



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

La Reforma Educativa 2013 y el sentido de la evaluación como dispositivo profesionalizante de  
docentes de nuevo ingreso a Educación Básica.

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGIA

PRESENTA:  
MARICARMEN MARTÍNEZ MARTÍNEZ

TUTOR PRINCIPAL  
**DRA. ELSA GONZÁLEZ PAREDES**  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON

CIUDAD NETZAHUALCOYOTL, ESTADO DE MÉXICO, MAYO, 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*A Irving, tenías toda la razón, los tiempos del universo son perfectos.*

*Te amo*

## **AGRADECIMIENTOS.**

A la unidad de Posgrado de la UNAM, gracias por darme la oportunidad de formar parte de ustedes. Son mi hogar y mi raíz, pondré en alto el nombre de mi Universidad donde sea que me encuentre.

A LA MAESTRA ANGÉLICA NALLELY, sin usted yo no estaría en este momento de mi vida, gracias por ser.

A MI AMIGO ÁNGEL, Gracias por impulsarme y creer en mí. Me titulé, eso es todo lo que diré.

A TODA MI FAMILIA; por fin me titule, gracias por creer una vez más en que podría lograrlo.

A mi Asesora, DRA. ELSA GONZALEZ, gracias por la paciencia hacia mí y mis intermitencias para terminar este trabajo.

A las profesoras de la Primaria Benito Juárez, gracias por dar voz a este trabajo que es suyo, yo sólo soy la mensajera, ustedes son la realidad.

A él porque si no me hubiese destruido, yo no me hubiese atrevido a re-nacer.

# **CONTENIDO**

<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I. Sobre la construcción del objeto de estudio.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 La función Docente en Gobiernos Reformistas (2000-2018) .....</b>	<b>14</b>
1.1.1. Continuidad de políticas educativas neoliberales .....	15
1.1.2. El inicio - fin de políticas neoliberales en materia educativa .....	28
<b>Capítulo II. Construcciones epistemológicas en el campo de la Investigación .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1. La Evaluación. Breviario de un concepto complejo .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.1 La evaluación docente.....</b>	<b>42</b>
<b>2.1.2 La evaluación en la Reforma Educativa 2013.....</b>	<b>47</b>
2.1.2.1 El proceso de evaluación dentro de la Reforma Educativa 2013 .....	49
2.1.2.1.1 El pacto por México .....	50
2.1.2.1.2 La reforma Constitucional al Artículo 3º.....	53
2.1.2.1.3. La Ley General de Educación. Sus modificaciones .....	56
2.1.2.1.4. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Sus implicaciones en el proceso de Evaluación .....	58
<b>2.1.3. Sistema Nacional de Evaluación Educativa .....</b>	<b>64</b>
<b>2.2. Los dispositivos en la reforma educativa.....</b>	<b>66</b>
2.2.1. Los dispositivos en la sociedad .....	66
<b>2.3. El examen como un dispositivo de disciplina y control .....</b>	<b>76</b>
<b>2.4 La función de los dispositivos en la Reforma Educativa 2013.....</b>	<b>83</b>
2.4.1 Sobre los instrumentos .....	86
<b>2.5. La profesionalización en la Reforma Educativa 2013.....</b>	<b>96</b>
<b>2.5.1 Lo que hay detrás de la profesionalización en la Reforma Educativa 2013.....</b>	<b>98</b>
<b>2.5.2 Profesionalización y Reforma. Vínculos para una educación de calidad.....</b>	<b>103</b>
2.5.2.1. Ley General del Servicio Profesional Docente.....	104
2.5.2.2. Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes de Educación Primaria.....	114
<b>Capítulo III. Los pasos del investigador dentro del campo educativo .</b>	<b>126</b>
<b>3.1. La Metodología.....</b>	<b>126</b>
3.1.1. Elección del enfoque. Paradigma Cualitativo .....	126
<b>3.1.2. Interpretación de las realidades; Representaciones Sociales .....</b>	<b>128</b>
3.2.1.1 Breviario de las Representaciones Sociales .....	131
<b>3.2. Instrumentos para hacer la investigación .....</b>	<b>135</b>

<b>3.2.1. Las voces de la investigación. La entrevista como método de recolección de información.....</b>	<b>137</b>
<b>3.2.2. Elección de informantes clave. Las voces de la investigación .....</b>	<b>142</b>
<b>3.3. Nuestro lugar de investigación; Caracterización del espacio geográfico</b>	<b>144</b>
<b>3.4 Análisis e interpretación de resultados .....</b>	<b>146</b>
3.4.1 Asociación de palabras y redes semánticas. Recurso metodológico para develar representaciones sociales .....	147
<b>Capítulo IV. La Reforma Educativa y el sentido de la evaluación como dispositivo profesionalizante de docentes de nuevo ingreso a la Educación Básica .....</b>	<b>153</b>
<b>4.1. Representaciones sociales dentro de la reforma educativa 2013. Presentación de resultados e interpretación desde la perspectiva teórica.....</b>	<b>153</b>
4.1.1. Representación social de: Reforma educativa.....	154
4.1.2. La Evaluación. Representación Social Desde Los Docentes.....	158
4.1.3. Los Dispositivos. Su representación social.....	164
4.1.4. Representación social de la palabra “Profesionalización” .....	173
<b>Conclusiones .....</b>	<b>180</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>193</b>
<b>Referencias electrónicas .....</b>	<b>200</b>

## FIGURA

<b>Figura 1 .Alianza por la calidad de la educación.....</b>	<b>18</b>
<b>Figura 2. Configuración de la Reforma Educativa.....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 3. Fases del concurso de Oposición para el ingreso al SPD .....</b>	<b>86</b>
<b>Figura 4. Primera fase del proceso de Evaluación .....</b>	<b>88</b>
<b>Figura 5. Categorías de desempeño.....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 6. Dimensiones del Perfil Docente. ....</b>	<b>117</b>
<b>Figura 7. Red semántica Reforma Educativa .....</b>	<b>149</b>
<b>Figura 8. Red Semántica Evaluación.....</b>	<b>150</b>
<b>Figura 9. Red Semántica Examen.....</b>	<b>151</b>
<b>Figura 10. Red semántica Calidad .....</b>	<b>151</b>
<b>Figura 11. Red semántica Profesionalización Docente.....</b>	<b>152</b>

## TABLA

<b>Tabla 1 . Línea de tiempo Reforma Educativa 2013 .....</b>	<b>49</b>
<b>Tabla 2. Compromisos en educación contenidos en el Pacto por México.....</b>	<b>51</b>
<b>Tabla 3. Temas que se incluyen en la LGE con la Reforma de 2013. ....</b>	<b>57</b>
<b>Tabla 4. Grupo de desempeño.....</b>	<b>94</b>
<b>Tabla 5. Distribución de exámenes y niveles de desempeño.....</b>	<b>95</b>
<b>Tabla 6. Estructura para el diseño de la entrevista .....</b>	<b>140</b>
<b>Tabla 7. Estructura para el diseño de la entrevista .....</b>	<b>141</b>
<b>Tabla 8. Frecuencia de Palabras. ....</b>	<b>147</b>
<b>Tabla 9. Jerarquía de palabras.....</b>	<b>148</b>

*“Para entender el cambio educativo no podemos adoptar la actitud reduccionista de centrarnos sólo en el análisis del rol docente y en el estudio de los cambios que se han producido en el interior de las aulas. El cambio educativo como señalan Bowe y Ball (1992) se genera en tres contextos diferentes: en primer lugar el contexto macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros, que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción; en segundo lugar encontramos el contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidades mediante leyes y decretos con una capacidad de camino limitada, ya que no puede modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trabajo en las aulas; por último existe un tercer contexto práctico, que hace referencia al trabajo real de los profesores y de los centros educativos. Cualquier intento de reformar la educación que no tenga en cuenta los elementos determinantes de esos tres contextos está abocado al fracaso. (Esteves, 2005, p. 21)*

## INTRODUCCIÓN

Uno de los logros más importantes de las sociedades contemporáneas ha sido la conformación de centros escolares, la formación de profesionales de la educación que puedan contribuir junto con las instituciones en la formación de los sujetos que respondan a las demandas de la sociedad, en términos de Althusser (1970) desde el kínder hasta la Universidad se enseñan todas aquellas habilidades que el capital necesita de sus “agentes de producción” ya sea explotadores o explotados

La presente investigación nace como inquietud ante los retos que enfrentó la educación, la formación y práctica docente durante la implementación de la reforma de 2013, y cómo es que estas exigencias “sociales” transformaron el perfil de ingreso al servicio docente, además de incluir dentro del discurso nuevas dimensiones como es la profesionalización docente y que en la reforma actual Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene vigencia y mayor peso.

La intención de analizar y exponer estas nace de la necesidad de dar a conocer que el docente como sujeto histórico, ha tenido que reformar su manera de pensar, actuar y trabajar ante postulados que le son ajenos, porque cuestionan su formación inicial y su práctica, pues está es evaluada por un examen que antes de colaborar con su formación profesional lo descarta y categoriza como docente.

La educación en México se ha sometido a un amplio escrutinio, se reformó el curriculum (nuevo modelo educativo 2013), se ha hecho obligatorio el acceso al nivel medio superior (2012), la evaluación docente de los niveles, básico y medio superior (2013), la creación de instituciones que evalúan el desempeño y diseñan los perfiles, parámetros e indicadores (INEE, SPD)<sup>1</sup> que los docentes deberían cubrir para el ingreso, permanencia y promoción, además; se estableció que serian evaluados en los

---

<sup>1</sup> Actualmente las instituciones encargadas de dichos procesos son distintas, el INEE fue eliminado y se creo la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) el 30 de septiembre de 2019 con la promulgación de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

primeros años de servicio para determinar lo idóneo o no de tenerlo dentro de las filas del magisterio y “gozar” de sus “privilegios”.

Si se desea brindar una educación de calidad, se ha de comenzar por brindar una formación inicial a los docentes que les permita no sólo responder a las exigencias de las Reformas, sino que permita mirarse como sujetos históricos, de cambio, investigadores y críticos de su práctica, es decir; que se entiendan como intelectuales en términos de Giroux (1990).

La investigación se centra en el nivel Básico por varias razones; una de ellas es que el perfil para este nivel en el momento histórico revisado fue altamente detallado, los protocolos, programas de actualización son amplios para este sector y su sindicato es uno de los más grandes y con un gran poder dentro de la “política mexicana”, la segunda es que se dio cabida a todo aquel que aprobara y resultara “idóneo” en un examen descartando todos los conocimientos sobre pedagogía, psicología y didáctica, que se adquieren casi de manera exclusiva en las Escuelas Normales y por último; la evaluación docente y la Reforma Educativa (2013) se erigieron como los únicos que dictaminaban el camino a seguir sobre la profesionalización, práctica docente y quienes establecieron los parámetros e indicadores así como los perfiles deseados para la docencia en todos los niveles llegando a grados de detalle impensables.

Esta investigación pretende generar reflexiones en torno a cómo el docente se construyó ante los cambios que sufrió la docencia ante una cultura educativa evaluativa, es decir; como los dispositivos de evaluación influyeron en el proceso de profesionalización y quizá aún en los futuros procesos se puedan tener rezagos de esta práctica.

La investigación dentro del campo educativo es azarosa, describir realidades educativas implica sumergirse en un mundo de realidades no definidas, de voces diversas y cambiantes, a tal grado que, a tan sólo cuatro años de la promulgación de la

reforma y el inicio de su implementación se ha dado paso a nuevas políticas en materia educativa.

Representar a uno de los personajes principales fue un camino en el que nos aventuramos a descubrir el mundo del docente; lo que implicó no simplemente escuchar aquello que el otro quiere decir, sino representar lo que no se ha escuchado, que ha sido callado por miedos, temores e inseguridades que se han generado en torno a los cambios y a políticas que señalan a una de las profesiones más valiosa de la sociedad.

Parafraseando a Freire (1982), el ser docente no es un simple acto de depositar conocimientos, o de repetir instrucciones, es un dar-se a conocer, un exponer-se, descomponer-se, re-construir-se. Ser docente es una tarea compleja que no puede definirse y que se desborda de los límites de una escuela.

La presente investigación tiene entre sus propósitos develar los dispositivos de la evaluación que se diseñaron a partir de la reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) para alcanzar calidad educativa y profesionalización docente, imperativos propuestos en el artículo 3° constitucional.

Las interrogantes sobre los elementos en los que se enfocan las reformas dan pie a notar que el sistema educativo nacional no se mira como un conjunto de elementos dependientes unos de otros, sino como partes aisladas que necesitan “reformas” “mejoras” para su funcionamiento, sin tomar en cuenta que es un todo, que al evaluarse debe considerarse cada uno de los miembros y de esta manera generar verdaderas propuestas de trabajo.

El siguiente trabajo de investigación esta enfocado en la reforma que se promulgo durante el Gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) propuesta desde el año 2013 en el aspecto de evaluación para el ingreso y permanencia, en cuanto al plan de estudios fue puesta en marcha en el ciclo escolar 2017-2018, sin embargo; y para desgracia de la administración fue altamente criticada, lo que provoco su derogación el

15 de abril del 2019 por mandato del presidente electo Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) quien reformó, adicionó y derogó diversas disposiciones de los artículos 3º, 31º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa, dando paso al modelo de la “Nueva Escuela Mexicana” (NEM) que por la premura de su publicación y por la situación sanitaria actual ha sufrido serias modificaciones.

A pesar de la derogación de la reforma de 2013 los procesos de ingreso, permanencia y promoción continúan con el formato de examen y asignación de plazas, con algunas modificaciones que en el presente trabajo no serán analizadas pues es de interés de éste lo concerniente a la reforma antes mencionada.

A lo largo del primer capítulo, se expone la construcción del objeto de estudio; se hace un recorrido histórico de las diversas reformas en materia educativa acentuando el interés en el tema de evaluación docente y profesionalización, se parte del Gobierno de Salinas de Gortari y se finaliza con Enrique Peña Nieto. Tomando en cuenta la injerencia de algunos organismos internacionales en la implementación, formulación y financiamiento de políticas de corte educativo.

Se aborda cómo el gobierno mexicano ha llevado a cabo la instrumentación de acuerdos y propuestas bajo el discurso de elevar la “calidad de la educación”, dichas propuestas tienen acento en diferentes aspectos, para finalidades de la presente investigación centramos la atención en lo referente a, formación, profesionalización y evaluación.

En el segundo capítulo se presentan las construcciones epistemológicas respecto a los conceptos claves de la investigación, es decir; construimos la base teórica de la investigación, se presentan los núcleos centrales de ésta como lo son, evaluación, Reforma Educativa de 2013, Ley General de Educación, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Sistema Nacional de Evaluación Educativa, Servicio Profesional Docente.

Es necesario hacer la aclaración que todos los documentos antes mencionados se entenderán como dispositivos desde la postura del teórico Michael Foucault y se analizan desde esta perspectiva. En este mismo capítulo analizamos el término de profesionalización en la reforma y se presenta todo el proceso de evaluación desde las instituciones, leyendo dicho discurso con la mirada de Foucault.

Es el tercer capítulo el que nos permite plantear el paradigma bajo el cual esta diseñada la investigación, la elección del enfoque cualitativo permitió comprender la realidad como algo cambiante, se fundamenta el uso de las representaciones sociales como marco interpretativo para analizar el objeto de estudio, pues esta nos permite aproximarnos a la manera en cómo el sujeto accede a interpretar el mundo que lo rodea y este conocimiento se van conjuntando, las experiencias que ha tenido a lo largo de su vida y la influencia que ejerce el medio que lo rodea. En este mismo capítulo se describen los momentos por los cuales se transitó para llegar a la construcción de los instrumentos de investigación, se presenta el contexto en el cual se llevó a cabo la recolección del dato empírico y la caracterización de los sujetos.

Es en el cuarto y último capítulo donde se realiza el análisis y triangulación del dato empírico, se plasma la representación social de los núcleos centrales de la investigación, reforma educativa, evaluación, dispositivos (mecanismos de ingreso y permanencia) profesionalización, leyéndolos con la postura de Foucault y develando el objetivos de este proceso de evaluación.

