que sólo ve el aspecto económico y deja de lado el contexto social y cultural; creando mayor desigualdad, contrariamente a lo que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) -específicamente el ODS 1- se proponen, que es combatir la pobreza.

Estos organismos internacionales como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), tienen gran influencia en la planeación estratégica de la política pública. Funcionan como oráculos de la educación, porque de la ejecución de sus recomendaciones, dependen sus créditos y financiamientos, así como la incorporación a los mercados internacionales y a la globalización.

Ejemplo de esto, es el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, firmado entre el gobierno de nuestro país y la OCDE (2008-2010), en el cual se elaboró un diagnóstico de la situación educativa en México, comparando a nuestro país con los miembros de

dicha organización. A partir del diagnóstico, se redactó el informe “Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México”, en el que se expusieron ocho recomendaciones para consolidar una profesión docente de calidad. La última de ellas, en su orden de presentación, es implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado a la mejora (OCDE, 2010: 163-168).

México tiene que abordar problemas relacionados con la calidad del profesorado, así como el ausentismo, la impuntualidad y la falta de preparación pedagógica. Es necesario mejorar los programas de preparación de maestros, los procesos de asignación de personal a las escuelas y el enfoque general de la profesión de educador. [...] Sin embargo, si estos cambios no vienen acompañados de un sistema de evaluación de la calidad docente bien diseñado e implementado, que oriente a cada educador sobre cómo mejorar sus resultados, los cambios tendrán poca probabilidad de generar un impacto visible en el desempeño estudiantil (OCDE, 2010:26).

El BM por su parte, sugirió varias estrategias para los países subdesarrollados, entre éstas: descentralización, privatización, gestión gerencial, enfoque por competencias, evaluación y seguimiento, desarrollo de los sistemas de información y rendición de cuentas.

En el 2000 el BM presentó un estudio que concluyó que existe: deficiente calidad del profesorado, el cual carece de una formación con nivel de posgrado; los métodos de enseñanza son anacrónicos y pasivos y existe bajo nivel salarial. Como solución sugirió un mayor nivel de competitividad.

En Incheon (República de Corea) 2015, el BM se comprometió a apoyar a los países que solicitaran financiamiento o asistencia técnica, para conseguir el ODS 4, que se refiere a la tarea de garantizar una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, a más tardar en 2030.

Para poner fin a la pobreza, fomentar la prosperidad compartida y alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible, debemos valernos de la financiación para el desarrollo y de los conocimientos técnicos especializados para producir cambios radicales. Debemos colaborar para que todos los niños tengan acceso a oportunidades de aprendizaje y educación de calidad durante su vida, independientemente del lugar donde hayan nacido, de su sexo o de los ingresos familiares (Incheon, 2015).

La UNESCO, junto con El Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), el BM, El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), La Organización de las Naciones Unidas (ONU) Mujeres y El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015, en Incheon que se celebró del 19 al 22 de mayo de ese mismo año. En este Foro Mundial se reafirmó lo que en pasados foros como el de Jomtien en 1990 y Dakar en el 2000 se había promulgado: “Educación para todos” La nueva visión se recogió en el ODS 4 que propuso “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

En todas estas declaraciones y acuerdos, la calidad y la evaluación son factores clave, el docente pasa a ser la figura en la que recae su implementación. Por lo tanto la evaluación es el medio para medir su eficiencia y eficacia, con parámetros cuantitativos, ya que lo que importa es el número y los resultados de optimización de recursos. El docente pasa a ser un empleado que tiene que rendir cuentas de su productividad.

Aunque estas declaraciones internacionales han sido para todos los países miembros de estas instituciones, la forma en que cada país ha diseñado su política e implementado sus políticas públicas, ha sido diferente. “Cada política es una política” (BID, 2006) y responde a las necesidades educativas de cada país y están en función de los actores, escenarios políticos, económicos y sociales.

1.2 América Latina, escenario de reformas educativas

Una reforma educativa representa un cambio, re-formar todo un sistema no sólo es una cuestión técnica, sino un asunto político. Una reforma responde a varios factores o necesidades educativas, entre estos, está el avance en la investigación educativa, la evolución de los sistemas administrativos, la gestión escolar, las sugerencias o demandas internacionales, la mejora del sistema, la solución a problemas como: cobertura, calidad, equidad, financiamiento, autonomía, descentralización y selección, capacitación y evaluación de los docentes.

Sin embargo, una reforma no siempre deriva en la respuesta a las demandas sociales y educativas, ya que cada uno de estos factores, implica un cambio complejo en las acciones de diseñar e implementar políticas, que permitan movilizar a los diferentes actores educativos, los cuales legitimarían el proceso. Frigerio (2000) menciona que una reforma no son sólo medidas que se toman para realizar cambios, sino que es todo un proceso de participación, consensos, elaboración, apropiación y evaluación.

Pedró (1998: 44) indica que una reforma es “una alteración fundamental de las políticas educativas nacionales”, lo que implicaría cambios profundos, en la organización escolar, en la estructura de los niveles, etapas o ciclos del sistema escolar; el currículo, el financiamiento y la selección, capacitación y evaluación del profesorado.

Las reformas educativas que se han originado en América Latina a partir de la última década del siglo XX, echaron a andar sus maquinarias políticas y han realizado cambios importantes en sus sistemas. “Si estudiamos lo ocurrido en la mayoría de las reformas educativas en América Latina comprenderemos que estas han puesto el énfasis en el redimensionamiento del rol del Estado en la conducción de los sistemas educativos” (Schulmeyer, 2002:26).

Según el informe Kaufman (2005) países como: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Uruguay, Venezuela y Honduras, implementaron políticas públicas que respondían a necesidades regionales: políticas de descentralización, reformas curriculares y de libros de texto, financiamiento

autónomo de escuelas, consejos de participación y escolares; e hicieron hincapié en el rol del docente, su capacitación y evaluación como rendición de cuentas vinculada a incentivos.

El informe del BID (2006: 241) menciona que las políticas que se han implementado en América Latina son de dos clases: las relacionadas con la expansión y el crecimiento de la matrícula; y las que se refieren a la calidad y eficiencia. Esto es una visión permeada por las teorías de competencia, de modernización y de mercado (Ornelas, 2008). A pesar de estas políticas, los resultados han sido insatisfactorios.

Sin embargo hay que plantearse el porqué de la complejidad del cambio y la insatisfacción con los resultados. El análisis de la política, de las políticas y su proceso de formulación e implementación permite reconocer la razón de los aciertos o fracasos gubernamentales en su actuar político.

Para entender por qué el cambio es difícil hay que comprender a los actores principales, sus preferencias y horizontes temporales, cómo se alinean sus intereses y, por ende, las posibilidades de conflicto o cooperación, así como los entornos en que se formulan las políticas (BID, 2006:241).

Los países de América Latina tienen una tradición estatista, con un régimen autoritario, que formula políticas con poca o nula participación de la sociedad; políticas endógenas que responden a los intereses de ciertos actores que detentan el poder. Las políticas públicas reflejan la salud democrática de un país.

“La debilidad de la burocracia ha contribuido a la debilidad del Poder Ejecutivo de los países de América Latina, particularmente frente a otros actores políticos y a los intereses organizados. Dicha debilidad se ha convertido en la región en una de las causas de la falta de efectividad de las políticas de desarrollo que tienen al Estado como un actor importante” (BID, 2006: 71).

México comienza su incursión en estudios internacionales de evaluación en 1995 con el Tercer Estudio Internacional en Matemáticas y Ciencias (TIMSS). En 1997

participó en el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados para Alumnos de Tercer y Cuarto grado de la Educación Básica, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE) de la UNESCO. En 2000, 2003 y 2006 ha participado de manera consecutiva en el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) auspiciado por la OCDE (Padilla, 2009: 45).

1.3 Papel del docente como actor de la evaluación

Se refuerza la idea de que para una educación de calidad se requieren docentes de calidad. Con tal fin, los docentes son sometidos a procesos de evaluación continua. “Durante los últimos años por una serie de circunstancias complejas, los sistemas educativos (es decir, los docentes y las instituciones) ya no son sólo los sujetos activos de la evaluación sino que ahora son también objeto de evaluación” (Tenti, 2003:166).

Se pone en la mira a los docentes, otorgándoles un gran peso en el engranaje del sistema educativo. La causa del bajo rendimiento en evaluaciones internacionales como nacionales se atribuye a la falta de preparación de los docentes. Como se ha venido analizando, el docente paso de ser un profesional eje rector de la educación, a ser el responsable del fracaso educativo.

De alguna forma podríamos afirmar que paulatinamente la profesión docente y el desempeño de los docentes fue puesto en entredicho, entre otras razones: a) por los insuficientes resultados que los alumnos obtienen en las pruebas internacionales a gran escala, en particular la prueba PISA; b) por el fracaso desde el punto de vista de rendimiento escolar de los alumnos de los programas de incentivos y del programa de subvención por desempeño de excelencia, y c) por la cada vez más fuerte asunción de una pedagogía eficientista, cercana al “capital humano”, donde la primera tarea de la educación es dotar al estudiante de las habilidades y destrezas para desempeñarse eficazmente en el mundo laboral (Díaz Barriga, 2017: 9).

Sin embargo la evaluación no es algo nuevo para el magisterio mexicano, este siempre ha sido evaluado, con diferentes procesos y propósitos (Ver tabla 2).

Tabla 2 - Etapas de evaluación docente

Etapas de Evaluación docente	Objetivo	Año
Sistema de escalafón vertical	Promocionaba jerárquicamente a los profesores en servicio	De 1933- 2015.
Carrera magisterial de escalafón horizontal	Buscó estimular, reconocer y arraigar a los docentes en el aula. Proceso voluntario de evaluación	De 1992 a 2014
Evaluación del desempeño docente	Ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento. De carácter obligatorio	2015 -2018

Fuente: Jiménez, Vásquez (2017)

Empero la situación cambió radicalmente al considerarlo como único actor responsable. Es paradójico, no se culpa a las políticas educativas ni a la deficiencia de la infraestructura educativa, ni al curriculum de Estado, ni las pésimas condiciones laborales aunado a bajos salarios, ni a los propios estudiantes:

El aprendizaje es resultado de una relación, porque nadie enseña nada, sólo aprende el que aprende; es por ello que meter todo en el lado del profesor es no solamente un equívoco político, sino una muestra de ignorancia supina en términos de lo que es la educación (Gil, 2016: 199).

Se culpó al magisterio, y su idoneidad se convirtió en el estandarte de los discursos internacionales y las líneas de acción para implementar políticas que determinan su ingreso y permanencia.

Para efectos de esta investigación nos centramos en el caso de México y la reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto 2012-2018. Como ya se señaló, esta política va encaminada a la implementación de la evaluación como

medio de conseguir la calidad educativa. Se dilucido que existe un trasfondo de intereses y el papel que desempeña el docente es regulado por estos.

1.4 Antecedentes de la hechura de la política gubernamental en México

Un rasgo distintivo a finales de la década de los ochenta fue la modernización, esto en contexto con las demandas internacionales que proponían un cambio radical en la educación de los países en vías de desarrollo. Este rumbo político incluía el ver a la educación desde la perspectiva de mercado, la educación vista como una inversión, por lo cual se tenían que implementar cambios sustanciales. Palabras como eficiencia, calidad y competencia se volvieron indicativos para planificar las incipientes reformas.

Estas políticas neoliberales fueron impulsadas con mayor fuerza por Carlos Salinas de Gortari. Su ideología se basaba en el liberalismo social (Camacho, 2001). El hilo conductor de estos cambios se enfocaba en desarrollar los nuevos saberes y habilidades para la productividad, la competitividad internacional y la formación de una nueva ciudadanía (Braslowsky, 1999).

En la “hechura” de la política pública, término que utilizan Aguilar (1993) y Cabrero (2000) como construcción o entramado, la política se va definiendo como un actuar del gobierno.

La política es en suma: a) el diseño de una acción colectiva intencional, b) el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia, e) los hechos reales que la acción colectiva produce (Aguilar, 1993:26).

Claro ejemplo de esto es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. Ya que éste, es el reflejo de la arena de poder, de los actores y negociaciones; la agenda pública revela a las fuerzas políticas, las intenciones y las consecuencias.

Este documento permitió la descentralización del sistema educativo, se reformaron los planes y programas de estudio, y se comenzó a voltear la mirada a la función docente y su capacitación.

Los actores principales de este acuerdo fueron: el poder ejecutivo representado por Carlos Salinas de Gortari, el secretario de educación Ernesto Zedillo; el SNTE liderado por Elba Esther Gordillo, los secretarios generales de las diferentes secciones del SNTE y los gobernadores de los estados.

Con el ANMEB se realizó una profunda transformación del sistema, quizá lo más polémico es lo que varios autores han llamado “descentralización-centralizadora” (Miranda, 1992; Arnaut, 2006; Ornelas, 1996; Loyo, 1997). Aunque este acuerdo daba más responsabilidades a las entidades federativas en cuanto a la administración de recursos, la SEP siguió siendo la encargada de la realización de planes y programas y su certificación.

Para 1992 se reformó el artículo tercero dando nuevas pautas como el concepto de derecho a la educación y el carácter obligatorio de la educación primaria y secundaria.

En 1993 se promulga la Ley General de la Educación en donde se ampliaban los grados de la educación básica, y en donde se establece que la educación básica debe desarrollar nuevas competencias, actitudes y valores. Aunado a esto, se debe dar una mayor unidad y articulación a los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria; dando cimiento normativo y jurídico a las posteriores reformas (Miranda, 2010).

Con estas negociaciones, acuerdos y reformas a la ley; se puede vislumbrar una forma de hacer política en México. La política como la disputa por el poder y conflicto entre grupos.

Que el sindicato no haya acudido a la opinión pública pese al carácter radical de las propuestas del Ejecutivo guarda estrecha relación con el hecho de que el conflicto era entre un gobierno del PRI y un sindicato del PRI, con preferencias opuestas en materia de política educativa, pero con mutuo interés en la unidad del partido y la estabilidad política global (BID, 2006: 252).

No se toma en cuenta a la sociedad y sus necesidades; es una política de arriba hacia abajo, endógena. México muestra una democracia incipiente como menciona Cabrero (2000).

Lo cuestionable es que la democracia se queda como un factor de la alternancia del poder, no da un salto más profundo hacia las hechuras de la política. En esta fallida democracia, se le otorga mayor peso a los procesos electorales, como si esta fuera la máxima forma de ejercer ciudadanía.

La participación del pueblo en la política se reduce a elegir a un gobernante, dejando de lado la participación activa en la agenda gubernamental y en la toma de decisiones. “Un buen gobierno, en el sentido de competente y eficaz, no es simplemente el legítimamente elegido” (Aguilar, 2004, p: 20).

Se denota el excesivo peso que la SEP le otorgó al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), para definir la política educativa, dejando de lado la participación de investigadores, académicos y profesores en servicio. La educación y los planes de acción se determinan en las cúpulas sindicales y el Estado.

1.4.1 La reforma educativa en el sexenio 2012-2018

Enrique Peña Nieto rindió protesta como presidente de la nación el 01 de diciembre de 2012 declarando que se iniciaba una nueva etapa en la vida democrática del país, con un gobierno eficaz, en donde hubiera diálogo para llegar a consensos que fortalecieran a todos, partidos políticos y ciudadanos. Al día siguiente, rompió con esta declaración firmando el *Pacto por México*, tras bambalinas y sin el consenso de los ciudadanos y académicos; realizó este pacto con la aprobación de los dirigentes del PAN Gustavo Madero Muñoz, por el PRD Jesús Zambrano y del PRI Cristina Díaz, retomando así los principios del Estado hegemónico.

Educación de Calidad y con Equidad fue uno de los acuerdos pactados, para lo cual se llevarían a cabo las siguientes acciones: la creación del sistema de información y gestión educativa, la consolidación del Sistema Nacional de

Evaluación Educativa, la autonomía de la gestión de las escuelas, el establecimiento de escuelas de tiempo completo, dotación de computadoras portátiles con conectividad, la creación del servicio profesional docente, el fortalecimiento de la educación inicial de los docentes, la incrementación de la cobertura en educación media superior y superior y la creación de un programa nacional de becas (Pacto por México, 2012).

En lo referente a la creación del servicio profesional docente, se mencionó que:

Se establecerá un sistema de concursos con base en méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de maestros nuevas o las que queden libres. Se construirán reglas para obtener una plaza definitiva, se promoverá que el progreso económico de los maestros sea consecuente con su evaluación y desempeño, y se establecerá el concurso de plazas para directores y supervisores (Compromiso 1.3: 2012).

Lo que mostró este pacto, es que el gobierno entrante tendría la rectoría del sistema educativo. Esto ha traído consecuencias muy graves a la educación ya que construyeron una jaula jurídica, un marco constitucional y un marco jurídico laboral y metieron a los docentes del país en esta (Arnaut, 2018).

Para poder analizar estas políticas, las cuales fueron sello distintivo del sexenio de Peña Nieto, Casanova (2017) menciona que se deben de tomar en cuenta cinco dimensiones: la política, la legislativa, la judicial, la mediática y la pedagógica.

Dentro de la dimensión política, la evaluación para el ingreso, permanencia y estímulo, se coloca en la agenda pública; se da cabida a otros actores como los empresarios y se otorga autonomía plena al INEE. Estos ejercicios son políticas gubernamentales, que son aquellas que tienen el sello de una administración y engloban las diferentes acciones que este realizó (Franco, 2012:87).

La modificación de los Artículos 3° y 73° Constitucionales y la Ley General de la Educación, son muestra de la dimensión legislativa. Estas gestiones según Franco (2012) representan una política de Estado ya que son acciones plasmadas en la

constitución con preceptos claros y que trascienden periodos de gestión de gobiernos.

En lo referente a lo judicial, la aprehensión de la líder sindical Elba Esther Gordillo, manifiesta el control del Estado para derogar las prácticas sindicales.

En cuanto a lo mediático, se dio un excesivo apoyo a las televisoras y otros medios de comunicación, para el desprestigio y descalificación de los docentes.

La dimensión pedagógica “brillo por su ausencia”, ya que se evaluarían los resultados más no el proceso, convirtiéndose en una acción punitiva, administrativa y laboral “[...] hoy se vive una gran incertidumbre en la educación.

La verticalidad de las decisiones y la limitada visión de la evaluación entendida mayormente como medición son sólo parte de la problemática” (Casanova, 2015).

Estas tareas que llevó a cabo el ejecutivo, deberían de ser políticas públicas que solucionaran un problema específico, derivado de una problemática, en este caso la grave situación de la educación en México y siempre con miras a un bien público. Sin embargo estas acciones se llevaron a cabo en un corto plazo “La imprecisión de la legislación puede provenir de la precipitación o de la falta de especificación” (Lindblom, 1991:85).

La política deja su carácter público en cuanto no existe un consenso entre gobierno y sociedad. Este sexenio sin duda pasará a la historia como aquel que puso en juego a la educación, convirtiéndola en una arena de poderes...

Para Ordorika (2016) la mal llamada reforma educativa consistió en: “el control político y laboral de los maestros, el realineamiento y la continuidad de la sumisión del SNTE al partido oficial y al gobierno, y el sometimiento de otras organizaciones gremiales de oposición, como la CNTE”.

1.4.2 La macro implementación de las políticas gubernamentales

Como se vio en el apartado anterior, el proyecto de nación se conformó con la toma de decisiones del gobierno entrante; con una construcción de arriba hacia abajo, en donde es el propio gobierno quien crea la agenda, diseña las políticas, las implementa y evalúa; y para su implementación delega las funciones para concretar las acciones. Así lo refiere Aguilar (1993:35) “más allá del presidente y

de la legislatura está la compleja red de organizaciones públicas, con sus intereses y sus hábitos, que se encargan de transformar las decisiones en hechos efectivos”.

La toma de decisiones ya no se queda así en el discurso, sino que pasa a la acción, a la implementación y al entramado de actores en los que se encomienda la responsabilidad de llevar a todos una educación de calidad. Esto concuerda con la definición que da Franco (2012) de lo que es la implementación: “es la acción encargada de ejecutar la política pública decidida, es el momento en el que lo decidido se aplica en la realidad, [...] en ella concurren los recursos, la tecnología. la organización, la información y las capacidades” (Franco, 2012:91).

Par llevar a efecto la implementación de la evaluación se le dio autonomía al INEE.

Para Lindblom (1991:83) la implementación es la función más importante de la administración, o de la burocracia. “Las múltiples y diversas agencias responsables de la implementación chocan entre sí o descubren solapamientos de responsabilidades que abren posibilidades mutuas de cooperación, vigilancia u obstrucción”.

Aunado a esto, habría que considerar la carga de incertidumbre - ya que siempre se planea para el futuro- la multiplicidad de factores de riesgo y los tiempos que ralentizan la implementación.

Aguilar (1993) menciona que, en la implementación de las políticas, se encuentra la mayor dificultad. Parece que existe una desconexión entre el diseño de la política, su posicionamiento en la agenda pública y su puesta en marcha. Se toma en cuenta que la decisión es la parte fundamental de la política; cuando lo que interesa es su implementación.

Es en esta arena donde se ponen a prueba las leyes, la voluntad política y las capacidades institucionales, frente a las resistencias, las restricciones institucionales y los conflictos, lo que en conjunto marca los espacios de viabilidad y avance entre los fines, y lo que realmente se concreta (Miranda 2017: s/p).

Se le dio un excesivo peso a la evaluación en donde la única participación del docente es someterse a un régimen jurídico laboral. Este sólo existe, en cuanto asume o sufre las consecuencias, de la toma de decisiones de una autoridad, que basa su Política de Estado en intereses propios.

Majone (2004) advierte de múltiples estrategias para dar credibilidad a estas políticas, entre ellas, la delegación de funciones a organismos independientes, lo que ocurrió al darle autonomía al INEE. Esto conlleva un grave riesgo y se ve en dos sentidos: la independencia otorgada, que puede desviar de los objetivos iniciales y satisfacer las necesidades únicamente del organismo, o el dominio del gobierno sin una reglamentación clara.

Para implementar la evaluación del desempeño, la SEP siguió una ruta con actividades que debían de cumplirse en los ciclos escolares del 2016 al 2019 (Ver tabla 3)

Tabla 3 – Implementación de la evaluación del desempeño 2016-2019

Principales actividades	Ciclo escolar
Generar las condiciones para que más docentes participen en la evaluación del desempeño.	2016-2017
Mejorar los mecanismos de coordinación para garantizar que todos los maestros destacados en la evaluación del desempeño, disfruten del incentivo de promoción en función.	
Implementar el nuevo modelo de evaluación del desempeño.	2017-2018
Generar las condiciones para lograr la meta de participación de los docentes en la evaluación del desempeño.	
Fortalecer la participación de los maestros adscritos en escuelas de zonas de alta pobreza y alejadas de zonas urbanas.	
Revisar y mejorar el nuevo modelo de la evaluación del desempeño.	2018-2019

Fuente: SEP (2017)

Las metas a lograr para el ciclo 2018-2019 son que el 50% de los docentes de educación básica y media superior de todo el país hayan participado en la evaluación del desempeño y que el 100% de los docentes destacados en su desempeño disfruten del incentivo de promoción en la función. Los responsables serían la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y autoridades educativas en coordinación con el INEE (SEP, 2017).



Capítulo 2

**Evaluación del desempeño docente:
un argumento para la calidad
educativa**

2.1 Calidad educativa ¿discurso o práctica?

Como se ha venido analizando, la evaluación al desempeño docente es la política gubernamental por la cual se pretende alcanzar la calidad educativa; sin embargo no existe un consenso acerca de definir lo que es calidad educativa y como se logra. Para el diccionario de la Real Academia Española, calidad deriva de cualidad y se define como la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Sin embargo, dependiendo de la óptica en que se vea, se encontrarán significados como: mejora, excelencia y satisfacción de necesidades. Estas miradas responden a ciertos criterios o atributos que se consideran valiosos y que permiten determinar su presencia o ausencia, lo que daría indicadores de calidad para evaluarla o mejorarla.

Perrenoud (1990) menciona que la calidad no existe en sí misma ya que es una construcción social, en la cual los implicados son los que determinan los atributos que consideran significativos. Por lo que el concepto está influido por las corrientes filosóficas, políticas o económicas que se dan en un tiempo o espacio determinado. “Partimos de que cualquier definición encierra visiones de la sociedad, la vida y la educación, así como una postura política, social y económica, por lo tanto, no es un valor absoluto, neutro o universal” (Buendía, 2007:29).

Para la UNESCO (2005), el concepto de calidad educativa fue evolucionando, en un principio el objetivo fundamental del cambio era la erradicación de las desigualdades y el establecimiento de una democracia equitativa; de esto deriva el aprendizaje a lo largo de la vida y su pertinencia, haciendo énfasis en el desarrollo de la ciencia y tecnología.

Delors (1996) en *La educación encierra un tesoro*, consideró que la educación a lo largo de la vida, descansaba en cuatro principios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos y aprender a ser. Esto sería la base para el modelo por competencias que muchos países han implementado en sus sistemas educativos, lo cual se traduce: en conocer (conocimiento), hacer (habilidad) y ser (valores).

Con estos criterios se considera que los elementos de una educación de calidad, son el desarrollo cognitivo de los educandos y la función de la educación como promotora de los valores compartidos en común y del desarrollo creativo y afectivo de los educandos (UNESCO, 2015).

Este es el discurso, sin embargo la formulación de las políticas educativas en México, le ha dado mayor peso a evaluar la calidad que a lograrla. Y esta evaluación no está tomando en cuenta la dificultad que se presenta en la construcción de indicadores, que den información veraz y confiablemente del estado actual de la educación, ni en los factores que se consideran fundamentales:

[...] el informe adopta un marco que toma en consideración cinco factores importantes que influyen en la calidad: los educandos, cuya diversidad es preciso tener en cuenta; el contexto socioeconómico nacional; los recursos materiales y humanos; el proceso de enseñanza y aprendizaje; los resultados y beneficios de la educación (UNESCO, 2015:21).

Las políticas se han enfocado solamente en uno de los factores: el docente. Consideran que evaluar al docente mejorará la calidad, ni siquiera es evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se encuentra la función docente; ya que precisamente es donde se da esta disociación entre la práctica y la evaluación; sólo se están midiendo los resultados y no el proceso.

Para Mateo (2006:49) existe un exceso de simplificación desde las administraciones educativas, en donde se identifica calidad de la enseñanza con rendimiento escolar, responsabilizando al docente de todo el funcionamiento global del sistema educativo. El profesor no es completamente el responsable de la calidad, aunque el discurso lo coloca como el eje de la Reforma.

Para entender esta idoneidad, es necesario identificar algunos conceptos que permitan entender que es la evaluación y cómo se construyó y aplicó el instrumento.

2.2 Acercamientos a las nociones de la evaluación

Con la premisa “Todo puede medirse” la evaluación se ha constituido como el instrumento o la acción estratégica, que permite fundamentar decisiones que afectan de forma directa a los actores educativos. Nada escapa a la evaluación, constantemente estamos evaluando o siendo evaluados, ya sea de forma improvisada o siguiendo un proceso riguroso o método científico.

La evaluación es un proceso que permite recoger información para conocer la realidad en la que transitan los sistemas educativos, asignándoles un juicio de valor con el fin de mejorarlos; por un lado se evalúan las instituciones, el currículo, los alumnos, los procesos, los docentes y su desempeño; y cada una de estas evaluaciones responde a concepciones, modelos y usos diferentes como se muestra en su desarrollo a través de la historia (Ver tabla 4).

Tabla 4 – Desarrollo de la evaluación

Generación	Evaluación	Característica	Exponente	Año
Primera generación	Evaluación como medición	Medición psicofísica Test mental Métodos estadísticos Escalas para medir inteligencia Medición pedagógica	Fechner Galtón Pearson Binet Rice Thorndike	Mediados del siglo XIX hasta 1950
Segunda generación	Evaluación como descripción	Un curriculum organizado en torno de objetivos y la evaluación como el mecanismo para mejora. Evaluación orientada a Objetivos preestablecidos.	Tyler Glaser	Década de los treinta
Tercera generación	Evaluación como toma de decisiones	Toma de decisiones Evaluación formativa y sumativa Modelo CIPP	Cronbach Scriven Stufflebeam	Década de los sesenta
Cuarta generación	Evaluación orientada a la negociación	Enfoque respondente Paradigma constructivista	Stake	Década de los noventa

Fuente: elaboración propia con base en Mateo (2006: 24-36)

Este recorrido permite entender los cambios de paradigma y el cómo responden a las necesidades de cada época o situación donde se aplique.