Si bien este trabajo sólo recupera la representación social en un espacio reducido, ha permitido re-conocer que la implementación de reformas educativas tiene un gran impacto en la práctica y configuración del ser docente, que la labor se desborda de los límites y que mientras no se tome en cuenta a los actores principales de la educación, las reformas educativas y su puesta en marcha serán tomadas como imposiciones sin sentido.

Es tarea fundamental de la pedagogía dilucidar que la educación no es el simple acto de exponer contenidos sino colaborar de manera directa en la formación de sujetos que serán los encargados de mejorar las condiciones de vida de las futuras generaciones.

# **Capítulo I. Sobre la construcción del objeto de estudio**

En el presente capítulo se hace un recorrido histórico de la puesta en marcha de las diferentes reformas educativas, sobretodo lo referente a la profesionalización docente, actualización y evaluación. Se parte desde la implementación de la administración de Carlos Salinas de Gortari, terminando en la de Enrique Peña Nieto, dando más peso a este último y su reforma educativa de 2013. Se comienza a establecer que dicha reforma fue consecuencia de una serie de modificaciones previas que preveían este final a la labor docente por recomendaciones de Organismos Internacionales.

## **1.1 La función Docente en Gobiernos Reformistas (2000-2018)**

La práctica docente ha tomado gran relevancia en los últimos años (2000-2018), su formación inicial y continua a sido un tema de importancia en los discursos. Las reformas respecto a educación gestadas durante los últimos años han representado cambios sustanciales. Sin embargo; estas han sido el resultado de una serie de medidas de corte neoliberal que se han venido fraguando desde hace más de cuatro sexenios.

La reforma educativa promulgada el 25 de febrero de 2013 se da en un contexto similar al sexenio de Carlos Salinas de Gortari, cuando asume la presidencia después de un fraude electoral. Otro aspecto más se refiere a la insurgencia magisterial dirigida por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que a partir de magnas movilizaciones durante la primavera de 1989 logro la caída del corrupto líder vitalicio del SNTE, Carlos Jonguitud Barrios, quien se había opuesto a la descentralización educativa, sin embargo; Salinas aprovecho el descontento generalizado y sustituyo al repudiado líder e impone a Elba Esther Gordillo como Secretaria General del SNTE.

Ante un panorama como el anterior, y con antecedentes bastante interesantes se ha dado cabida a políticas neoliberales dirigidas por agentes externos a la realidad mexicana, así pues, se hace necesario hacer un breve recorrido por los últimos cuatro sexenios.

### **1.1.1. Continuidad de políticas educativas neoliberales**

Las políticas educativas aplicadas por los gobiernos neoliberales (PRI/ PAN), en colaboración con el SNTE, dirigido anteriormente por Elba Esther Gordillo durante cuatro sexenios, tuvieron un trasfondo político – electoral utilizado como moneda de cambio al mejor postor, más nunca estuvieron dirigidas a la mejora educativa, o a una verdadera evaluación de los resultados o profesionalización del magisterio

A continuación, se presenta un recuento breve de las políticas educativas de los últimos 18 años, retomando hitos importantes, nos detendremos un poco en el sexenio de Felipe Calderón, antecesor del gobierno de Peña Nieto, quien perfiló en su mayoría las bases de las políticas neoliberales en materia educativa.

Un momento clave en la política educativa fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) el 19 de mayo de 1992, éste representó la transformación en las relaciones entre el gobierno federal, gobiernos estatales y el SNTE. En él se delinearán tres rubros fundamentales:

1. La descentralización administrativa de los servicios educativos a los estados y los Consejos de Participación Social a nivel nacional, estatal, municipal y escolar.
2. Reforma de planes, programas, contenidos y materiales educativos.
3. La revalorización social del magisterio, formación, actualización, capacitación y superación, así como un salario profesional, vivienda y Carrera Magisterial.

Desde 1992 se comienzan a plantear que la educación y la formación del magisterio eran elementos fundamentales para brindar educación de calidad, casi treinta años después el SEN sigue considerando éstos, pero las acciones tomadas para tal objetivo

no han tenido los resultados esperados pues dichas acciones han terminado surtiendo un efecto contradictorio.

En ese mismo año se promulgó la Ley General de la Educación (LGE), y es en esta reforma que se da apertura a la participación privada en la educación por primera vez hito olvidado, pero de gran relevancia en nuestro SEN. En 1996 se consolida el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y se promueve el Programa de Instalación y Fortalecimiento de las áreas Estatales de Evaluación. Ambas iniciativas tenían el propósito de impulsar la formación de profesionales técnicos locales expertos en evaluación para la obtención de información periódica sobre los niveles de avance educativo.

Durante el sexenio de Vicente Fox (2000-2006) podemos ubicar el inicio del Programa de Escuelas de Calidad<sup>2</sup> en 2001 cuya fundamentación esta incluida en la LGE, un año después se firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación<sup>3</sup>, estableciendo los lineamientos para la transformación y evaluación del sistema educativo, así como el fortalecimiento de la formación y actualización docente.

El 9 de agosto de 2002 se crea el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) su creación se fundamentó en ofrecer a las autoridades educativas herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior, con el objetivos de mejorar el proceso de toma de decisiones sobre las estrategias para fortalecer la calidad de programas y escuelas.

De esta forma se comienzan a imponen pruebas estandarizadas a nivel nacional, sin considerar los contextos socioeconómicos y culturales del alumno ni los ritmos

---

<sup>2</sup> Su finalidad es designar recursos económicos y privados a escuelas que concursan y son seleccionadas por el proyecto de desarrollo pedagógico presentado, en su página de internet <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad> presentan información hasta el año 2015.

<sup>3</sup> En a firma estuvieron presentes los tres poderes del Estado, la Asociación Nacional de Padres de Familia (SNTE), Federación Nacional de Padres de Familia (SEP), la Unión Nacional de Padres de Familia que esta ligada a la iglesia.

diferenciados del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en las cuales sólo importa el resultado y no el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes. (López, 2013, p. 57).

Es en esta misma administración que se creó el Programa Enciclomedia<sup>4</sup>; se iniciaron las acciones de la Secretaría en materia de Educación en Derechos Humanos, entre otros programas como el de innovación y calidad, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas, que fue el sustento en el desarrollo de programas destinados a incrementar la calidad de la educación

Durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) se firma el Acuerdo para Mejorar la Educación, se creó del Sistema Nacional de Bachillerato con una de las reformas más representativas que fue la puesta en marcha de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que entro en vigor a partir del ciclo escolar (2009-2010). El objetivo de está era alinear la enseñanza de esté nivel con los parámetros impuestos por la OCDE, que tenía planes muy precisos con el sistema educativo nacional y que finalizó con la firma de otros acuerdos.

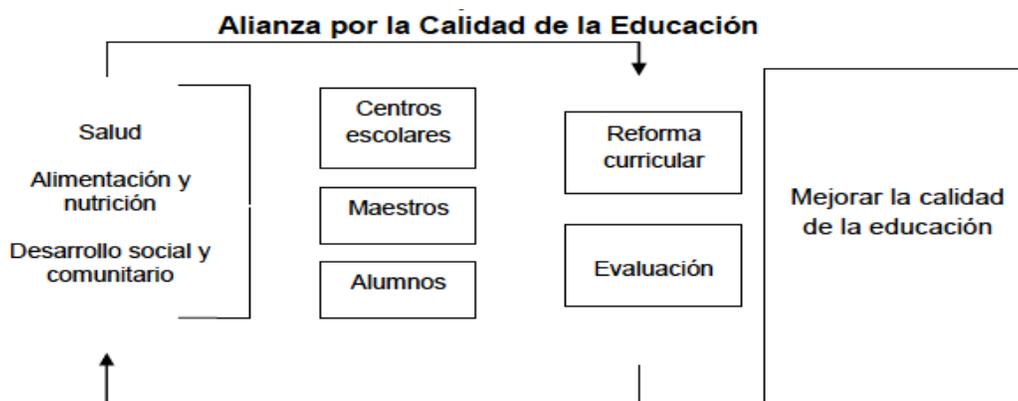
Durante la administración de Calderón, se puso en marcha la “Alianza por la Calidad de la Educación”, (ACE) el 15 de mayo del 2008 el Gobierno Federal, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Publica (SEP) firmaron dicho documento, que buscabá la transformación del modelo educativo por medio de políticas publicas que impulsarán una mayor calidad y equidad de la educación. Pero en realidad era un pacto político entre las instancias citadas.

Este proyecto estaba sustentado en 5 ejes de trabajo con acciones y metas por alcanzar al terminó de la administración, iniciando operaciones a partir del ciclo escolar 2008-2009. (Amador, 2009, p. 14), la figura 1 presenta dichos ejes.

---

<sup>4</sup> Fue un sistema audiovisual que integraba y articulaba medios, recursos y herramientas relacionadas con la educación primaria, a fin de enriquecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases.

**Figura 1** *.Alianza por la calidad de la educación*



FUENTE: Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. *Alianza por la Calidad de la Educación*, México, Mayo de 2008.

Con la publicación de la Alianza la SEP y el magisterio externaron la necesidad de sumar esfuerzos para superar los rezagos tecnológicos, infraestructura en los centros escolares de educación básica, mejorar la capacitación y profesionalización de los docentes [...] dar seguimiento a los procesos de aprendizaje y contar con mecanismos permanentes de evaluación (Amador, 2009, p-16).

En dicha alianza que pasó a formar parte del Plan Nacional de Desarrollo y del Plan Sectorial de Educación en esa administración, se consideraba que un elemento clave para el logro de las metas educativas era el profesor, por ello; la ACE estableció como una de las estrategias centrales para elevar la calidad de la educación, revalorizar la función social docente y colocarlo como protagonista de la transformación educativa. Discurso que se ha repetido en diferentes momentos de la historia de las reformas en materia educativa.

En el 2007 el INEE publica que el sistema educativo continua estructurado desigualmente, pues prevalecen pautas de distribución de personal docente que destinan los recursos humanos menos capacitados a zonas escolares marginadas, sostiene que la Carrera Magisterial, principal programa de incentivos para la formación de docentes continua presentando el mismo comportamiento; esto es, mientras los profesores de las escuelas primarias urbanas públicas participan de los incentivos de dicho programa en un 60.8%, las

rurales lo hacen en un 43.2% y sólo un 39.3% de los profesores de educación están en sus filas. (Como se citó en Amador, 2009, p.23).

Otro indicador del INEE fue la valoración de la satisfacción del trabajo en el aula, arrojando que los profesores de escuelas públicas urbanas se sentían muy insatisfechos, siguiendo la misma línea los docentes de escuelas indígenas y comunitarias, este patrón era continuado por directores de primarias que tenían prácticas inequitativas de distribución.

Antes este panorama el tema de la profesionalización se convierte en uno de los componentes más significativos de la Alianza por la Calidad de la Educación, este acuerdo buscaba lograr que las autoridades del sistema educativo, directivos de centros escolares y profesores fueran seleccionados adecuadamente, estuviesen debidamente formados y recibiesen los estímulos e incentivos que merecieran en función del logro de sus alumnos, sentando el antecedente para las modificaciones en los procesos de ingreso implementados durante la gestión de Peña Nieto.

La ACE establece que para todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas de docentes, directores, supervisores y autoridades educativas, el ingreso y promoción se hará por la vía de un concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente. El acceso a funciones directivas en el ámbito estatal se realizará por la vía de concursos públicos de oposición. En el ciclo 2008-2009 se utilizó un mecanismo transitorio acordado y supervisado bilateralmente, al siguiente ciclo la convocatoria y la dictaminación estuvo a cargo de un órgano de evaluación independiente con carácter federalista. (Espinoza, 2012).

La imposición del concurso como vía de ingreso al magisterio significa fracturar de manera definitiva el principal vínculo entre las normales públicas y el sistema educativo nacional. Constituye igualmente un instrumento para dismantelar la identidad histórica del magisterio y trastocar el perfil de los docentes en consonancia con los proyectos modernizadores, eficientistas y privatizadores. Asimismo, el acceso al trabajo magisterial pierde su carácter público e institucional para transformarse en un proceso de tipo mercantil determinado por la oferta y la demanda y bajo la fórmula de una competencia individualizada. A su vez el obligado e inducido descenso de los maestros egresados de las normales públicas dentro del sistema educativo tendrá efectos y

repercusiones sobre estas instituciones: disminución todavía mayor de su matrícula, reformulación de los planes de estudio acordes con los parámetros de selección y el perfil del desempeño docente impuestos, una gradual disminución del número de estas escuelas o su transformación en centros educativos destinados para otro tipo de formación profesional. (Navarro, 2009, pág. 5)

El 28 de julio de 2008 la SEP publicó dos convocatorias públicas: La de nuevo ingreso al Sistema Educativo Nacional y la de docentes en servicio. **El 11 de agosto de 2008 se llevó a cabo, por primera vez en el país, un concurso nacional para seleccionar a los maestros** que se incorporarían a las aulas de educación básica a partir del ciclo escolar 2008-2009; y de esta manera el título y cédula profesional expedido por las Normales deja de ser requisito para acceder de manera automática a una plaza, además se diversificó el perfil profesional para los aspirantes, esto provocó un claro debilitamiento de las Escuelas Normales.

En esta primera etapa se sometieron a concurso más de 8 000 y 26, 875 horas-semanales, para lo cual se diseñaron diferentes tipos de exámenes. De acuerdo con el informe de la Alianza del mes de junio de 2009, hubo 109, 415 aspirantes (79,172 a nuevo ingreso y 30, 243 docentes en servicio), de los cuales concluyeron el proceso 80,566 aspirantes entre docentes de nuevo ingreso y en servicio, acreditaron el examen 24,408 candidatos, cuyos resultados se publicaron el 14 de agosto de 2008.

Para el ciclo escolar 2008-2009 se utilizó un mecanismo transitorio, acordado y supervisado bilateralmente, por la SEP y el SNTE. Para el ciclo escolar 2009-2010 y con la creación del Órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista (OEIF), el Examen Nacional de Habilidades y Competencias Docentes 2009, se aplicó en 306 sedes de las entidades federativas participantes y en el Distrito Federal (ahora Ciudad de México) el 16 de agosto de 2009.

Sin embargo, la dictaminación no se dio de manera independiente, pero sí aumentó la corrupción por la venta de plazas. Esta selección provocó marginación, clasificación, segregación y exclusión de los maestros de nuevo ingreso o en activo provenientes de

sectores pobres, por una parte, y por la otra, la selección fue más elitista. Se suprimieron criterios escalafonarios de promoción docente. En tanto, el Estado evadió su responsabilidad de dar seguridad laboral mediante la asignación de plazas (López Aguilar, 27 de septiembre de 2008).

En un artículo publicado el 13 de agosto de 2008 en el periódico la Jornada, se menciona que especialistas en el SEN consideraron de “irrisoria” la cifra de lugares ofertados, enfatizando que el concurso no sólo incumplía con las condiciones mínimas de transparencia exigidas en cualquier práctica de evaluación educativa, además iba en contra de los principios rectores de un ejercicio similar en cualquier parte del mundo, pues no se garantizaba la completa autonomía del comité de expertos.

En el mismo artículo se menciona que después de dos años de administración Calderonista apenas se estaba presentando un programa educativo, y además este no planeaba una gran solución, Manuel Bartlett Díaz, ex titular de la Secretaría de Educación Pública (2008) mencionó que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) debe cumplir sus funciones, que son “defender los derechos de sus agremiados, pero no tiene atributos de autoridad ni administrativos, y si se convierte en autoridad echamos a perder todo”.

Las evaluaciones fueron especializadas por tipo de plaza: para docentes de educación inicial, preescolar, preescolar indígena, primaria, primaria indígena, telesecundaria y educación especial (docente y psicólogo). Había exámenes específicos para docentes de secundaria general y técnica de Español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Geografía, Formación, Cívica y Ética, Historia, Inglés, Educación Tecnológica. Así como de educación física para primaria y secundaria.

La Secretaría de Educación, Josefina Vázquez Mota, pidió al BM fondos financieros, así como su apoyo para fortalecer la enseñanza en México y la elaboración de un informe anual sobre la situación del sistema educativo; también solicitó que fuera una instancia de decisión de políticas públicas. Asimismo, se pidió el apoyo de la OCDE para elaborar el diseño técnico de las estrategias para la ACE. Como resultado se obtuvieron los ejes estratégicos que establecen la desregulación del financiamiento educativo por parte del Estado y serias afectaciones a los derechos laborales de los trabajadores de la

educación, las cuales se incluyen en la reforma educativa promulgada el 25 de febrero de 2013. Es decir, la ilegal ACE pasó a ser legal al ser elevada a rango constitucional. (López, 2013, p.58)

La alianza muestra un seguimiento con carácter neoliberal que inicio con la reforma de Miguel de la Madrid, continuo por la modernización Educativa, impuesta por el ex presidente Salinas, se consolidó como un modelo educativo de mercado con el gobierno de Vicente Fox y la continuación de éste con el gobierno Calderón-Gordillo. Desde entonces este plan sigue minando la gratuidad de la educación publica, disminuyendo el financiamiento dirigido al desarrollo científico y tecnológico del país afectando mediante la aplicación de este tipo de programas las condiciones laborales de los maestros y la educación nacional de calidad. (Espinoza, 2012).

El Acuerdo, más que una propuesta educativa supone un acuerdo político aparentemente oculto, entre la entonces dirigente del SNTE, la maestra Gordillo con el respaldo del presidente Calderón y otros seguidores, a cambio claro esta de apoyos que se mezclaban con intereses en las elecciones próximas (2012). De allí las reacciones sociales encontradas, y el inicio del desprestigio y rechazo publico hacia el magisterio nacional, con acciones en donde quedó de manifiesto la ausencia de una gran parte de maestros que se negaron mediante una serie de manifestaciones a respaldar la firma de la Alianza.

Es decir, estas no fueron diseñadas por la voluntad política de los entonces presidentes; han sido recomendaciones de Organismos Internacionales que tienen gran injerencia en asuntos educativos. El Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), a nivel latinoamericano; el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (Maldonado, 2000, p., 52) sólo por mencionar algunos. Entre aquellos que sólo hacen recomendaciones y otros que dan el financiamiento a los países en cuestión para que lleven a cabo dichas recomendaciones.

Estos organismos han tenido tal grado de intervención en las decisiones de los países en vías de desarrollo con el discurso de integrarlos a una economía global y viendo en la educación la herramienta para el logro de sus objetivos justificándose en la mejora de la calidad de vida de los países, parafraseando las ideas de Espinoza (2012) el interés principal de estas organizaciones es seguir creando mediante este tipo de acuerdo un país típico maquilador de mano de obra barata al servicio del sector productivo nacional e internacional

Dichas reformas han generado un reacomodo en las estructuras sindicales del magisterio, de tipo político (sindicato y condiciones laborales) donde se continua con una campaña de desprecio por la práctica docente<sup>5</sup> y los saberes pedagógicos-didácticos, además se comienza a pronunciar un discurso de desprestigio hacia las instituciones formadoras de docentes, los planes de estudio y en fechas recientes (2017) se ha planteado que cualquiera puede dar clases, por lo que la formación y la complejidad de la práctica docente se trivializa al grado de plantearse que las escuelas normales son reemplazables, ¿Para qué hay escuelas sobre lo que cualquiera puede hacer?

Internacionalmente las evaluaciones de la OCDE al sistema educativo mexicano [fueron] los principales promotores de estas descalificaciones. Otro ejemplo de desprestigio hacia los profesores fue la realización de exámenes estandarizados nacionales e internacionales, como fue el caso de <<Pruebas PISA>> los que arrojaron resultados que registraron bajos niveles educativos. Esta estrategia de debilitamiento a nuestros profesores les hace suponer que es necesario aceptar cualquier tipo de acuerdo, que permita revertir las acusaciones de las que son objeto. Sin embargo, el diagnóstico educativo nacional nos muestra que estas irregularidades educativas obedecen más a un orden de carácter estructural que tiene que ver con aspectos: de orden político sindical, económico, social y familiar, ausencia de políticas educativas integrales, insensibilidad y escasa preparación de autoridades gubernamentales responsables de la educación nacional y de la usencia de un sistema educativo nacional. (Espinoza, 2012).

Es importante para finalidades de la presente investigación destacar que los términos de evaluación y reforma se entienden como un dispositivo en términos de Foucault, ya

---

<sup>5</sup> Podemos recordar el estreno del famoso documental “De panzazo” en el 2012 del periodista Carlos Loret de Mola y Juan Carlos Rulfo, que a su particular manera refleja los problemas existentes en el Sistema Educativo Mexicano, este podría considerarse parte de la campaña de desprestigio no sólo a los Docentes, sino al sistema mismo.

que pretende poner en acción ciertas técnicas, estrategias o formas, establecer una red de significados que buscan sujetar estilos de ser en el interior de las instituciones, y, por lo tanto, de los sujetos que las construyen (Cruz, 2013, p. 51).

Las reformas gestadas en los últimos años han representado cambios sustanciales, las modificaciones del artículo 3° constitucional desde los gobiernos panistas, la firma de la Alianza por la calidad de la Educación entre el Gobierno Federal- SEP-SNTE (2008), la creación del INEE, la implementación del Examen Nacional de Habilidades y Competencias Docentes (2008) para la asignación de plazas, el inicio del Gobierno de Peña Nieto, la Ley del Servicio Profesional Docente, los Acuerdos Secretariales “442, 444, 447, 488 y 656” (Secretaría de Educación Pública, 2014) donde se establecen las competencias docentes y se propone el marco de evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente, la publicación de la Ley del Servicio Profesional Docente, el establecimiento del documento perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, ponen de manifiesto los retos a los que docentes deberán sortear para ser acreedores de un lugar en las filas del magisterio. El docente de este fin-inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que la mitad del siglo, y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces (Torres, 2000, p. 2).

Fue a partir del gobierno de Calderón (2006-2012) cuando se comienza a desplegar y articular un Sistema Nacional de Evaluación mediante la conjunción de las distintas instancias, procesos y procedimientos existentes en el sistema de educación para desplegar una “evaluación exhaustiva y periódica de todos los actores del proceso educativo” (Navarro, 2009, p. 34) y “evaluar para mejorar”.

De esta manera arribar a la definición y establecimiento de estándares de desempeño para los distintos niveles de aprendizaje, gestión de los centros escolares, docentes, alumnos, padres de familia, infraestructura escolar, medios e insumos didácticos, y habilidades y competencias del estudiante por grado y asignatura. Todo ello con el objetivo de alcanzar mayor transparencia y rendición de cuentas, generar políticas

publicas de evaluación e incidir en la calidad de la educación bajo parámetros internacionales.

La formación docente en la administración de Peña Nieto se ve reducida a la Ley General del Servicio Profesional Docente que los niega como sujetos poseedores de conocimientos, comienza a coartar las libertades que habían obtenido, es decir; se rediseña un examen que define la idoneidad de la formación docentes, pero ¿aquellos maestros con resultados idóneos cuentan realmente con los conocimientos pedagógicos, didácticos y de psicología para estar frente a un grupo? ¿Un examen puede evaluar la formación docente, cuando en el discurso se habla de que cualquiera puede ser docente? ¿Por qué se evalúa la formación solamente de una profesión? Una cuestión importante aquí es si un examen puede determinar realmente la idoneidad de un docente cuando su formación y práctica es multidimensional, diversa, social y compleja.

La tarea del docente se propuso integral, compartida, capaz de debatir y reflexionar su tarea con los involucrados en el ambiente de trabajo. La realidad de la tarea docente se reduce a una batalla por obtener el reconocimiento, cumplir con lo establecido en los reglamentos y con las exigencias del cuerpo administrativo de la institución.

El trabajo docente exige no solamente compromiso por parte del cuerpo profesional que esta frente a grupo, sino una responsabilidad compartida entre los directivos y el gobierno. Cómo el docente se puede sentir parte del trabajo educativo si constantemente es negado como sujeto de saberes, sometido a evaluaciones que evidencian la carencia no solamente de sus saberes, sino también de un sistema educativo incapaz de cubrir las necesidades formativas de su personal y centrado en atender demandas de políticas neoliberales establecidas por Organismos Internacionales interesados en la formación de mano de obra barata.

El diseño de nuevas formas de trabajo esta a cargo de “otros” que no están vinculados con el acto educativo, que demandan de los profesores la ejecución de programas tal

como ellos los escriben en el papel, reformas ajenas, que tienen poca vinculación con la realidad que ellos viven, estableciendo perfiles profesionales poco reales a la formación de las diversas instituciones formadoras de profesionales de la educación.

Una reforma como la puesta en marcha en 2013 que no utiliza la evaluación como una herramienta que brinde un diagnóstico del Sistema Educativo sino como un arma de destrucción de posibilidades estuvo desde el inicio destinada al fracaso.

La serie de reformas revisadas desconocen al docente y su trabajo para responder a proyectos de gestión a nivel administrativo, el trabajo dentro del salón de clases se elimina de la mesa de debate y se homogeniza a la sociedad y las necesidades. Es decir; son reformas disfrazadas de cambio para generar nuevas exigencias hacia la tarea docente en el área laboral, administrativo y formativo, con claras miras políticas.

La generación de estas demandas tiene que ver con las habilidades que los docentes han de desarrollar; profesionalizarlos, cuando esta tarea a lo largo de la historia ha sido despojada de carácter formador para ubicarlo como una herramienta de control salarial. Otro factor; a lo largo de su trayectoria serían evaluados para designar la idoneidad de su trabajo, cómo no pensar en sometimiento cuando la reforma niega y exhibe carencias y faltas de compromiso por los diversos sectores.

Una imagen docente deteriorada, la generación de nuevas tareas, la propuesta de un perfil docente por agentes ajenos, la evaluación como única forma de elevar la capacidad, habilidad y conocimientos docentes con el fin de mejorar la calidad educativa y como herramienta exclusiva para designar la idoneidad, la carga de trabajo y poco reconocimiento de su trabajo, eran cuestiones constantes en los discursos.

Todo esto nos llevo a pensar que esta forma de trabajo y concepción de la figura docente y formación inicial trajo consigo transformaciones tan significativas en la formación por lo que apoyamos la construcción de la pregunta de investigación con la siguiente serie de interrogantes: ¿Cómo la reforma educativa de 2013 pretendía

profesionalizar a los docentes de nuevo ingreso a través del dispositivo de la evaluación?, ¿Cómo la evaluación de la función docente desde la reforma educativa incide en la percepción del significado de la práctica pedagógica en los docentes de educación básica?, ¿de qué manera se impacta el proceso educativo del docente de educación básica en el ejercicio de su práctica pedagógica? ¿Cómo se está entendiendo el discurso de la profesionalización para el logro de la calidad educativa, propuesto en el artículo 3° en la reforma del 2013?

Recuperar la experiencia docente, los cambios, dar voz a aquellos sujetos que fueron poco valorados, diseccionados y examinados en un examen es revalorar la experiencia y permitirles que expresen aquellos sentimientos de impotencia, desanimo incluso coraje que los de “arriba” se han negado a escuchar en los últimos años, los docentes expresan insatisfacciones, inquietudes y temores similares que ya no se refieren únicamente a los salarios, [...] hay pérdida de sentido respecto de su labor y de la propia labor de la escuela (Torres, 2000, p. 7).

### 1.1.2. El inicio - fin de políticas neoliberales en materia educativa

La reforma educativa es la primera reforma estructural del sexenio de Enrique Peña Nieto, es una de las políticas públicas más importantes en los últimos años y representa la culminación de acuerdos, alianzas, compromisos y pactos entre los poderes fácticos, nacionales e internacionales, que se fueron configurando durante los últimos cuatro sexenios y en donde por primera vez el discurso de la OCDE, del Banco Mundial y de organizaciones como Mexicanos Primero se ha introducido en los artículos 3º y 73 de la Constitución Política; dado su contenido, representa la agresión más grave a la educación pública y a los derechos laborales y sindicales de los trabajadores de la educación en los últimos cien años. (López, 2013, p. 55).

Durante esta gestión se inicia una carrera contra reloj, la implementación de políticas que se han gestado y alcanzado su madurez durante este gobierno donde se desprestigia aún más a la carrera y se cuestiona la formación brindada en las escuelas Normales –dicho sea de paso- coordinadas por la Secretaria de Educación Pública, “única” institución encargada del diseño de los planes y programas de estudio para todos los niveles de educación pública.

¿Qué representaba ser docente en nuestro país con políticas educativas como las de ese momento? ¿Las reformas propuestas tomaban en cuenta la realidad de nuestro país para sostener que son idóneas? ¿Qué se entendió por evaluación dentro del discurso para designar a los docentes? ¿En realidad cualquiera puede ser docente aprobando un examen? ¿Qué es profesionalizar a los docentes?

La labor docente se ha ubicado como una práctica eminentemente humana (Morán, 1994), concebida de esta manera es prácticamente imposible alejarla de lo “inesperado”, característica innata del acto educativo. Los discursos sobre la labor docente durante esta época estuvieron orientados hacia un desprestigio de la práctica, formación, instituciones y organizaciones, en todo el sistema en sí, haciendo ver a estos como sujetos incultos e incapaces de responder a los retos de la modernidad. ¿Qué modelo de docente se deseaba?

Una de las características fundamentales de este momento histórico en la profesión docente es la evaluación como dispositivo (Foucault, 1976) por el cual se asignan, permanece, promueven y reconoce, la labor docente.

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, se realizaron una serie de reformas que impactaron de manera brutal el trabajo, permanencia y movilidad docente. Durante el primer año del sexenio se firmó el “Pacto por México”<sup>6</sup>, en el que quedaron plasmados una serie de compromisos entre ellos la “Iniciativa de Reforma educativa”<sup>7</sup> el 26 de febrero de 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma al Artículo 3° Fracciones III, VII y VIII y artículo 73 fracción XXV.

De esta reforma se desprende que “el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparte el Estado se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan” (Diario Oficial de la Federación), lo anterior se puede tomar como una reforma a lo establecido en el ACE de 2008, sin embargo; aquí hay un punto aun más importantes; se pretende dar un seguimiento a los docentes de nuevo ingreso mediante un proceso de evaluación durante dos años al inicio y después cada cuatro años que fue elemento clave dentro de la reforma. Este proceso se analizará más a detalle en los siguientes capítulos.

Se establece que el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) será mediante la aplicación de exámenes que determinarán la idoneidad, esto fue el parteaguas fundamental para la serie de reformas laborales que surgirán en los años siguientes que tienen como estrategia fundamental minar el trabajo docente, la profesionalización del personal, desprestigiar la formación, la labor cotidiana en las aulas y continuar cuestionando si el trabajo de las Escuelas Normales es fundamental cuando como ya

---

<sup>6</sup> El pacto es un acuerdo político firmado por el presidente de la República y los presidentes del Partido de la Revolución Institucional (PRI), Partido de la Revolución Democrática (PRD) y Partido Acción Nacional (PAN). En el que quedan plasmados una serie de compromisos para diferentes sectores sociales.

<sup>7</sup> Se puede consultar en <http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2012/12/Reforma-Educativa.pdf>. fecha de acceso 07 de noviembre de 2016.

se ha dicho cualquiera puede ser docente, temas latentes en el ACE y que se da continuidad en esta reforma.

Otro momento importante dentro de las acciones del gobierno de Peña Nieto, son las nuevas atribuciones que se le dan al INEE, “será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (Diario Oficial de la Federación).

Más que un organismo autónomo, el INEE, fue el rector y encargado de todo el proceso de evaluación para los docentes de nuevo ingreso, promoción, permanecía y reconocimiento, proceso que estuvo altamente criticado por académicos, pero sobre todo por los docentes, que manifestaron una gran inconformidad por los procesos de evaluación, interrogando constantemente: ¿quién o quienes los diseña? ¿Alguna vez ellos han estado frente a un grupo de 50 estudiantes, en una escuela multigrado donde los niños deben trabajar o caminar durante horas para llegar a la escuela? ¿Alguna vez ellos han estado frente a la realidad educativa de las diferentes escuelas de nuestro país? ¿Qué evalúan realmente estos dispositivos? ¿Cuál es la función real de estos?