Evaluar supone siempre necesariamente el acto de establecer el valor de algo y, para ello, no bastará con la mera recogida de información evaluativa sino que precisaremos interpretarla, ejercer una acción crítica sobre la misma, buscar referentes, analizar alternativas, ofrecer visiones no simplificadas de las realidades evaluadas (Mateo, 2006:22).

Evaluar implicaría una reflexión profunda y se propone de dos formas: la evaluación centrada en los resultados, y la evaluación orientada al estudio de los procesos. Estas dos propuestas presentan limitaciones, la primera es meramente técnica lo que reduce a la evaluación a la medición de resultados; la segunda propuesta es subjetiva, va a estar condicionada por el interés de quien evalúa sesgando la información (Mateo, 2006).

Vista como un ciclo, la evaluación permite realimentar los procesos para mejorarlos, esto corresponde a una evaluación orientada al perfeccionamiento o evaluación formativa según Scriven (1967).

Por otro lado está la evaluación de control que responde a la toma de decisiones laborales, escalafonarias y salariales, es una evaluación sumativa que se focaliza en los resultados obtenidos. Para Díaz Barriga (1987), el término evaluación no tiene tradición dentro de los planteamientos pedagógicos. Tampoco puede considerarse sólo como un remplazo científico de las prácticas de examen; en el fondo, es una concepción que ha surgido con la transformación industrial de los Estados Unidos. “De esta manera no es casual que el problema de la evaluación aparezca muy vinculado a la selección de personal en la empresa. Lo pedagógico ha olvidado tal relación sencillamente para ocultar los sentidos latentes de esta problemática” (Díaz Barriga, 1987:3-15).

Mateo (2006:31) menciona que en los modelos de evaluación de base racional positivista, sólo se consideran los propósitos del poder y los comportamientos

observables son reducidos a indicadores que no reflejan su complejidad y riqueza, planteando una visión teórica de la realidad

“Una evaluación incapaz de asignar adecuadamente las valoraciones correspondientes no gozará de validez, una evaluación de la que no se deriven acciones de mejora perderá su credibilidad” (Mateo, 2006:23).

Para Fernández (2008) los fines de la evaluación se dan en tres propósitos: el primero “al control del rendimiento para lograr una enseñanza eficaz” lo cual conlleva que cada profesor realice un trabajo de excelencia. El segundo refiere “la oportuna movilidad dentro del sistema”; esto lograría cambios, ascensos o despidos que activan a la organización. El tercer propósito es el control del sistema organizativo; lo que va más allá del control escolar, ya que rinde cuentas al Estado o sociedad (Fernández, 2008:47).

Sin embargo, la evaluación del desempeño docente, como se ha venido analizando, se reduce a una política gubernamental que permite el control del magisterio.

2.3 Evaluación: política pública como medio de control

Las normas del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* "aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales"

- Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar.
- Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
- Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados

- Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones ((Stufflebeam y Shinkfield 1995: pp. 26-27. Citado en Mora, 2004: 5).

La evaluación del desempeño docente que se implementó en el sexenio 2012-2018, ignoró estos criterios. Se enfrenta desde su concepción y discurso a una evaluación de control, ya que no se valoran los procesos en el aula y sólo se miden los resultados para desprestigiar y despedir a los docentes “No idóneos”

La evaluación por consiguiente se encuentra en debate, entre el Estado, la SEP y el INEE que la ven como una medida necesaria para alcanzar la calidad educativa y el magisterio y sindicatos que la consideran una política gubernamental, tendenciosa y punitiva, una evaluación de control y no de perfeccionamiento.

Se reconocen diferentes posturas, ejemplo de esto es lo que menciona Schulmeyer (2002:26), que hay otros actores educativos (refiriéndose a los sindicatos) que obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de “proteger al docente”, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo, lo que implica también que el proceso de selección de quienes aspiran a la carrera docente debe ser más exigente, a la par que las condiciones del maestro deben ser otras. Esto coincide con lo que el INEE menciona, que la evaluación en el aula, de la escuela, de los docentes, del sistema educativo mismo, debe estar orientada a mejorar la capacidad de cada actor, en cada nivel, de cumplir mejor con el propósito de hacer realidad el aprendizaje de calidad, de manera equitativa, para todos los habitantes del país (INEE, 2014:14).

Sin embargo esto sólo se queda en el papel, ya que esta evaluación no se implementó de forma útil, ni factible, ni ética, ni exacta.

El INEE aplicó un examen estandarizado, no con el fin de una evaluación formativa, ni con miras de posicionar el capital humano que representa el docente en un camino de desarrollo y mejora pedagógica. Esto de por sí ya es contradictorio con el discurso de “docentes de calidad”. Se evalúa en todo caso para el ingreso al Servicio Profesional Docente.

Es incongruente pensar en una evaluación que tiene el propósito de escalar puntaje, gratificar o castigar. La evaluación de docentes para su ingreso, o de los que ya están en servicio, debe estar orientada a la determinación y fortalecimiento de estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa. Tendría que ser un proceso de perfeccionamiento para favorecer la calidad educativa y no un medio de control o vigilancia del Estado para conceder privilegios.

2.4 Evaluación del desempeño docente

Antes de entender la evaluación del desempeño docente, habría que definir que es el desempeño docente, y porqué se tiene que evaluar. Para este fin, es necesario definir y delimitar la labor docente, lo que implica una gran dificultad, “Ya que la docencia es una actividad determinada por los condicionantes políticos, económicos, sociales, epistemológicos y filosóficos que estructuran a la sociedad” (Rueda, 2009: 18).

Siendo una actividad compleja, multireferencial y multidimensional, requiere de una investigación profunda y a detalle, lo que no es objetivo de este trabajo. Sin embargo es necesario dar un panorama general de esta actividad para entender el proceso de evaluación.

A grandes rasgos, el desempeño docente se refiere a las actividades que los docentes realizan en el aula, los procesos de enseñanza aprendizaje.

El perfil docente, constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes, se pone en juego con la intención de generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes, a su vez,

desplieguen las competencias genéricas formuladas en el perfil de egreso (Rueda, 2009:5).

Es un “antes”, lo que implica conocimientos de la disciplina, una planeación y gestión de los tiempos; un “durante”, que se refiere a los procesos de enseñanza aprendizaje, y un “después”, que da paso a los productos de enseñanza y a la evaluación de los resultados. Involucrando los requerimientos de formación como de reconocimiento.

Para el INEE (2014-2015) el desempeño se refiere al: “Resultado obtenido por el sustentante en un proceso de evaluación o en un instrumento de evaluación educativa”. Este es un concepto reduccionista que sólo ve el resultado en un examen estandarizado, sin tomar en cuenta el contexto social y cultural en el que se desenvuelve la profesión docente y sus múltiples actividades.

Por lo que la evaluación docente tendría que ubicarse en el contexto mismo de la interacción profesor-estudiantes: vida en el aula. Dando indicadores que permitan valorar las competencias generales del docente, como conocimientos, actitudes y habilidades; lo que proporcionaría información útil para mejorar su práctica.

Rueda (2009) refiere que siendo una evaluación de las competencias docentes, es necesario que con antelación se siga el modelo de enseñanza por competencias y que se tomen en cuenta las dimensiones propuestas por la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED, 2008): dimensión política de la evaluación, teórica, metodológica-procedimental, de uso y dimensión de evaluación de la evaluación (Rueda, 2009:10).

Es importante recalcar que para que se realice la evaluación al desempeño docente, se debe definir y delimitar lo que será evaluado, reconociendo la naturaleza de lo que se somete a evaluación, tomando en cuenta, niveles académicos, organización, clima y contexto; elaborar los indicadores que den cuenta de los resultados con confiabilidad y veracidad; desarrollar instrumentos y técnicas evaluativas y determinar la participación de los evaluadores que deben

de cumplir con un perfil: capacidad técnica, experiencia, autoridad y legitimidad académica (Rueda, 2009).

En el Artículo 29 de los *Lineamientos para llevar a cabo la evaluación de desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección supervisión en educación básica y media superior*, se menciona la finalidad de la evaluación docente:

La evaluación del desempeño tiene como finalidad medir la calidad y los resultados de la función que se desempeñe, así como asegurar que se cumple con el perfil y el compromiso profesional que requiere un sistema escolar para garantizar el derecho a la educación de calidad” (PPI, 2018).

En el contexto actual de la evaluación al desempeño docente, esta no tomó en cuenta la intencionalidad ni la naturaleza de la actividad de lo que se somete a evaluación, se utilizan instrumentos estandarizados no pertinentes con el contexto, existiendo una gran dificultad para relacionar enseñanza aprendizaje ya que se valora a la docencia sobre supuestos y creencias.

Es necesario que el análisis de la evaluación no se limite a una sola fuente, y que se apoye en todos los componentes importantes. Se requiere que exista dimensionalidad, confiabilidad, estabilidad, generalización y validez. Estos factores deben reflejar la enseñanza efectiva. Sin embargo la validez y confiabilidad de un instrumento, puede verse muy afectado por los factores políticos y administrativos, y el uso de los resultados.

No es evaluar por evaluar con un instrumento diseñado para obtener un resultado, se trata de reflexionar sobre el desempeño docente, y la dificultad radica en que cada contexto, clima, curso, estudiantes, docentes, niveles académicos, son una variable que condiciona el análisis. “Es muy difícil evaluar si no está claro el papel que esperamos que cumplan los docentes, ni las condiciones que se deben cumplir para que desempeñen bien su trabajo y se obtengan buenos resultados en los aprendizajes” (Rueda, 2016:198).

Hasta ahora la valoración del impacto de la evaluación se ha centrado en el cumplimiento de indicadores sin que se aprecie con claridad su incidencia específica sobre la calidad, y sin que ello, a su vez, tenga implicaciones en la toma de decisiones de otros actores (Buendía, 2013:19).

De acuerdo con los planteamientos de Ardoino (2001), para construir una propuesta articulada de evaluación de la docencia, es necesario partir de la necesidad de responder a dos postulados básicos: hacer de la función docente y su evaluación, una práctica regulada institucionalmente, e instrumentar además, un tipo de evaluación que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de la misma (Citado en: García-Cabrero, 2002).

2.4.1 Perfil, parámetros e indicadores del desempeño docente

El docente para que pueda considerarse “idóneo”, debe cumplir con un perfil determinado por la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Dicha ley se construyó en consenso con la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), contando con la participación de las Autoridades Educativas y Organismos Descentralizados.

Este perfil único, indica la idoneidad de los conocimientos, habilidades y aptitudes que se requieren para impartir una educación de calidad.

La definición de este Perfil permitió el establecimiento de los criterios para el ingreso de los docentes y técnicos docentes que imparten las asignaturas y módulos de los componentes de formación básica, propedéutica y profesional de los subsistemas que constituyen la Educación Media Superior (PPI, 2018).

El perfil se divide en cinco dimensiones, las cuales se enfocan en el desempeño en el aula, y en la capacitación y actualización permanente (Ver diagrama 2).

Diagrama 2 - Perfil, Parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación media



Fuente: INEE (2017)

La dimensión 1 se refiere a los conocimientos para el desempeño de la función, tiene 4 parámetros y 14 indicadores; abarca los procesos de planeación y adecuación del currículo con base en las características de los alumnos y el modelo por competencias.

La dimensión 2 versa sobre la práctica docente, tiene 4 parámetros y 9 indicadores; trata sobre la puesta en marcha de la planeación, es decir, un inicio, con recuperación e identificación de saberes previos; desarrollo, que abarca, estrategias de enseñanza-aprendizaje y un cierre, con obtención de productos de aprendizaje y uso de técnicas e instrumentos de evaluación.

La dimensión 3 describe el desarrollo propio de la función, tiene 3 parámetros y 8 indicadores; menciona la organización y agencia de la capacitación y actualización constante, así mismo el trabajo colaborativo en academias. Esta dimensión no se toma en cuenta en las etapas de evaluación, ya que no se considera la experiencia como parte de los indicadores de desempeño.

La dimensión 4 hace hincapié en la necesidad del vínculo con el contexto escolar, tiene 3 parámetros y 8 indicadores, los cuales mencionan la habilidad del docente de relacionar el contexto interno y externo con su práctica.

Por último la dimensión 5 trata sobre la normativa y ética en la función, tiene 3 parámetros y 10 indicadores; se refiere a que el docente construya ambientes de aprendizaje colaborativos, en donde los estudiantes se conduzcan de acuerdo a las normas establecidas, se fomente el respeto, la inclusión, el autoconocimiento, valoración y resolución de conflictos. No se refiere a la ética de su función sino más bien a que promueva en los estudiantes actitudes y valores de acuerdo a las normas establecidas.

Estas dimensiones buscan un patrón ideal del desempeño docente, que involucre conocimientos disciplinares, estratégicos, didácticos y contextuales. Es un marco de referencia que proporciona los criterios y estándares para su evaluación.

Por otro lado, lo que no está tomando en cuenta este perfil es lo concerniente a la ética profesional de los profesores, en la que se menciona que la docencia es una actividad humana y social. Diferentes autores (Martínez, 2010; García López, Jover y Escámez, 2010) mencionan que el profesional docente: presta un bien o servicio específico a la sociedad, de forma institucionalizada, que parte de una vocación. sin fines de lucro ya que ejercen la profesión de forma estable y obtienen a través de ella su medio de vida, que trabajan en colectivo estableciendo normas a través de códigos éticos, en donde se accede al ejercicio de la profesión a través de un largo proceso de capacitación teórica y práctica -es decir- a través de unos estudios claramente reglados, de los que depende la acreditación o licencia para ejercer la profesión, y que reclaman autonomía en el ejercicio de su profesión, asumiendo la responsabilidad de sus actos (Martínez, 2010:55-62).

El perfil que determina la LGSPD no está tomando en cuenta la personalidad ética, se queda en una cuestión técnica, que sólo determina estándares de desempeño, quitándole sentido e identidad a la profesión. Para Martínez (2010) los buenos profesionales en el sentido integral, son aquellos “técnicamente capaces y al mismo tiempo moralmente íntegros en el desempeño de su labor profesional” (Martínez, 2010: 62). Lo que desmiente aquello de que cualquiera puede ser docente.

En síntesis: Ser un profesional excelente significa ser al mismo tiempo competente e íntegro, y para ello es preciso reunir tres requisitos básicos: estar bien informado en el ámbito de su profesión, tomar decisiones sensatas en el ejercicio de la misma, y mostrar los sentimientos morales congruentes con la actividad de que se trate (Martínez, 2010:62).

Por lo que el perfil, parámetros e indicadores formulados por la LGSPD, sólo están dando cuenta de la parte técnica, formulada como estándares de desempeño para ser evaluados. Díaz Barriga (2017) menciona que la evaluación docente, no puede ser reducida a una medición de conocimientos, siendo una tarea compleja, sólo puede valorarse en contextos situacionales.

Dentro de esta trama de actores es el INEE el encargado de evaluar y aprobar al docente.

2.4.2 INEE, organismo evaluador

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)⁴ fue creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002, durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada.

Antes de constituirse como organismo autónomo, operó en una primera etapa, del 8 de agosto de 2002 al 15 de mayo de 2012, como descentralizado de la Secretaría de Educación Pública y, en una segunda, del 16 de mayo de 2012 al 25 de febrero de 2013, como descentralizado no sectorizado.

4.-En el actual sexenio 2018-2024 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) desaparecerá con la iniciativa de Ley para cancelar la reforma educativa, informó el secretario de Educación Pública (SEP), Esteban Moctezuma Barragán. El funcionario, además, anunció la creación del Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación. El INEE se defiende lanzando la campaña “En educación #AOscurasNo” en donde menciona que es un llamado a la sociedad y a las y los legisladores para aprender de la experiencia: la evaluación debe estar fuera de la autoridad educativa para que cumpla no solo con su función de contrapeso, sino con la tarea de garantizar que la calidad y la equidad educativa se cumplan. De igual manera refiere que ha informado sobre las condiciones de las escuelas del país y ha dado a conocer la gestión escolar, la infraestructura y el material didáctico. Decir que no ha servido para nada es falso y afecta a la educación (INEE 2019).

Como se establece en el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, a partir del 26 de febrero de 2013 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. En esta etapa, el INEE ha tenido como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para cumplir con ella debe:

- a. Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema.
- b. Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan, y
- c. Generar y difundir información para, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

Aunado a lo anterior, el INEE coordinará el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE). Se replantea la evaluación:

Propósitos del replanteamiento

- Fortalecer el desarrollo profesional del magisterio y, en consecuencia, mejorar la calidad de la educación obligatoria.
- Articular de mejor manera la evaluación del desempeño con el quehacer cotidiano de los docentes en su contexto escolar, y
- Mejorar los procesos de implementación de la evaluación, de modo que sean más accesibles, y aseguren un trato digno y respetuoso a los docentes.

Sin embargo sigue siendo la Secretaría de Educación Pública (SEP) la que determina los perfiles correspondientes al personal docente y técnico docente;

formulando los parámetros e indicadores para el ingreso al servicio, así como las etapas, métodos e instrumentos para la evaluación.

El INEE (2014-2015) define a la evaluación como: “Proceso sistemático mediante el cual se recopila y analiza información, cuantitativa o cualitativa, sobre un objeto, sujeto o evento, con el fin de emitir juicios de valor al comparar los resultados con un referente previamente establecido. La información resultante puede ser empleada como insumo para orientar la toma de decisiones”.

2.4.3 Etapas de evaluación del desempeño docente

La Ley General del Servicio Profesional Docente, publicada el 11 de septiembre de 2013, estableció los criterios, los términos y las condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio, para asegurar la calidad del desempeño docente (DOF: 2013, LGSPD)

Esta Ley señala en el Artículo 52 que la evaluación del desempeño es obligatoria para los docentes y técnicos docentes en servicio de Educación Media Superior, y que se realizará por lo menos cada cuatro años. Las autoridades educativas locales implementan los procesos de evaluación en las entidades y proponen parámetros e indicadores de las evaluaciones complementarias.

Para tal fin la Secretaría de Educación Pública (SEP) conjuntamente con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) establecieron las siguientes etapas de evaluación para los periodos 2015-2016 y 2016-2017

- Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales
- Etapa 2. Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE)
- Etapa 3. Evaluación de conocimientos disciplinares actualizados y de competencias didácticas que favorecen el aprendizaje y el logro de las competencias de los estudiantes, a través de la aplicación de dos

exámenes: Examen de conocimientos disciplinares y el Examen de competencias didácticas.

- Etapa 4. Planeación didáctica argumentada (PDA)

Para el periodo 2017-2018 se realizaron cambios, los cuales se derivaron de las evaluaciones anteriores. El propósito de este ciclo fue: valorar el desempeño, identificar las necesidades de formación y desarrollar un programa de estímulos e incentivos

Por lo tanto se modificaron las etapas de evaluación quedando de la siguiente manera:

Etapa 1: Informe de responsabilidades profesionales. Se evalúa a través de dos cuestionarios estandarizados, autoadministrables y suministrados en línea.

Etapa 2: Proyecto de enseñanza. Elaboración de un diagnóstico del grupo de la asignatura que imparte, planeación de una secuencia didáctica y la realización de un texto de análisis que dé cuenta de la reflexión de su práctica.

Etapa 3: Examen de conocimientos y habilidades didácticas. Se evalúa a través de dos instrumentos estandarizados, autoadministrables y de opción múltiple: examen de conocimientos disciplinares y examen de habilidades didácticas.

Como se puede observar en este cambio se quitó una etapa, sin embargo, la PDA quedó como parte de la planeación de una secuencia didáctica y texto de análisis del EEE, quedando los mismos criterios de evaluación.

Para realizar estas etapas el INEE publicó las guías académicas y técnicas por asignatura a evaluar, para la elaboración de la PDA y posteriormente del EEE. En la guía académica se explica al docente: el marco normativo de la evaluación del desempeño; los propósitos, etapas, descripción y aspectos a evaluar de la PDA o el EEE; y el cómo seleccionar las evidencias y la redacción del texto de análisis. En las guías técnicas se dan los pasos a seguir para el ingreso de las evidencias al sistema, lo cual se da en dos momentos: la selección y la digitalización de las mismas; y el procedimiento para el manejo de la plataforma para la redacción del texto de análisis.

Díaz Barriga (2006) menciona que cuando se le da mayor importancia al análisis del instrumento, se pierde de vista la totalidad del proceso, y que cuando se perfecciona dicho instrumento este se aplica indistintamente, en cualquier asignatura o situación.

Esto va convirtiendo la evaluación en etapas mecanizadas, en donde el docente se ejercita en memorizar la información necesaria para resultar idóneo.

“Con ello se rompe la dialéctica propia de una situación de enseñanza-aprendizaje, que coloca al grupo escolar humano en condiciones de realizar múltiples actividades que configuran al aprendizaje como un conjunto de acciones técnicas e irrepetibles en un proceso dinámico” (Díaz Barriga, 2006:162).

“Calificar de idóneo o no idóneo al profesor se contradice con la propuesta de una formación continua orientada al desarrollo profesional docente” (Castañeda & Navia, 2017: 59).

En el documento *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente* el INEE (2016) muestra la forma de evaluar estas etapas, se muestran a continuación los descriptores genéricos de los niveles de desempeño: (Tabla 5)

Tabla 5 - Descriptores genéricos de los niveles de desempeño

Descriptores genéricos de los niveles de desempeño para el instrumento: Expediente de Evidencias de Enseñanza	
<i>Niveles de desempeño</i>	<i>Descriptor</i>
<i>Nivel I (N I)</i>	<i>El docente presenta dificultades en el análisis y la explicación de las evidencias de su práctica y los efectos que esta tiene en el aprendizaje de los estudiantes. Aunque ofrece algunos argumentos sobre los métodos y materiales para impartir sus clases, se observan carencias respecto a la elección de los contenidos por desarrollar en su intervención docente y escasas habilidades para utilizar los resultados de la evaluación de sus estudiantes de manera congruente con el marco normativo vigente.</i>
<i>Nivel II (N II)</i>	<i>El docente fundamenta su práctica de enseñanza y analiza los efectos que ésta tiene en el aprendizaje de los estudiantes. Presenta argumentos sobre los métodos, materiales y el diseño de estrategias de aprendizaje para impartir sus clases, considerando el contexto, el entorno sociocultural y la diversidad de necesidades de aprendizaje de sus estudiantes; asimismo emplea los resultados de la evaluación para retroalimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera congruente con el marco normativo vigente</i>

Descriptoros genericos de los niveles de desempeño para el instrumento: Examen de conocimientos disciplinares

Niveles de desempeño	Descriptor
Nivel I (NI)	El docente demuestra pocos conocimientos sobre la naturaleza, métodos y congruencia de los contenidos, así como de los conceptos especializados de la disciplina que imparte y de la organización del contenido teórico-metodológico. Aunque reconoce el pensamiento inductivo y deductivo en el análisis y la solución de problemas en su disciplina, muestra dificultad para afrontar y resolver situaciones de su práctica docente para cumplir con el programa de estudios.
Nivel II (N II)	El docente demuestra conocimientos consistentes sobre la naturaleza, métodos y congruencia de sus contenidos, así como de los conceptos especializados de la disciplina que imparte y de la organización del contenido teórico-metodológico. Cuenta con capacidades para afrontar y resolver diversas situaciones de su práctica docente cumpliendo con las metas de aprendizaje establecidas para sus estudiantes. Utiliza en su intervención docente el pensamiento inductivo y deductivo en el análisis y la solución de problemas en la enseñanza de su disciplina.

Descriptoros genericos de los niveles de desempeño para el instrumento: Examen de competencias didácticas

Niveles de desempeño	Descriptor
Nivel I (NI)	El docente demuestra pocos conocimientos acerca de sus estudiantes, el programa de estudio vigente en su subsistema y el marco Curricular Común, los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana. Tiene dificultades para organizar su intervención docente y la evaluación de sus estudiantes con base en las orientaciones didácticas para el nivel; carece de habilidades para resolver con eficacia situaciones de su práctica cotidiana y para establecer vínculos con la comunidad en la que se encuentra la escuela.
Nivel II (N II)	El docente demuestra conocimientos consistentes acerca de sus estudiantes, el programa de estudios vigente en su subsistema y el Marco Curricular Común, los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana. Organiza su intervención y la evaluación de sus estudiantes con base en las orientaciones didácticas para el nivel, tomando en cuenta los contextos curriculares y sociales. Resuelve con eficacia situaciones de su práctica cotidiana, construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo, basados en el Marco Normativo y Ético, y establece vínculos con la comunidad en la que se encuentra la escuela.

Descriptoros genericos de los niveles de desempeño para el instrumento: Planeación Didáctica Argumentada

Niveles de desempeño	Descriptor
Nivel I (NI)	El docente muestra dificultades para reconocer las características de sus estudiantes, sus intereses y formas de aprendizaje, así como del contexto interno y externo del plantel donde realiza su práctica docente. Demuestra pocas habilidades para diseñar y justificar estrategias didácticas y de evaluación, acordes al modelo por competencias y la transversalidad disciplinar. Carece de habilidades para generar ambientes de aprendizaje colaborativos e incluyentes, en los que se atiendan los propósitos educativos. Muestra dificultades para incorporar en sus secuencias didácticas las Tecnologías de la Información y Comunicación, recursos didácticos y fuentes de información pertinentes.
Nivel II (N II)	El docente demuestra conocimientos consistentes acerca de las características de sus estudiantes, sus intereses y formas de aprendizaje, así como del contexto interno y externo del plantel donde realiza su práctica docente. Diseña y sustenta estrategias didácticas y de evaluación, acordes al modelo por competencias y la transversalidad disciplinar, atendiendo los propósitos educativos y la generación de ambientes de aprendizaje colaborativos e incluyentes. Incorpora en sus secuencias didácticas las Tecnologías de la Información y Comunicación, recursos didácticos y fuentes de información pertinentes.

Fuente: INEE (2016)

Estos descriptores dan información sobre los conocimientos, habilidades y destrezas del directivo y docente, en cada una de las etapas. Zorrilla (2016) refiere que el proceso de evaluación ha sido muy complejo pues “se aplicaron 77 instrumentos de los cuales 58 son exámenes de opción múltiple, 16 son rúbricas (para calificar los instrumentos de respuesta construida) y otros tres instrumentos que se incluyen en el proceso” La Coordinación del Servicio Profesional Docente (CSPD) contrato al CENEVAL para que elaborará los 58 exámenes de opción múltiple.

Rodríguez (2016) refiere que se optó por la forma más fácil de medir ya que es la más viable, “el Instituto de la Opción Múltiple es el CENEVAL, y ahora el INEE está transitando a ser una réplica del Instituto de la Opción Múltiple. Esto es realmente terrible” (Rodríguez 2016: 199). El INEE calificó de la siguiente forma:

Para que un sustentante alcance el resultado “Cumple con la función docente / técnico docente”, deberá satisfacer los siguientes criterios:

- 1) Sustentar todos y cada uno de los instrumentos de la evaluación que son considerados para la calificación.
- 2) No obtener menos de 100 puntos (nivel NI) en más de uno de los instrumentos considerados para la calificación.
- 3) Obtener 1 000 puntos o más en la escala de calificación global.

Un sustentante tendrá un resultado “Insuficiente” cuando:

- 1) No presente alguno o algunos de los instrumentos que son considerados para la calificación.
- 2) Obtenga NI en dos o más instrumentos con efecto en la calificación.
- 3) Obtenga menos de 1 000 puntos en el resultado global de la evaluación (INEE, 2016) (Véase Tabla 6).