Todas estas interrogantes se documentaron en la serie de artículos publicados por los periódicos de mayor circulación nacional como el publicado por el periódico El País el 29 de agosto de 2013, titulado “Las protestas de los maestros trastornan la capital”, o el de la revista proceso “Protestas de miles de maestros en cuatro estados contra la reforma Educativa” publicado el 25 de febrero de 2013, aquel de la BBC titulado “México: violentas protestas contra reforma educativa”, publicado en su página web el 25 de abril de 2013

“la reforma de la educación es concebida a partir del trabajo de un conjunto de especialistas [...] [que] interpretan las tendencias generales de la educación, en particular las que constituyen elementos centrales de la discusión actual sobre la educación y dan una visión sobre la situación actual de sistema educativo [...] y sobre los cambios que requiere para mejor funcionamiento” (Díaz & Inclán, 2001, p. 33)

A pesar de la serie de protestas y manifestaciones el 11 de septiembre de 2013 se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD); que tuvo por objetivo cuatro dimensiones:

- a) establecer perfiles y parámetros para el servicio profesional docente,
- b) regular derechos y obligaciones,
- c) asegurar la transparencia y
- d) regular el Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior.

Documento que llegó a ser el pilar para dirigir a los docentes de nuevo ingreso hacia el perfil deseado y otorgándole a la reforma un fuerte contenido laboral y administrativo (Valenti, 2014, p. 63).

Esta serie de reformas al artículo 3°, 73°, la autonomía del INEE, la evaluación docente más detallada, controlada y vigilada, la promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente, el documento de Perfil Parámetros e Indicadores que desde el 2014 eran emitidos por el INEE, son un tema de interés para la práctica (desempeño), formación y transformación de los docentes en todos los niveles del sistema educativo nacional ya que comenzaron a establecer el modelo de docente a formar, los estándares que deben ser cubiertos para ingresar al servicio docente, así como las condiciones bajo las cuales los docentes de nuevo ingreso trabajarían.

La institución llamada escuela es mucho más que el currículum establecido en los planes y programas oficiales, mucho más que los profesores y los alumnos. La escuela es un ambiente de relaciones sociales, con reglas explícitas e implícitas, así pues los contextos del trabajo docente no pueden ser nombrados tan fácilmente, es complejo abordar un tema que trae consigo una multiplicidad de factores que la intervienen, el contexto, la cultura, los aspectos personales del docente, la carga histórica de las reformas y funciones de la labor docente; pensar en singular no podría ser una posibilidad, cuando se habla de práctica docente es hablar de “las prácticas” docentes.

Lo descrito más arriba nos lleva a pensar que la forma de trabajo, de concebir al docente, de pensar la formación inicial, el ingreso, permanencia y reconocimiento, trajo consigo transformaciones significativas en la profesionalización, por lo que la pregunta central de investigación es: *¿Cómo la Reforma educativa 2013 profesionalizó a los docentes de nuevo ingreso a través del dispositivo de la evaluación?* Es decir, cómo la evaluación de la función docente desde la Reforma Educativa incide en la percepción del significado de la práctica pedagógica en los docentes de educación básica, y de qué manera impacta en el proceso educativo del docente de educación básica en el ejercicio de su práctica pedagógica.

La docencia, como práctica educativa es un lugar de entrecruzamientos de diferentes problemas y referentes curriculares (Morán, 1994); por las relaciones que se establecen con los otros, otros que son diferentes y que traen consigo una serie de referentes para su existencia, su actuar cotidiano; porque la docencia no es una práctica que sólo se dé en la escuela, es una labor que desborda los límites físicos de una institución, que fragmenta constantemente la estructura del sujeto que es docente, existe una visión de los docentes como aplicadores obligados de la reforma, sin atención al punto de vista y voluntad de quienes son convocados a realizar los cambios. (Torres, 2000, p. 3).

La serie de reformas que se han puesto en marcha han debilitado no sólo al sistema educativo en su conjunto, sino que han provocado que la profesión docente este en tela de juicio. Siguiendo algunas ideas de Gil Antón (2013), desde hace aproximadamente ocho años, cuando se puso en marcha la reforma, la profesión docente comenzó por ser desprestigiada por los medios de comunicación que lanzaron una campaña de desprestigio hacia el magisterio<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Sólo hay que recordar aquella “película” promovida por la televisora favorita del gobierno, en el cual muestran la realidad de la educación y preguntan ¿Quién es el culpable? De manera simbólica comienzan a culpar al magisterio por la “mala calidad” educativa del sistema

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) fue una de las fuerzas sindicales más importantes de nuestro país desde que su antigua dirigente la profesora Elba Esther Gordillo lo coordinaba. Después de su detención, esta agrupación gremial se fracturo y su fuerza disminuyo a tal grado que ahora la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), puede ser tomada como referencia de la lucha sindical del magisterio. Las luchas de esté por exigir que el magisterio sea tomado como sujeto de transformación y no como objeto de transformación han sido mínimas, sino es que nulas, acomodándose y vendiendo su apoyo político al mejor postor. O así se denuncio en el artículo de la revista Proceso publicado el 25 de febrero que dice “profesores de las zonas indígenas marcharon en el municipio de Orizaba, donde denunciaron que las secciones 32 y 56 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) dieron prioridad a los compromisos con el gobierno de Peña Nieto, por encima de la defesa magisterial. (Proceso, 2013)

Los documentos<sup>9</sup> que rigen el ingreso, permanencia y promoción en los niveles básico y medio superior son: La Ley General del Servicio Profesional Docente (2016), La ley General de Educación (2016), Perfil, Parámetros e Indicadores, para Docentes y Técnicos Docentes<sup>10</sup> (2016). Se pueden considerar estos tres como fundamentales dentro de la reforma.

Las condiciones bajo las cuales se establece el ingreso, permanencia y promoción son mediante jerarquías, bien llamados “grupos de desempeño”, A, B, C, y los niveles, I, II y III. (Servicio Profesional Docente, 2016). La categorización de la práctica ha hecho ver a los docentes como ignorantes, hasta que se demuestre lo contrario, y ¿cómo lo va a demostrar? Bueno, su desempeño<sup>11</sup> debe estar orientado a cumplir con los requerimientos administrativos, evidencias de trabajo, rubricas, portafolios de evidencias, buenas calificaciones de sus alumnos, control de grupo, una planeación

---

<sup>9</sup> Sólo se mencionan algunos, ya que hay una serie de acuerdo que por extensión del texto no serán abordados, pero que pueden ser consultados en <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/normatividad/> fecha de acceso, 08 de noviembre de 2016.

<sup>10</sup> Este documento se edita cada año escolar, estableciendo perfiles, parámetros e indicadores de los aspirantes a ocupar algún puesto dentro del magisterio.

<sup>11</sup> La palabra desempeño es usada a lo largo del documento de la Reforma para hacer alusión a la práctica docente.

fundamentada, diseño de estrategias de inclusión; “se trata de convertir a la educación en modelos organizacionales de una clara tradición administrativa, donde la *calidad, eficiencia y eficacia* son los referentes fundamentales y los criterios básicos, nuevamente, el docente de este fin-inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo, y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces” (Torres, 2000, p. 2).

Por su parte el SNTE publicó la “Evaluación Diagnóstica del personal Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso al término de su primer año escolar en Educación Básica “Guía de apoyo para la evaluación diagnóstica” que tiene como propósito:

(...) orientar y apoyar a este personal en la preparación del proceso de Evaluación Diagnóstica. De manera particular, describe en qué consiste dicho proceso, sus fases y etapas, los instrumentos que abordan los cuestionarios respectivos. Asimismo, se ofrecen algunas recomendaciones para atender a los cuestionarios, así como direcciones electrónicas que remiten a sitios de interés relativos al proceso de evaluación. (Servicio Profesional Docente, 2018, p. 5).

Dicho documento no llegaba a los docentes a tiempo, o bien era desconocido totalmente para ellos. El camino recorrido era solitario. Los documentos generados para el apoyo docente ante este proceso se desconocieron.

Con todo lo anterior se consolida desde lo jurídico - normativo el marco de la reforma educativa, dando pie a su implementación entre los diferentes niveles que conforma el SEN. Con base en todas estas consideraciones se plantea la necesidad de analizar los conceptos clave de la reforma educativa, la evaluación, y el SPD desde la perspectiva de esta investigación.

## CAPÍTULO II. Construcciones epistemológicas en el campo de la Investigación

Dentro de este capítulo se presentan los conceptos clave que dan fundamento teórico a la presente investigación. Se hace una revisión del estado del arte en cuanto a la evaluación docente en educación básica, se analizan los documentos que dan fundamento legal y administrativo a la reforma educativa de 2013, se construye el concepto de dispositivo y se analiza el examen desde la perspectiva de Michel Foucault, elemento fundamental que da sentido al análisis de los datos empíricos presentados más adelante.

### **2.1. La Evaluación. Breviario de un concepto complejo**

Hablar de evaluación es entrar en un terreno sinuoso en donde a medida que se avanza se corre el riesgo de perder el rumbo, debido a que existen una amplia diversidad de posturas, enfoques, conceptos, metodologías y opiniones. Existe en la actualidad una gran cantidad y variedad de escritos en torno al tema de la evaluación, y en especial la enfocada al sistema educativo, ya que no podemos pasar por alto que, en el contexto de hoy, dicho tema forma parte de la nueva organización social que a nivel mundial se está promoviendo.

La evaluación desencadena interrogantes surgidas de los desacuerdos entre autores, teóricos, técnicos y los propios aplicadores sobre lo que esta representa en relación con las políticas educativas, sociales y económicas, los procesos educativos, los datos que se pueden obtener a aplicarla y los distintos objetos, campos, procedimientos o personas que pueden evaluarse. (Glazman, 2001, p. 52).

Analizar la evaluación en distintos entornos reviste particular importancia ante la pretensión de copiar lo que se haga en instituciones [...] con condiciones educativas y socioculturales totalmente diferentes a las propias. (Glazman, 2001, p. 23). Es decir, la sociedad neoliberal está marcando presupuestos hegemónicos que condicionan muchas prácticas educativas, está llegando a la institución y ejerce sobre ella influencias inevitables, la obsesión por la eficiencia, eficacia, competitividad, el individualismo

profesional y personal, el conformismo social, la reedificación del conocimiento [...] constituyen el caldo de cultivo para unas teorías y formas de concebir la evaluación asentadas en mediciones, en comparaciones, en resultados pero menos atentas a otras cuestiones que considero sustantivas como la igualdad de oportunidades, la justicia, la equidad de las prácticas institucionales y de sus consecuencias (House, 1997).

Los temas de evaluación no están de “moda” sin ningún motivo o trasfondo, existe detrás de ellos toda una nueva forma de organización, política económica y social sustentada en las nuevas formas de concebir al mundo en las nociones de lo que “debe ser” y de cómo “se deben” comportar las instituciones sociales, entre ellas la educación, bajo los enfoques de nuevos paradigmas sociales. Raquel Glazman (2001) menciona que a últimas fechas la evaluación, además de su interés por la perspectiva socio-educativa se ha convertido en una preocupación política y económica (p. 13).

Si se tratase de hacer un recorrido histórico de la conceptualización de está, podríamos situarnos en la postura de Stufflebeam y otros autores, que en sus trabajos suelen establecer seis épocas empezando su análisis desde el siglo XIX (Stufflebeam y Skinkfield, 1987; Madus y otros 1991), hablan de: a) época de la reforma (1800-1900) b) época de la eficiencia y del >>testing>> (1900 – 1930), c) época de Tyler (1930-1945), d) época de la inocencia (1946-1956), e) época de la expansión (1957-1972) y f) época de la profesionalización (desde 1973), que se enlaza con la situación actual.

Otros autores como Cabrera (1986) y Salvador (1992) citan tres grandes épocas, tomando como punto de referencia central la figura de Tyler en la primera mitad del siglo XX denominada de nacimiento, a las anteriores de precedentes o antecedentes y a la posterior de desarrollo.

Guba y sus colaboradores, destacan distintas generaciones; la primera generación es la de la medición, que llega hasta el primer tercio de este siglo, la segunda es la de la descripción, la tercera la del juicio o valoración, actualmente estaríamos en la cuarta generación que se apoya en el enfoque paradigmático constructivista y en la necesidad

de los >>stakeholders>> (demandantes e implicados en la evaluación), como base para determinar la formación que se necesita. (Guba & Lincoln, 1989).

En el área educativa, la evaluación es una parte inherente al acto educativo, tiene diversos propósitos como el de proporcionar directrices para el trabajo dentro del aula, la institución, una unidad de conocimiento específica. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define la palabra evaluar como: a) señalar el valor de algo b) estimar, apreciar, calcular el valor de algo, c) estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos, por tanto la evaluación sugiere la medición de un “algo” para el interés del presente trabajo ese “algo” se convierte en dos clases distintas dependiendo del momento del que se hable en el proceso de evaluación según el SPD, al ingreso es la “formación” quien sustituye al “algo” después será sustituido por la “práctica” o en palabras de la reforma el “desempeño docente”, además de colocar a este proceso como un dispositivo, es decir; que inscribe en los sujetos un modo y una forma de ser.

Una de las principales funciones que se le ha dado a la evaluación es la de clasificar a los sujetos, contenidos y programas desde distintos juicios de valor emitidos o no por resultados anteriores, con las evaluaciones se jerarquizan instituciones y programas para integrar padrones de excelencia y se sustentan calificaciones de profesores e investigadores para promociones estímulos y sueldos. (Glazman, 2001, p. 53). En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, valorar, apreciar o señalar el valor o atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Se evalúa para comprender y, en definitiva, para cambiar o mejorar o de esta manera debería ser.

Quien tradicionalmente es considerado el padre de la evaluación educativa es Tyler (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981) por ser el primero en dar una visión metódica de la misma superando desde el conductismo hasta la mera evaluación psicológica. Entre 1932 y 1940, en su famoso texto *Eighth-years Study of*

secondary education, plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación.

La obra que publica años después (Tyler, 1950) expone la idea de curriculum, integrando en su método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos.

La evaluación constituye uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier área, ciclo, modalidad o nivel, la evaluación debe concebirse con amplitud y emplearse para ayudar a conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizaje; así como para facilitarles un proceso formativo y no para sancionar, atemorizar, reprimir o desaprobar. En tal virtud, la evaluación nunca lo es en sentido estricto de la enseñanza y el aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1996).

Raquel Glazman recupera las siguientes definiciones de evaluación:

- Donald Kilpatrick: La evaluación es un proceso político de conocimiento
- Fermín y Taba: plantea a la evaluación como un proceso destinado a valorar el logro de objetivos previamente definidos.
- Shuchman; hace hincapié en el carácter científico de la recolección de datos que permite determinar el grado en que una actividad alcanza el efecto deseado, insistiendo así en la necesidad de sistematizar los procedimientos para obtener y valorar los resultados.
- Worthen y Sanders conciben la evaluación como un proceso de emisión de juicios profesionales obtenidos como resultado del examen de una situación o proceso.
- Para ella en la evaluación se aplican proceso de selección, clasificación, jerarquización y exclusión de sujetos de conocimientos. (2001, p. 85-86).

Cada uno de estos autores presenta una postura respecto aun mismo proceso, mientras que para Kilpatrick es un proceso político, Taba y Fermín lo definen como un

proceso para valorar el logro de objetivos definidos, el carácter científico del que la dota Shuchman permite dar objetividad a un proceso que pretende medir y asignar un valor a una actividad que previamente tiene una finalidad dada.

Los autores anteriores ven en el concepto de evaluación un **proceso** con momentos y perspectivas distintas, cada una válida en el momento histórico en que fueron presentadas, sin embargo; se considera en esta investigación que el acto de evaluar es un acto político pues el sujeto evaluado y los procesos en los que están inmersos están contenidos en un contexto que tiene una cultura determinada, unos objetivos y fines establecidos exteriores al sujeto. Por lo tanto, compartimos la postura de Glazman al indicar que es un proceso de selección, clasificación, jerarquización y exclusión de sujetos de conocimiento.

Otros autores como Veloz (2000) precisan que la evaluación no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento, como una manera de identificar las cualidades y a partir de estas generar políticas educativas que coadyuven a su generalización. Se trata pues de una evaluación que permita reflexionar la práctica educativa de los centros de trabajo.

Se comparte la postura de Veloz al determinar que la evaluación debe tener miras de coadyuvar en la generación de políticas educativas que este relacionadas con las cualidades, para formar y favorecer el perfeccionamiento, pero Veloz olvida que la sociedad esta revestida de distintos dispositivos de poder que menguan la capacidad de colocar a la evaluación como un proceso neutro y alejado de intencionalidades, pues en el mismo discurso que él plantea, el decir “favorecer el perfeccionamiento” ya es una postura política de vigilancia y control.

Brunner (1990) prevenía, desde finales de los años 80, sobre la proximidad de un Estado- evaluador en América Latina, derivado de la falta de control a la que poco a poco se enfrentaba.

“Al privilegiar la evaluación como actividad rectora de la vida [...] la propia investigación educativa, los objetivos, intencionalidad y metas, la planeación institucional, los programas particulares y los recursos se supeditan a referentes, criterios y ponderaciones de la evaluación en un procesos que, en el, mejor de los casos invierte la lógica de la planeación y, en el peor, la reduce a un paso único. En efecto, la evaluación se ha utilizado para excluir del presupuesto a sujetos, grupos y programas” (Glazman, 2001, p. 58)

La globalización ha propiciado la acentuación de las diferencias económicas teniendo un efecto bipolar que consiste en volver más ricos a los ricos y más pobres a los pobres; esto repercute directamente en las formas de distribución económica de los países en desarrollo como es el caso del nuestro, así pues, el Estado tiene que aplicar estrategias para repartir el dinero y en el caso de la educación, la evaluación ha servido de herramienta de control financiero, pues mediante su aplicación ha obligado a instituciones y docentes al cumplimiento de perfiles, parámetros, criterios, indicadores y rendición de cuentas frente a la sociedad. De esta manera el estado justifica el gasto público y demuestra con pruebas lo que se hace, y los recursos que obtiene.

Podríamos continuar con la serie de definiciones que se encuentran en la literatura actual para referirse a este concepto, como las encontradas en el texto de Luis González Martínez “Esquemas para el diseño de la evaluación de programas e instituciones educativas” (1997) este, recupera algunas definiciones de lo que se entiende por evaluación;

Daniel Stufflebeam: es el proceso de **determinar, obtener y proporcionar información relevante y útil que ayude a la toma de decisiones.**

Lee J. Cronbach: es un **proceso** mediante el cual se recaba información útil para a **toma de decisiones** con relación a un programa educativo.

James D. Greenberg: procedimientos mediante los cuales se **estudian y analizan** los programas educativos con el fin de **certificar y validar** su eficacia en el logro de los objetivos que se señalan.

Gene U. Glass: es un **intento orientado a la determinación de la calidad y utilidad** de algo. (González, 1997). [las negritas son de la investigadora]

Al igual que en el caso de Glazman (2001), González presenta posturas similares, estas adoptan una filosofía afín, la toma de decisiones respecto aun proceso, la utilidad y calidad del mismo y la obtención de información, se comparte la postura en cuanto a que se considera a la evaluación un proceso que debería buscar la toma de decisiones y la generación de estrategias, sin embargo esta postura queda corta y podría completarse con lo dicho los párrafos anteriores, el proceso de evaluación no se aleja de lo humano pues es diseñado y aplicado por sujetos con una ideología inscritos en un contexto con una cultura determinada y determinante.

Dentro de los enfoque sobre la evaluación existen miradas que van desde lo critico hasta aquellas que ven en la evaluación la finalidad de un proceso; a lo largo de este apartado se han descrito brevemente las épocas en que podemos ubicar la evaluación con Stufflebeam y sus seis épocas, Cabrera y Salvador ubican a diferencia del anterior tres épocas tomando como referencia la figura de Tyler quien por primera vez habla de la relación entre el curriculum y la evaluación como procesos dialecticos en la medición del logro de objetivos, por su parte Glazman y González nos comparten una serie de definiciones referentes al concepto de evaluación.

Para finalidades de la presente investigación se comparte la postura de Glazman sobre el concepto de evaluación, como un proceso de jerarquización, selección y clasificación y sé agregaría que es ante todo un acto no neutro pues está inmerso en una cultura y sociedad determinados, conjugamos dicha postura con la de Santos Guerra (1999) quien sostiene que la evaluación más que un hecho técnico es un fenómeno moral. Si le conferimos un mero carácter instrumental, podemos ponerla al servicio del poder, del dinero, de la injusticia de la desigualdad. Sería preocupante que la evaluación fuese un instrumento de dominación, de control o de sometimiento, por ejemplo. (p. 40), en este momento histórico de políticas neoliberales la evaluación más que un proceso que nos brinde información para la transformación como dice el autor, está al servicio de la dominación, control y sometimiento convirtiéndola así en un dispositivo de poder y control en términos de Foucault.

## 2.1.1 La evaluación docente

El tema central del trabajo de investigación gira en torno al proceso de evaluación como elemento profesionalizante al cual los docentes de educación básica están siendo sujetos desde el 2008, modificada para inicios del 2013<sup>12</sup> para definir: ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento. A partir de este año el sistema educativo mexicano no sólo recibió una Reforma Educativa o un Nuevo Modelo Educativo, sino que, de manera estructural, las condiciones de trabajo de los docentes cambiaron de manera significativa, sin embargo; para establecer un sistema de evaluación debe haber un amplio debate y aceptación, principalmente por parte de los docentes; esto es porque se “evalúa el desempeño docente con el profesor, no contra él” (Murillo et al., 2006, p. 34).

Situación contraría en la reforma de 2013, que fue “planteada de forma negativa, realizada en malas condiciones y utilizada de forma jerárquica, la evaluación permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje, y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas”. (Santos, 1995, p. 33).

“La evaluación se está imponiendo cada vez más, especialmente en las instituciones, se evalúa a las personas, las acciones, los programas, los centros o los sistemas, para determinar e instrumentar medidas que mejoren lo evaluado”. (Rueda & Díaz Barriga, 2002.) Plantearse qué es la evaluación dentro de la educación es un tema complejo pues nos lleva a recuperar visiones distintas y ya revisadas en el apartado anterior, se trata pues de ubicar una de las aplicaciones de la evaluación; esta es la evaluación de la práctica docente.

Siguiendo la idea de comprender el proceso de evaluación como un dispositivo profesionalizante y tomando como punto de partida el documento de perfiles,

---

<sup>12</sup> Actualmente el ingreso sigue siendo por examen, pero la presente investigación no abarca este nuevo periodo de evaluación docente.

parámetros e indicadores, establecido por la SEP, INEE, LGE da pie a comprende desde otra perspectiva el fenómeno de la evaluación aplicada durante la administración de Peña Nieto.

Si nos remitimos a los discursos del entonces secretario de educación; Aurelio Nuño (2012-2015), "*cualquiera puede ser docente*", significa que todo aquel que aprobase un examen tendría un lugar en el magisterio, sin embargo; sería escudriñado de muchas maneras para consolidar la imagen idónea del docente de educación básica. La evaluación se relaciona tanto con la prueba misma, como con el significado que tiene para los individuos y las sociedades y en su génesis está, de alguna manera, la legitimación no sólo de las diferencias, sino de las desigualdades (Rodríguez, 2008).

En todo sistema educativo, si bien son muchas las correlaciones existentes entre cada uno de los elementos que inciden en él y, por ende, en su calidad hay uno que se hace especialmente sensible y que ha sido objeto de evaluación durante muchísimos años: el profesorado, de quien dependiendo la perspectiva y postura política y sindical se apoya gran parte del proceso educativo de los sujetos.

De los trabajos que se ha desarrollado para comprender y explicar la evaluación se recuperarán algunos que dan una mirada distinta a dicho proceso. En el área de educación Media Superior y Educación Superior, se desarrollo una investigación centrando su interés en la formación continua, la práctica y el uso de la evaluación como medio para la mejora de lo antes mencionado; ejemplo de ello es el desarrollado por Mario Rueda Beltrán (2011), quien hace un análisis en conjunto con un grupo de investigadores de los procesos de evaluación, esta investigación fue:

"Desarrollada por la Red de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIED) en el marco del proyecto de investigación 'Diagnostico de la evaluación de la docencia en las universidades mexicanas y prueba de un modelo en distintos contextos institucionales', este surgió por la necesidad de contar con un diagnóstico de la evaluación del desempeño docente en las universidades públicas del país, así como de probar formas alternativas de evaluación para resaltar la importancia de las actividades docentes y orientar su evaluación y mejora permanente" (Rueda & Luna, 2011).

Por otra parte el trabajo realizado por Rueda Beltrán analiza las características de la evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la Ciudad de México, la presencia de este tipo de evaluación es universal y está asociada a los programas de compensación económica y acreditación, lo que confirma la influencia de las políticas públicas de evaluación (2008) se considera que dichas políticas de evaluación están claramente vinculadas con el trabajo y la evaluación de los docentes, siendo los cuestionarios a estudiantes los instrumentos utilizados para evaluar el desempeño docente dentro de las instituciones de educación superior, estos solamente funcionan como un instrumento más para la retroalimentación del desempeño, concepto que se pierde en el proceso de evaluación asignado en la reforma del 2013.

Se destaca que la evaluación educativa ha sido una parte esencial de la planeación, por jugar un rol especial en la implementación de las políticas del sector educativo mexicano, en las últimas dos décadas se ha recurrido a la evaluación para “intentar” mejorar la “calidad” del sistema escolar, en un primer momento dentro del nivel superior, desde hace un par de años en el nivel básico (Rueda & Luna, 2011).

En la mayoría de los casos de diagnóstico de dicho trabajo se explicita que la evaluación del desempeño docente es una obligación del sistema educativo a nivel nacional, presente en las legislaciones de cada país; también dentro del mismo trabajo Rueda Beltrán hace la aclaración que este centra su atención exclusivamente al tema de la evaluación del desempeño docente; es decir, “a las interacciones del profesorado con sus estudiantes en distintas situaciones de enseñanza, omitiendo por razones de la delimitación del objeto de estudio otras funciones asignadas a los académicos, como pueden ser la investigación, la extensión o el servicio” (Rueda & Luna, 2011).

Existe la posibilidad de utilizar la evaluación para diversas y muy diferentes funciones: diagnóstico, comparación, clasificación jerarquización, control, mejora, comprensión, amenaza, comprobación, aprendizaje, emulación, diálogo, clasificación pasatiempo, (Santos Guerra, 1999, p. 40), se nota que no todas tienen la misma naturaleza e importancia, de esta simple enumeración se deriva que hay funciones que deberían

garantizarse y otras que bien se podrían evitar desde el planteamiento inicial, es decir que se puede poner énfasis teleológico en unas funciones o en otras.

Rodríguez (2008) se aproxima al devenir de la evaluación del profesorado en las universidades publicas colombianas a partir de la Constitución de 1991 e identifica algunos rasgos distintivos de la situación actual: la evaluación es vista como un fetiche (Granovsky, 2003), parafraseando las ideas de Rodríguez (2008) la evaluación se utiliza más como instrumento de control que como parte integral del desarrollo personal o institucional; tiene un carácter individualista y no se encuentran evidencias que integren los procesos de evaluación con la consolidación de comunidades.

Así pues, la evaluación puede ser un instrumento que sea utilizado solamente con el propósito de mejorar e identificar las áreas de oportunidad del desempeño docente o bien como un instrumentos para descalificar y desacreditar la formación y práctica en las aulas. El trabajo realizado por Gustavo laies y otros “Evaluar la evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa” publicado en 2003 y auspiciado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, en dicho libro se recoge la experiencia en Argentina quien desde hace más de diez año implementó sistemas de evaluación y que en dichas fechas no arrojaba datos alentadores sobre la mejora de la “calidad educativa”, a lo largo del texto se toma una postura respecto a los procesos evaluativos, la divulgación en los medios de comunicación, y se podía concluir que la evaluación no certifica que la educación mejore por “arte de magia” dotando a la evaluación de un papel político

“Los instrumentos técnicos de medición de resultados han adquirido un significativo papel político y la comunicación se ha convertido en una de las principales dimensiones que debe manejar toda la gestión política pública en educación. En síntesis, ya no es posible pensar la problemática de la evaluación exclusivamente desde el punto de vista técnico-pedagógico, sino que se requiere otro tipo de mirada mucho más amplia y compleja”(Tedesco, 2003, p.14).

Un número importante de las investigaciones realizadas en torno a evaluación docente hacen referencia al “desempeño docente” o bien “desempeño en el servicio”, con apoyo

de distintas herramientas, desde cuestionarios a los estudiantes, valoraciones externas realizadas por expertos, en contextos donde la evaluación del desempeño tiene un gran peso para la mejora de las practicas docentes, la mayoría de las instituciones que realizan dicha labor suelen ser universidades publicas y privadas en nuestro país.

En la búsqueda para la construcción del estado del arte no se encontraron investigaciones referidas a la evaluación docente de nivel básico y medio superior para el ingreso, permanencia y promoción a dicha profesión, es decir; la evaluación docente dentro del campo educativo hace referencia a la labor que los docentes realizan dentro del aula, en el desempeño de sus funciones sobre todo a nivel superior, pero no a una evaluación que determine su idoneidad para el ingreso al servicio en cualquiera de sus niveles.

De todo lo anterior, la labor de evaluar el ingreso, permanencia y promoción en los niveles básico y medio superior es una tarea relativamente nueva en nuestro país que como ya se reviso en apartados anteriores a dado seguimiento a políticas neoliberales establecidas desde los años 90`s por su incorporación paulatina a diversos Organismos internaciones, la aplicación de mediciones internacionales y la creación de las propias.

Finalmente la evaluación establecida en la reforma educativa de 2013 no nace de la buena intención de las políticas nacionales, sino que responde a la incorporación de políticas internacionales neoliberales que se disfrazan de buenas intenciones con argumentos de mejora, no hay literatura que respalde el trabajo se realizó durante su implementación y que actualmente continua con muchas lagunas en su aplicación y por consecuencia de la emergencia sanitaria se ha detenido generando así más dudas en los sustentantes.

## 2.1.2 La evaluación en la Reforma Educativa 2013

Desde inicios de los años 90's en América Latina, prácticamente todos los países crearon sistemas nacionales de evaluación de la calidad, se instalaron mecanismos regionales de medición de resultados [...] los sistemas educativos comenzaron a disponer de instrumentos técnicamente confiables para conocer sus resultados (Tedesco, 2003, p. 11) así pues se ha puesto un gran interés en el tema de la evaluación tanto para alumnos, centros educativos, planes de estudio, y desde el 2008 cuando se anuncia la Alianza por la Calidad de la Educación nuestro sistema educativo nacional establece un hito importante en el modelo y el sentido de la evaluación.

La Nueva Reforma Educativa de 2013, tiene algunos antecedentes que ya han sido mencionados en páginas anteriores, se recupera en este apartado lo correspondiente a la evaluación en dicha reforma.

A mediados de la década del 2000, los organismos internacionales comenzaron a destacar que uno de los principales factores para el logro de la calidad de los sistemas de educación básica es el desempeño docente, a partir de esto los países como México comenzaron a tomar medidas al respecto, los organismos asesores como la OCDE, UNESCO, y los organismos financiadores como el BM, han hecho sugerencias enfocando su interés en tres áreas principales en cuanto al cuerpo docente: incorporar a los mejores docentes, el desarrollo profesional (profesionalización) y asegurar la permanencia de los más aptos.