Tabla 6 - Resultado de la evaluación

Resultado de la evaluación	Puntuación global en escala 800-1600
Insuficiente	Menos de 1000 puntos en la puntuación global
Cumple con la función docente / técnico docente	1000 puntos o más en la puntuación global

Fuente: INEE (2016)

A la combinación de instrumentos de evaluación que un sustentante específico debía presentar se le llama “trayecto evaluativo”. En total hubo 38 trayectos evaluativos 3 de los cuales: 14 correspondieron a docentes de educación básica; cuatro a personal con funciones de director de educación básica y 20 a docentes de educación media superior (Zorrilla, 2016).

Para Díaz Barriga (2017) esta forma de evaluar es arbitraria, ya que se justifica técnicamente, pero no se sabe el por qué se tomaron estas decisiones, “es un secreto del que no se da cuenta” (Díaz barriga, 2017:15).

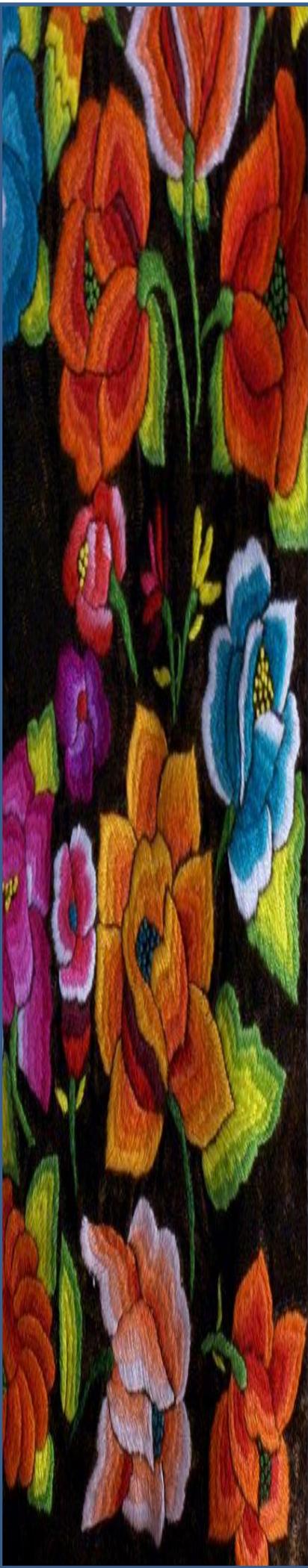
El INEE en diferentes documentos ha reconocido que existen debilidades, y que para posteriores evaluaciones se subsanarían estas, replanteando el proceso haciéndolo más cercano al contexto de cada docente, y fortaleciendo la formación continua.

Entre las debilidades se pueden mencionar las siguientes: una precaria comunicación sobre los propósitos de la evaluación y su conexión con el mérito profesional; insuficiente información y poco apoyo a los docentes para presentarse a la evaluación; una escasa relación de las guías de estudio y la bibliografía sugerida con el contenido de los exámenes; la existencia de reactivos poco claros y pertinentes, y la percepción de que los instrumentos no dan cuenta cabal del contexto en el que se desarrolla la práctica profesional de los docentes (INEE, 2017).

Gil (2016) menciona que el INEE se escuda en que la evaluación es la que manda la ley. “Entonces, obedeciendo la ley, pasan por encima de la base ética y técnica, en la lógica de hacer una evaluación que tenga por sentido la mejoría del aprendizaje” (Gil, 2016: 196).

A manera de cierre de este capítulo, se considera que la evaluación del desempeño docente se ha construido desde una visión política y eficientista, como rendición de cuentas y no como una evaluación formativa y de proceso que ofrecería un diagnóstico para mejorar la educación. Para poder crear indicadores de estándares de desempeño, se formuló un perfil idóneo del docente, que lo ve

como un técnico, ejecutor de programas, que no da clara respuesta de lo que se espera del docente como profesionalista con personalidad ética, espíritu colaborativo y autonomía en su quehacer cotidiano.



Capítulo 3

Oaxaca y su contexto educativo: la Educación Media Superior

3.1 Oaxaca: elementos para entender el estudio

No sólo en Juchitán y en Tehuantepec se conoce la historia en la que se refiere que los zapotecas se decían a sí mismos descendientes de los árboles, con más frecuencia de sus raíces, y también de algunos animales [...] Lo dicen hasta hoy los descendientes puros, orgullosos de sus antepasados, que los padres de la raza eran, en el dolor, en la vida, flexibles, como las raíces de donde brotaron.

Henestrosa, A, 1997

El estado de Oaxaca cuyo nombre proviene del nahuatl *Huaxyacac*, que significa sobre la nariz o en las puntas de los guajes, núcleo de Mesoamérica, presenta un contexto sumamente complejo y de múltiples dimensiones que están presentes en la vida cotidiana de sus habitantes; como su cultura, costumbres, lengua, cosmovisión, identidad, valores y prácticas sociales.

Es el estado de la republica con mayor biodiversidad dividiéndose en ocho regiones: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Región Cuenca del Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y los Valles Centrales; subdivididas a su vez en 570 municipios. Su extensión es de: 93952 km² representando el 4.78% del territorio nacional; tiene una población de 3 967 889 habitantes, el 3.3% del total del país; en donde la distribución de su población es del 77% urbana y 23% rural (INEGI, 2015).

Tiene la mayor diversidad de hablantes de lenguas indígenas, 32 de cada 100 personas. Según Ordoñez (2000:68) “en su territorio se han registrado más de 4000 comunidades hablantes de 15 idiomas: amuzgo, chatino, chinanteco, chocho o chocholteco, chontal, cuicateco, huave, ixcateco, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, triqui, zapoteco y zoque”. En Oaxaca, hay 1 165 186 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 34% de la

población de la entidad. A nivel nacional de cada 100 personas que declararon hablar alguna lengua indígena, 14 no hablan español.

Para efectos de esta investigación se consideraron seis municipios de dos regiones: el Istmo y Valles centrales, en las cuales hay zonas urbanas y rurales con características diferenciadas. Del Istmo se visitaron los municipios de: Matías Romero Avendaño, El Espinal, La Heroica Ciudad de Juchitán de Zaragoza, San Juan Guichicovi y San Pedro Tapanatepec. De Valles centrales se visitó la capital, Oaxaca de Juárez. Estos municipios tienen una población que se muestra en la tabla 7.

Tabla 7 – Población de los municipios visitados

Municipio	Población
Oaxaca de Juárez	264 251
Heroica Ciudad de Juchitán de Zaragoza	98 043
Matias Romero Avendaño	39 828
San Juan Guichicovi	29 364
San Pedro Tapanatepec	15 152
El Espinal	8 575

Fuente: elaboración propia con datos del INEGI. Encuesta Intercensal 2015.

La región del Istmo está conformada por el distrito de Juchitán y el de Tehuantepec:

[...] presentan tres zonas geográficas y económicas diferenciadas: la de la planicie, donde se concentra la población zapoteca, orientada al comercio y a la producción agrícola y ganadera; área beneficiada por la infraestructura y las vías de comunicación. Después está la zona montañosa, donde coexisten zapotecos, chontales, mixes y zoques; se distingue por la producción de café y maderas, así como por la falta de caminos y servicios. Por último, está la zona de las lagunas interiores (lugar habitado por los huaves, pueblo dedicado predominantemente a la pesca), y que presenta los mayores niveles de marginación del Istmo (Miano, 2002:30; citado en Acosta, 2007:9).

Los jóvenes de la región provienen de familias con diferentes actividades económicas; comercio en las ciudades mayores, como Juchitán y Tehuantepec; la pesca en las poblaciones ribereñas y la agricultura y ganadería en el resto de las comunidades. Esto nos genera una población con condiciones socioeconómicas diferentes, desde las muy bajas hasta las altas; la zona se caracteriza por una fuerte presencia del grupo étnico zapoteco, que conforma más del 50% de la población, el resto se conforma por otros grupos étnicos, como huaves, mixes y zoques (PDA4).

En estos testimonios se da cuenta de la influencia que tiene la zona geográfica en el comercio y el forma de vida. Lo que ubica a Juchitán, el Espinal y Valles Centrales en planicies, lo que permite mayores vías de comunicación y por ende su economía es más próspera. A diferencia de la zona montañosa y las lagunas interiores que presentan los mayores niveles de marginación por su inaccesibilidad.

Hablar del Istmo y Valles centrales, es hablar de las culturas mixe y zapoteca, las cuales muestran una historia, cultura y tradiciones propias. Los zapotecos del Istmo o *“binnizá, la gente que provino de las nubes*, actualmente conforman el pueblo indígena mayoritario del Istmo de Tehuantepec, y como macroetnia, constituye el primer grupo del estado de Oaxaca y el tercero del país” (Acosta, 2007: 5) Son el grupo hegemónico y el que presenta mejores condiciones de vida, así lo refiere un docente del municipio de Juchitán:

Oaxaca es uno de los estados más pobres del país, junto con Guerrero y Chiapas; yo veo que hay mucha pobreza, pero una pobreza entre comillas. Yo, en el Istmo conozco, como antropólogo visité todo el estado y lo he recorrido, y no es lo mismo hablar de la Mixteca que del Istmo; en el Istmo hay pobreza, pero pobremente en un hogar de Oaxaca, su camaroncito, su queso y su totopo, lo tienen diariamente; entonces es relativo eso de la pobreza. Ahorita en el Espinal, el Espinal es un pueblo próspero, es un pueblo de profesionistas, si sale y ve las casas, son buenas casas; la

mayoría trabaja en el magisterio, en la comisión, en PEMEX, o sea muy poca gente se dedica al campo (PDA3).

Esto coincide con lo que Acosta (2007:10) menciona: “los asentamientos zapotecos se distinguen porque, en su mayoría, no están compuestos por áreas rurales; de hecho, 60% de la población se localiza en zonas urbanas y ha conformado ciudades indígenas con un notable poder político y económico.”

Por otro lado, los mixes que se encuentran en la zona montañosa baja, presentan una mayor desigualdad económica y de oportunidades:

La ubicación del municipio de San Juan Guichicovi, Oaxaca, está en la parte norte de la región del Istmo de Tehuantepec, en la micro región conocida como la zona húmeda del Istmo, en lo que se conoce como mixe bajo, este municipio está considerado de alta y muy alta marginación de rezago social. Es un municipio netamente rural y tiene muy dispersa su población, comunidades pequeñas que complican la accesibilidad de los servicios básicos y los mercados, lo cual repercute en el aislamiento de las comunidades, la fragmentación económica y la desigualdad social en el municipio (PDA2).

Al ser comunidades rurales basan su economía en las actividades agropecuarias de autoconsumo, a la producción del totopo y a la elaboración de huipiles bordados; por lo que en su cosmovisión del mundo, la tierra es parte fundamental:

“La tierra (nääxwiinyëtë) es uno de los elementos que dan pertenencia y sentido de identidad a los mixes, pues se le considera como la dadora de todas las cosas, como madre y fuente de la vida, como generadora de todo aquello que es indispensable para la vida de la comunidad.” (Torres, 2004:13)

Como se describe, en cada comunidad se presentan dinámicas y estilos de vida diferentes, no son municipios homogéneos a pesar de su cercanía y articulación

económica. Por un lado hay municipios como El Espinal que tienen una población de profesionistas que cuentan con todos los servicios y por el otro lado comunidades como Guichicovi, que presentan un alto índice de marginación, cacicazgo y analfabetismo. Esta relación entre etnias (zapotecas y mixes) ha sido conflictiva a lo largo de la historia; por un lado, los zapotecas con predominio económico en la zona, y por el otro los mixes, que históricamente fueron invictos y actualmente permanecen bajo opresión de caciques políticos:

Como los mixes allá son dóciles, les dice uno algo y sí, si lo aceptan. No, estos son rebeldes [haciendo mención a los tecos o juchitecos] contestan; la lengua aquí no ha muerto, va uno al mercado y los escucha hablar zapoteco, la identidad étnica se mantiene y particularmente ese deseo de sobresalir, ya sea a la buena o a la mala es nato en el istmeño (PDA3).

Juchitán se ha destacado por estar constituido por gente aguerrida y no someterse al Estado; por lo que no es casual que en esta ciudad se haya fundado la Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo (COCEI), uno de los movimientos políticos de izquierda más radicales de la región (Acosta, 2007:25).

Esta alusión a la tradición de lucha, permite relacionarla con los actuales movimientos magisteriales y sindicales, en donde la resistencia ha sido una de las características fundamentales. “Los zapotecas se han distinguido por no someterse, ni a los mexicas, ni a los españoles, tampoco a mestizos o extranjeros” (Acosta, 2007:49).

Sin embargo, lo que unifica y caracteriza a la región, es el arraigo a sus tradiciones, siendo “las velas” una de las fiestas principales. En torno a estas fiestas gira la vida de los Istmeños:

Mantienen costumbres y tradiciones muy arraigadas, particularmente las famosas velas durante el mes de mayo, por lo que en ocasiones, los estudiantes faltan constantemente a clases, es importante destacar que

debido a las costumbre y tradiciones socializan fácilmente, por lo que las interrelaciones son constantes (PDA3).

En las fiestas que se realizan en la población, conocidas mundialmente como velas, (vela Primavera que se celebra el 12 de mayo, vela San Juan 24 de mayo y vela San Mateo 31 de mayo), las mujeres y los varones asisten ataviados con el atuendo regional, se baila y se canta la música tradicional como sones, (la zandunga, la llorona, la petrona, la paulina, etc.) y degustan los platillos típicos (PDA4).

Las tradiciones han conformado la identidad de las etnias, ésta se plasma en sus atuendos, fiestas, artesanías, usos y costumbres, comida; todo aquello que implica una cultura: el contexto vivo, dinámico, flexible, pero a la vez arraigado en la herencia que se ha transmitido de generación en generación.

Así es como los docentes describen y significan a sus municipios, desde la cultura, la economía de sus comunidades, la relación entre etnias, y actualmente comparten crisis económicas, políticas y sociales; han crecido los índices de delincuencia, pobreza, migración, drogadicción y desintegración familiar, como lo refieren estos testimonios:

Por la alta marginalidad y pobreza que caracteriza a estos municipios, muchos de sus habitantes (hombres principalmente) emigran a otros lugares del país o a los Estados Unidos de Norteamérica, ocasionando la desintegración familiar y como consecuencia la delincuencia, el alcoholismo, la drogadicción, entre otras actividades ilícitas, que desafortunadamente afecta en su mayoría a los jóvenes de la comunidad (PDA 5).

Existe un grave deterioro en el tejido social de la población en la región del Istmo de Tehuantepec, que se traduce en inseguridad, delincuencia, drogadicción, alcoholismo, proliferación de bandas juveniles y otros aspectos que de alguna manera inciden en el comportamiento de los jóvenes del bachillerato, prácticamente se encuentran a merced de esta

situación conflictiva. Es común leer en la prensa escrita de la región los nombres y edades de quienes cometen algún delito y que por su edad deberían estar inscritos en alguna institución educativa (PDA1).

Conocer el contexto del Istmo y Valles centrales en la narrativa de los docentes, permite dimensionar las acciones que realizan para mantener viva la cultura. La educación en el estado de Oaxaca es el medio para conseguir este fin; sin embargo, se debate entre las políticas de Estado, el discurso neoliberal y los indicadores educativos.

3.2 La Educación Media Superior: entre estadísticas y realidades

La Educación Media Superior en nuestro país, es obligatoria desde el año 2012, y enfrenta grandes retos como la cobertura, eficiencia terminal y la promoción de un aprendizaje para toda la vida; derivando hacia una educación inclusiva, con equidad y calidad. Según la Subsecretaría de Educación Media Superior SEMS (2018) sus prioridades son:

Lograr una cobertura universal con énfasis en la inclusión y el acceso de los sectores tradicionalmente excluidos de este nivel educativo, a servicios de la más alta calidad. Asegurar la permanencia de todos los alumnos hasta la conclusión de este tipo educativo, mejorando los aprendizajes, el logro educativo y formándolos para el ejercicio de una buena ciudadanía. Y propiciar el tránsito de las y los jóvenes al mundo del trabajo y a la educación superior.

Como se puede analizar, el discurso de la SEMS prioriza la cantidad y la eficiencia, más que la alta calidad. Aunque esta cantidad esta sesgada por la desigualdad social. En Oaxaca, se hace patente esta desigualdad al tener uno de los más bajos índices de eficiencia terminal y de aprovechamiento a nivel nacional. El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 7.5, lo que equivale a poco más de primer año de secundaria (Ver tabla 8).

Tabla 8 - Grado promedio de escolaridad

De cada 100 personas de 15 años y más...	
11.8	no tienen ningún grado de escolaridad.
58.6	tienen la educación básica terminada.
16.1	finalizaron la educación media superior.
11.6	concluyeron la educación superior.
1.9	no especificado.

Fuente: INEGI (2015)

Tiene grandes índices de analfabetismo, 13 de cada 100 personas de 15 años y más, esto es 515 825 de los 3 967 889 de habitantes en el estado, no saben leer ni escribir. A nivel nacional son 6 de cada 100 habitantes.

Gil (2014) menciona que existen 31.9 millones de personas en rezago educativo en todo el país, y que de esta cifra, 5.4 millones son analfabetas, “los analfabetas tienen rostro de mujer indígena; los que están en rezago escolar tienen rostro de pobreza.” (Gil 2016:199) Y el resto 26,5 millones tienen una escolarización obligatoria incompleta. Más aún, el 60% los estudiantes que terminaron la EMS no saben leer ni escribir de manera suficiente, según datos de la misma SEP. Esto concuerda con un análisis realizado por el Banco Mundial para el estado de Oaxaca en 2013, en que se precisa que 60% de la población de 19 a 24 años cuenta con un nivel educativo inferior a la Educación Media Superior. El 48% de los jóvenes entre 19 y 24 años solamente trabaja y 31% ni estudia ni trabaja. (BM, 2013) “Esta reforma educativa no está orientada a destruir, o por lo menos a disminuir dos frases que expresan sin disimulo cómo funciona la cosa en México: “más vale tener conocidos que conocimientos” y “origen es destino” (Gil, 2016:199).

En el ciclo escolar 2015-2016 el estado de Oaxaca contaba con 728 planteles de Educación Media Superior (EMS) de los cuales 527 (72.39%) son estatales, 84 (11.53%) federales, 15 (2.06%) autónomos y 102 (14%) particulares, distribuidos todos ellos en las ocho regiones del estado. De los 15 subsistemas de media

superior, 9 (60%) son federales y 6 (40%) descentralizados. (Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022) Atienden a una población de 152,798 alumnos, de los cuales 76,756 (50.23%) son mujeres y 76,042 (49.76%) son hombres, con los siguientes indicadores educativos (Ver tabla 9) contando con 10,531 docentes. (SEP. 2017) En la EMS se encuentran debilidades como la desarticulación entre el mismo subsistema y los planteles, en donde no hay un objetivo común definido, lo cual origina decisiones aisladas. Aunado a una falta de recursos materiales y económicos, y una disociación con el campo laboral.

Sin embargo, no sólo es una cuestión de cobertura y eficiencia terminal, hay otras problemáticas que atender, Villa (2012) identifica tres grandes problemas en la EMS: el futuro laboral de los jóvenes condicionado por la institución a la que asisten, reproduciendo las desigualdades sociales; que la EMS debe de responder a las necesidades de los jóvenes; y la desigualdad de los aprendizajes. “La OCDE reconoce que los estudiantes mexicanos del nivel socioeconómico más bajo, tienen más del doble de probabilidad que sus pares más aventajados, de no alcanzar el nivel de competencias básicas en ciencias” (OCDE, 2016). El rezago social en el estado es muy alto, (ver tabla 9) ocupando el primer lugar en el contexto nacional.

Tabla 9 - Nivel educativo

Nivel educativo/Indicador	2015-2016 %	2016-2017		2017-2018	
		%	Nacional %	%	Nacional %
Educación Media Superior					
Absorción	79.5	89.6	99	89.6	99.3
Abandono escolar	12.8	12.7	13	12.4	12.3
Reprobación	10.7	10.5	14	10.3	13.4
Eficiencia terminal	69.8	67.1	67	68.2	66.6
Tasa de terminación	49	50	57	52.9	60.5
Cobertura (15 a 17 años de edad)	61.2	64	77	66.6	79.6
Tasa neta de escolarización	50.4	53.1	62	55.3	64.4

Fuente: SEP (2017)

Esto da cuenta de las dificultades y falta de oportunidades a las que se enfrentan los estudiantes de la EMS; ya que los factores económicos y sociales condicionan su relación con el entorno social y la comunidad en la que viven (Ver tabla 10).

Tabla 10 - Grado de rezago social

Oaxaca Indicadores y grado de rezago social, 2000, 2005, 2010 y 2015				
Indicador	2000	2005	2010	2015
Población de 15 años o más analfabeta	21.47	19.33	16.27	13.53
Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	10.22	6.18	5.64	3.73
Población de 15 años y más con educación básica incompleta	70.03	62.59	57.8	51.38
Población sin derechohabencia a servicios de salud	76.02	75.75	43.08	17.18
Viviendas con piso de tierra	39.71	32.6	18.74	13.05
Viviendas que no disponen de excusado o sanitario	22.18	10.08	5.41	3.40
Viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública	34.53	28.04	30.1	12.82
Viviendas que no disponen de drenaje	54.41	35.54	28.35	23.90
Viviendas que no disponen de energía eléctrica	12.67	9.29	5.23	3.16
Viviendas que no disponen de lavadora	82.16	71.09	62.7	58.60
Viviendas que no disponen de refrigerador	62.4	48.99	40.04	34.96
Grado de rezago social	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto
Lugar que ocupa en el contexto nacional	2	3	2	1

Nota 1: Para los indicadores de rezago social se consideran únicamente las viviendas particulares habitadas
 Nota 2: El cálculo de los indicadores de rezago social se realiza con la base de datos "Principales resultados por localidad (ITER)"

Fuente: Estimaciones del CONEVAL con base en el XII Censo de Población y Vivienda 2000. II Conteo de Población y Vivienda 2005, Censo de Población y Vivienda 2010 y Encuesta Intercensal 2015.

Este panorama en cifras e indicadores estadísticos muestran a un estado con altos índices de marginalidad, rezago educativo y social, lo que obstaculiza el desarrollo educativo a nivel medio superior. En el Plan de Desarrollo Estatal 2016-2022, se muestran objetivos, estrategias y líneas de acción para mejorar a la EMS. Entre estos se encuentran: ampliar la cobertura, flexibilizando y ampliando la oferta educativa; proporcionar una educación de calidad, actualizando planes y programas de estudio, capacitar a los docentes y facilitar la inserción laboral de la juventud. Discursos que no han resuelto las grandes desigualdades del sistema educativo.

3.3 Currículum oficial de la Educación Media Superior

En el marco normativo de la Educación Media Superior (EMS) se menciona la necesidad de formular propuestas curriculares con base en las necesidades de una juventud que fortalezca sus capacidades de conocimientos, habilidades y actitudes que los lleven a una inclusión en la sociedad en la que están inmersos. Esto concuerda con la definición del currículum que presenta De Alba:

Por noción de currículum se entiende a 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 tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 1991: 59-60).

Sin embargo, al tener un marco común de la EMS, se deja de lado el contexto de cada entidad, ya no hay un vínculo-currículum-sociedad, en el cual se conjugarían valores, posiciones, ideologías, fines, de un entramado social que demanda la formación de ciudadanos conscientes de su realidad y entorno (Orozco, 2016).

En este caso el marco normativo tiene que tener un proceso de legitimación (Barrón, 2016; Díaz Barriga, 2005:41) ya que si no hay un proceso de negociación entre diversos actores y un proceso de deliberación y conversación (Zhang Hua, 2016), no existe una apropiación; sobre todo cuando con un cambio curricular implementado desde una Reforma hegemónica, se plantean objetivos que garantizan la calidad educativa de un país y un perfil ideal del docente y el alumno; esto representa una carga muy grande para los actores del currículo.

Esta Reforma está basada en el consenso a nivel nacional sobre cada uno de los factores que intervienen en su definición, ha sido un proceso de construcción colectiva basado en la discusión extensa en el seno de las sesiones del Consejo Nacional de Autoridades Educativas que ha tenido como resultado la formulación de una serie de acuerdos secretariales que la norman e institucionalizan (COBAO, 2015).

Visto desde acuerdos secretariales⁵ y como normas impuestas, el currículum se convierte en un dispositivo de control y dominación, que selecciona lo que tiene que ser enseñado, en un qué, para qué, por qué y cómo; y la forma de ser evaluado.

En el Sistema Nacional de Bachilleres, se refleja la visión de una cultura de calidad, globalización y competitividad empresarial, que como hemos visto anteriormente, tiene su origen en las recomendaciones que hacen organismos internacionales. Claro ejemplo es La Estrategia 2020, que propone el Banco Mundial para el Sector Educativo: “Aprendizaje para todos” que pone énfasis en las habilidades y los conocimientos que los niños y los jóvenes adquieren a través del aprendizaje, y como estos, los ayudan a salir de la pobreza e impulsan el desarrollo.

En el plan de estudios del Bachillerato General se da la siguiente definición de currículum “En nuestro caso lo entendemos desde dos perspectivas, como una construcción cultural donde confluyen e interactúan los distintos aspectos de la totalidad educativa, y como una integración de los instrumentos e insumos, que permiten organizar una serie de prácticas escolares” (COBAO, 2015).

En esta concepción del currículum se reflejan dos posturas, las tendencias de la racionalidad instrumental de Tyler, adoptada y transferida por organismos internacionales y discursos hegemónicos. Y la segunda postura, un proceso de

5.- ACUERDO 442 por el que se establece el Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad.

ACUERDO 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato.

ACUERDO 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades.

ACUERDO 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.

ACUERDO 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior.

ACUERDO 450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio

ACUERDO 478 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Infraestructura para la Educación Media Superior.

ACUERDO 479 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Becas de Educación Media Superior.

ACUERDO 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional del Bachillerato.

ACUERDO 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional del Bachillerato.

ACUERDO 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General.

ACUERDO 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. Todas las instituciones de educación media superior están obligadas a atender las disposiciones emanadas de estos Acuerdos Secretariales.

ACUERDO 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establece las competencias que constituyen el marco curricular común del SNB y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General.

construcción cultural, que sin embargo se queda en el discurso, ya que de realizarse, conllevaría a diseñar propuestas metodológicas regionales, lo que implicaría un no, a la adaptación pasiva.

Esta selección cultural es lo que abre el debate, entre el qué se enseña y qué se omite, “una cultura no existe en acto, y sólo puede considerarse “viva” si tiene la posibilidad de transmitirse a lo largo de las generaciones, es decir si, de manera formal o informal, explícita e implícita, institucionalizada o difusa, es objeto de aprendizajes” (Forquin, 1989: 85).

El currículum del Estado educador, se caracteriza por: una pertinencia fundamentada con las demandas de sectores hegemónicos, un énfasis instrumental, un enfoque tradicionalista, construido por un modelo estructural y normativo; procesos de improvisación y simulación, que surgen de la no legitimación ni adopción del currículum y por la premura de su construcción y aplicación; con un alcance de corto plazo (Nieto, 2016: 4).

Después de este andar por el constructo del currículum, se distinguen dos discursos, el deber ser del currículum, con sus tensiones y complejidad, pero que muestra la necesidad imperiosa de una reactivación curricular, a partir de la conversación; y el de las autoridades educativas que tratan de justificar su construcción, con acuerdos secretariales, que si no los conoce y adopta el docente, no se legitiman, dando pie a que los procesos en el aula se conviertan en un currículum oculto que le quita identidad a la institución educativa.

3.4 Colegio de Bachilleres de Oaxaca (COBAO)

El Colegio de Bachilleres de Oaxaca se crea como organismo público descentralizado, por decreto de Ley número 41, el 29 de mayo de 1981, iniciando sus actividades escolares el 21 de septiembre de 1981.

El COBAO tiene como objetivo: Impartir, impulsar y promover la educación media superior en su modalidad de bachillerato, apegándose a lo dispuesto por el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás ordenamientos vigentes que regulan la materia y sus reglamentos.