En estas recomendaciones la evaluación de la docencia adquiere un lugar relevante porque desde la perspectiva de estos organismos, se convierte en un medio para contar con mejores docentes. Sin embargo; los sistemas de evaluación docente existentes rara vez ayudan a los maestros a mejorar su desempeño. Los instrumentos que se utilizan no siempre consideran las características más importantes de la buena enseñanza. (Cuevas & Moreno, 2016), aunado a esto, colocan al docente frente a

tareas administrativas y condicionan su salario a los resultados que obtengan de dichas evaluaciones.

En la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa la palabra evaluación es entendida como:

**Artículo 6.** La evaluación a que se refiere la presente Ley consiste en la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido. (Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017, p. 2)

Es decir que la evaluación es meramente un medio para un fin, cuál es el fin, la selección de docentes idóneos, el instrumento por excelencia para hacer esta clasificación será un examen, dentro del discurso oficial se sostiene que la evaluación ha de ser entendida como una herramienta para la mejora de los elementos, procesos y resultados educativos, se sostiene que la evaluación tiene un carácter formativo, pues reconocen que por sí sola no produce la mejora, ya que requiere intervenciones educativas, políticas y programas educativos pertinentes y contextualizados.

### 2.1.2.1 El proceso de evaluación dentro de la Reforma Educativa 2013

Para el análisis de lo que se considera evaluación en la reforma se hará en cuatro momentos: 1) el Pacto por México y los acuerdos en materia educativa que fundamentan la parte legal de la implementación de dicha reforma, sobre todo lo concerniente con la evaluación docente; 2) La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), 3) la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LINEE) y 4) Ley General de Educación (LGE). Dentro de estos se fundamenta y se da legalidad a la evaluación al igual que la definición y el carácter que está tendrá dentro de la labor docente.

La tabla 1. muestra una línea del tiempo sobre la promulgación del fundamento jurídico-normativo y político que se siguió para la implementación de la reforma educativa.

**Tabla 1 . Línea de tiempo Reforma Educativa 2013**

<b>Dimensión/ Fecha</b>	<b>Diciembre 2012</b>	<b>Febrero 2013</b>	<b>Septiembre 2013</b>
<i>Política</i>	Pacto por México		
<i>Jurídico-normativa</i>		Reforma constitucional artículos 3° y 73. DOF: 26-02-13	LGE, LINEE, LGSPD. DOF: 11-09-13

Nota: Fuente Marco Normativo de la Reforma Educativa 2013.

### 2.1.2.1.1 El pacto por México

El pacto por México un documento de carácter político, parafraseando las ideas del texto tenía la intención de culminar la transición democrática e impulsar el crecimiento económico para la generación de empleos de calidad y permitir la disminución de la pobreza y la desigualdad social.

Constaba de tres ejes: 1. Fortalecimiento del Estado Mexicano, 2. democratización de la economía y la política, y 3. participación ciudadana en el proceso de las políticas públicas (Relaciones exteriores, 2021), los cuales a su vez se dividen en 5 acuerdos:

1. Sociedad de derechos y libertades;
2. Crecimiento económico, empleo y competitividad;
3. Seguridad y justicia;
4. Transparencia, rendición de cuentas y combate a la corrupción;
5. Gobernabilidad democrática (Relaciones exteriores, 2021).

En el acuerdo uno, sobre “Sociedad de derechos y libertades” se encuentra el apartado “Educación de calidad y con equidad” se propone una reforma legal y administrativa con tres objetivos “iniciales y complementarios”, los iniciales son:

- Aumentar la calidad de la educación básica de manera que se refleje en mejores resultados en evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).
- Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior.
- Que el Estado mexicano recupere la rectoría del SEN, manteniendo el principio de laicidad. (Pacto por México, 2012, p. 3)

El pacto establece que tales objetivos deberán alcanzarse con el cumplimiento de nueve compromisos específicos de los cuales sólo se recuperan los referentes a la

evaluación (tabla 2), y que dan pauta al marco normativo-administrativo, y fundamentan las reformas a los artículos 3° y 73° de la Constitución de nuestro país.

Cuando en su momento Sylvia Schmelkes fungió como Consejera Presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, sostuvo que el marco legal de la evaluación de la educación tenía como función central el cumplimiento de los principios de calidad y equidad de la educación a los que el Estado se había comprometido; de la misma forma reconoció que la evaluación por sí misma no mejora la educación, sin embargo; orienta las medidas para lograrlo. A la fecha se concluye que la evaluación se utilizó como dispositivo de poder, control y no cumplió su cometido de brindar calidad y equidad.

**Tabla 2.** *Compromisos en educación contenidos en el Pacto por México*

<b>Compromisos en educación contenidos en el Pacto por México</b>		
<i>Compromiso</i> 8.	Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)	Se dotará de autonomía plena al INEE, consolidando un sistema de evaluación integral, equitativo y comprensivo, adecuado a las necesidades y contextos regionales del país.
<i>Compromiso</i> 12.	Crear el Servicio Profesional Docente (SPD)	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.
<i>Compromiso</i> 13.	Fortalecer la educación inicial de los maestros.	Se impulsará la profesionalización de la educación inicial de los maestros apoyando a las normales para que impartan una educación de excelencia aprovechando los conocimientos y el capital humano de las universidades públicas del país.

Nota: Fuente Pacto por México. (La tabla es elaboración propia).

No es tarea del presente trabajo tratar asuntos referentes al clima político bajo el cual se firmó dicho pacto pero si se hace necesario mencionar que este se firmó bajo una aguda crisis de legitimidad política y en un clima generalizado de falta de acuerdos sustanciales entre la clase política (Rocha, 2013, p. 95), es el regreso del PRI a Los Pinos, durante el proceso de elecciones federales del 2012 donde se disputó la presidencia entre Enrique Peña Nieto y Andrés Manuel López Obrador se hicieron presentes una serie de sucesos como el movimiento #YoSoy132, el apoyo apabullante de las televisoras a un solo candidato, todos estos elementos generaron un contexto de mucha animadversión en contra del gobierno entrante; este estaba urgido de realizar acciones que le devolvieran un poco de legitimidad que no tuvo en las urnas (Rocha, 2013, p. 96).

A causa de todo lo anterior el pacto se firmó con tanta celeridad que es aplaudido mayoritariamente por la opinión pública pues se reconocía la labor de operación y negociación política que logró el equipo de transición del nuevo gobierno (Rocha, 2013, p. 95). No obstante, es importante resaltar que el descontento social y la polaridad política continuaron durante la administración de Peña Nieto. La firma del pacto conjuga tres necesidades: legitimar el nuevo gobierno, aprobar las reformas neoliberales faltantes y tener cierta presencia como oposición en medio de fuertes crisis internas en los partidos políticos (Rocha, 2013, p. 99).

### 2.1.2.1.2 La reforma Constitucional al Artículo 3º

Otro de los documentos centrales para exponer la función de la evaluación docente es la reforma al artículo 3º constitucional. Si bien este había sufrido algunas modificaciones, está representó un hito importante pues se considera el fin de la aplicación de políticas neoliberales.

La educación que el Estado proporciona ha de estar a la altura de los requerimientos que impone nuestro tiempo y que la justicia social demanda: una educación inclusiva que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos.

El argumento para la modificación fue que dota al Sistema Educativo Nacional de los elementos que impulsen su mejoramiento y fortalezcan la equidad. Asegura la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria; la creación de un servicio profesional docente; el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE- como máxima autoridad en materia de evaluación (Reforma Educativa. Resumen Ejecutivo, 2013, p. 3).

El texto del artículo 3º queda así: “El Estado garantizará la **calidad de la educación** obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la **idoneidad de los docentes** y directivos garanticen el máximo logro de los aprendizajes en los educandos” (Cámara de Diputados, 2012) [las negritas son de la investigadora]

Se pretende presentar con claridad; la voluntad política de transformar factores estructurales del funcionamiento del SEN para conseguir que todas las personas gocen de su derecho a recibir educación de calidad y disfrute de otros beneficios, es decir; que se trataba de enraizar el concepto de la educación de calidad como un derecho de las personas y no basarla solamente en argumentos como eficacia y eficiencia, cuando desde los hechos la reforma se estaba orientando a la obtención de resultados. La

evaluación docente contribuiría para que esto sea formal y los docentes cumplan con lo requerido desde la carta Magna y no como un simple requisito institucional.

Como correspondencia a la demanda de fortalecer al sistema y contribuir a la mejora de la educación se dota de autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), hay que recordar que este se fundó durante el primer sexenio Panista encabezado por Vicente Fox (2000-2006).

Las modificaciones al artículo 3° marcan el fin de las reformas iniciadas en 2008, y de estas se deriva la autonomía del INEE, y la creación del Sistema Nacional para la Evaluación Educativa (SNEE) en la Ley del INEE que se coordinaba por el propio instituto, pero ¿en dónde queda la evaluación docente? Bien, dentro de lo establecido en el artículo 3° sobre la calidad educativa el estado propone que para brindar tal calidad será mediante los mejores docentes y ¿Cómo seleccionar a los mejores docentes? La reforma del artículo 3° plantea que para cumplir con el derecho a una educación de calidad se creara el Servicio Profesional Docente (SPD) y el requerimiento de ingreso a éste por concurso.

La prescripción del **mérito como principio rector** para el ingreso y el desarrollo de la carrera docente implica un **reclutamiento** de carácter abierto para quienes reúnan los **requisitos exigidos**, aparejado con **procedimientos** para evitar la arbitrariedad, la politización y las prácticas de patronazgo o clientelismo; igualmente, demanda de las autoridades la operación de **mecanismos** para garantizar la igualdad efectiva y la no discriminación. (INEE, 2015, p. 20). (Las negritas son de la investigadora)

Indudablemente el texto está dirigido a establecer los mecanismos y sus motivos por los cuales el reclutamiento docente estará basado en el mérito y el cumplimiento de requisitos de orden administrativo de esta manera se despoja al SNTE del poder que tenía sobre la asignación de plazas y en cierta medida la rectoría del SEN. Dicen algunos que disminuir el poder del SNTE aumenta la calidad educativa, pues es el responsable del estado actual de la educación, y una manera de restarle poder es modificando el estado actual en el tema de la carrera profesional docente. (Mejía, 2012, p. 8).

No cabe duda de que realizar estos cambios pudo influir positivamente en la actividad profesional, sin embargo; recordemos que los procesos establecidos nunca fueron claros, las listas de prelación, así como la asignación de las plazas estuvieron marcados por serias dudas razonables. El SEN es complejo, hay muchos factores socioeducativos implicados, y es preciso modificarlo de manera sistémica, de modo que los factores y sus transformaciones se refuercen entre sí. (Mejía, 2012, p. 9)

Entre otros establecimientos de la reforma está el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), que tenía la finalidad de contar con información útil y oportuna, y la escuela como centro de las decisiones de política educativa mediante la autonomía de gestión y las escuelas de tiempo completo. Estos planteamientos son presentados en la Figura 1.

**Figura 2.** Configuración de la Reforma Educativa

Principio Constitucional	Exigencia Constitucional	Configuración Legal.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derecho a educación con calidad</li> <li>• Calidad como principio inmerso en el Sistema Educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingreso al SPD por concurso.</li> <li>• Evaluación del SEN.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SNEE</li> <li>• Atonomía del INEE</li> <li>• SPD</li> <li>• SIGED</li> <li>• Autonomía de gestión de escuelas.</li> <li>• Escuelas de tiempo completo.</li> </ul>

Fuente: Marco Normativo de la Reforma Educativa.

Después de dar un panorama legal de la evaluación docente es necesario dar paso al análisis de las leyes reglamentarias del artículo 3° constitucional en las cuales se precisan preceptos establecidos en el mandato de la Constitución.

### **2.1.2.1.3. La Ley General de Educación. Sus modificaciones**

Solo como dato histórico importante para comenzar a realizar este análisis la LGE, fue promulgada por primera vez el 13 de julio de 1993, siendo presidente constitucional Carlos Salinas de Gortari, según datos de la página de internet de la Secretaria de Educación Pública<sup>13</sup>. Dicha ley surge como parte de la estrategia de descentralización llevada cabo durante esta administración.

La estrategia seguida por los legisladores para institucionalizar los cambios propuestos por el Pacto por México a propósito de la evaluación del sistema educativo y el SPD, fue la creación de instrumentos jurídicos específicos e independientes, aunque articulados entre sí. Este proceso dio como resultado las modificaciones a la Ley General de Educación (LGE) configurada por 85 artículos más 13 transitorios.

Para armonizar su contenido con el marco constitucional, la LINEE, la LGSPD y la LGE en materia de evaluación docente establece que:

- Con base en las directrices que emita el Instituto, la autoridad educativa federal deberá realizar la planeación y programación globales del SEN; asimismo, con fundamento en los lineamientos que emita el mismo Instituto, participará en las tareas de evaluación de su competencia (artículo 12, fracción XII). (Ley General de Educacion, 2017).

Adicionalmente a las atribuciones exclusivas a las que se refieren los artículos 12 y 13, corresponde a las autoridades educativas federales y locales de manera concurrente, las atribuciones siguientes:

- I Bis participar en las actividades tendientes a realizar evaluaciones para el ingreso, la promoción el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente, de conformidad con lo dispuesto en la Ley General del Servicio Profesional Docente. (Ley General de Educación, 2017, pp. 8-9).

---

<sup>13</sup> Dichos datos fueron obtenidos de la pagina [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf) consultada el 29 de febrero de 2021.

- Que a fin de garantizar la calidad de la educación obligatoria las autoridades educativas federales y locales evaluarán el desempeño de los maestros de instituciones particulares, y para ello aplicará procedimientos análogos a los que determine el Instituto para evaluar el desempeño de los docentes de educación básica y media superior en instituciones públicas (Artículo 21).
- Que los padres de familia podrán ser observadores de los proceso de evaluación de docentes y directivos, respetando los lineamientos que para ello emita el Instituto. (Artículo 65, fracción VIII).

En la tabla 3 se muestran de manera general los temas correspondientes a la evaluación docente dentro de la Ley General de Educación, los datos fueron obtenidos en la reforma del 2017, promulgada el 20 de marzo en el diario Oficial de la Federación el mismo año.

**Tabla 3.** *Temas que se incluyen en la LGE con la Reforma de 2013.*

<b>Temas que se incluyen en la LGE con la Reforma de 2013.</b>	
Calidad.	Desarrolla el tema del derecho a la educación de calidad que fue introducido en el artículo 3° constitucional (artículos 2, 3, 8 VI, 29, 32; transitorios 12°): revisión del modelo educativo en su conjunto, planes y programas, materiales y métodos educativos.
Evaluación-INNE	Incorpora el tema de la evaluación y de la institución que será la autoridad de dicho sistema (INNE), y distribuye competencias en materia de evaluación entre los distintos órdenes de gobierno (artículos 11 V, 12 XII, 14 XI Bis, 14 XII Bis, 21, 29, 30, 31, 48 —planes y programas—). Además, hace una muy importante distribución de atribuciones entre todos los órdenes de gobierno que de manera concurrente participarán en los nuevos mecanismos que introduce la ley en materia de evaluación.
Servicio Profesional Docente. SPD	Crea un sistema basado en el mérito para ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio educativo: el SPD (artículos 12 I y VI, 13 IV, 14 I Bis, 14 II Bis, 15, 16, 20 II, 21 —muy importante—, 48 —planes y programas—, 59 —educación inicial—).

Nota: La tabla muestra los temas referentes a la evaluación Docente, la tabla fue modificada por la autora.  
Fuente: Marco Normativo de la Reforma Educativa.

La LGE al incluir estos tópicos da cabida a las formulaciones del INEE y de la LINEE que son las bases en las cuales se sustenta todo el proceso de evaluación que se dio en el SEN, además de incluir dentro el SPD, el cual ya da la pauta a que el INEE pueda asignar las plazas mediante los resultados del examen, primer paso de la evaluación según lo que consta en los documentos normativos de esta reforma.

El tema de la calidad, presente en este documento, tiene un mayor alcance pues se comienza a delinear el intento por reformar los planes y programas de estudios, tema que por extensión del presente trabajo no será tratado pero que formó una parte importante dentro de la implementación de esta reforma en el último año de administración de Peña Nieto. Así esa calidad se lograra con evaluaciones de oposición para aspirar a plazas magisteriales, evaluaciones universales de desempeño, la transformación del INEE en una instancia jurídica y patrimonial autónoma, responsable del sistema Nacional de Evaluación Educativa. (Mejía, 2012, p. 9).

#### **2.1.2.1.4. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Sus implicaciones en el proceso de Evaluación**

El establecimiento del SNEE, junto con la redefinición del INEE como un organismo constitucional autónomo, el establecimiento del SPD teniendo la evaluación como dispositivo primordial en los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia, así como la LGSPD establecen que la evaluación habrá de llevarse a cabo por medio de procedimientos de concurso de oposición y de evaluación del desempeño, instauran por primera vez en la historia del sistema educativo nacional a la evaluación como un elemento primordial y eje rector del sistema..

En el texto del marco normativo de la reforma educativa se considera a la evaluación como generadora de un tipo de conocimiento (valorativo), [para] acercarnos con más seguridad al diseño de políticas y programas educacionales que cuenten con un amplio fundamento en evidencias. (INEE, 2015, p. 29).

Se considera que una buena evaluación implica construir buenas mediciones u observaciones, así como una precisa especificación de los referentes conforme a los cuales ésta se realiza, la práctica de la evaluación dentro de este contexto se proyecta para contribuir a construir visiones de mediano y largo plazo, esto último es importante para la mejora de los procesos y resultados educacionales, porque unos y otros requieren de tiempos largos para conseguir sus propósitos de calidad y equidad, siendo el último el que da una visión sobre la evaluación como una forma de recuperar información y conocimiento, y como elemento sustantivo de una cultura de la mejora permanente del sistema educativo. Es decir que la evaluación se concibe como una herramienta de ayuda a tener claridad acerca del qué hacer y hacia dónde ir en lo educativo.

La demagogia con la que se trata el tema de la evaluación dentro de todos los documentos oficiales hace ver al proceso evaluativo docente como una varita mágica que solucionara “de raíz” todo cuanto este mal en el sistema educativo. Se sostiene que la evaluación implica construir buenas mediciones u observaciones, la práctica docente no puede ser medida de manera cuantitativa, Moran Oviedo (1994) sostiene que la práctica educativa es ante todo una práctica humana, y como tal no puede ser cuantificada y estandarizada en pruebas que sólo recuperan una parte administrativa de las acciones que el docente tiene dentro de la institución.

Ahora bien, la autonomía del INEE, pretende que sea este organismo el que oriente todo lo referente a lo evaluativo, ya que al “governarse a sí mismo” le da la capacidad de definir las normas de la evaluación, es decir; que el INEE, en tanto órgano constitucional autónomo constituye la autoridad en lo referente a la evaluación educativa, por tanto, son facultades exclusivas del Instituto la coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), la evaluación del Sistema Nacional Educativo (SNE) y la emisión de lineamientos para la evaluación educativa.

Por otra parte, el órgano de dirección del INEE fue designado por el Ejecutivo , lo que [restringió la] autonomía jurídica y patrimonial. Los candidatos propuestos por él pueden

ser idóneos para el cargo, pero también pueden no serlo y convertirse así en una institución que burocratice el tema de la evaluación educativa o que se dedique a hacer trabajos de nula o poca relevancia (Mejía, 2012, p. 10).

De acuerdo con la fracción IX del artículo 3° son objeto y atribuciones del Instituto lo siguiente:

- a) Diseñar y realiza las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;
- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetaran las autoridades educativas federales y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden.
- c) Generar y difundir información y, 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. (Constitucion Politica de los Estados Unidos Mexicanos, 2013)

En la LINEE, en el artículo 28 se dice sobre el SPD lo siguiente:

En materia de Servicio Profesional Docente, para la educación básica y media superior que imparta el Estado, corresponde al Instituto las atribuciones siguientes:

- I. Definir los proceso de evaluación a que se refiere esta Ley y demás disposiciones aplicables;
- II. Definir, en coordinación con las Autoridades Educativas competentes, los programas anual y de mediano plazo, conforme a los cuales se llevará a cabo los procesos de evaluación a que se refiere la Ley General del Servicio Profesional Docente;
- III. Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las Autoridades Educativas, así como los organismos descentralizados que imparten educación media superior, para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la pertinencia en el servicio profesional docente en la educación obligatoria en los aspectos siguientes:

- a) La evaluación para el ingreso al servicio docente, así como para la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan;
  - b) La evaluación del desempeño de quienes ejercen funciones docentes, directivas o de supervisión, determinando el propio Instituto los niveles mínimos para la realización de dichas actividades;
  - c) Los atributos, obligaciones y actividades de quienes intervengan en las distintas fases de los procesos de esta evaluación y la selección y capacitación de estos;
  - d) Los requisitos y procedimientos para la certificación de los evaluadores;
  - e) La selección, previa evaluación, de docentes que se desempeñaran de manera temporal en funciones técnico pedagógicas;
  - f) La difusión de resultados de la evaluación del ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional y
  - g) La participación de los observadores de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil en los procesos de aplicación de instrumentos de los concurso de oposición para el ingreso y promoción;
- IV. Autorizar los parámetros e indicadores para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia, así como las etapas, aspectos y métodos de evaluación obligatorios.
- V. Asesorar a las Autoridades Educativas en la formulación de sus propuestas para mantener actualizados los parámetros e indicadores de desempeño para docentes, directivos y supervisores;
- VI. Supervisar los procesos de evaluación y la emisión de los resultados previstos en el servicio profesional docente;
- VII. Validar la idoneidad de los parámetros e indicadores, de conformidad con los perfiles aprobados por las Autoridades Educativas, en relación con la función correspondiente en la educación básica y media superior, para diferentes tipos de entornos;
- VIII. Aprobar los elementos, métodos, etapas y los instrumentos para llevar a cabo la evaluación en el Servicio Profesional Docente;
- IX. Aprobar los componentes de la evaluación del programa a que se refiere el artículo 37 de la Ley General del Servicio Profesional Docente, y

- X. Las demás que le correspondan conforme a esta Ley y otras disposiciones aplicables.

**Artículo 29.** Los lineamientos, directrices y políticas en materia de evaluación educativa expedidos por el Instituto deberán ser actualizados de manera periódica conforme a los criterios que determine la Junta. (Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013, p. 8-9)

Se recupera lo anterior ya que dentro de estos lineamientos normativos se establecen las bases jurídicas que rigen el proceso de evaluación, así como los dispositivos y mecanismos que el INEE diseñó para designar a los docentes idóneos en el sistema educativo. Se sostiene que será facultad del INEE el diseño de los parámetros e indicadores mediante los cuales se ha de regir el perfil del docente idóneo y que estos serán actualizados periódicamente según criterios que determine la junta del instituto.

De acuerdo con la fracción IX del artículo 3° son objeto y atribuciones del instituto, la creación del SNEE, con el objetivo de garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se le otorga la facultad de evaluar la calidad, el desempeño y resultados del SEN en lo que respecta a la educación obligatoria, esto es, la educación básica y la media superior, para cumplir con dichas funciones el INEE, realizó las siguientes funciones:

- Técnica de medición y evaluación, que consiste en diseñar y realizar mediciones de componentes, procesos o resultados del sistema.
- Normativa de carácter vinculatorio, que refiere a su atribución de expedir los lineamientos a los que deberán sujetarse las autoridades educativas de la federación y las entidades para llevar a cabo las funciones de evaluación que le correspondan.
- Técnica de comunicación, que alude a su obligación de generar y difundir información.
- Técnica y política, consistente en emitir directrices que orienten las decisiones de política educativa con base en evidencias. (INEE, 2015, p. 27).

El reconocimiento del instituto como un organismo autónomo , además como máxima autoridad en materia de evaluación educativa y sus otras tantas atribuciones; como la

emisión de lineamientos, la creación de una política nacional de evaluación son exclusivas del INEE, dicho instituto sostiene que todas estas atribuciones deben ser respetadas en las evaluaciones, su alteración y desacato trae como consecuencia sanciones de tipo administrativa hasta la declaración de nulidad de los procesos de evaluación (INEE, 2015).

En el discurso oficial de ese momento se sostenía que el trabajo que el INEE realizara en cuanto a la evaluación sería un referente de cómo es entendida y puesta en marcha los procesos evaluativos en nuestro país. El INEE como tarea fundamental se plantea que para materializar el derecho de todos a una educación de calidad se es necesario fijar criterios sobre los cuales se han de trabajar que son: relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia (artículo 5, sección III de la LINEE).

No puede traspolarse a la educación la concepción de eficiencia propia de los procesos productivos, en los cuales pueden especificarse los resultados pretendidos, así como los pasos operacionalizados para su consecución. Pero, aún más, la búsqueda de la eficacia y la eficiencia en educación no puede omitir el preguntarse por la pertinencia del proyecto de educación pública (en su sentido más amplio) en el cual se enmarca, ni por su densidad cultural (en el sentido de conocimientos sustantivos y relevantes). Es decir que una pregunta sustantiva a la que debe remitir es a aquella sobre el sentido del proyecto cultural que se pretende que oriente el proyecto educativo. Exige, además, poner atención en el valor educativo de los procesos, no sólo en la eficiencia para la consecución de los resultados. (Frigerio, 2000)

Por extensiones de la investigación el análisis de los conceptos de eficiencia y eficacia en educación no será analizados a fondo, a pesar de eso, Frigerio hace una aclaración importante del uso de dichos conceptos en el campo de la educación y su impacto en la incorporación del discurso educativo.

### 2.1.3. Sistema Nacional de Evaluación Educativa

En el capítulo II de la LINEE, se habla sobre el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), en la primera sección se abordan los fines e integración del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

El SNEE, según la LINEE es un conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y demás elementos que contribuyen al cumplimiento de sus fines (Gobierno Federal, 2013, p. 3), su objetivo es contribuir a garantizar la calidad de los servicios educativos prestados por el Estado, esta constituido por el Instituto, las autoridades educativa, la conferencia, componentes, procesos y resultados de la evaluación, los parámetros e indicadores educativos y la información relevante que contribuya al cumplimiento de los fines de la ley, los lineamientos y las directrices de la evaluación, los procedimientos de difusión de los resultados de las evaluaciones, mecanismos, procedimientos e instrumentos de coordinación destinados al funcionamiento del SNEE (Gobierno Federal, 2013, pp. 3-4), y esto es sólo un parte, ya que dicta que estará sujeto a cambios que esté considere pertinentes.

Las tareas que se le encomendaron fueron:

- I. Establecer la efectiva coordinación de las Autoridades Educativas que lo integran y dar seguimiento a las acciones que para tal efecto se establezcan;
- II. Formular políticas integrales, sistemáticas y continuas, así como programas y estrategias en materia de evaluación educativa;
- III. Promover la congruencia de los planes, programas y acciones que emprendan las Autoridades Educativas con las directrices que, con base en los resultados de la evaluación, emita el Instituto;
- IV. Analizar, sistematizar, administrar y difundir información que contribuya a evaluar los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional, y
- V. Verificar el grado de cumplimiento de los objetivos y metas del Sistema Educativo Nacional. (Gobierno Federal, 2013, p. 3).

El SNEE era competencia INEE, siendo este último el encargado de diseñar y expedir los lineamientos generales de evaluación educativa a los que estuvieron sujetos las autoridades Educativas para llevar a cabo la evaluación.

En el artículo 17 de la LINEE, se establece que:

...los proyectos y acciones que se realicen en materia de evaluación se llevarán a cabo conforme a una política nacional de evaluación de la educación, de manera que sean pertinentes a las necesidades de mejoramiento de los servicios educativos que se ofrecen en las distintas poblaciones del país. (Gobierno Federal, 2013, p. 5)

En otras palabras, el artículo sostiene que los procesos y dispositivos de evaluación será contextualizados y estarán acordes a las distintas poblaciones del país en términos del propio documento, sin embargo, no fue de esa manera, y fue uno de los principales reclamos del magisterio en su implementación.

Muy rápido pasamos de un sistema que no era evaluado a un sistema hiperevaluado. De la evaluación para seleccionar alumnos, pronto se pasó a la evaluación diagnóstica, a la evaluación para carrera magisterial, a la evaluación para reclutar maestros, hasta llegar a una etapa en la que la evaluación paso a ser relevante principalmente para el golpeteo político mediático en la disputa por la educación entre la SEP, el SNTE y los empresarios (Arnaut, 2014, pág. 34).

Todos los documentos analizados, (Pacto por México, Reforma Constitucional del Artículo 3º, la LGE, LINEE, SNEE y la LGSPD) forman parte de una estructura muy bien diseñada por el Estado para delimitar la tarea del proceso de evaluar, sus alcances, metas y propósitos, así como perfilarse como dispositivos del Estado para ejercer su función de control y poder sobre los sujetos, apoyándose de instituciones, escuela, SNTE, Secretaria de Educación y los organismos autónomos (INEE).

## **2.2. Los dispositivos en la reforma educativa**

Para analizar todo el marco político, legislativo y normativo que contiene la Reforma Educativa 2013 la presente investigación recupera la perspectiva de Michael Foucault como parte del marco interpretativo para comprender la injerencia de los documentos antes analizados dentro de la representación social de los conceptos clave de esta investigación en los docentes.

Es importante aclarar que la recuperación de esta postura teórica permitió hacer una triangulación y un análisis crítico de la oralidad que los docentes manifestaron en sus entrevistas que se presentan más adelante.

### **2.2.1. Los dispositivos en la sociedad**

A lo largo de la historia el hombre ha creado instituciones para asegurar que las normas de convivencia sean respetadas, ha creado una serie de documentos que reglamentan a la sociedad, justifican los cambios, las desigualdades sociales, reglamentan la educación, la vida, el cuerpo de los sujetos, en general, tanto instituciones (parte visible), como los reglamentos y normatividades (parte ideológica) del estado que sujetan al sujeto a un modelo de ciudadano.

Los sujetos no realizan un acto voluntario y consciente de aceptación de las reglas y normas con las cuales funciona la sociedad, parafraseando las ideas de Foucault (1976) el sujeto aprende a sujetarse a ellas mediante un procedimiento profundamente doloroso, a través del castigo cuando las ha violentado o transgredido sin saberlo, o bien porque se las fueron inscribiendo lentamente desde su nacimiento.

Así cada institución por la que el sujeto circula graba su cuerpo, codificando y marcándolo, generando hábitos de comportamiento, a fin de que el cuerpo responda automáticamente; es así como se logra internalizar el sometimiento y la cultura como normal, válido y aceptable.

Todo espacio se convierte en espacio maquínico, capaz de codificar los cuerpos, de inscribirles sus sentencias, de producirlos, marcarlos e imprimirles su sello, una marca que indica que el sujeto asume los códigos sociales, los inscribe en su cuerpo, reproduce los comportamientos, y de esta manera no duda de estos y no se rebela contra ellos, los considera normales, naturales, corresponde al deber ser no sólo de esta sociedad particular y específica, sino de la sociedad en general, de la naturaleza; pues es natural que sea así.

Foucault (1976) le da el nombre de sociedad disciplinaria, es decir; que ha instalado máquinas de producción de sujetos; en tanto la disciplina se convierte en su técnica privilegiada y es utilizada de manera constante y sostenida desde el nacimiento hasta la misma muerte sobre los cuerpos de los sujetos, siendo distintas instituciones y dispositivos los que se utilizan para disciplinarlos.

Desde que la sociedad comenzó a organizarse y a controlar a sus integrantes, el suplicio y como tal el castigo fueron dispositivos de poder de aquellos que en ese momento detentaban una forma de control sobre la sociedad, un “saber” es decir; situar la tecnología del poder en el principio tanto de la humanización de la penalidad como del conocimiento del hombre (Foucault, 1976 p. 33). Por tanto, todo aquel que transgredía las normas de la sociedad era castigado públicamente, y en ese momento el cuerpo era testigo de esta forma de control, poder y saber.