La misión del COBAO es formar de manera integral a estudiantes de educación media superior mediante el desarrollo y ejecución de planes y programas de educación escolarizada y no escolarizada, flexible, pertinente y de acuerdo a los estándares nacionales de calidad.

Su visión es ser la mejor institución pública de nivel medio superior que atienda la demanda educativa en el estado, reconocida por formar estudiantes con calidad y compromiso social, capaces de contribuir al desarrollo de Oaxaca.

El modelo educativo del COBAO contempla un plan de estudios bivalente, proporcionando un bachillerato propedéutico y al mismo tiempo capacitación para el trabajo; lo que permite al estudiante integrarse a la actividad productiva, en caso de no continuar sus estudios a nivel superior. Está integrado por tres componentes de formación: básica, para el trabajo y propedéutica.

En la formación básica, se desarrolla una formación integral a través de la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que permiten el logro de desempeños y competencias a lo largo de la vida. Comprende asignaturas del tronco común de la Educación Media Superior de los siguientes campos de conocimiento: Matemáticas, Ciencias experimentales, Humanidades, Ciencias sociales y Comunicación.

La educación para el trabajo, tiene como finalidad conocer los sectores laborales donde los jóvenes podrán desarrollarse en su vida profesional. En esta se ven asignaturas como: Higiene y Salud Comunitaria, Dibujo Arquitectónico y de Construcción, Informática, Tecnología de la información, Administración, Contabilidad, Desarrollo Comunitario, Industria Turística y Turismo.

En el área propedéutica se ofrecen 4 componentes de formación y, a partir de su vocación, podrán elegir uno de ellos; y así, adquirir conocimientos básicos respecto de la carrera profesional que deseen estudiar. Están las áreas de: físico-matemáticas, químico-Biológicas, económico-administrativo y las humanidades y ciencias sociales.

El marco teórico en el que se circunscribe el COBAO es el constructivismo social el cual desde el paradigma constructivista retoma los planteamientos de la corriente de pensamiento sociocultural. Su modalidad educativa corresponde a la escolarizada, puesto que se trata de educación de tipo presencial. La duración total del plan es de tres años, dividido en seis semestres, los cuales tienen una duración de 20 semanas: 16 semanas efectivas de clase y 4 semanas de periodo intersemestral.

El enfoque que se utiliza es por competencias, las cuales se constituyen en el Acuerdo Secretarial 444 y forman el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato. Estas competencias son: genéricas, disciplinares y profesionales; y se desarrollan de acuerdo al campo disciplinar correspondiente.

Para la normatividad del COBAO, la evaluación basada en competencias implica, entre otros aspectos, que éstas deben ser demostradas, por lo que requieren de la definición de evidencias, así como los criterios de desempeño que permitirán inferir el nivel de logro. Este tipo de evaluación no excluye la verificación del dominio teórico y conceptual que necesariamente sustenta la competencia. En ese sentido, se requiere una evaluación integral e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción (COBAO, 2015).

3.4.1 Perfil del docente de Educación Media Superior en el COBAO

En el *Reglamento del personal docente y asesor* en su Artículo 3°, se define al docente cómo: trabajador, contratado por hora clase frente a grupo, que ejerce sus funciones en la modalidad escolarizada, con carácter especializado y que cumple con el perfil profesional establecido por el Colegio, realizando actividades de

docencia, orientación educativa o tareas artísticas y deportivas llamadas “paraescolares”.

En este mismo documento en el Artículo 40°, se encuentran las funciones que debe de realizar el docente, que imparte asignaturas de los componentes de formación básica, propedéutica y para el trabajo. Estas tareas se pueden agrupar de acuerdo a si es una práctica educativa o docente. Dentro de las funciones de una práctica docente se encuentran las siguientes tareas:

- I. Dar a conocer a los estudiantes los objetivos, contenidos, bibliografía del curso y el sistema de evaluación de acuerdo a los planes y programas de estudio vigentes.
- II. Diagnosticar las necesidades de formación de los estudiantes al inicio del ciclo escolar.
- III. Apegarse y cumplir con los programas de estudio de las asignaturas asignadas.
- IV. Motivar y mantener el interés del estudiante hacia la asignatura.
- V. Propiciar y fomentar la participación de los estudiantes en clase.
- VI. Planear, diseñar y aplicar estrategias educativas y recursos didácticos que promuevan y faciliten el aprendizaje de los educandos.
- VII. Identificar los problemas de aprendizaje de los estudiantes para desarrollar e implementar mecanismos que eviten y disminuyan la reprobación.
- VIII. Elaborar los exámenes parciales y enviar propuestas para la elaboración de los exámenes ordinarios.
- IX. Evaluar a los estudiantes respetando los lineamientos establecidos por el Colegio.

Se menciona en este mismo artículo que básicamente promueven el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo por lo que se describe en sus funciones, abarcan un antes, (planeación) durante (estrategias de enseñanza-aprendizaje) y después (productos y evaluación) de una clase.

En las funciones que realiza como práctica educativa se encuentran las siguientes:

- X. Elaborar programas de trabajo, en coordinación con el área de orientación educativa, para estudiantes con bajo rendimiento escolar.
- XI. Brindar atención individualizada o grupal a los estudiantes que lo soliciten, siempre y cuando se lleve a cabo dentro del edificio escolar.
- XII. Registrar, en los formatos establecidos por el propio Colegio, los avances académicos de los estudiantes.
- XIII. Promover la colaboración y participación de los padres de familia.
- XIV. Orientar las potencialidades del estudiante hacia el mejor desarrollo en sus asignaturas.
- XV. Participar en las reuniones de trabajo y de Academia promovidas por los directivos de cada centro educativo.
- XVI. Participar en cursos de actualización que le permitan conocer técnicas, estrategias y métodos de enseñanza.
- XVII. Las demás que determine la Dirección General.

Dentro de estas funciones fuera del aula y dentro de la institución, se realizan: asesorías, trabajo administrativo, participaciones internas como externas, relación con los padres de familia, pares y directivos; capacitación y actualización permanente.

Estas tareas nos permiten hacer un comparativo entre lo que deben y entre lo que pueden hacer los docentes, analizado más adelante en cuanto a su práctica contextualizada.

3.4.2 COBAO contexto y significados

El COBAO es considerado el subsistema de Educación Media Superior más competitivo, prestigiado y la mejor opción de educación de nivel medio superior en las diferentes comunidades del Estado de Oaxaca. Esto se ve reflejado en la demanda de los jóvenes por ingresar a algún plantel, ya que en el inicio del ciclo

escolar 2018 B se contó con una matrícula de más de treinta y ocho mil alumnos en los 68 planteles.

Aunque pertenecen al mismo subsistema, cada plantel presenta características particulares en cuanto a infraestructura, recursos materiales y humanos, esto es por el contexto municipal en el que están inmersos, y como se mencionó con anterioridad, la zona geográfica que es un condicionante; claro ejemplo de esto es el COBAO 01 ubicado en Valles centrales, este plantel al estar ubicado en la capital cuenta con todos los servicios, salones, laboratorios, biblioteca, áreas verdes, agua, luz, internet y es el que mayor matrícula de estudiantes y docentes presenta:

El plantel 01 al pertenecer a una zona conurbada de la capital, cuenta con varios servicios para que los estudiantes logren los objetivos con diversos recursos. Cuenta con 34 años de servicio. Y una matrícula de 2561 estudiantes, 1493 mujeres y 1068 hombres. Tiene una planta de 72 docentes (10 de actividades Paraescolares y 62 de académicas). El personal administrativo y servicios lo constituyen 71 trabajadores y 3 directivos (PDA4).

Mientras que en comunidades del Istmo como Tapanatepec, Guichicovi, el Espinal los recursos de los planteles son insuficientes.

Uno de los inconvenientes en la infraestructura del plantel es la falta de una adecuada instalación eléctrica, por lo que en ocasiones no hay energía y eso hace que se detengan algunas actividades como proyectar material didáctico con el uso del cañón, utilizar las computadoras en el área de control escolar, por los docentes y el área directiva, así como el uso de internet. [...] Otra de las fallas es en la higiene de todas las instalaciones, provocando cierta incomodidad en la mayoría de los estudiantes y personal (PDA6).

Tenemos una infraestructura mínima para llevar a cabo las actividades y servicios escolares, aulas pequeñas, control escolar, intendencia, internet

de baja calidad, teléfono fijo en la dirección, área de venta de alimentos, espacios improvisados para actividades deportivas y culturales (PDA5).

Uno de los problemas que se presentan en el Istmo es el clima, las altas temperaturas en primavera y verano requieren de aulas equipadas,

Es preocupante el poco equipamiento del plantel limitando las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y por consiguiente en el logro de calidad educativa puesto que desde la fundación del plantel este no fue equipado debidamente por lo que se vienen arrastrando rezagos en este rubro, por ejemplo, climatización de las aulas dadas las altas temperaturas que imperan durante la mayor parte del año y que es causa de fatiga (PDA).

La dirección general de este sistema refiere que de 11 planteles en el Istmo, el 70% sufrió daños a raíz del sismo del 07 de septiembre de 2017, salones y diferentes áreas quedaron en ruinas, lo que ha provocado que los docentes tengan que trabajar en aulas provisionales. En el caso de Tapanatepec la escuela quedó aislada. El más afectado fue el plantel 02 El Espinal y hasta el momento no se ha reconstruido.

Lo que se nota en estos comentarios es que la infraestructura de estos planteles requiere de mantenimiento y en algunos casos de equipamiento completo. El Director General del COBAO, Rodrigo González Illescas informó que se ha realizado la primera etapa de impermeabilización de aulas en 24 planteles del COBAO, con una inversión de más de 15 millones de pesos, “estamos por iniciar la segunda etapa de los trabajos de conservación de las aulas y espacios administrativos en los planteles para que los alumnos y personal cuenten con espacios dignos” (Boletín COBAO, 2018).

Por otro lado, el COBAO representa para algunos docentes su segunda casa, ya que pasan la mayor parte del día en sus instalaciones y han visto pasar varias generaciones de estudiantes; para ellos representa la forma de ganarse la vida. Ellos confían en el subsistema y consideran que tienen apoyo para seguirse capacitando:

Yo quiero a esta institución como no tiene idea, porque particularmente me ha dado para mantener a mi familia, ya tengo hijos profesionistas egresados de acá; yo siento que debo corresponder con la institución, hacer un trabajo lo más honesto y limpio que se pueda hacer, porque es una manera de contribuir (E2DOC).

Estoy en un subsistema en donde hay mucho apoyo, nos ponen tutores, guías, para que nos digan cómo prepararnos para la evaluación, nada más que muchos nos volvemos muy lineales (E1DOC).

La descripción de los recursos con los que cuentan los maestros permite identificar el contexto físico que incide en la práctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La calidad educativa es un todo que no sólo se mide con la evaluación del docente, sino que se refleja en instalaciones adecuadas, recursos didácticos y acceso a tecnología actual y eficiente.

3.4.3 Caracterización y significados que dan los docentes a los estudiantes del COBAO.

En la dimensión uno del documento Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes (PPI, 2017:17)), se menciona que el docente debe: “Adaptar los conocimientos sobre la disciplina que imparte y los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las características de los estudiantes y el modelo basado en competencias”

Esta caracterización de los alumnos permite conocer sus estilos de aprendizaje, lo que permite diseñar estrategias de enseñanza congruentes. Para tal fin, utilizan diferentes estrategias, entre ellas se encuentran: evaluaciones diagnósticas, pruebas psicométricas, el modelo de Kolb, análisis FODA, entre otras:

En mis grupos siempre busco las estrategias pertinentes para el efecto inclusión, mediante líderes académicos que me ayudan a monitorear los trabajos, aprovechando las habilidades de cada integrante del equipo y la

disponibilidad de los recursos, es decir el FODA humano lo que me ha permitido nutrir su factor emocional y equilibrar el rendimiento académico con un mínimo de reprobados (PDA1).

Por ser un grupo heterogéneo se presentan en ellos diferentes formas de aprendizaje, según la aplicación de pruebas como la de Kolb la cual arrojó que el grupo está compuesto por alumnos activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos lo cual se puede expresar como un 40% de alumnos kinestésicos, un 30% auditivos y 30% visuales (PDA3).

Al inicio de semestre realicé un diagnóstico para verificar el estilo de aprendizaje predominante en mis estudiantes apoyándome de la PRUEBA VARK (<http://www.orientacionandujar.es>) dando como resultado que son: el 90% visual- auditivo y el 10% kinestésicos (PDA5).

Como mencionan estos testimonios, los estilos de aprendizaje los van a determinar diagnósticos que generalizan a todo un grupo, como es el caso del modelo de Kolb que los etiqueta en visuales, auditivos o kinestésicos; o el análisis FODA que se utiliza más en determinar la situación de una empresa. Sin embargo la caracterización va más allá, implica conocer aquellos factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje. Responde a lo que hacen los estudiantes para aprender, como es su entorno, las dificultades que obstaculizan su aprendizaje, su cotidianidad y sus problemas familiares.

[...] A mí me rompió el corazón una niña que es la mayor de cinco hermanas y un papá machista donde la castigaban físicamente, y se paraba a las cuatro de la mañana a hacer tortillas, para poder juntar para su pasaje y trasladarse, no, no, no, era una situación que yo no conocía este caso de mi alumna, yo la veo ahora una niña bien portada, hija de familia; pero hay un cuadro detrás de cada alumno que tenemos (PDA1).

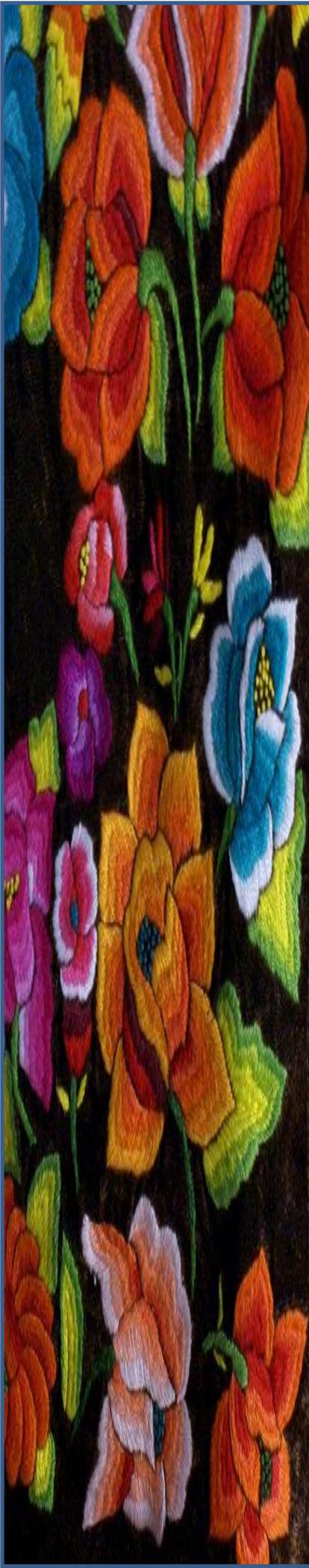
[...] estoy preocupado efectivamente por la educación de los jóvenes de esta comunidad, porque esta comunidad ha sido por muchos años presa del cacicazgo, y finalmente los jóvenes vienen creciendo en ese ambiente

de coacción, donde están condicionados a conducirse, a ser y decir lo que uno dice. Entonces en ese ambiente han crecido y ellos aquí tienen una filosofía que a las personas de fuera, no se les tiene que hacer caso, entonces como vienes tú a decirme lo que tengo que hacer si tú no eres de aquí (PDA3).

Una caracterización que involucre el contexto y la narrativa de los alumnos, permitiría conocer al otro y lo que lo constituye. Freire (1994) refiere la importancia en el conocimiento del educando como principio pedagógico; el artesano reconoce su material antes de trabajar en él, así el docente debería conocer a su alumno. Aunque es muy difícil conocer la realidad histórica de un alumno cuando se está sujeto a un programa educativo en el cual sólo se le da importancia a la cantidad de conocimiento que se puede evaluar, y sin embargo ¿cómo se puede guiar a alguien si se desconoce lo que lo rodea?

Si lo viéramos entenderíamos porque hay tanta deserción, porque hay tantas drogas, qué es lo que hace falta, que una chica se embarace así en forma inconsciente, entonces ahí entendí que detrás de cada situación, hay una consecuencia y esas consecuencias, la reforma no lo está atacando como tal, yo al meterme descubrí muchas cosas, pero bonito sería que realmente combatiéramos esos problemas, mediante estrategias y gente preparada para abordar esos temas (PDA4).

Se concluye este capítulo con la idea de la gran diversidad que presenta el Estado de Oaxaca, tanto en su descripción física, como del estado actual de la educación, y la dificultad de la implementación de un currículum de Estado, homogeneizador y reproductor de una visión de mercado, en uno de los estados que presenta el mayor índice de rezago social. Es en este contexto donde se desarrolla la práctica de los profesores del COBAO, por lo que se dio cuenta de las características del perfil docente que demanda la EMS y su propio subsistema y los significados que aportan al describir sus comunidades, su institución y a sus alumnos, lo que permite dar cuenta del siguiente capítulo en donde expresan los significados que le otorgan a su práctica.



Capítulo 4

**Sentidos y significados que el docente
le da a su práctica contextualizada**

4. Sentidos y significados que el docente le da a su práctica contextualizada

Al conocer el contexto en donde sitúan su práctica los docentes del COBAO, en el cual se incluyen sus funciones, normas de trabajo, modelo al que suscriben sus estrategias de enseñanza, y la caracterización que hacen de sus alumnos, permite abrir el análisis del sentido y los significados que le dan a su práctica.

Oaxaca debe de planear con sus riquezas naturales, con sus artesanías, con sus tradiciones y buscar la autosuficiencia, primero ser autosuficiente, pero teniendo un dirigente aceptable por los oaxaqueños, luego diseñar una familia oaxaqueña de acuerdo con los prototipos de nuestra cultura y que no vengán extranjerismos a cambiar, a estilizar, y ya luego, vemos esa parte, es todo un proceso (E1DOC).

En el análisis se identificó que esta práctica va más allá de una práctica docente, puesto que no sólo se queda como una actividad dentro del aula, la cual se concibe “como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008:4).

Ni tampoco se sitúa como práctica educativa que: “se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo” (Ídem: 4).

Por lo que se considera que es una práctica contextualizada, aquella que abarca las acciones que se realizan con base en y para el contexto. En donde llevar a la escuela la vida cotidiana y los problemas a los que se enfrentan y tienen que resolver los estudiantes, le da un sentido a esta práctica, de identidad cultural y de responsabilidad social.

Para Dewey, la escuela es ante todo una institución social en la que puede desarrollarse una vida comunitaria que constituye el soporte de la educación. Es en esta vida comunitaria donde el niño o el joven experimentan las fuerzas normativas que lo conducen a participar activamente en la tradición cultural que le es propia, a la par que permite el desarrollo pleno de sus propias facultades (Díaz Barriga, 2006:3).

Para comprender esta práctica contextualizada se retoman las voces de los docentes a partir de cómo significan y le dan sentido a: las características que debe de tener un buen docente, lo cual le da un sentido de identidad a la profesión; el sentido de una buena enseñanza, las estrategias de enseñanza que utilizan con base en el contexto y las tensiones que encuentran en la relación entre la práctica educativa, la práctica docente y la práctica contextualizada. Esto con el fin de entender la relación o disociación que existe entre la práctica y la evaluación, partiendo del supuesto que lo que se evalúa es lo que se ha practicado con anterioridad y no al revés.

4.1. Características docentes: sentido de identidad a la profesión

Se valora la actividad del docente sobre premisas ¿Qué es ser un buen maestro? La literatura nos dice que no hay un consenso en que es ser buen o mal maestro, esto abre un debate al querer encajar la docencia en un tipo ideal o perfil idóneo; ya que el docente ve influenciada su práctica por sus creencias y formas de mirar el mundo, su contexto y sus necesidades; lo que es un buen maestro en un contexto dado, no lo es en otro; ni el tiempo, ni el aula, ni los alumnos son los mismos, todo esto modifica su práctica ya que la va adaptando a las circunstancias.

Se menciona que esta actividad cumple con dos funciones sustanciales, el conocimiento disciplinar y la formación pedagógica. “Shulman (1986), señaló la necesidad que los docentes desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de las dos anteriores, al que denominó conocimiento del contenido

pedagógico de la asignatura” (Citado en García-Cabrero, Loredó y Carranza. 2008). Esto se describiría como el conocimiento teórico-práctico y las creencias que tiene el profesor de como enseña y como aprenden.

En este caso los docentes que laboran en el COBAO en su mayoría tienen el conocimiento disciplinar pero no la formación pedagógica, así lo refieren los siguientes testimonios:

Créame, yo no estaba preparado para ejercer la docencia, comencé como todo mundo, repito, sentí por momentos que no estaba bien, pero pedí orientación a los compañeros que tenían ya ese perfil y afortunadamente hubo gente que me ayudó, que está en la docencia, que está trabajando, y me gusto, a partir de ahí empecé a trabajar, a leer y fui a todos los cursos que COBAO nos ha dado generosamente, porque la verdad, es un logro que nosotros tenemos de que nos capaciten cada semestre (E2DOC).

Creo que al no tener la formación docente tengo la firme convicción de que es importante como servidor público, cumplir mi función como tal; debo de actualizarme (E3DOC).

En estos testimonios se hace consciente la necesidad de un profesional preparado para ejercer la docencia, que se capacita y actualiza constantemente. “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1990: 43). Esta capacitación y actualización se da en forma permanente, ya que debe de responder a las demandas actuales:

Creo que la innovación debe de ser importante, a mí se me hace que los maestros deben de estar al día; yo siempre he dicho que el maestro debe de ser un intelectual, debe de estar preparado, si un alumno me pregunta y le digo: no sé, o invento, el alumno se va a dar cuenta. ¿Qué tenemos que hacer? Prepararnos, leer, leer y abreviar de todo el conocimiento para que podamos nosotros cumplir con los jóvenes (E6DOC).

El docente es un intelectual, para Bain (2007) los mejores profesores conocen su materia, y están al día, actualizados no sólo en su campo sino que incursionan en otros saberes para complementar y enriquecer su práctica. Sin embargo no sólo es el conocimiento disciplinar una característica, va más allá:

La docencia yo siento que se debe de traer en las venas [...] mostré mucho sentido de responsabilidad [...] Y ellos me decían ¡Oye que bien lo explicas! ¡Qué bien te entendí! Y esto, Me alababan (sonrisa) alimentaban mi ego en ese aspecto y me decían: ¡Uy tú debes de ser maestro! (E1DOC).

El ser docente implica una vocación, ese llamado que construye la propia actuación y la responsabilidad de los actos. Son estas creencias del profesor lo que lo va constituyendo. De igual manera la concepción que se tiene de como aprenden los alumnos le da estructura pedagógica a su labor; para lo cual desarrollan estrategias de enseñanza que facilitan la comprensión, no es una mera transmisión de datos, sino la forma en como esos datos aportan un sentido y un significado a la vida cotidiana. “han utilizado su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios fundamentales y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión y desarrollar sus capacidades” (Bain, 2007:27).

El buen maestro debe ver que su alumno camine en los problemas que se le están presentando en la vida diaria, que resuelva realmente, no que se aprenda de memoria un binomio cuadrado perfecto y si, que lo repita al revés y al derecho; yo no le veo sentido a eso. Sino que los problemas que la sociedad actual nos está mostrando que nos está pidiendo, ahí es donde yo debo de ver al alumno ¿estamos siendo competentes? Para incidir en eso, para que resuelva los problemas que la vida diaria los está enfrentando (E2DOC).

Se distingue en este comentario la diferencia entre un maestro tradicional, que enseña conforme al currículo oficial, y aquel que va más allá de este; no se suprime el contenido sino que se re-significa, enfrentando al estudiante a su realidad, y como el conocimiento adquirido lo coloca en una posición de decisión y agencia de su cotidianidad.

Consideran que esta actividad es muy importante y trascendental, para ellos es una práctica que puede transformar vidas, y que pasa de generación en generación.

El origen de ser docente, siento yo, que es una actividad muy importante, a través de la cual uno trasciende, y puede llegar uno hacer grandes cambios, porque soy de la idea que de las primeras letras, emanan los grandes saberes (E5DOC).

Creo que es una manera adecuada de proceder, si estoy mal quien sabe pero... me encuentro a muchos alumnos y padres y me preguntan ¿profe todavía sigue por acá? Si, ya te va cuidar a tus hijos ya no los aguanto (risas) (E2DOC).

Por lo que los docentes entrevistados del COBAO se caracterizan como servidores públicos comprometidos con la actividad elegida, que se capacitan constantemente para estar al día; identificados con las necesidades de su entorno, por lo cual desarrollan estrategias situadas de enseñanza; con vocación y respeto a su práctica, reconociendo su aporte a la comunidad y su trascendencia como figuras de autoridad dentro de su cultura. Estas características que asumen los docentes, muestran como han ido formando su identidad, constituyéndose como profesionales de la educación, lo que les ha permitido ir adecuando su enseñanza al contexto y a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Para Giménez (2007) la identidad es un elemento vital de la vida social, y esta es inseparable de la idea de cultura. González define a la identidad como: “todos aquellos elementos que permiten identificarnos, caracterizarnos, mostrar que tenemos en común y que nos diferencia” (González, 2017:9).

4.2. El sentido de una buena enseñanza

Para Freire (1994) el educador es aquel que aprende a enseñar, pero enseñando reaprende de lo que enseña, el que tiene el deber de capacitarse permanentemente, el que se analiza, se juzga y crítica. No es una mera transferencia de datos, se requiere una enseñanza crítica. Dentro de las preguntas que se realizaron en la entrevista y en el cuestionario de opinión, se cuestionó a los informantes sobre qué entendían por “buena enseñanza”, esta pregunta se consideró para entender cómo es su práctica. García-Cabrero y Navarro (2001) plantean que el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel meso o medio, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y el nivel micro. Estos son algunos testimonios:

La buena enseñanza yo siento que es un binomio, un binomio en donde vamos a encontrar: un buen plan de estudio, acompañado por un maestro que realmente le guste la docencia. Y para algunos quizás también sea un trinomio, en donde entre el alumno que va a ser nuestro objeto a moldear y hacerlos sujetos críticos (E1DOC).

Esa buena enseñanza definitivamente tiene que hacer un binomio con padres de familia. Los valores que le enseñó a mi hijo sobre la responsabilidad, honestidad, tolerancia y todos esos principios y que lo proyecte en la escuela y que el maestro lo venga a reforzar ¡esa es una buena enseñanza! (E4DOC).

Estos testimonios se refieren al trabajo conjunto entre maestro, alumno, padre de familia e institución, una buena enseñanza que se va reafirmando en cada uno de estos actores educativos. La “buena enseñanza” como lo refieren, no sólo se puede entender como práctica aislada del maestro.

Ya cuando llegan aquí y no tuvieron un buen maestro, en esa formación básica, los muchachos ya llegan distorsionados, con muchos problemas de adicciones, entonces la buena enseñanza, se cuarteo (E1DOC).

Trabajar en las aulas con las mejores estrategias para que los jóvenes obtengan los conocimientos en las disciplinas que les toca cursar en cada ciclo, primaria, secundaria, preparatoria, universidad (C6DOC).

Se menciona la importancia de la continuidad y la articulación entre cada nivel educativo; el perfil de egreso de cada grado y su acreditación es lo que permite formar estudiantes capaces de poder continuar su aprendizaje. Sin embargo, es recurrente el sentir de los docentes de media superior al recibir estudiantes con serias deficiencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, que vienen arrastrando desde la primaria y secundaria; concordando con el nivel educativo que tiene el estado que es de primero de secundaria y el rezago educativo que enfrentan. Esto dificulta la práctica y se pueden tomar dos posturas: dar por sentado que el alumno trae el conocimiento necesario y partir de ese supuesto o recuperar los conocimientos previos y subsanar las omisiones. Cualquiera de estas dos posturas retrasa un programa, por lo que el maestro debe tomar decisiones para adecuar la práctica, basadas en su experiencia y en el alumnado a cargo.

Por otro lado, el objetivo de la “buena enseñanza” es hacer estudiantes críticos y reflexivos, que conozcan la realidad para ser propositivos, esto lo refieren los siguientes testimonios:

Realmente la “buena enseñanza” puede traer consecuencias, porque no estamos viendo a una generación, que mida las consecuencias de sus actos. Entonces la buena enseñanza a lo mejor aquí lo estamos entendiendo como un alumno coleccionista de dieces, pero no va por ahí, nosotros necesitamos realmente distinguir entre la educación formativa e instructiva (E1DOC).

La “buena enseñanza” es un aspecto primordial para llegar al éxito, debido a que promueve el desarrollo personal, profesional y social contribuyendo a la autonomía del pensamiento crítico y analítico del estudiante (C1DOC).

Guiar con compromiso al estudiante en su aprendizaje (C2DOC).

Lo que enseñamos en las aulas los profesores, los alumnos lo aplican en su vida cotidiana moldeando la información para resolver problemas (C10DOC).

En estos testimonios se denota claramente la diferencia entre educación y aprendizaje, colocando a la educación como formadora de pensamiento crítico y reflexivo, lo que va ayudar a lo largo de la vida. La educación aporta herramientas necesarias para solucionar los problemas que se presentan en la cotidianidad. Por otro lado se encuentra un aprendizaje, que les da una formación técnica para desempeñarse en un trabajo o para continuar sus estudios.

Para que se dé una buena enseñanza también se requiere el conocimiento didáctico que permite potenciar situaciones de aprendizaje:

Que el maestro propicie el aprendizaje significativo (C11DOC), (C9DOC).

Debe estar diseñada o planificada pedagógicamente, objetivos claros, conocer las características de los estudiantes, saber manejar estrategias para los diferentes estilos de aprendizaje, tener una apertura, desarrollo y cierre; evaluaciones diagnóstica, desarrollo y cierre; manejar una carpeta de evidencia, etc., ser docente implica mucha labor (C3DOC).

El conocimiento didáctico permite desarrollar ambientes de aprendizaje, pero es la experiencia y el conocimiento de las necesidades de aprendizaje lo que construye un aprendizaje significativo.

Lo que se analiza en estos testimonios es que la buena enseñanza, es un conjunto de acciones con sentido, que realizan docentes, padres de familia, alumnos e institución para lograr el máximo potencial de aprendizaje significativo y contextualizado, en el grado que les toca cursar. Formando estudiantes críticos y reflexivos que puedan enfrentarse a los retos que se les presenten. La educación en todos los niveles tendría que implicar el dominio de las tesis, la capacidad de criticar y la oportunidad de crear sinergia para generar propuestas viables.

4.3. Estrategias de enseñanza con base en el contexto

Para realizar una buena enseñanza, los docentes desarrollan estrategias con base en su experiencia y en el conocimiento que tienen de las necesidades de su contexto. “Entonces en la docencia estamos viendo una magia, que uno puede transformar dependiendo de las estrategias que se apliquen” (E1DOC).

Como hemos venido analizando es muy complejo diseñar estas estrategias, ya que por un lado, el currículo de la EMS, el modelo constructivista que se trabaja en el COBAO y el enfoque por competencias que les exige desarrollar un plan clase tomando en cuenta las competencias, son factores que inciden en la práctica y que de alguna manera la dificultan o la automatizan.

Sin embargo, dentro de las estrategias analizadas se nota una clara preocupación por mantener la cultura de las comunidades, la riqueza de su lenguaje, y el reconocimiento de las diferentes problemáticas que atraviesan, buscando soluciones alternas. “Yo para adoptar un modelito, lo debo reestructurar a mi contexto, regionalizarlo si es posible” (E6DOC).

Se refiere este testimonio a la necesidad de adecuar los modelos que se importan de organismos internacionales. Sin embargo las copias no funcionan porque no existe un autoestudio, son otros climas, historia, política, cultura. Se debe responder a los fines de la educación, y a qué hombre y mujer se pretende formar, en el contexto dado en un tiempo y espacio determinado.

Yo vengo de una etnia en donde nosotros estábamos en el olvido, hasta que se dio el movimiento del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, si ese movimiento no se hubiese dado allá en 1994, ¡eh! nunca, las pocas etnias que quedaban en Oaxaca y Chiapas, ya se hubieran, ya estuvieran extintas. Entre el planteamiento del subcomandante Marcos decía: rescate a las lenguas maternas, que las escuelas bilingües los niños vayan y aprendan su lengua materna, el himno nacional, homenaje a la bandera, y que los maestros sean bilingües, y que se editen los textos en lengua, gracias ahí se está reproduciendo y se está manteniendo esas

etnias que estaban en extinción y la escuela juega un papel muy importante (E1DOC).

Este testimonio muestra la importancia del reconocimiento de las poblaciones indígenas que se encontraban fuera del proyecto de nación y que se reposicionan en la agenda política gracias al movimiento Zapatista.⁶ Esto da pie a que se resignifique y dignifique la cultura, generando estrategias de aprendizaje que preserven la sabiduría de los pueblos.

Venimos de una etnia en donde nuestras raíces están en el maíz, en muchas tradiciones, y nuestra generación de otros estados que son considerados cosmopolitas, no lo saben, entonces necesitamos regresar un poquito la página y ver cuál es el origen de todo y tratar de preservarlo; y eso en las competencias no lo ven como tal, si hay algo de la interculturalidad, pero lo abordan en forma muy superficial, no se ha visto cómo aplicarlo dentro de un contexto educativo, por los programas, un maestro, respeto ese punto, pero no le doy aplicabilidad y entonces la competencia ahí fracasa (E1DOC).

En este testimonio se hace hincapié en la necesidad de una planeación basada en su cultura, esto implica una decolonización del curriculum. En el momento en que en los planes y programas de estudio se omite la cultura de los pueblos, se condena a estos al olvido.

6 - El 01 de marzo de 1994 se pronuncian las demandas de El Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del EZLN. Este pliego de demandas fue presentado en la mesa de diálogo de las Jornadas por la paz y la reconciliación en Chiapas. En las demandas referentes a educación se encuentran las siguientes: Décimo segundo.- Queremos que se acabe con el analfabetismo en los pueblos indígenas. Para esto necesitamos mejores escuelas de primaria y secundaria en nuestras comunidades, que cuenten con material didáctico gratuito, y maestros con preparación universitaria, que estén al servicio del pueblo, no sólo para defender los intereses de los ricos. Que en las cabeceras municipales haya primaria, secundaria y preparatoria gratuitas, que el gobierno les dé a los alumnos uniformes, zapatos, alimentación y todo el material de estudio en forma gratuita. En las comunidades céntricas que se encuentran muy alejadas de las cabeceras municipales debe haber secundarias de internado. La educación debe ser totalmente gratuita, desde el preescolar hasta la universidad, y se debe otorgar a todos los mexicanos sin importar raza, credo, edad, sexo o filiación política. Décimo tercero.- Que las lenguas de todas las etnias sean oficiales y que sea obligatoria su enseñanza en las escuelas primaria, secundaria, preparatoria y universidad. Décimo cuarto.- Que se respeten nuestros derechos y dignidad como pueblos indígenas, tomando en cuenta nuestra cultura y tradición.

Por esto la importancia de este testimonio, al poner el dedo en la llaga. Se requiere un cambio profundo que dignifique y resignifique la función cultural. Conformar las competencias que realmente se necesitan en el contexto, trabajar con estas y potenciarlas. De esta forma se preservarían los pueblos y su riqueza.

Dentro de las estrategias que se están utilizando en el estado de Oaxaca: es que los libros de texto como los maestros sean bilingües; en la importancia de retomar su historia y cultura, de hacer de los estudiantes personas críticas y reflexivas, por lo que utilizan diferentes técnicas de enseñanza- aprendizaje como: el aprendizaje basado en problemas. Esta estrategia se enfoca en que un grupo de alumnos se reúne con su profesor para analizar y resolver una situación problemática relacionada con su entorno físico y social. La esencia de la técnica involucra tres grandes pasos: 1. Confrontar el problema. 2. Realizar estudio independiente. 3. Regresar al problema.

Está difícil la situación ahorita, en todo el país, pero acá en la región está peor; todos los jóvenes necesitan mucho apoyo, mucho apoyo y no seguirles la corriente, sino decirles la realidad; que ellos vean lo que tenemos, que es lo que tienen y de esta manera nosotros podamos ayudarlos, no les vamos a solucionar los problemas, pero si podemos colaborar a que ellos mismos busquen la manera por si solos (E2DOC).

En los programas dicen que tenemos que hacer del alumno crítico y reflexivo, para que esto lo logremos, el maestro no puede ser un maestro tradicional, sino tenemos que ver que el alumno se de cuenta de su realidad, el alumno tiene que evaluar (E5DOC).

De igual manera se está trabajando por proyectos, esta es una metodología centrada en el estudiante que promueve aprendizajes significativos a través de la investigación en torno a un tema, a un planteamiento, o una situación; para generar un proyecto que es mediado por el docente y elaborado por los alumnos. Una de sus características principales, es que el proyecto no se enfoca solamente en aprender sobre algo, sino que se centra en hacer algo.

De acuerdo al contexto en el que nos encontramos existen elementos muy útiles en donde se analizarán situaciones que se presentan en la vida real como son: la baja autoestima, el consumo de drogas, el consumo de alcohol, los embarazos no deseados, la desintegración familiar, la violencia familiar, la falta de oportunidades laborales y educativas, carencia de autonomía, condicionamiento, que tienen relación con los temas que se verán en la asignatura a lo largo del curso (PDA 3).

Estas estrategias son muy difíciles de trabajar, ya que les lleva todo el semestre para realizar un proyecto o analizar un problema, sin embargo esta forma de trabajo ha permitido involucrar a los alumnos en su propio contexto, creando una cultura de investigación, trabajo colaborativo y resolución de problemas.

4.4. Tensiones en la relación entre la práctica educativa, docente y contextualizada

Como se mencionó anteriormente la práctica educativa se refiere a los procesos institucionales, la práctica docente a los procesos en el aula y la práctica contextualizada es aquella que mira, planea y se traduce en el contexto, sin embargo los docentes refieren diferentes tensiones entre éstas. Una de las tensiones que se identifica es la falta de tiempo, por un lado la institución les exige cumplir con determinados tiempos, los cuales afectan de forma directa sus clases; en el aula el tiempo es muy corto, el trabajo por competencias exige una observación directa a los procesos como lo refieren los siguientes testimonios:

El problema es que no podemos por el tiempo, por el programa, por el seguimiento que tenemos aquí, que están sobre nosotros, que calificaciones, que faltas, que evaluaciones; entonces el programa trae ciertas horas que en ocasiones no se cumplen, no se cumplen por cuestiones burocráticas que le dan en la torre al programa y a las competencias, a mí me parecen magnificas así las competencias, pero en

la práctica resulta otra cosa, no las llevamos al 100 %, yo no sé si esta sea una incongruencia, incongruencia desde dirección general que nos baja el programa y lo baja a destiempo (E2DOC).

No nos dan el tiempo que marca precisamente el programa, nos lo reducen drásticamente, un bloque de ocho horas, nos dan cinco acá, que nos llaman a una reunión de academia, porque que suspenden, no sé porque han suspendido tanto, cuando nosotros tenemos que aprovechar el tiempo, no tendrían por qué haber suspendido tanto y eso no lo resuelven (E5DOC).

Se identifican en estos comentarios que el maestro realiza una planeación y adecuación curricular de los contenidos que se impartirán en el transcurso del ciclo, sin embargo, esto no se aplica por los requerimientos solicitados. Para que se dé una práctica contextualizada, el docente tendría que tener un proceso de conocimiento, reflexión y de proposición de alternativas de la misma.

La reflexión es la clave, el motor, para hacer explícito y accesible el conocimiento del oficio, esa relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo [...] Gracias a la reflexión, el conocimiento de oficio supone “experiencia transformada”, de la misma manera que transformar la experiencia supone reflexionar sobre la misma. Pero la reflexión no puede ir separada de la acción (Marrero, 2010: 234).

Esta reflexión se da en el espacio áulico, en el ejercicio de la profesión, y requiere tiempo y autonomía, factores con los que no cuenta. Perrenoud (2006) mencionaba que para construir competencias se necesita tiempo, este tiempo va en función de la reflexión de los conocimientos y de la puesta en práctica de la competencia en una situación inédita.

Yo tengo que revisar 390 exámenes, 390 guías, yo tengo un paquete que llego a la casa, como y me entretengo allí, y mi esposa me dice: dedícanos un tiempo; no puedo, es mucho lo que nos piden; pero llega un momento, entrega el reporte de tu tutorado ¡Chin y ahora qué hago! Pues lo que has hecho y pum,pum,pum, no cuadra, inventa me dicen, lo que quieren es que entreguemos, sean reales o no, no les interesa. Se mandan a Oaxaca y hasta la fecha nunca nos han dicho, si esto está bien o mal, tienes que

corregir acá, no hay un seguimiento, no hay retroalimentación; supongo que hacen lo mismo allá. Si de aquí un sólo plantel no les da tiempo, 70 planteles menos (E5DOC).

El tiempo que se utiliza en el salón de clases no permite evaluar los productos solicitados, ni experimentar la puesta en práctica en el contexto. En este testimonio el profesor menciona como esta problemática ha trascendido incluso a su ambiente familiar. Otra de las tensiones identificadas es la gestión y organización institucional que ha dado paso a una burocratización, la cual les pide llenar reportes, llevar estadísticas de cada grupo, realizar planeaciones con el enfoque de competencias y tener expedientes de evidencias; tener tutorados, informar a los padres de familia, participar en los intercolegiales y dar respuesta a todo esto en plazos determinados. La tensión se agudiza cuando se relaciona con el tiempo, haciendo una pesada carga laboral, lo que ha ocasionado un proceso de simulación en cuanto a los requerimientos institucionales.

Burocráticamente las personas que están en los mandos medios, delegan, se van, salen a comer, es un relajo. Y lo académico que es lo que nos debería de mover no le dan importancia (E6DOC).

En el COBAO lo que quieren es que saquemos alumnos, la masificación, es lo que quieren, lo que les interesa, la calidad la tenemos que entender nosotros, no es sacar por sacar, sino hacer que la gente que salga lleve lo mínimo necesario que le permita moverse en el siguiente nivel, si no, a mi no me gustaría que uds. lleguen a la universidad y les digan: Haz una ficha bibliográfica y digan “no sé” (E2DOC).

Se menciona el discurso de eficiencia terminal que refuerza la institución y no la calidad que sería el objetivo a cumplir en todos los niveles educativos. Sin embargo en los profesores se manifiesta la preocupación del perfil de egreso, se desarrollan estrategias no sólo para la inserción laboral, sino para que continúen su educación en el siguiente nivel que sería el superior. Dándoles herramientas que permitan esa transición.

Estas tensiones no se resuelven ya que no hay una apropiación de la misión y visión que promueve la institución, se queda en el discurso. No hay un conocimiento claro de qué clase de estudiante se pretende formar. La función magisterial se reduce a una mera rendición de cuentas, en donde la burocratización institucional tiene el control. Con esto se pierde todo esfuerzo y se desperdicia en papeleo sin fines prácticos.



Capítulo 5

La implementación de la evaluación como política educativa

5. La implementación de la evaluación como política educativa

En el primer capítulo se revisó la forma de implementación de las políticas públicas a nivel macro, para lo cual el Estado realizó una serie de pasos: políticos, legislativos, judiciales, mediáticos y pedagógicos; para colocar a la evaluación como el proyecto educativo de nación, que en el discurso lograría una educación de calidad para todos. Se examinó el perfil idóneo de los docentes para construir una serie de indicadores que dan cuenta de su desempeño en el aula. Esto nos llevó a analizar en este apartado, el sentido que los docentes del COBAO le dan a estos cambios; desde una dimensión de significados los cuales permiten entender el malestar, la resistencia, la insumisión hacia una política impuesta que no logra implementarse por legitimación sino que se implementa a la fuerza.

Por lo que se retoman las voces en dimensiones de análisis: la implementación de la evaluación en Oaxaca, las tensiones políticas entre el gobierno, sindicatos y docentes; los significados que los docentes le dan a la evaluación del desempeño docente y la relación con su práctica; y los efectos colaterales.

5.1 La implementación de la evaluación del desempeño docente en Oaxaca

La implementación en Oaxaca de la reforma educativa, se anunció de manera conjunta entre el gobernador de Oaxaca Gabino Cue, el secretario de Educación Pública Nacional Emilio Chuayfett, el vocero de la presidencia y la secretaria de desarrollo social del gobierno federal; esta cúpula de poderes dejó claro que tomarían el control de la educación del estado, dejando fuera a la representación sindical y al magisterio.

Para Arnaut (2015) el núcleo principal del conflicto, fue la reforma que se realizó al Instituto de Educación Pública de Oaxaca (IEPO) convirtiéndola en una secretaria estatal, ahora, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), lo que invalidó convenios firmados entre gobierno estatal y CNTE, debilitando a este último, al quitarle la función de asignar funcionarios de nivel intermedio, en la conducción de la gestión de los diferentes subsistemas y niveles de educación. Uno de los argumentos del gobernador para realizar este cambio,

fue que el IEPO estaba constituido por un 82% de representantes de la sección 22 siendo 4 mil maestros que ocupaban esas plazas de trabajo, y que estos habían organizado la resistencia social contra la reforma educativa, realizando: mítines, plantones, marchas, cierre de escuelas y centros donde se planeaba aplicar los exámenes de evaluación al magisterio. Con este argumento desconoce a la CNTE la cual con alianzas y negociaciones, lo había llevado con anterioridad a ganar la gubernatura del estado.

La implementación de la reforma educativa y por consiguiente de la evaluación, estuvo acompañada por un despliegue de fuerza militar y policía federal, lo que agudizó el problema, ocasionando una represión generalizada hacia los maestros oaxaqueños y sus líderes Arnaut (2015).

Esto originó un conflicto de grandes magnitudes, que ha provocado enfrentamientos violentos entre gobierno federal y estatal con el sindicato, ocasionando muertos, recordando el caso de Nochixtlán, encarcelamientos políticos, marchas y paros laborales; despidos y suspensión de pagos. Se ha realizado una guerra mediática que desacredita y descalifica a los docentes de Oaxaca; Arnaut 2015 menciona que el docente oaxaqueño y la sección 22 han sido estigmatizados como flojos, vividores, corruptos, ignorantes, violentos y privilegiados, lo que ha simplificado su labor, siendo la antesala para anularlos como adversarios políticos. De igual manera, puntualiza que el gobierno se ha mantenido inflexible, negándose a escuchar las voces que se alzan contra la evaluación punitiva; limitándose a reparar algunas injusticias cometidas por el mismo (Arnaut, 2016).

El poder o dominación que requiere de la coerción física, sólo expresa que la clase dirigente no tiene la dirección moral e intelectual que se requiere para mantener a los subordinados en esta posición y sobre todo para mantener la hegemonía (Gramsci, 1978:86).

En Oaxaca, el magisterio del COBAO se encuentra entre estas tensiones para ser evaluado. Para Casanova (2018) el magisterio de base fueron los grandes

afectados entre las elites políticas de la educación ¿Cómo enfrentan y perciben estas tensiones? ¿Qué significados tienen para ellos los sindicatos? ¿Los sindicatos como gremios magisteriales, velan por sus intereses? ¿Cómo se fue implementando la evaluación en el COBAO? Se trató de dilucidar estas preguntas con el significado que otorgan los docentes al proceso de ser evaluados y el papel que juegan los sindicatos, como apoyo o resistencia.

5.2 Tensiones políticas: entre el gobierno, sindicatos y docentes

Un papel muy importante en la vida institucional del magisterio son los sindicatos; hacer referencia al sindicalismo en México sería una tarea muy compleja, y más aún seguir el proceso histórico-político que los ha llevado a tener un control en la toma de decisiones del magisterio; lo que no es objeto de este trabajo, sin embargo es necesario dilucidar la influencia que han tenido, en la construcción de los significados que los docentes le dan a la evaluación a su desempeño; ya sea como resistencia o como adaptación al proceso.

Lo que hizo la Reforma Educativa como hemos visto, fue modificar la ley para el ingreso, permanencia y promoción del magisterio, condicionando estos a los resultados obtenidos en la evaluación; cuestión que a todas luces fue un golpe a los sindicatos. Para Tapia (2016) se formaron dos coaliciones: los preservacionistas y los evaluacionistas; los primeros de ellos buscando preservar el antiguo modelo de regulación laboral, conformado por la CNTE, académicos, y asociaciones civiles, cuyo objetivo ha sido derogar la Reforma. Por el otro lado se encuentran los evaluacionistas: la SEP, el INEE, asociaciones civiles como Mexicanos Primero, medios de comunicación, que han implementado la evaluación sin el consenso de los primeros. Sin embargo va más allá de estar a favor o en contra de la evaluación, se habla de quien toma el mando del sistema educativo. Casanova (2018) refiere que este control político de la educación, se había construido como un *modus operandi* desde varias décadas atrás, entre el PRI el PAN y las cúpulas sindicales.

En estos juegos de poder queda el docente en medio y excluido de la toma de decisiones; siendo el instrumento de los sindicatos para que no les quiten su control político y magisterial, y como el responsable según el discurso del Estado, de no implementar y asumir la reforma, negándose a evaluarse y a que se dé la educación de calidad para todos. “El gobierno federal acuerda con el sindicato lo que los docentes deben hacer, pero el SNTE tampoco consulta a los maestros frente a grupo [...] Ellos deben acatar los acuerdos que los dirigentes signan en su nombre” (Ornelas, 2008: 246).

5.2.1 El SUTCOBAO y la implementación de la evaluación

Los trabajadores del COBAO están adscritos al Sindicato Único de Trabajadores del Colegio de Bachilleres de Oaxaca (SUTCOBAO), que fue fundado en 1988, y cuyo objetivo es la defensa y promoción de los intereses sociales, económicos y profesionales de sus asociados. Se fue conformando con la participación de los propios docentes, con la ideología de que en la unión y colaboración activa de sus agremiados se podrían lograr sus demandas laborales y administrativas, como lo refiere el siguiente testimonio:

Créame que me ha gustado mucho este tipo de cuestiones en un principio, y estaba muy metido, iba a marchas a bloqueos a todo lo que me decían, porque lo sentía, sentía que era una manera de que nosotros podíamos lograr cambios como trabajadores de la educación (E2DOC).

El profesor refiere la relación que tiene con el sindicato, esta se basa en un acuerdo mutuo en el que se da un poder institucionalizado, que se ejerce bajo reglamentaciones y normas establecidas en un estatuto, respondiendo a creencias, valores y costumbres.

Lo que hace que el poder se aferre, que sea aceptado, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho circula, produce cosas, induce al placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo más como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo

social que como una instancia negativa que tiene como función reprimir (Foucault, 1999: 48).

Cuando el sindicato inicio, yo pensé románticamente que, como una institución que va a velar por los intereses, y si lo hizo durante algún tiempo, pero cuando ya se crearon grupos al interior, lo que hicimos fue mantener a una sarta de representantes que no hacen nada, que no nos alimentan, que no nos dicen nada (E6DOC).

Esta relación social entre maestros y sindicato se sustenta en el poder, en Weber (1982) significa “la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aún en contra de toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (Weber, 1982:43).

Por lo que se percibe al SUTCOBAO de múltiples maneras: como la organización que va a defender los derechos de los trabajadores, pero a la vez, condiciona el actuar, por los privilegios que otorga, evidenciándose como una estructura corporativa y clientelar, que utiliza estrategias de poder, que le permiten un control magisterial e institucional.

Es que aquí hay un condicionamiento, tú no eres de libre pensamiento, tú no tienes autonomía, porque yo te metí a trabajar, yo te ayude, y aunque este mal lo que yo diga, me tienes que apoyar, estas condicionado (E6DOC).

Yo estoy completamente en desacuerdo con esa situación (haciendo referencia al paro de brazos caídos que se presentó un día antes de la entrevista) porque nada más es para que los líderes obtengan un beneficio y nosotros no; todos los compañeros están inconformes pero ahí están (E2DOC).

Para Foucault existen dos esquemas de análisis del poder: “el esquema contrato-opresión, que es de tipo jurídico, y el esquema dominación-represión o guerra-represión, en el que la oposición pertinente no es la de legítimo e ilegítimo, como en el esquema anterior, sino la de lucha y sumisión” (Foucault, 1979: 137).

El testimonio del docente concuerda con el esquema de dominación-represión, la cual es una relación que deriva en sumisión; por una parte se opone pero al final se somete a la voluntad del otro.

Para Ornelas (2008) el magisterio es prisionero de redes que obedecen a intereses políticos, ya de la alta burocracia ya de la dirigencia (Ornelas, 2008: 246).

5.2.1.1 Herencia y venta de plazas

Se ha comentado la relación y forma de hacer política entre el gobierno y los sindicatos, uno de estos acuerdos implícitos, era el derecho para otorgar plazas o la herencia de estas y la promoción de docentes por escalafón. Con la reforma estos logros sindicales se derogaron, sin embargo en la práctica se sigue ejerciendo este privilegio:

Sigue interviniendo el sindicato, están los delegados que de alguna manera incluso siguen proponiendo a las personas que vienen a dar las clases. Siguen teniendo esa fuerza y ese poder de elegir a que personal es el que va asistir (E5DOC).

Ha habido logros que se cacarean mucho, pero que lejos de hacernos un bien nos han dañado muchísimo. Heredar las plazas, como logro yo lo veo bien, pero no se lo podemos dar a una persona que no tiene el perfil, las características, porque le estamos dando en la torre a la educación, a los niños, a los jóvenes (E2DOC).

En diferentes testimonios de los entrevistados se menciona que esto se ha ido erradicando, que la evaluación marca un antecedente en la forma del discurso y conducción de los sindicatos; pero que en la práctica se siguen realizando acciones de venta de plazas y herencia como un logro sindical. Lo que implica otorgar la plaza a un familiar directo del trabajador, aunque este desconozca la práctica docente. En un argumento, un docente comentó que como logro sindical estaba bien, que otras instancias gubernamentales lo hacían como PEMEX. Lo que denota el clima polarizado que existe entre un discurso y otro.

En cuanto al papel que actuó el SUTCOBAO en la implementación de la evaluación, fue de dos formas, la primera como apoyo a la Coordinación General del subsistema, la cual convocó a los docentes seleccionados para ser evaluados; no se tienen referencias de cómo es que fueron seleccionados, ni qué criterios se siguieron; el sindicato apoyó esta selección e instó a los docentes a asistir, como lo refieren estos testimonios:

El sindicato como una necesidad de defender los derechos de los trabajadores, pero que finalmente está en acuerdo con Dirección General que depende del gobierno estatal (E4DOC).

Y entonces se han venido haciendo los exámenes, porque así lo dice el sindicato, y como el sindicato, la coordinación general así lo dice, pues lo tienes que hacer ¿por qué? porque si no te sientes amenazado en tus ingresos, en tu estabilidad, en tu trabajo (E3DOC).

Y la segunda fue la capacitación y el acompañamiento para realizar el examen, por lo que contrataron a consultoras las cuales ofrecieron cursos y talleres enfocados en aleccionar al profesor en los parámetros e indicadores en los que serían evaluados y en preparar sus evidencias de enseñanza o a elaborar la PDA.

En Oaxaca nuestro sindicato juega un papel muy importante y no va a permitir eso, los compañeros que no salieron bien en esta evaluación les pusieron acompañamiento, les dieron cursos y hasta ahorita creo que están en el proceso de rescatarlos (E2DOC).

5.2.2 La CNTE, sección 22

Por otro lado se encuentra la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), representada por la sección 22 en Oaxaca; esta ha desempeñado un papel fundamental en la resistencia contra las políticas neoliberales dirigidas a la educación y como sector disidente del SNTE, que se describen cómo:

Una organización de masas conformada por los trabajadores de la educación democráticos del país, independientemente de la burguesía y su estado, del charrismo sindical y de cualquier organismo político, es decir, no es propiedad de nadie más que de los propios trabajadores de la educación (CNTE, s/f).

Aunque su actuar se ha reflejado más en la educación básica, varios docentes del COBAO, también están adscritos a este sindicato, como parte del magisterio. Ellos refieren que se toman medidas radicales en cuanto a bloqueos, paros y marchas.

Ordorika (2016) menciona el papel que juega la CNTE dentro del escenario educativo, diferenciándola del SNTE que es el sindicato del gobierno:

La Coordinadora surgió para romper la verticalidad, el autoritarismo y la antidemocracia del SNTE, y si bien se ha transformado a veces a imagen y semejanza de la organización contra la cual surgió, y recurre a estrategias que pueden ser discutibles, representa un punto muy claro en donde se ve reflejado el sentir de muchos maestros mexicanos (Ordorika,2016: 195).

Esta representación de la CNTE refleja a un sindicato de lucha, cuyo origen son los mismos docentes, pero que a la vez está muy politizado y dividido:

Mire al interior de la sección 22, hay grupos, como en los demás sindicatos, nada más que en la sección 22 está muy politizado, y los grupos al interior tratan de imponerse (E2DOC).

Yo me metí como no tiene idea al movimiento de la sección 22. Cuando coincidimos, Oaxaca, Guerrero, Chiapas y Michoacán, esto, aquí va arder Troya, va haber una revolución; porque son discursos muy incendiarios, nos persuaden, la gente sale completamente cambiada en ese momento (E2DOC).

Para lograr consensos la CNTE utiliza el discurso del poder que deriva en ideologías, este conjunto de ideas que representan la realidad, lo que para ellos es la verdad, lo que coincide con Foucault:

No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en, y a partir de esta pareja. Estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad (Foucault, 1979: 140).

¿Cuál es esa verdad? El gobierno se ha encargado de desprestigiar a esta institución, por lo que la opinión se divide. Ordorika (2016) menciona que la CNTE tiene que reconducir su movimiento, “en el sentido de tener un discurso capaz de agrupar a sectores más amplios de la sociedad en favor de una transformación educativa” (Ordorika, 2016:205).

En Oaxaca, la coordinadora no saca el dedo del renglón y dicen, nosotros seguimos en vanguardia y para nuestro gremio esto y esto. Entonces es bastante difícil en esta parte política sindicalmente hablando, con nuestro estado por las posturas o medidas radicales que ellos adoptan, pero entiendo también que el Estado, como que necesita mártires para que esto vaya fraguando (E1DOC).

En este testimonio se pueden analizar algunas de las tensiones a las que se enfrentan los docentes: el poder de la CNTE surge del discurso político y de una postura ideológica, por lo que se da una alienación de sus agremiados, los cuales se someten de forma voluntaria, al legitimar y apropiarse del discurso político; por lo que, forman parte de las medidas radicales que toma el movimiento, siendo utilizados como *carne de cañón* originando mártires que inclinan la opinión pública a favor de la Coordinadora.

Que no existen relaciones de poder sin resistencias; que éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las

relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está (Foucault, 1979: 171).

La resistencia no es a la evaluación, como vimos, el docente del COBAO quiere ser evaluado con una evaluación confiable que realmente los procesos; la resistencia y tensiones se dan en esta lucha de poder interno. En donde el sindicato para no perder control y poder político frente al Estado, somete a los docentes a sus decisiones:

La evaluación en este caso, vino fue a conflictuarnos, ciertamente la sección 22 ha hecho un ruido enorme, con razón o sin razón; yo digo que con más razón, porque ellos presentaron una propuesta el famoso PAE, y de alguna manera, esta prueba estandarizada, no nos conviene (E6DOC).

El docente asume que la evaluación estandarizada no les conviene, pero no por un conocimiento en sí del instrumento, sino porque el discurso político de los sindicatos les dice que no les conviene porque perderán los logros alcanzados. Lo que muestra a una Coordinadora, extremadamente heterogénea presentando muchas caras: como puede mostrar documentos de reforma e iniciativas de transformación educativa de muy buena calidad, puede dejarse envolver en una estrategia que contribuye a la denostación y al descrédito de los maestros (Ordorika, 2016: 205).

Como se analizó en este apartado, la visión que se tiene de los sindicatos está muy polarizada, por una parte son las organizaciones que custodian los intereses y necesidades de sus asociados y por otra parte son organismos que detentan poder y control a pesar de sus agremiados, que los condicionan y ejercen un dominio sobre las decisiones del magisterio, quitándoles su autonomía.

Yo ahorita veo con tristeza, por ejemplo, nos acaba de llegar un correo en donde el sistema de ahorro para el retiro, nos robaron una parte del total, del PensionISSSTE, es una bala a los trabajadores [...] de los sindicatos yo

no he esperado gran cosa, si anhelo, anhelo que esto cambie, porque desgraciadamente los trabajadores no tenemos gente que realmente vele por nuestros intereses (E2DOC).

Sentirse condicionado, frustrado, conflictuado, triste, traicionado, y desesperanzado son sentimientos que se perciben de las tensiones entre los sindicatos y el magisterio; esto se potencializa cuando el contexto educativo que según defienden, es el que presenta las peores condiciones de todo el país. Un profesor comento en la entrevista que los sindicatos son un mal necesario, pero coincidiendo con lo que refiere Arnaut, (2015) se debe diferenciar lo que compete a la autoridad educativa y lo que compete a la representación sindical.

5.3 Los significados que los docentes le dan a la evaluación del desempeño docente.

La evaluación como se ha venido analizando, representa el medio por el cual se están obteniendo indicadores de desempeño, para el ingreso, permanencia y estímulo salarial o promoción, con lo que la convierte en una evaluación de base racional y positivista; la concepción que se tiene de la evaluación en los diferentes contextos y en la práctica es muy diferente. Para los docentes la evaluación es necesaria, no se niegan a la evaluación, pero esta debería formar parte de la dinámica y cultura escolar: “Yo si estoy a favor de la evaluación, pero de la evaluación congruente, yo si estoy a favor de la evaluación, pero de acuerdo con el estilo como yo evalúo, creo” (E6DOC). En diversos testimonios, los docentes quieren ser evaluados, confían en sus conocimientos y experiencia, lo que desmitifica que los docentes de Oaxaca no quieren ser evaluados: “la evaluación para mi es necesaria, pero tiene que verse en contexto” (E4DOC); “A mí me convocan e inmediatamente dije que si, por que ya lo estaba esperando” (E1DOC) “cuando te gusta algo y sabes que la evaluación tiene que hacerse porque es parte de un proceso, pues lo aceptas” (E3DOC).

Lo que piden de la evaluación, como dinámica cultural y continua, es que arroje resultados que incidan en la mejora de sus prácticas; esta evaluación debería de ser flexible, y basarse en lo que se ha enseñado o aprendido, según el siguiente testimonio:

Por ejemplo, un alumno que yo le pongo planes de trabajo, yo manejo generalmente cuatro planes, si un alumno aprendió con el plan a, pues con el plan a lo voy a evaluar, y entonces ahí doy alternativas, ¿Tú dime cómo quieres? Y el alumno se siente bien, porque escoge su propia metodología dentro de su misma dinámica (E1DOC).

Se hace hincapié en la necesidad de no estandarizar a la evaluación, se requieren de evaluaciones alternas, flexibles y dinámicas, pero sobre todo consensuadas, es decir, asumidas y legitimadas para que, el evaluado como el evaluador, lleguen a acuerdos que permitan la satisfacción de las partes, dando certeza y confiabilidad. Lo que se propone es que se den alternativas que salgan de los mismos docentes.

Por otro lado refieren la importancia de tomar en cuenta el contexto, haciendo referencia a las diferencias entre lugar, condiciones, medios, y prácticas:

Es demasiado ambicioso, tendríamos que ver el contexto en que se mueve cada docente, cada escuela, cada estado; cuando yo homologo un plan aplicable para todo el país, yo siento que los resultados no van a ser iguales (E1DOC).

Oaxaca tiene muchas deficiencias, la comunicación no está al cien por ciento, entonces venir y evaluar de la misma forma, con los mismos parámetros, ahí es donde surge la inconformidad, los modelos que ellos han diseñado como estrategias, como instrumentos, para desarrollar una cátedra y luego evaluar, pues están bien, pero son copias de países en donde las condiciones son diferentes (E1DOC).

El docente manifiesta su inconformidad con las decisiones tomadas por el gobierno para implementar modelos que no son aplicables en nuestro país ni en

cada contexto. Esta homologación del curriculum y por consiguiente de la evaluación, visto ya desde los acuerdos secretariales y marco normativo de la EMS, es la ideología liberal del Estado, que busca una homogeneización de la población, sin tomar en cuenta las características propias de cada comunidad. Con los discursos de *Calidad para todos* y *Mover a México*, se buscó integrar o más bien engullir, a todas las poblaciones marginadas o que representan un obstáculo al modelo económico neoliberal.

El Estado ha tomado una postura que bajo la consigna de la integración ha buscado asimilar a los indígenas con el afán de lograr una población homogénea como único camino –según la más pura ideología liberal- para conseguir el tan anhelado *progreso nacional*

Igualmente se menciona las diferencias del contexto de Oaxaca, que como hemos visto, carecen de la infraestructura necesaria para que la evaluación sea viable.

Siento que necesitamos trabajar bien esa parte y pues ahí es donde entra la política educativa y sus reformas, pero siento yo que las personas que están al frente no están conduciendo esta parte con cautela. No se están logrando los objetivos (E1DOC).

Se menciona esta inclusión, como un trabajo entre todos, que se deslegitima en el momento en que no se toman acuerdos, creando decisiones verticales que ahondan las diferencias.

Es una evaluación que pone en duda tú labor docente condicionante a pasar un examen para asegurar tú empleo (C8DOC).

Sólo fuimos evaluados para permanecer 4 años laborando (C7DOC).

No es como debería evaluarse a los docentes adolece de serias deficiencias, es más persecutoria hacia los docentes (C4DOC).

Se distingue en estos comentarios la incertidumbre y el temor que la evaluación ha generado, se cuestiona al instrumento quitándole toda confiabilidad y veracidad,

ya que el uso de los resultados se ha utilizado de forma punitiva, traduciéndose en la pérdida de su trabajo.

5.3.1 Crítica al modelo de evaluación, sus limitaciones

Para los docentes del COBAO, la evaluación del desempeño docente presenta varias limitaciones e inconsistencias, las cuales afectan la credibilidad y confianza. Algunas que se encontraron en los testimonios son: la forma de implementación del modelo educativo y las etapas de evaluación, la logística y organización para aplicarlas, las inconsistencias en el examen y la descontextualización con su práctica. Pareciera que el INEE generó un instrumento que ha complicado todos los pasos, agregando una carga pesada al evaluado.

En cuanto a la politización a nivel central, siento que esos modelitos que están llegando, llega un político al gobierno, (alusión al gobierno de Peña Nieto) trae a su, no sé, a su secretario de educación pública que no es un docente, que no ve las necesidades de un docente y toda la planeación que desarrollamos en el aula (E4DOC).

Más allá de condenar o negarse a la Reforma, se refiere la necesidad de la gente adecuada en el puesto correcto. La urgencia de que las políticas se confeccionen de abajo hacia arriba, y que en el caso del sistema educativo, surjan de la voz magisterial y no de un funcionario de escritorio; con una pedagogía pertinente y viable en cada situación y contexto. Dándole autonomía a la práctica áulica, lo que daría mayor certeza al proceso y posteriormente a la evaluación.

Mi estado está en vanguardia de decir, de cuestionar al gobierno, ¿a ver explícame por qué esto? no me convence y ahí te voy; estamos trayendo un modelo neo liberal distorsionado, nuestros políticos no son gentes competentes, están haciendo y deshaciendo con nuestro país, recuerdo el eslogan de Peña Nieto, “pacto por México” para mí es un pacto contra México (E1DOC).

En este testimonio se alude que Oaxaca tiene su propio esquema educativo, y que la visión externa, en este caso el gobierno, no tiene la autoridad, ni la competencia moral para realizar cambios profundos, lo cual implicaría una verdadera reforma. Así mismo en este argumento se denota una actitud de rechazo y reacción beligerante. Se menciona el *Pacto por México* cuyo discurso se percibe como un atentado a la educación y al país; siendo este un pacto político entre las cúpulas políticas, no aterriza en la opinión pública.

Se detallan diversos aspectos que fueron limitantes y que se repitieron constantemente en las entrevistas: el primero de ellos fue la distancia que tuvieron que recorrer para llegar a las sedes donde serían evaluados; esto represento un grave problema, en cuanto a la preparación anímica de los evaluados:

Hacer un largo viaje para completar las etapas de la evaluación, la dificultad en utilización de la tecnología y tener suficiente cerebro para conocer al 100% el amplio campo de las matemáticas (E5DOC).

En la evaluación del 2015, la militarización y el trato injusto fue el sello de la evaluación. En las posteriores evaluaciones se trató de alejar lo más posible a los docentes de sus centros de trabajo, con el fin de dispersarlos y que no ofrecieran resistencia, como lo refieren los siguientes testimonios que fueron evaluados en el 2017: “Aparte de que fuimos pocos, se hizo como que en forma clandestina, pero en otro plantel y muy dispersos, y nada más se juntaron dos grupos y creo que fue el único subsistema que estaba siendo evaluado” (E1DOC). “No tuve esa situación como lo vivieron los compañeros, que estuvieron resguardados, y que la sección 22 se iba a oponer, y cosas así” (E5DOC).

Fuimos convocados ocho o nueve compañeros y por la contingencia que habíamos vivido (en referencia al sismo del 07 de sept. 2017), pues los demás no quisieron; sobre todo porque el INEE puso como prorroga el siguiente año si querían, y pues encantados dijeron ¡no voy! (E4DOC).

En la segunda evaluación nadie participo, en Oaxaca nadie participo, este si en el 2016 nadie participo, ahí yo quise y no, en la segunda también quise y me dijeron no, en la tercera tengo que entrar, y entre (E1DOC).

Otra limitante que se menciona fueron los problemas técnicos en la aplicación, ya sea que el equipo de cómputo presentará fallas en el momento, que las claves de acceso asignadas no funcionaran, que se cerrará el sistema intempestivamente, que los aplicadores no tuvieran el conocimiento técnico ni la capacidad empática para solventar cualquier situación, el desconocimiento de la guía técnica que indicaba los pasos a seguir o la inexperiencia en el manejo de las TIC.

Por otra parte, la organización del tiempo para la realización del examen de conocimientos disciplinares y el examen de habilidades didácticas siendo la cuarta etapa de evaluación, dificultó la preparación de los docentes, ya que los exámenes tuvieron una duración de aplicación de cinco horas cada uno, con una hora para comer:

Como yo había viajado toda la noche cuando me tocaron las 120 preguntas sobre reflexión de competencias, sobre cuál sería mi comportamiento, si tuviera este caso y este caso, todas las preguntas se parecían, me quede dormido, diez minutos, me despertó el coordinador, si me desgasté (E2DOC).

El obstáculo que muestra este testimonio fue la dificultad de memorizar todos los parámetros e indicadores en que serían evaluados, y la dificultad de relacionar a la evaluación con el proceso áulico.

Cuando iba leyendo las preguntas de la otra parte, las competencias, en actitudes, allí es donde me descontrolé un poquito por la forma de redacción y por el número de reactivos que eran (E4DOC).

La elaboración de la planeación didácticas argumentada fue una de mis dificultades. El examen de conocimiento se me facilitó ya que domino los temas de mi asignatura (C8DOC).

Ya cuando me toco la parte de las competencias, sobre cómo reaccionaría, yo recuerdo un reactivo que decía: si un alumno mandaron a traer a sus padres por un acto de indisciplina por parte de la dirección ¿qué procede? O algo así: si lo daba de baja, que si informaba a orientación educativa, que si mandaba yo directamente llamar a sus papás; bueno era, lo vi muy confuso, y bueno pues todo eso se hace, nada más que es un proceso. [...] y entonces se lo planteo al que estaba aplicando el examen y me dice, levanta tu escrito y mándalo, la pregunta tal no es coherente (E1DOC).

Como se revisó anteriormente fue el CENEVAL el encargado de construir el instrumento; como lo reflejan estos testimonios este fue confuso, descontextualizado, sin una lógica coherente. Para Arnaut (2018) esto ha traído graves consecuencias, ya que el magisterio perdió hasta la defensa de sus derechos, y sólo quedaba someterse o ser literalmente echado del servicio. Por lo que contestar el examen según el criterio de la SEP y el INEE, se convirtió en un proceso de adivinación de cuál sería la respuesta correcta o que era lo que estas instancias querían que se respondiera.

5.3.2 Descontextualización

La descontextualización como limitación es quizá uno de los aspectos que más se mencionó en las entrevistas, esta se manifiesta desde diferentes enfoques, desde su relación con la práctica, la ignorancia del contexto concretamente en el Istmo y Valles centrales, hasta el desconocimiento del mismo profesorado que sería evaluado, de los años trabajados y la experiencia acumulada.

Considero que no existe ninguna relación entre la evaluación y la práctica docente, debido a que esta última es una labor altamente compleja que no se basa específicamente en el dominio de políticas educativas o en el contenido de una disciplina en particular (E4DOC).

Esto significa que cualquiera puede tener amplios conocimientos sobre la materia que imparte, puede dominar la información proveniente de los acuerdos sectoriales, las leyes educativas, instrumentos de evaluación, planes de clase, estrategias didácticas o principios pedagógicos; pero no cualquiera tiene la capacidad de pararse frente a grupos numerosos y potenciar la heterogeneidad en formas de aprendizaje (E4DOC).

Estos significados que el docente le da a la evaluación, van confirmando el supuesto de que no hay una relación entre lo que se enseña en el aula y el proceso de evaluación al que son sometidos. Como se ha analizado en capítulos anteriores, la práctica contextualizada requiere una reflexión profunda de las funciones cotidianas, cuestión que un examen estandarizado no refleja. Se declara que cualquier persona que pase el examen es el idóneo para cumplir con la función, sin embargo como se refiere en los testimonios, no es el hecho de memorizar las guías, los acuerdos secretariales o construir una planeación en papel. La dificultad de la función docente radica en adecuar un enfoque educativo y un conocimiento disciplinar, en situaciones concretas e inéditas; lo que se logra con la experiencia acumulada, la formación, actualización y capacitación constante.

La descontextualización también se refleja en el desconocimiento de los procesos de evaluación por los que ya han pasado los profesores, como refiere el siguiente testimonio:

Mire le voy a decir algo, nosotros ya pasamos por el filtro de la evaluación en nuestro propio sistema, El Colegio de Bachilleres ha estado en vanguardia con todo esto. Yo fui evaluado mediante estrategias más exigentes, de la que maneja el INEE, a mí me pusieron sinodales, maestros del Instituto Tecnológico de Oaxaca, de la UAPO, con doctores, yo tuve que desarrollar un plan clase, me pusieron a un grupo modelo, con alumnos buenos, o sea, fue real, tuve que llevar mi proyecto, grabaron mi clase, todo tendría que ser con un proceso, cronométrico, diez min de apertura, 20 min

de proceso de enseñanza, 20 min de aprendizaje, de retroalimentación y producto final (E1DOC).

En cuanto a la experiencia acumulada a través de los años, y que se alude en la dimensión tres del perfil docente: “organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional”, no se tomó en cuenta para ser evaluado. No se tomó en cuenta ni los cursos, ni los programas como el CERTIDEMS y el PROFORDEMS, ni la antigüedad.

Díaz Barriga, (2018) señala que no se evalúa de la misma forma al docente novel, que al docente experto, en referencia a que un examen estandarizado no puede indicar estas diferencias.

Considero que se debe tomar en cuenta el tiempo que falta para jubilarse, como en mi caso que pude unir mi antigüedad como docente con mi trabajo en otra dependencia, por lo tanto ya no deberíamos ser evaluados, me falta un año ocho meses para retirarme (C8DOC).

Que a los que ya estemos por salir en tres, dos o un año ya no nos evalúen, ya estamos de salida, o en su caso, considerando salir con buenos resultados ya no habrá los otros cuatro años para volver a evaluarnos (C9DOC).

En estos testimonios se analiza la inconformidad de los maestros al no tomarse en cuenta la experiencia, más aun se genera incertidumbre laboral al ponerlos al mismo nivel, para asegurar su permanencia, de quien realiza un examen para oposición o promoción.

5.4 Sensaciones, emociones y sentimientos frente a la evaluación

La implementación de la evaluación como política gubernamental y las limitantes que encontraron los docentes al ser o no evaluados, generó diversas sensaciones, emociones y sentimientos, los cuales trastocaron su vida cotidiana,

tanto en lo institucional, en su práctica en el aula, en su relación con sus pares, en su relación con la comunidad y en su entorno familiar. Para entender estas reacciones, es necesario distinguir la diferencia entre sensaciones, emociones y sentimientos.

Sensación se refiere a “ciertas experiencias inmediatas, fundamentales y directas, es decir, se relacionan con la conciencia sobre las cualidades y atributos vinculados con el ambiente físico” (Muñoz, 2013: 11).

Los docentes entrevistados refieren sensaciones físicas inmediatas como el estrés, incertidumbre y preocupación; esto como percepción de lo que está ocurriendo y de la información que se trasmite, esta información puede ser veraz o imprecisa, sin embargo genera las mismas sensaciones de duda.

Es estrés por la carga laboral que tengo, no por el examen, si bien el examen me va ayudar a mejorar mi práctica docente, que bueno; si el examen resulta ser negativo en el aspecto que vas a perder tu trabajo, bueno, tengo que sujetarme en el resultado y tengo que ser maduro en aceptarlo (E3DOC).

Muchas dificultades para ser evaluada, es un caos en cuanto a la información que se da y las convocatorias. Estoy preocupada, y el estrés al mil, no estoy de acuerdo con la evaluación pero finalmente es parte del proceso y qué hacerle (C1DOC).

El estrés se manifiesta en estos casos, como un estado de cansancio mental, provocado por las exigencias del entorno o por sentir que la actividad que se realiza es superior a lo acostumbrado. Los docentes se sienten estresados porque aparte de la carga laboral, se aúna la tensión generada por la evaluación a su desempeño.

De igual manera se manifiesta la aceptación forzada a la evaluación, no es algo que se asuma, sino que se significa de manera impositiva a lo cual no hay mucho que hacer, implicando una adaptación pasiva. Esto conduce a las emociones, para Warren (1996) emoción es “la experiencia o estado psíquico caracterizado

por un grado muy fuerte de sentimientos y acompañado casi siempre de una expresión motora” (Citado en Muñoz, 2013). Por lo que la emoción es una respuesta en donde confluye, un estímulo externo o interno y la experiencia de vida. En los testimonios se identifica como de las sensaciones se pasa a la emoción y posteriormente al sentimiento que es una emoción más duradera. Los sentimientos son “el balance consciente de nuestra situación [...] son experiencias cifradas, porque una cosa es la claridad de la experiencia y otra la claridad del significado de la experiencia” (Muñoz, 2013:18). “Yo siento que la parte emotiva se va prefabricando y tiene mucho que ver con la predisposición o la seguridad que tenga uno ante ello” (E1DOC).

La experiencia ante un hecho, es lo que va a determinar cómo se percibe y por ende cómo se actúa. Aunque el docente ha sido evaluado a lo largo de su carrera, la situación que se dio con la evaluación al desempeño docente, fue inédita, no sólo estaba en juego sus relaciones laborales, sino que se ponía en riesgo su reputación y trabajo. “A mí criterio fue de manera impositiva; tengo mucho estrés, siento angustia, desesperación y mucha incertidumbre” (C9DOC).

En este testimonio se percibe la relación entre sensación, emoción y sentimiento; ya que de una sensación física como el estrés, va pasando a la angustia que conduce a la desesperación, y el temor al futuro que se manifiesta en la incertidumbre. En otros testimonios los docentes refieren diferentes emociones y sentimientos:

Siento enojo por no existir las garantías de una evaluación justa, por ejemplo que un docente después de ser evaluado en sus diferentes etapas le dijeran en donde ha resultado insuficiente. No han cumplido las promesas de mejorar las condiciones de los evaluados satisfactoriamente tal y como lo habían asegurado (E6DOC).

Se alude constantemente a la palabra *siento*, sentir es estar implicado en algo, como lo refiere Heller (1999) y va a depender de cuanto se esté comprometido en el proceso.

La amplitud de la implicación reactiva esta en relación recíproca con el grado de familiaridad generado por la información. Cuanto más extensas sean las integraciones y más generales los conceptos con los que me identifico, más amplio es el círculo de mi implicación (Heller, 1999:17).

Lo que se dilucida es la implicación del docente al exigir una realimentación en el proceso de ser evaluado, y en el reclamo de los objetivos de promoción y estímulo, que no se han cumplido. “No hemos recibido ningún beneficio. Los que han sido evaluados, manifiestan que no han recibido nada y eso desanima en gran medida a todos” (C11DOC).

Las emociones que se identifican a lo largo de los testimonios son: enojo, indignación, por un trato injusto y por la falta de realimentación; temor, que se genera por diversas maneras: a la pérdida del trabajo, a la descualificación académica y al desprestigio social; impotencia, frustración, tristeza, desesperación. Todas estas emociones pueden generar otras, las cuales pueden ser de corta o larga duración en el ánimo de los maestros. “Es una verdadera aberración, y entonces yo, la sangre me hierve de impotencia, porque pues no puedo ir allá” (E1DOC).

Este sentimiento de impotencia, está completamente internalizado, ese no ir allá, se refiere a no poder ejercer y reclamar sus derechos ante una autoridad educativa. Este enojo, derivado de la impotencia, pasa a ser una emoción de mayor intensidad pero de corta duración; sin embargo, al darle un significado, este se profundiza, de tal forma que se puede vivir con el constructiva o destructivamente (Muñoz, 2013:67).

5.4.1 Lo punitivo de la evaluación

Para Díaz Barriga (2018) lo punitivo de la evaluación no solamente es la pérdida del trabajo o los privilegios concedidos, es la pérdida del respeto y de la autoridad que tienen ante su comunidad y ante su familia: “Me siento estresado, la presencia

de la frustración, de tirar a la borda 26 años de trabajo, de perder el respeto de mis alumnos y compañeros, de mi familia, todo es desesperante” (E4DOC).

Se manifiestan las emociones y sentimientos que la evaluación basada en una política meritocrática trae consigo. No se toma en cuenta la experiencia de 26 años o más de trabajo, se evalúa por igual al docente novel y al experto. Como se ha mencionado con anterioridad, el contexto en el que se sitúa su práctica es de una estrecha relación entre comunidades, por lo que al ser juzgado como idóneo o no idóneo, descalifica al docente, su gestión y autonomía se pone a juicio público.

El respeto que las comunidades nos tienen como profesores y como personas se va a la basura al no acreditar una evaluación y eso a mí me enferma (E5DOC).

Que es una evaluación cerrada, unilateral; como profesor quedo expuesto al criterio del evaluador, siendo subjetiva su evaluación (E6DOC).

Se recalca en este testimonio el respeto que se tiene a la figura docente, como una figura de autoridad e influencia en las comunidades. De lo cual se despoja al docente, por el hecho de acreditar o no, una prueba estandarizada que no está tomando en cuenta esta dinámica cultural. Para Bruner (1997) la educación no sólo es una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizada, ni siquiera una cuestión de aplicar teorías del aprendizaje, es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer, a las necesidades de la cultura (Bruner, 1997:62). Este trabajo de apropiación de y por la cultura es lo que da sentido a la práctica, lo que conforma los pueblos. Cuestión que no le interesa a quien realiza la evaluación.

Lo punitivo implica un castigo, en este caso el castigo es someter al docente a una evaluación que no refleja su desempeño y que será cada cuatro años, según lo marca la ley al hacerla obligatoria.

Esto no es lo sustantivo de la evaluación de desempeño, sino la producción inmanente de riesgos de desafiliación, la generación de un clima eterno de

inseguridad docente. En una palabra: la producción de incertidumbre. ¡Y no se trata de una cuestión laboral, sino de una condición pedagógica de aprender a lidiar con la incertidumbre, trabajar en la incertidumbre y transmitir la incertidumbre en las tareas educativas! (González & Rivera & Guerra, 2017).

El INEE y otros medios han sostenido que la evaluación no es punitiva; en conferencia de prensa Sylvia Schmelkes, consejera presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Refiere que “no es punitiva, porque no habrá sanción alguna, más que el retiro del grupo, de maestros que no tengan resultados favorables en tres oportunidades” (Sánchez, 2015).

Por otro lado la CNTE se sigue manifestando y rechazando la evaluación con argumentos como este: “nunca nos hemos opuesto a ser evaluados, pero rechazamos mecanismos estandarizados que no reflejan la diversidad de condiciones sociales y económicas que enfrentan las comunidades escolares donde laboramos” (Poy, 2018).

Castigo o no, la evaluación en voz de los maestros, refiere está perdida de lo que para ellos es importante, su presencia ética, su autoridad moral y su práctica y el derecho de ejercerla con autonomía.

5.5 Efectos colaterales

Los efectos colaterales que se han generado por la evaluación, se pueden analizar en dos sentidos: tanto positivos como negativos y están relacionados intrínsecamente, ya que uno conduce a otro y viceversa. Entre estos se encuentran los cambios de actitud hacia las prácticas.

Pues mire básicamente he tratado de combinar, uno a veces es muy reacio al cambio y yo en 30 años puedo decirle que soy un maestro tradicional, sin embargo he tratado de cambiar mis estrategias, he ido a los cursos y he tomado y retomado lo que a mí me parece importante, si antes nosotros era

sentarnos y dictarles, ahora no, tenemos una serie de recursos que tenemos que utilizar y ya no ser el que tenemos el don de mando para decirles a los alumnos esto es y así se debe de hacer, creo que ahora es importante darle la voz a los jóvenes (E2DOC).

Se reconoce la dificultad de modificar la práctica de lo que se consideraba como la escuela tradicionalista a la escuela nueva, que demanda la era del conocimiento. Sin embargo es importante considerar que se debe de rescatar lo necesario entre uno y otro enfoque, de acuerdo a las necesidades reales de los alumnos, poner al centro al estudiante en situaciones de enseñanza que les signifiquen.

Considero que imparto mejor mis clases de enseñanza, soy más clara en el proceso de la evaluación del estudiante, y guío el aprendizaje, no sólo transmito información, sino propicio que el estudiante ponga en práctica sus habilidades. y bueno, esto también me ha ayudado a mí a prepararme más (C5DOC).

Yo intento mejorar, elaborando con más profesionalismo mi secuencia didáctica y preparando mis clases con más detenimiento (C2DOC).

Muchos de estos cambios se realizaron a partir de la asistencia a cursos de capacitación que el mismo COBAO imparte a través de consultoras. Lo que nos lleva a un efecto positivo que es la capacitación que les brinda el subsistema.

5.5.1 Capacitación docente

La capacitación docente es uno de los efectos colaterales positivos, que se derivó de la evaluación. Se han rescatado algunos puntos clave del perfil y se han desarrollado cursos que les proporcionan a los docentes, técnicas didácticas para trabajar en el aula.

Con los cursos de capacitación de aprendizaje basados en competencias, que he recibido, mi práctica docente se ha modificado significativamente, pasando de la simple teoría a la práctica (E4DOC).

Hay un cambio de actitud en cuanto a las estrategias utilizadas y la creencia del como aprenden los alumnos. Se utilizan otras estrategias con el enfoque de competencias, lo que sigue dificultándoseles en la práctica, ya que al realizar estrategias que abarquen conocimiento, habilidad y actitudes, demanda mucho tiempo.

Cuando veo la parte, por ejemplo, de que debo conocer a mis alumnos, a mí me llamó mucho la atención esa parte, yo tuve que pensarlo en un proyecto, el estilo de aprendizaje que tiene cada alumno mío. Yo siempre lo he hecho, pero concentrar todo en esto, platicar con cada uno de ellos, su cuadro familiar que tiene cada uno y conocer a mis alumnos (E1DOC).

La caracterización del alumno y con base en esto realizar la planeación, fue otro de los efectos colaterales de la capacitación, esto se menciona en la dimensión cuatro del perfil docente, el cual refiere que el profesor debe conocer a sus estudiantes y estilos de aprendizaje. Esto no es nuevo, representa un principio pedagógico que se ha analizado con anterioridad. Sin embargo se ha hecho mayor hincapié en la necesidad de este conocimiento con el fin de contextualizar la práctica.

Por otro lado, la capacitación docente para la evaluación, está trayendo consecuencias con un efecto negativo, como la alineación curricular y simulación:

Nada más que muchos nos volvemos muy lineales; tuvimos una instructora que nos bajó unos reactivos, 160 creo, y dijo, esto es lo que viene, y ahí me tiene, estudie y estudie y nada (E1DOC).

La falta de compromiso y conocimientos claros de quienes, en su mayoría nos han tratado de guiar en este proceso de evaluación (C10DOC).

Esta alineación es la sumisión hacia el discurso curricular oficial, se alecciona la labor docente, automatizándola, dejando de fuera la innovación y la creatividad, ya que se capacitan para resolver un examen, lo que cae en esta simulación.

Ese conductismo, siento yo, que me incomoda mucho; cuando alguien está monitoreando un curso y lo reproducen literalmente como para engancharnos; pero eso a la larga pierde credibilidad porque yo ahorita lo estoy manifestando abiertamente y pues le resta puntos a la empresa que nos está vendiendo un formato de curso (E1DOC).

Ese conductismo al que hace referencia el maestro, es la forma de homologar los planes de estudio. Lo que acarrea serias consecuencias a un estado que aprende gracias a las relaciones culturales propias, lo que le da identidad.

Se requiere de un equilibrio entre formación, actualización y capacitación, anotando que la formación es en cuanto a lo pedagógico; la actualización en referencia a su disciplina, respondiendo a las necesidades actuales y a la era del conocimiento. Y una capacitación que no esté enfocada en pasar un examen, sino que se den técnicas didácticas creativas e innovadoras. En este equilibrio que se advierta la impronta pedagógica y humanista, que le da un significado distinto a la docencia y tan necesario en la actualidad.

5.6 Recomendaciones de los docentes: una evaluación confiable y creíble

Para Rueda (2016) la evaluación no tendría que estar sujeta a premios o castigos. “Mientras no saquemos a la evaluación de ese contexto, así sea muy buena técnicamente, no va a funcionar, porque siempre habrá algún mecanismo que distorsione el propósito original” (Rueda 2016: 203).

La evaluación del desempeño docente, premia o castiga con la permanencia, esto fue quizá la parte más polémica de la Reforma, una política meritocrática, que determina quién es idóneo o no para ocupar un puesto de trabajo.

La tan mencionada y anhelada *Calidad educativa*, no cristaliza porque ni siquiera se tiene consenso de que significa. La evaluación no ha representado ningún cambio:

No ofrecen ningún beneficio, lo que deberían ofrecer es una seguridad laboral, y en lugar de una evaluación, invertir en la infraestructura deteriorada, en equipar con tecnología, ofrecer escuelas dignas a los estudiantes y capacitar a sus maestros. (E2DOC)

La calidad educativa se entiende como una articulación entre niveles, infraestructura, profesionales de la educación con autonomía en su gestión.

¿Pero por qué no acuden hacer un examen directamente a las aulas? Para que midan efectivamente, visualicen el contexto en el que viven los jóvenes, conocer las carencias de los jóvenes, porque finalmente a nivel nacional hay una deficiencia que se ve reflejada a nivel internacional por los exámenes; y finalmente se lo achacan a los docentes (E3DOC)

La observación en el aula es algo que ha mencionado en reiteradas ocasiones el Dr. Díaz Barriga, como medio para evaluar el desempeño. Sin embargo hay otras voces que mencionan la inviabilidad de esto.

Silvia Schmelkes reconoció que “la única forma de saber cómo se desempeña un maestro es observándolo en el aula, pero cuando metimos números y sobre todo logística, implicaba capacitar evaluadores que fueran capaces de evaluar a los maestros en el aula, y no una vez, sino varias, y no un sólo capacitador, sino al menos dos” (Navarro, 2016).

Evaluación sí, pero no así... (Navarro, 2016) es el lema de muchos docentes en todo el país, una evaluación que diagnostique la realidad educativa para partir en un proceso circular, esto es un diagnóstico, planeación, ejecución, resultados y evaluar nuevamente el proceso.

En torno a la evaluación docente, yo le puedo decir: es una buena idea, sin embargo necesita perfeccionarla un poco más atendiendo sobre todo a las

sugerencias que hacemos los docentes, no que lo echen en saco roto, sino básicamente que tomen en cuenta las opiniones de quienes ya lo presentaron, de gentes que de alguna u otra manera tienen conocimiento de lo que está sucediendo (E2DOC).

Se significa la importancia de que la evaluación surja de los propios docentes, de la crítica reflexiva y de la experiencia al ser evaluados.

Particularmente que la evaluación cumpla con lo que debe de ser una evaluación, que forme, que sirva para retroalimentarnos, y que no sea un instrumento, pues como dicen, punitivo; que no sea de alguna manera para afectar al maestro (E4DOC).

Las evaluaciones deben de estar estructuradas y elaboradas por personas que están frente a grupos para que se den cuenta de todos las limitaciones a las que nos enfrentamos (C7DOC).

No como evaluación de resultados sino de procesos, fomentándose la cultura de la evaluación como medio para mejorar estos.

No lo sé, lo que puedo decir que la mejor evaluación es la realizada por los alumnos, y es altamente satisfactorio como una gran cantidad de mis alumnos se desenvuelven satisfactoriamente en el nivel superior, los que no lo han hecho es por la pobreza en que viven y ahí no podemos incidir a través de nuestra práctica docente (E6DOC).

Básicamente yo considero que esa evaluación tiene que sernos útil a todos: autoridades, padres de familia, docentes y alumnos ¡a mejorar todo! En todos los sentidos de la palabra: evaluación docente (E3DOC).

Se menciona la participación conjunta de todos los actores educativos, siendo la implicación en los procesos parte de hacer política.

Por lo que las recomendaciones de los docentes entrevistados y encuestados para una evaluación que responda a sus contextos serian:

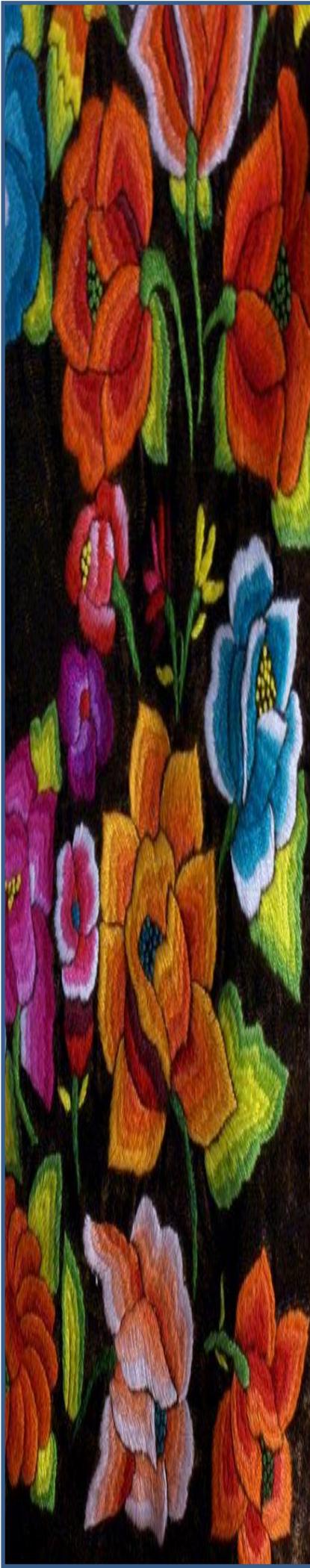
- Una evaluación de procesos y no de resultados, que diagnostique e incida sobre la práctica
- Evaluaciones estructuradas y elaboradas por docentes frente a grupo, tomando en cuenta su experiencia
- Observación directa en las aulas.
- Evaluación realizada por los alumnos, con base en sus resultados posteriores, sin que se vuelva una simulación, como otras pruebas que se han realizado
- Participación conjunta de todos los actores educativos
- Una evaluación justa, confiable y veraz
- Evaluaciones fuera del aspecto político o la representación sindical
- Evaluaciones que tomen en cuenta el contexto, interno y externo de la institución, el contexto de la práctica docente y la práctica contextualizada.

Estas recomendaciones surgen de la voz de los docentes, lo que facilitaría legitimar a la evaluación, lo que no ocurre cuando una política gubernamental toma las decisiones y las pacta con actores políticos que desconocen el sistema educativo.

Se concluye este capítulo con la idea necesaria de fomentar una cultura de evaluación, que en primera instancia se formule con los principios de utilidad, factibilidad, éticos y de confianza. Con expertos en evaluación que conjunten la experiencia acumulada con la voz de los actores que serán evaluados.

Una evaluación diagnóstica que reconozca las debilidades docentes para generar o afinar programas de formación, actualización y capacitación continua y permanente; en donde se proporcionen estrategias de enseñanza innovadoras y creativas, acordes al contexto, fortaleciendo a la docencia y por ende a la educación del país.

Una evaluación formativa con un marco ético, de diversidad, equidad y justicia social, urgente en un país como México y en un estado como Oaxaca.



Conclusiones

Conclusiones

El objetivo de esta tesis era analizar la pertinencia y viabilidad de la evaluación del desempeño docente, para lo cual se determinó que el objeto en estudio era hallar la relación que existe entre la evaluación al desempeño y los significados que el docente le otorga a su práctica en su propia narrativa.

Como criterio para tomar decisiones, la pertinencia permite comprender, que tanto es relevante y trascendente la evaluación del desempeño docente. Planteamos al inicio de esta tesis, la importancia de este asunto en el sistema educativo. Durante el proceso de la investigación se constató que se trata de un tema primordial, principalmente porque existe la necesidad de que se lleven a cabo transformaciones profundas, como respuesta a los millones de mexicanos que no tienen acceso a la educación y a una juventud que busca movilidad social y laboral. Más aun cuando hay una enorme brecha de desigualdad como en el estado de Oaxaca -en donde se llevó a cabo el trabajo de campo- que cuenta con el índice más alto de rezago social.

La pertinencia se analizó en términos de lo político, lo socio-cultural y lo pedagógico, lo que permitió identificar a lo largo del trabajo la inconveniencia de la toma de decisiones de carácter fundamentalmente político, la disociación de la planeación y construcción de indicadores, en relación al contexto en donde ejercen los docentes y la implementación forzada de este tipo de evaluación. Esto generó la reducción de la estrategia y de sus acciones a convertirse en un instrumento político de control del magisterio.

El docente quedo atrapado en esta “arena de poderes”. Se convirtió en una figura que se mueve a voluntad del poder del Estado y de los sindicatos. En este sexenio, esto se hizo más evidente que en anteriores gobiernos, en donde el magisterio era una fuerza política significativa. En el régimen 2012-2018 se intentó someterlos y anularlos. Los maestros percibieron a la evaluación como un arma política y las instancias como el INEE, el verdugo que ejecutaría las órdenes.

Las consecuencias políticas según la narrativa de los docentes, han sido muchas, desde la concepción errónea de denominar a una reforma laboral y administrativa como educativa; la implementación sin consenso de una política gubernamental traducida en una evaluación instrumentalista y burocrática como proyecto de nación; la propuesta del Estado que partió de un discurso neoliberal que acentúa la calidad, eficacia y eficiencia y que se impuso en uno de los estados más pobres del país con las peores condiciones; la descalificación y descredito de su práctica y una represión violenta y militarizada. Todo ello generó una serie de tensiones que se fueron identificando, a lo largo de la tesis, entre su práctica, su institución, el gobierno y los sindicatos, lo que se tradujo en emociones y sentimientos que los conflictúan en su quehacer.

El haber dado voz a los docentes a través de su narrativa y conocer el sentido y significado que le dan a su práctica, a sus contextos educativos, a sus estrategias de trabajo, al cómo se caracterizan a ellos mismos construyendo su identidad profesional y sus tensiones laborales e institucionales, permitió entender en el aspecto socio-cultural, que la evaluación del desempeño docente no es pertinente ni viable. No se adecua curricularmente ni toma en cuenta toda esa riqueza cultural y social de la cual surge la enseñanza y el aprendizaje en el COBAO del Istmo y Valles centrales. No se tomaron en cuenta las necesidades sociales, ni las características del entorno, ni se reconoce la voz del docente, que se ha tratado de acallar condicionándola a la pérdida de su trabajo.

Más aun, no se tomó en cuenta la experiencia de los profesores formada a través de los años trabajados, de las certificaciones obtenidas y de los cursos y talleres a los cuales asisten continuamente.

El supuesto de esta tesis era que existe una desarticulación entre la evaluación del desempeño docente y la práctica contextualizada, lo que permitió ir analizando la pertinencia pedagógica la cual como se analizó a lo largo de este trabajo, está ausente.

Esto es así porque esta evaluación sólo mide resultados y no procesos. La función docente es una labor compleja y situada, que tendría que ser evaluada con múltiples instrumentos, confiables y veraces, que salgan de los propios docentes como ellos lo refirieron en sus testimonios. Quizá esto implicaría un trabajo de corresponsabilidad entre docentes (no solo del COBAO) y expertos en construcción de instrumentos de evaluación.

Al ir comparando el perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la EMS, con la práctica real y contextualizada de los docentes del COBAO, con sus creencias de cómo enseñan y cómo aprenden sus alumnos y el significado que aportan, se nota la disociación entre este perfil y lo que realmente ellos hacen.

Se etiqueta al profesor como un trabajador técnico, que ejecuta tareas mecánicamente y no como un profesional de la educación con carácter ético y autonomía. Por lo que el supuesto de esta tesis se confirma, no hay una relación entre lo que se enseña, cómo se enseña, para que se enseña y entre cómo y para qué son evaluados los docentes

Por otro lado la evaluación se volvió inviable por las múltiples limitaciones a las cuales se enfrentó el magisterio de la EMS en Oaxaca como: la implementación forzada, la logística de las etapas, la falla en los equipos de cómputo y el desconocimiento de las plataformas utilizadas, la mala información en cuanto a las guías académicas y técnicas, el tiempo para la realización de los exámenes, la descontextualización de los mismos y la falta de validez y confiabilidad en el proceso. De igual forma no cumplió con los criterios de utilidad, factibilidad, éticos y de exactitud; Los docentes refirieron en sus testimonios que no hubo realimentación ni mejora en el proceso; no fue factible porque hubo muchas limitaciones y errores en el instrumento que obstaculizaron su implementación. No fue ética pues no hubo consensos para la participación vulnerándose sus derechos. Todo esto inhabilita el proceso y lo deslegitima, ocasionando que la evaluación se suspendiera en diferentes momentos o que el proceso quedara al propio criterio del magisterio del COBAO, de ser o no evaluados, generando

mayor incertidumbre y dudas. Aunado a que no se cumplieron los objetivos de la evaluación, no se dio ingreso ni promoción, no hubo reconocimiento a los profesores con mejores resultados y el SUTCOBAO no permitió el despido de los trabajadores que resultaron “no idóneos”.

La tan anhelada “calidad educativa” no depende de la evaluación, como lo refirieron múltiples testimonios. El significado de calidad que los docentes mencionan es: que cada nivel educativo construya las condiciones favorables de aprendizaje, para que el estudiante tenga el perfil de ingreso, egreso y las competencias necesarias para continuar su educación. Ejerciendo cada quien su función en el momento que le corresponde. Cabe señalar que esta calidad demanda condiciones básicas de dignidad, equidad y bienestar de estudiantes y maestros, para lograr el proceso de enseñanza y aprendizaje. Traduciéndose en materiales curriculares y didácticos acordes a nuestro tiempo, infraestructura escolar y mobiliario funcional. Se trata de potenciar los recursos con los que cuentan, para que los estudiantes de la EMS encuentren la forma de solucionar los problemas que se presenten en su vida cotidiana. Sobre todo por ser una juventud expuesta a los cambios sociales.

Lo que aporta este trabajo es la descripción y análisis de un fenómeno educativo de relevancia y actualidad, que está en la mira política y en la necesidad educativa, no solo de este subsistema, en el estado de Oaxaca. Esto se logró gracias a la información clave que expresaron los maestros del COBAO del Istmo y de Valles centrales. Se analizó cómo ellos caracterizan su profesión desde una base ética, que implica un reconocimiento de sus acciones y por consiguiente la responsabilidad de sus consecuencias.. De igual manera rescatan la importancia del contexto y la riqueza cultural de Oaxaca y sus municipios. Se significan como herederos de grandes tradiciones, las cuales se mantienen vivas, gracias al esfuerzo por incluirlas en sus planes de trabajo. Se reconocen como mediadores de la cultura, lo que favorece la supervivencia de los pueblos.

Se contribuyó con un análisis que permite resignificar y dignificar su labor. Aunque se les ha presentado en términos negativos como flojos, violentos,

in subordinados e ignorantes, por parte del Estado y su campaña mediática, estigmatizándolos y descalificándolos, se trata de profesionistas capacitados y en constante actualización. Profesores con varios años de experiencia, que piden una evaluación formativa que realimente su labor.

Se concluye la urgente necesidad de tomar en cuenta los diferentes contextos, decolonizando y regionalizando el Curriculum. Se requieren hilos conductores, un tronco común no solo para el Colegio de Bachilleres Nacional, sino para las distintas opciones de la EMS y por consiguiente la evaluación. Sin tomar en cuenta la cultura y lo que esta entrelaza, no se dará una educación de calidad y para todos.

Es un hecho que se requiere de una cultura de evaluación, aquella que diagnostique y reconozca las debilidades para definir programas de formación docente. Una evaluación confiable y veraz, que destaque a los mejores profesores con vocación para el ingreso y la promoción, dejando de lado a todo el aparato burocrático del Estado y sindical. Y una evaluación para el reconocimiento, en donde se valore el trabajo realizado, advirtiendo fortalezas para diseñar estrategias que acrediten la excelencia docente, para que el docente novel se favorezca del experto.

Para muchos de los profesores de Oaxaca el reconocimiento se les ha dado al observar los frutos de su trabajo, generaciones de jóvenes y padres de familia que agradecen su labor y que los toman como ejemplo de vida. En esto se refleja la trascendencia de la función magisterial y no en un examen.

ANEXO 1

Cuestionario de opinión "Evaluación del desempeño docente"

En: *Google Forms*

Las respuestas que usted proporcione serán manejadas con la confiabilidad y anonimato que estos estudios requieren, por lo tanto agradeceremos sus respuestas sinceras, verídicas y completas

Sección 1 Datos generales	Sección 2 Práctica docente	Sección 3 Evaluación del desempeño docente	Sección 4 Calidad educativa	Sección 5 Comentarios finales
1. Dirección de correo electrónico* 2. Plantel en que labora 3. Edad* 4. Sexo* 5. Formación académica 6. Asignatura (s) que imparte 7. ¿Cuántos años de experiencia como docente tiene? 8. ¿Pertenece a algún gremio o sindicato? 9. De pertenecer a algún gremio o sindicato, ¿cuáles serían las tensiones que ud. identifica, entre ser o no evaluado?	1. ¿Qué entiende Ud. por buena enseñanza? 2. ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza? 3. ¿Cómo describiría sus clases?	1. ¿Cuál es la concepción que tiene de la evaluación? 2. ¿Cuál es su opinión respecto a la evaluación del desempeño docente? 3. ¿Ya fue evaluado? Si fue evaluado o va a ser evaluado, ¿cómo lo convocaron? 4. ¿Podría explicarnos que dificultades o facilidades, ha encontrado en el proceso de ser o no evaluado? 5. ¿Podría describirnos las emociones que siente con respecto a la evaluación del desempeño docente?	1. ¿Cómo se ha modificado su práctica a raíz de la evaluación? 2. ¿Considera que ha mejorado su plantel o su práctica, gracias a la evaluación del desempeño docente? ¿Cómo? 3. ¿Logró Ud. algún beneficio al ser evaluado? Y si no ha sido evaluado ¿le ofrecen algún beneficio?	1. ¿Quisiera hacer algún otro comentario, aclaración u observación?

ANEXO 2

Preguntas para entrevista semiestructurada

Evaluación

- ¿Cuál es la concepción que tiene de la evaluación?
- ¿Cuál es su conocimiento de las etapas de evaluación?
- ¿Cuáles son los criterios que toma en cuenta el INEE para la evaluación del desempeño docente?
- ¿Cómo ha sido capacitado para la evaluación por la institución en la que labora?
- ¿Cuál es su opinión respecto a la evaluación del desempeño docente?
- ¿Qué dificultades o facilidades ha encontrado en el proceso de ser evaluado?
- ¿Podría describirnos las emociones que siente con respecto a la evaluación?

Desempeño docente

- ¿Qué entiende ud. por buena enseñanza?
- ¿Por qué eligió la vocación docente?
- ¿Qué tan importante es para ud. la profesionalización docente?
- ¿Cómo describiría sus clases?
- ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza?
- ¿Cómo definiría la relación entre docente-alumno?

Calidad educativa

- ¿Se ha modificado su práctica a raíz de la evaluación? Si es así ¿cómo se ha modificado?
- ¿Los resultados de la evaluación han mejorado su práctica educativa? ¿Cómo?
- ¿Cómo gestiona la calidad desde el aula?

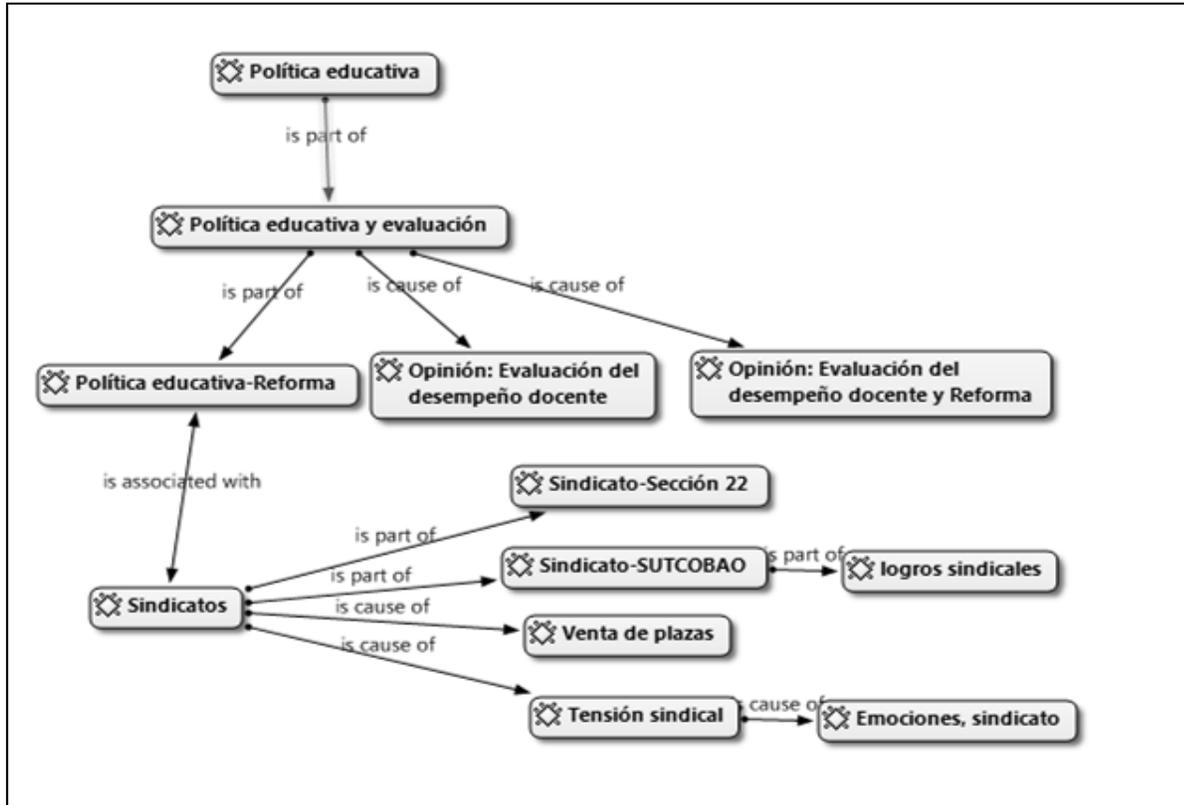
Contexto y tensiones

- ¿Cómo es su contexto institucional?
- ¿Cómo desarrolla sus clases de acuerdo al contexto?
- ¿Pertenece algún gremio o sindicato? ¿A cuál?
- ¿Cuáles son las tensiones que experimenta entre ser evaluado y no ser evaluado?
- ¿Considera pertinente la evaluación en su contexto?
- ¿Cuál cree que sea el futuro de la evaluación del desempeño docente?

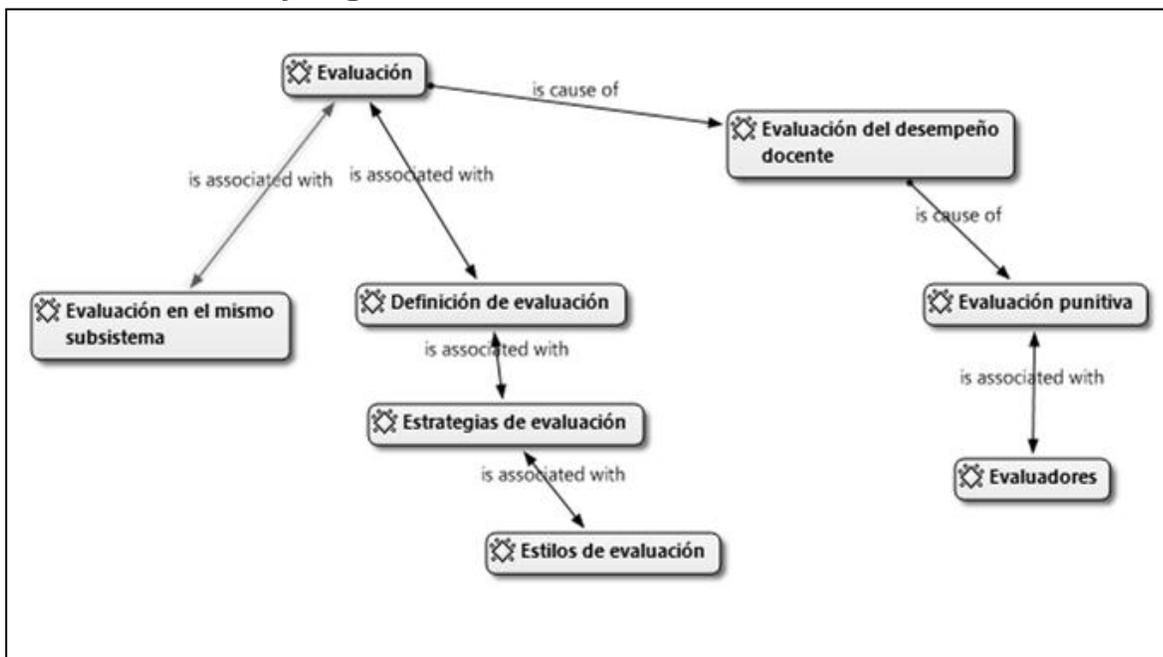
ANEXO 3

Redes de codificación

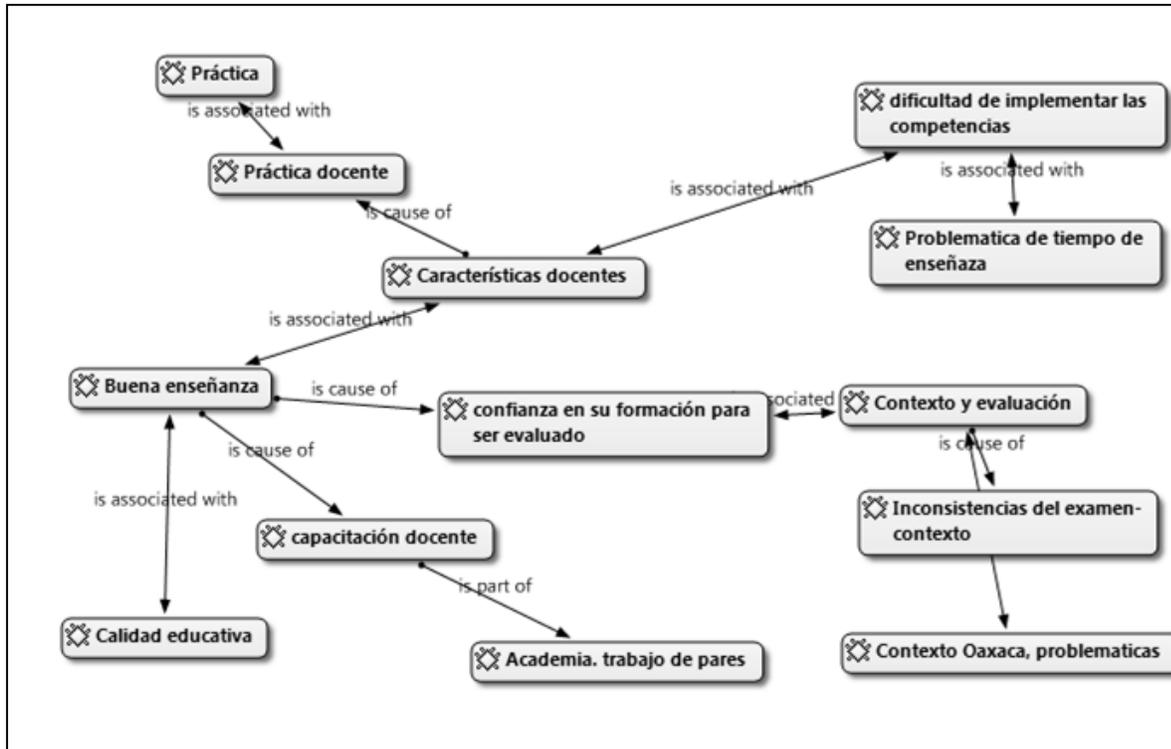
Red: Tensiones políticas



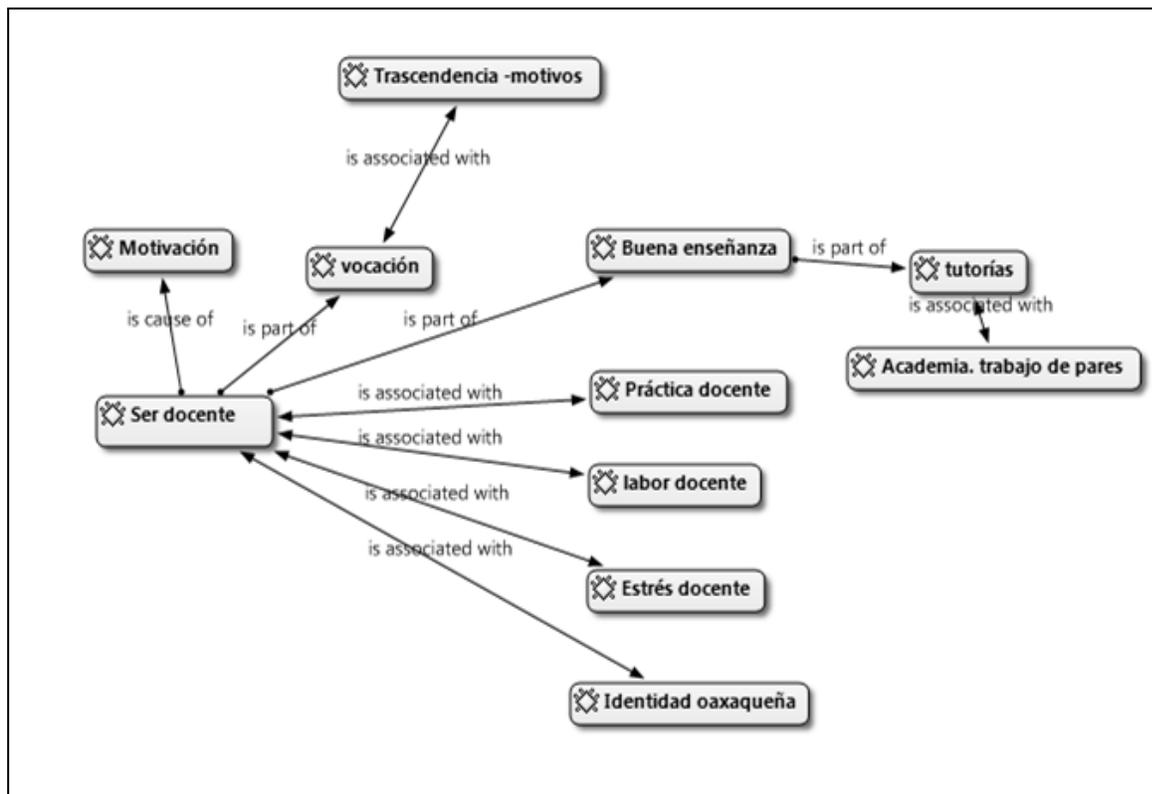
Red: Sentido y significados de la evaluación



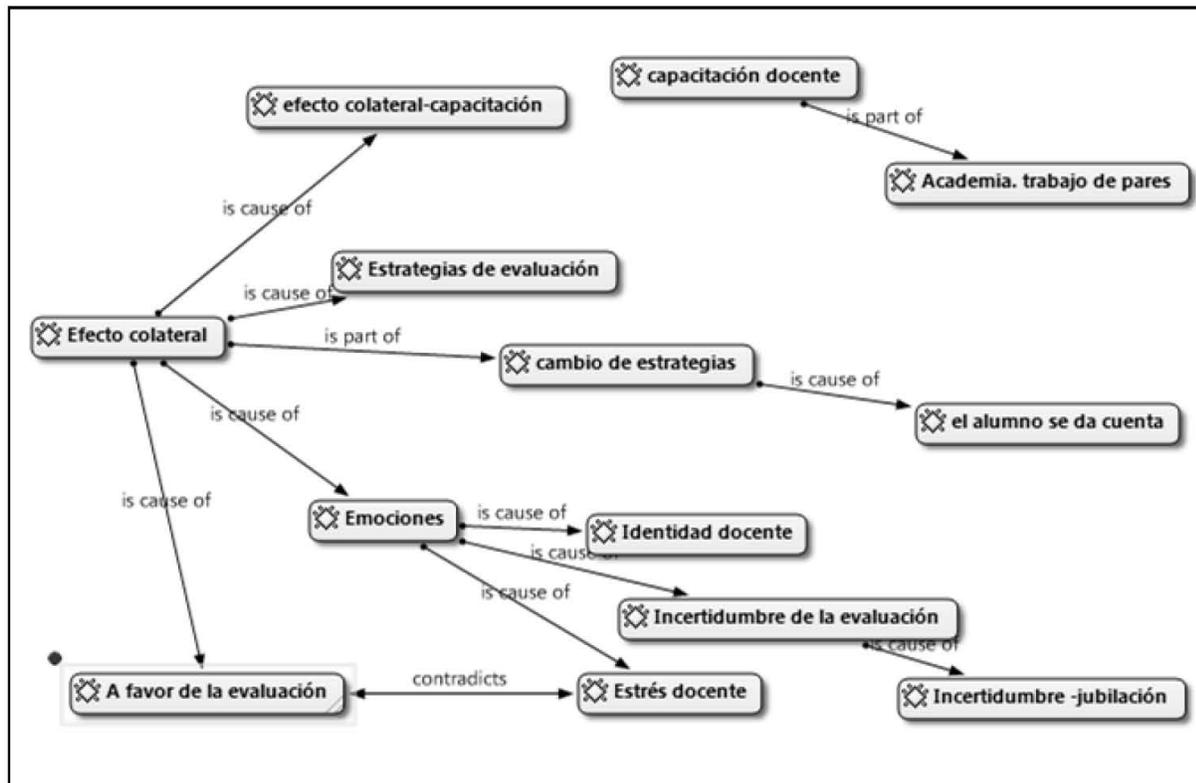
Red: Prácticas contextualizadas



Red: Identidad docente



Red: Efectos colaterales de la evaluación



Referencias

Acosta, E. (2007) Zapotecos del Istmo de Tehuantepec. México: CDI, 2007. 55 p. *Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. Recuperado el 06 de agosto 2017. En: http://www.cdi.gob.mx/boletines/zapotecos_istmo_tehuantepec.pdf

Aguilar, L. (1993) Estudio introductorio. En: *La hechura de las políticas*. Antología de políticas públicas Vol. 2. L.F. Aguilar Villanueva (comp.) México: Miguel Ángel Porrúa Editores.

Aguilar, L. (1993) Estudio introductorio. En: *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Antología de políticas públicas Vol. 3. L. F. Aguilar Villanueva (comp.) México. Miguel Ángel Porrúa Editores.

Aguilar, L. (comp.) (1993). *La implementación de las políticas*. Antología de políticas públicas Vol. 4. México: Miguel Ángel Porrúa Editores.

Aguilar, L. (2004) Recepción y desarrollo de la disciplina de política pública en México. En *Sociológica*, año 19, No. 54, enero-abril. México.

Arnaut, A (2015) Reforma educativa en Oaxaca. El Colegio de México. En: <https://www.youtube.com/watch?v=m4FOtiKhiLo>

Arnaut, A (2016) La inflexibilidad del gobierno. *Educación Futura*. Recuperado el 07 de febrero del 2017. En: <http://www.educacionfutura.org/la-inflexibilidad-del-gobierno/>

Arnaut, A (2018) Balance del sexenio en materia educativa. Mesas de debate. IISUE-UNAM En: <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=6660>

Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona. Universidad de Valencia.

Banco Interamericano de Desarrollo (2006) *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina. Informe 2006*. México. Ed. Planeta.

Banco Mundial. Informe anual 2016. En: <https://www.bancomundial.org>

Banco Mundial. Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial. En: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary_Spanish.pdf

Barrón Tirado, Concepción (2016). Documento base de la mesa de reflexión y pensamiento, Agencia humana, deliberación, conversación y cambio curricular, Coloquio internacional. Curriculum – sociedad, voces, tensiones y perspectivas, octubre de 2016.

Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50), 28-34.

Buendía, A (2013) Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles educativos*, vol XXXV,-, 2013, pp: 17-32. IISUE

Brunner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

Cabrero, E, (2000) Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las *Policy Sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes. *Gestión y Política Pública*. Vol. IX, No. 2. CIDE. México. pp. 189-229

Cano, A (2016) México: crónica de una reforma educativa manchada de sangre. *Hemisferio Izquierdo*. Recuperado el 10 de agosto 2017. En <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2016/07/04/M%C3%A9xico-cr%C3%B3nica-de-una-reforma-educativa-manchada-de-sangre>

Casanova, H. (2015) Educación: por un diálogo fundado en el saber. *Opinión. La Jornada*. Recuperado el 26 de agosto del 2017. En: <http://www.jornada.unam.mx/2015/07/04/opinion/014a2pol>

Casanova, H. (2015) Educación y política: crónica de un desacierto anunciado. *Opinión. La Jornada*. Recuperado el 26 de agosto del 2017. En: <http://www.jornada.unam.mx/2015/06/04/opinion/006a1pol>

Casanova, H. (2017) La política educativa gubernamental 2012-2018. En Ducoing, P. & De Alba, A. (Coords.), *Educación Básica y Reforma Educativa*, México, UNAM, IISUE.

Casanova, H. Díaz Barriga, A. Loyo, A. Rodríguez, R. & Rueda, M. (2017) El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa. *Perfiles educativos*. Vol. XXXIX, núm 155, 2017. IISUE-UNAM.

Casanova, H. (2018) Balance del sexenio en materia educativa. Mesas de debate. IISUE-UNAM En: <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=6660>

Castañeda, M. & Navia, C (2017) *Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente*. México. Horizontes educativos.

COBAO (2015) Marco normativo de la planeación y evaluación por competencias en el Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca: Proceso de Evaluación, Registro y Seguimiento de las competencias. SEP. COBAO.

Colina, A (2014) El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En: Díaz Barriga, A & Luna, A (Coord) *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. México. Díaz de Santos.

Cole, M. (2003) *Psicología cultural*. Madrid, Ediciones Morata.

Cuadernos metodológicos 37, Grounded Theory p: 29

Delors J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana, ediciones UNESCO.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Recuperado 16 de febrero del 2017. En: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012). Ley General de Educación. Texto vigente. Última reforma publicada. Recuperado 24 de marzo 2017. En: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (DOF) (2013) Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. 11/09/2013

Díaz-Barriga, A. (1987) Problemas y retos en el campo de la evaluación educativa. En *Perfiles educativos* No 37. México. CESU/UNAM. pp 3-15

Díaz Barriga, A. (1995) *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México, Nueva Imagen.

Díaz Barriga, A (2005) El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. México. Ediciones Pomares.

Díaz Barriga, A. (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles educativos*. vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36

Díaz Barriga, A. Coord. (2017) *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*. México. IISUE educación.

Díaz Barriga, A (2017) El interés por evaluar a los docentes. Un acercamiento a la vinculación organismos internacionales y políticas nacionales. Evaluación del desempeño docente en América Latina: experiencias Chile y México. Textos del simposio. Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis Potosí.

Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México. McGraw-Hill/Interamericana.

Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Buenos Aires.

De Alba, A. (1991) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Declaración de Incheón y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030. (2015) Jim Yong Kim, Presidente del Grupo del Banco Mundial.

Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE. México D.F., 2013

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós/UNAM-ENEPI.

Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid. Edissa.

Foucault, M. (1979) *La arqueología del saber*. México. Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (1999) *Estrategias de poder*. Barcelona. Paidós.

Franco, J. (2012) Qué son las políticas públicas. En Julio Franco Corzo pp. 75-107. Diseño de políticas públicas. *Una guía práctica para transformar ideas en proyectos viables*. Cap. 2. México. Editorial IEXE.

Freire, P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI.

Frigerio, G. (2000) Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago de Chile.

García-Cabrero, B. Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Especial. Recuperado el 18 de junio 2017. En: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

García, G. & Jover, G. y Escámez, J. (2010) *Ética profesional docente*. España. Síntesis, S.A.

Gil, M (2014) Las grietas de la educación en México. Colegio de México. A.C. En: <https://www.youtube.com/watch?v=lbd-q8NZHhg>

Giménez, G. (2007) *Estudio sobre la cultura y las identidades sociales*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Goetz, J. & Lecompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.

González, T. (Coord.) (2017) El laberinto de las identidades desde la frontera cultural. En: *Identidades culturales y educación, miradas trasnacionales*. Valencia. Tirant humanidades.

Gramsci, A. (1978) Cuadernos de la cárcel. México. Era.

Heller, Agnes. (1999) *Teoría de los sentimientos*. México. Ediciones Coyoacán.

Henestrosa, A. (2003) *Los hombres que dispersó la danza*. México. Miguel Ángel Porrúa.

Hernandez, L. (2016) Evaluar la evaluación. La Jornada. En: <https://www.jornada.com.mx/2016/01/05/opinion/015a1pol>

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). El derecho a la educación en México. Informe 2009. México. INEE.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México. INEE.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014) El Derecho a una Educación de Calidad, Informe 2014. México. INEE.

INEE (2014-2015) Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación. México. INEE.

INEE (2017) ¿Por qué y para qué replantear la evaluación del desempeño docente? En: <https://www.inee.edu.mx/index.php/documentos-de-apoyo-spd>

INEE (2019) En educación #AoscurasNo. <https://autonomia.inee.edu.mx/>

INEGI. Encuesta Intercensal 2015. Recuperado el 23 de mayo 2018. En http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=20

Jiménez-Vázquez, M. (2017) Entramados en la experiencia mexicana de la evaluación al desempeño docente en 2015. Evaluación del desempeño docente en América Latina: experiencias Chile y México. Textos del simposio. Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis Potosí.

Kaufman, R. Nelson, J (2005) Políticas de reforma educativa: Comparación entre países. PREAL. Recuperado 13 de marzo 2017 En <https://www.researchgate.net/publication/44834880> Políticas de reforma educativa comparacion entre paises

Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2013) Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre. Recuperado el 02 de marzo del 2017. En: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Lindblom, C. (1991) *El proceso de elaboración de políticas públicas*. Madrid. Ministerio para las Administraciones Publicas.

Loyo, A. 1997. Las ironías de la modernización: el caso del SNTE, en A. Loyo (coord.), Los actores sociales de la educación. México, Plaza y Valdez-UNAM, pp. 23-62.

Majone, G. (2004) La credibilidad de las políticas: por qué es importante lograrla y cómo lograrla, en *De la administración públicas a la gobernanza*. México. El Colegio de México.

Marrero, J. (2010) El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En Gimeno S. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata.

Martínez, E. (2010) *Ética profesional de los profesores*. Bilbao. Desclée.

Mateo, J. (2006) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. México, Alfaomega.

Miranda, F. (1992) Descentralización educativa y modernización del Estado, *Revista Mexicana de Sociología* (2/92): 19-44.

Miranda, F. (2010) La reforma curricular de la educación básica. En Arnaut , A. & Giorguli, S (Coord). *Los grandes problemas de México*. V.7. México. El Colegio de México.

Miranda, F. (2017) Las reformas al Artículo 3º Constitucional: del cambio a la gobernabilidad política. *Educación Futura*. Recuperado el 08 de mayo del 2017. En: <http://www.educacionfutura.org/las-reformas-al-articulo-tercero-constitucional-del-cambio-a-la-gobernabilidad-politica/>

Miranda, J. (2006). Una referencia particular sobre el concepto de calidad de la educación. *Zona Próxima*. (7), 132-145. Recuperado: 8 de octubre de 2018. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300708>

Mora Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 4 (2), 0. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>

Munguía, R. (2015) Ni confianza, ni credibilidad, ni legitimidad. Milenio. Recuperado el 12 de agosto 2017. En: <http://www.milenio.com/opinion/roman-munguia-huato/columna-roman-munguia-huato/ni-confianza-ni-credibilidad-ni-legitimidad>

Muñoz, M. (2013) *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México. Castellanos Impresión.

Najmanovich, D. (2016) *El mito de la objetividad: La construcción colectiva de la experiencia*. Argentina. Ed. Biblos.

Navarro M. (2016) Evaluación sí, pero no así... *Educación Futura*. Recuperado el 27 de junio del 2018. En: <http://www.educacionfutura.org/evaluacion-si-pero-no-asi/>

Nieto, L. (2016) Ponencia. "Tensiones en los proceso de cambio y construcción social del curriculum universitario" en, Memoria electrónica del Coloquio internacional. Curriculum – sociedad, voces, tensiones y perspectivas, octubre de 2016.

OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México.

OCDE (2010) *Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible*.

Ornelas, C. (1996). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ornelas, Carlos. (2008) *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Orozco, B. (2016). Documento de trabajo. Proceso de modificación del plan de estudios de pedagogía de la Universidad Veracruzana: desde la perspectiva analítica de la complejidad del cambio curricular, México, IISUE-UNAM.

Padilla, R. (2009) Exámenes masivos internacionales y nacionales. ¿Encuentros o desencuentros? *Perfiles Educativos / Tercera época*, vol. XXXI, núm. 123. IISUE-UNAM.

Pedró, F. & Puig, I. (1998) *Las reformas educativas: una perspectiva política comparada*. Barcelona. España. Paidós.

Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid. Ediciones Morata.

Perrenoud, P. (2006) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Noreste.

Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022, Oaxaca. Recuperado el 07 de abril 2017. En: <http://www.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2017/08/PED-2016-2022-Oaxaca.pdf>

Poy, L (2018) CNTE califica de punitiva la evaluación que hace el INEE. La Jornada. Recuperado el 08 de agosto del 2018. En: <https://www.jornada.com.mx/2018/06/16/politica/013n3pol>

Pacto por México (2012) Recuperado: 15 de abril 2017. En: <https://www.animalpolitico.com/2012/12/los-cinco-acuerdos-del-pacto-por-mexico/>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016) Informe sobre Desarrollo Humano México 2016: Desigualdad y movilidad. PNUD.

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. En: <http://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z>

Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 163-168. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflections.html

Reglamento del personal docente y asesor. (2000) Decreto 205, Periódico Oficial del Estado, POE.

Rocha-Quintero, J. (2013). El Pacto por México bajo la lupa. En *Análisis Plural*, primer semestre de 2013. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el día 10 de marzo de 2017, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>

Rueda M. & Díaz Barriga, F. (Coord) (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad*. México. UNAM y Plaza y Valdés.

Rueda, M (Coord) (2016) *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. México. IISUE-UNAM

Rueda, M. (Coord) (2016) Ordorika, I. Gil, M & Rodríguez, R. Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos* | vol. 190 XXXVIII, núm. 151, 2016, IISUE-UNAM.

Sánchez (2015) INEE rechaza que evaluación sea punitiva. *El Universal* Recuperado el 27 de marzo del 2017 En: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2015/07/6/inee-rechaza-que-evaluacion-sea-punitiva>.

Scriven (1967) The methodology of evaluation. En *Perspectives of curriculum evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n 1. Chicago. Rand McNally.

Schulmeyer, A (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. Trabajo presentado a la Conferencia Regional. *El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades*, Brasilia, DF, 10- Recuperado el 12 de julio 2015. En: http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=135506&set=4A9E4BC2_1_9&gp=0&lin=1&ll=1

SEMS. (2018) Políticas y estrategias para cumplir con el derecho de los jóvenes a la educación media superior en México. Recuperado el 05 de noviembre de 2018. En: http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12960/1/images/HaciaunamejorEMS_Final.pdf

SEP (2016-2017) Guía académica para la elaboración del expediente de evidencias de enseñanza. México. CNSPD.

SEP (2016-2017) Guía técnica para la elaboración del expediente de evidencias de enseñanza. México. CNSPD.

SEP (2017) Estadística del sistema educativo Oaxaca, ciclo escolar 2016-2017 En: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_20OAX.pdf

SEP (2017) Ruta para la implementación del modelo educativo. Recuperado el 25 de abril 2018. En: www.inee.edu.mx

SEP (2017) Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior. Recuperado el 03 de mayo del 2017. En:

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ms/docs/2017/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPE_NO_EMS.pdf

SEP (2017) Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño en la función docente y técnico docente: Educación Media Superior. Recuperado el 03 de mayo del 2017. En: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ms/EAMI_DOC_TECNICO_DOC_EMS_2017.pdf

Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata.

Strauss, A. & Corbin, J (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Tapia, L. (2016) Coaliciones y conflicto en torno a la reforma educativa: preservacionistas Vs evaluacionistas. *Nexos*. Recuperado el 04 de febrero 2018 En: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=270>

Taylor, S.J. & Bogdán, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.

Tenti, E. (2003) Los docentes y la evaluación, en *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. UNESCO.

Torres, G. (2004) Mixes. México: CDI : PNUD, 2004. 47 p.: maps., retrs., tabs. – *Pueblos indígenas del México contemporáneo*. Recuperado el 06 de agosto 2018. En: <http://www.cdi.gob.mx>

UNESCO. (2005) Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el Mundo. *El imperativo de la calidad*.

UNESCO (2006) Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. OREALC/UNESCO Santiago.

UNESCO (2016) Evaluación de desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México: análisis y evaluación de su implementación 2015-2016. OREALC/UNESCO Santiago.

Vázquez, M. Cordero, G. & Leyva, Y. (2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*. 14 (3), 1-20.

Villa, L. (2012) Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, número especial, IISUE-UNAM superior

Weber, M. (1982) *Economía y sociedad*. México. FCE.

Zhang, H. (2016). Ponencia. “La relación entre deliberación y conversación” en: Memoria electrónica del Coloquio internacional. Curriculum – sociedad, voces, tensiones y perspectivas, octubre de 2016.

Zorrilla, M. (2016) La complejidad del proceso de calificación de la evaluación del desempeño docente. *Nexos. Blog de educación*. 16 de marzo. Recuperado el 19/10/18. En <https://educacion.nexos.com.mx/?p=194>