El cuerpo era el marco a través del cual el poder del estado era establecido, exhibido como infractor ante los demás, en ese momento eran los patíbulos una forma de mostrar lo que “te puede pasar si violas las reglas, si tratas de... si no te comportas y te conformas”. El “cuerpo político” como conjunto de los elementos materiales y de las técnicas que sirven de armas, de relevos, de vías de comunicación y de puntos de apoyo a las relaciones de poder y de saber que cercan los cuerpos humanos y los dominan convirtiéndolos en objetos de saber (Foucault, 1976).

Cuando se transgredían las normas antiguamente el castigo al cual era sometido un cuerpo, era un suplicio que era exhibido, su cuerpo descuartizado, castigado y sometido, un verdugo hace valer el poder del rey, el cuerpo es el papel donde se inscriben las consecuencias de transgredir las normas, así pues, Foucault lo expone de una manera muy clara en el texto “Vigilar y Castigar” (1976).

Actualmente el castigo va de una simple llamada de atención hasta la reclusión en instituciones que normalizan el cuerpo, que trabajaran en el alma de los sujetos, no hay aquí represión o exhibición del castigo, sino producción de sujetos en los cuales se ha introyectado, por la vía del dolor y el castigo corporal, un mandato, una orden que los obliga a actuar, el castigo cae sobre el alma más que sobre el cuerpo. Son castigadas con una pena que se atribuye por función la de volver al delincuente “no sólo deseoso sino también capaz de vivir respetado la ley de subvenir sus propias necesidades” (Foucault, 1976).

Desde esta mirada se trata de normar un cuerpo que ha transgredido el orden establecido, que no ha sido capaz de introyectar las normas de conducta, comportamiento y convivencia de la sociedad. Los cuerpos que no se adaptan serán castigados, las mentes que se atrevan a pensar de manera divergente serán alineadas a lo establecido, se trata pues, de homogeneizar mediante saberes, comportamientos y deseos legitimados a través de estructuras muy bien diseñadas para responder a lo exigido por ese momento histórico.

El castigo debe actuar en la profundidad, no sobre el cuerpo, la piel, la superficie, sino sobre la razón, el corazón, pensamiento, voluntad, deseos, ya no se trata de hacer sufrir el cuerpo sino de corregir el alma, para la reforma educativa y en específico para los procesos de evaluación será corregir las conductas y el pensamientos del docente alinearlos al proyecto y a la idea que la evaluación serán las dictaminadoras de su capacidad y desempeño. El castigo no intenta ser ejemplar, sino controlar al individuo, neutralizar su estado peligroso, modificar sus disposiciones delictuosas y buscar un cambio en su comportamiento.

Se trataba pues que estos dispositivos cambiaran no sólo el SEN, sino el perfil docente, sus funciones, capacidades y perspectivas del funcionamiento y proyecto de educación, por tanto, de país.

Dentro de estas relaciones que se comienzan a establecer entre aquellos que ordenan y los que obedecen; es el cuerpo el único testigo. El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido (Foucault, 1976) ya que esté es la expresión, la única expresión del alma sometida, capaz de controlar las fuerzas del cuerpo y realizar esto desde el momento del nacimiento del sujeto.

Foucault propone que se comienza a mirar al cuerpo como un cuerpo económico, un saber que no solo se centra sobre su funcionamiento y dominio, ya no se esperara a que el sujeto cometa un crimen, hay que prevenir toda falta mediante la domesticación y codificación del cuerpo. Podrían encontrarse fácilmente signos de esa gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. (Foucault, 1976, p. 158).

Por lo tanto el alma ahora es objeto por excelencia de todos los dispositivos de poder, es un objeto, las técnicas de poder y de las disciplinas de este; de una escala de poder: ejercer sobre él una coerción débil, asegurar presas en nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez, es objeto de control: “ya no es sobre la conducta o el lenguaje sino en relación a una economía, la eficacia de los movimientos, su organización, interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos, y la modalidad; esta implica una coerción ininterrumpida, constante, que vigila los procesos de la actividad más por sus resultados y se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos, estas técnicas que se diseñan para el control minucioso del cuerpo se les denomina disciplinas”. (Foucault, 1976, p. 159).

El cuerpo a lo largo de su historia es sometido a diversas instituciones que lo disciplinan, que lo mantienen en orden y dentro de los lineamientos de la sociedad, el cuerpo debe responder una política de coerciones, que mantienen una manipulación calculada de sus elementos, gestos y comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone, (Foucault, 1976, p. 160) es decir está en un juego entre una anatomía de poder que a su vez es una mecánica del poder estas; definen como se puede apresar el cuerpo de los demás para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la edificación que les determina.

Todo lo anterior disocia el poder del cuerpo;

La disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles” la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad económica) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de obediencia política) (...) Hace de este poder una “aptitud” una “capacidad” que trata de aumentar, y cambiar por otra parte la energía, la potencia que de ellos podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa las fuerzas y el producto del trabajo, la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada. (Foucault, 1976, p.160).

La disciplina es ante todo una anatomía política del detalle, su interés está centrado en el cuerpo que es vigilado y controlado desde lo más mínimo. La sociedad supo convocar a los sujetos de manera individual, para ligarlos de manera específica a las diferentes maquinarias: los ligó primeramente a la familia, a la fábrica, a la cárcel, a la escuela, al hospital, a las diferentes instituciones que los sujetaron a espacios cercados, para de esta manera hacer más efectivo su control y vigilancia.

En la reforma del 2013 se puede encontrar esta anatomía política del detalle, específicamente en la serie de documentos que se generaron para vigilar, controlar, someter y reeducar al docente de nuevo ingreso a partir de los procesos de evaluación.

¿Queda algo propio, singular en el sujeto, algo que realmente le pertenezca y que no le haya sido construido por la sociedad en su conjunto? [...] no posee pensamiento propio, ya que es el lenguaje el que le otorga la red a través de la cual piensa, red que lo atraviesa y lo obliga a pensar en cierta forma; tampoco tiene palabra, la palabra siempre

es ajena; no posee un cuerpo propio, sino que le fue inventado por la disciplina; cuerpo, además, vigilado y controlado continuamente para lograr que se mantenga dentro de los rasgos de lo aceptable por lo social. (García Canal, 2002, p. 62).

El cuerpo del sujeto es materia prima de los dispositivos de control, vigilancia y castigo, al ser seres sociales estamos inmersos en estos, lejos de ser seres individuales, somos sujetos en el sentido de estar atados, sometidos, mi palabra ya fue dicha, mi pensamiento expresado y mi cuerpo analizado.

Se ha pasado de un castigo público a una economía que utiliza al cuerpo y el alma para ser objeto del poder, para ser el recipiente que debe ser normalizado. Foucault analiza la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen como dispositivos que normalizan y disciplinan el alma y se reflejan en el cuerpo.

Por su parte la vigilancia jerárquica hace alusión a las escuelas militares encargadas de fabricar sujetos disciplinados; obediencia y el ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona mediante el juego de la mirada; un aparato en que las técnicas que permite ver inducen efectos de poder y donde, a cambio, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre los que se aplican.

Los dispositivos de control, vigilancia y disciplina se han ido mejorando al correr de los años, cada uno mejor que el anterior, estos recaen sobre el cuerpo, sobretodo el alma de los individuos, se pronuncia un discurso del cuerpo, anatómico-metafísicos y técnico-político, es decir un cuerpo manipulable y analizable; el cuerpo constituye el objeto de intereses tan imperiosos y apremiantes; en toda sociedad, el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones (Foucault, 1976, p. 159).

La sofisticación de estos dispositivos ha sido tal que se han obtenido nuevas técnicas, una escala de control, es decir, ejercer sobre el sujeto una cohesión débil, pero al mismo tiempo asegurar premisas de esta mecánica de control, un objeto de control, se piensa en el cuerpo desde una economía, una eficacia de los movimientos, una coacción sobre

las fuerzas más que sobre los signos, por último una modalidad; una coerción ininterrumpida, que vela por los procesos más que por resultados, ejerciendo una codificación del tiempo, espacio y movimientos, a estos métodos de control minucioso se les impone una relación de docilidad-utilidad es decir una disciplina.

Muchos de estos procesos de disciplina conforman una política de coerciones que constituye un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de todos los movimientos y gestos del sujeto; el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone, una “anatomía política” que es así mismo una “mecánica del poder” (Foucault, 1976, p. 160) para que los sujetos operen como se quiere, con la técnicas, rapidez y eficacia que se les determina la disciplina crea cuerpos dóciles, sometidos y ejercitados, para una utilidad económica y una obediencia política.

La disciplina procede de la distribución de los individuos y para ello emplea varias técnicas: Exige clausura; la especificación de un lugar heterogéneo y cerrado sobre sí mismo; el principio de clausura, se refiere a que a cada individuo se debe asignar un lugar y a cada lugar un individuo, es decir la relación 1:1 (división en zonas), para que a cada instante sea posible vigilar, castigar, sancionar, medir y apreciar la conducta, es decir que la disciplina deberá diseñar un espacio analítico y útil, en la disciplina cada uno de los elementos que la conforma son intercambiables, su lugar no es el territorio, sino el rango: el lugar que se ocupa en una clasificación [...] la disciplina el arte del rango y técnica hará la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos mediante una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones. (Foucault, 1976, p. 169).

Dentro de cada una de las instituciones donde los individuos llevan a cabo sus actividades tienen establecido un espacio útil, económica y políticamente organizado, que a su vez es jerarquizado, en el contexto que nos compete, la escuela; dentro de los salones hay una organización útil para el docente, controla desde su lugar a cada uno de sus estudiantes, que se les ha asignado y que corresponde de alguna manera a una función y a un valor, como si de un campo de batalla se tratase, el docente a su vez es vigilado, controlado y disciplinado por el director que se encuentra al centro de las instalaciones para asegurar la utilidad, disciplina y control de los tiempo escolares, de

los cuerpos y almas. Un cuerpo disciplinado es un gesto eficaz de la apropiación de las reglas y normas de conducta, las instalaciones funcionan como aparatos de saber.

Una escuela es un espacio que se ha diseñado de manera útil para disciplinar los cuerpos, fabricar espacios complejos para garantizar la obediencia; los espacios están dispuestos de tal manera que en todo momento los estudiantes sean vigilados y controlados para que los tiempos sean utilizados de manera efectiva. No se ha de perder tiempo en actividades que no son productivas para el propósito de esta.

Son espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos y también una mejor economía del tiempo y de los gestos. Son espacios mixtos: reales, ya que se proyectan sobre la ordenación de las caracterizaciones, de las estimaciones, de las jerarquías. La primera de las grandes operaciones de la disciplina es pues, la constitución de cuadros vivos. (Foucault, 1976, p. 171-172).

La creación de estos cuadros pretende hacer la clasificación racional de los seres vivos; observar, controlar, regularizar la circulación de mercancías, de la moneda y construir así un cuadro económico, que pueda servir como principio de enriquecimiento; inspeccionar a los hombres comprobar su presencia y su ausencia y construir un registro general y permanente de las fuerza. Se trata pues de organizar lo heterogéneo, de procurarse un instrumento para recorrerlo y dominarlo, de imponer un orden. La táctica disciplinaria se sitúa sobre el eje que une lo singular con lo múltiple. Permite, a la vez la caracterización del individuo como individuo y la ordenación de una multiplicidad dada. Es la condición primera para el control y el uso de un conjunto de elementos distintos: la base para una microfísica de un poder que podría llamar "celular" (Foucault, 1976, p. 173).

Los dispositivos de control pasan del alma, al cuerpo que es portador de fuerzas y sede de una duración; es el cuerpo natural, portador de fuerzas y sede de una duración; es el cuerpo susceptible de operaciones específicas que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas [...] el cuerpo al convertirse en blanco de nuevos mecanismos del

poder se ofrece a nuevas formas de saber (Foucault, 1976). Una vez más el cuerpo se convierte en el lienzo sobre el cual se inscribirán las normas de conducta.

No se trata sólo de una docilidad en el alma, sino regular el cuerpo, marcar los tiempos, gestos y articularlos en un sentido político-económico. Un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz. La articulación cuerpo-objeto. La disciplina define cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto de que manipula. Entre uno y otro, dibuja un engranaje cuidadoso. (Foucault, 1976, p. 177) es decir; que las acciones de los cuerpos deben estar estrechamente relacionadas con el objeto, debe poder controlarlo en un tiempo y espacio específico, aquí se puede entender que ya no sólo el objeto es objeto, sino que a través de los diversos mecanismos de las sociedad disciplinaria el cuerpo también se cosifica, convirtiéndose en un objeto más en las relaciones que puede sostener, es un cuerpo-maquina, cuerpo-instrumento.

Este objeto nuevo es el cuerpo natural portador de fuerzas y sede de una duración; es el cuerpo susceptible de operaciones específicas que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos. El cuerpo, al convertirse en blanco de nuevos mecanismos de poder, se ofrece a nuevas formas de saber. Cuerpo del ejercicio, más que de la física especulativa; cuerpo manipulado por la autoridad, más que atravesado por los espíritus animales; cuerpo del encauzamiento útil y no de la mecánica racional y en el cual, por esto mismo se anunciará cierto número de exigencias naturales y de coacciones funcionales (Foucault, 1976, p. 180).

Una de las funciones de la disciplina es la fabricación de individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los sujetos, a la vez como objetos y como instrumento de su ejercicio. (Foucault, 1976, p. 199). Este no es un poder como tal, sino que funciona a través de una economía calculada y permanente. El éxito del poder disciplinario se debe en efecto al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación de un procedimiento que le es propio: **el examen**. (Foucault, 1976, p. 199).

El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona mediante el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver indican efectos de poder y donde, a cambio, los medios de coerción hacen claramente visibles sobre los que se aplican [...] al lado de la gran tecnología de los anteojos, de las lentes, [...] ha habido pequeñas técnicas de vigilancia múltiples y entrecruzadas, miradas que deben ver sin ser vistas; un arte oscuro de la luz y de lo visible ha preparado en sordina un saber nuevo sobre el hombre, a través de las técnicas para sojuzgarlo y de los procedimientos para utilizarlo. (Foucault, 1976, p. 200).

Con el paso de los años los dispositivos disciplinarios se fueron modificados, sofisticando hasta convertirse en pequeños discursos normalizadores o bien en instituciones que tienen esa misma función, el control de los cuerpos y la vigilancia de estos. La evolución tan vertiginosa de la sociedad obligó a dichos dispositivos a concentrarse en algunas instituciones como la escuela, Foucault menciona a los campamentos militares, que para el caso de esta investigación los trasladamos a la escuela, en específico los procesos de evaluación a los cuales los aspirantes a docentes presentaron para el ingreso al Servicio Profesional Docente.

La disciplina, vigilancia y control dentro del proceso de evaluación son una constante, ya que no sólo se trata de algo que sucedería una vez, sino que cada cuatro años los docentes que habían ingresado bajo este sistema iban a ser evaluados.

Vigilar pasa a ser entonces una función definida, pero que debe formar parte integrante del proceso de producción; debe acompañarlo en toda su duración. Se hace indispensable un personal especializado constantemente presente y distinto a los obreros. (Foucault, 1976, p. 204).

El alma de los docentes fue alineada, vigilada, controlada, reeducada, mediante todos los dispositivos de poder propios de un estado maquinador de una política de coerciones de mecanismos de poder para sustentar un proyecto propio que respondía a las necesidades político-económicas de ese momento histórico.

### 2.3. El examen como un dispositivo de disciplina y control

En el documento *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Educación Media Superior (EMS) para el ciclo escolar 2016-2017*<sup>14</sup> se definen algunos conceptos, como evaluación, docente, examen, lista de prelación.

Estos conceptos formaron parte de los discurso oficiales que se difundieron en todos los medios de comunicación y que conformaban la columna vertebral de la reforma educativa. La principal propuesta de está es la evaluación docente, la asignación y permanencia en las plazas por medio de un examen, el reconocimiento del logro educativo de los alumnos y por lo tanto de la labor docente.

Dentro de dicho documento los conceptos están definidos como:

**Criterio de evaluación:** Indicador de un valor aceptable sobre el cual se puede establecer o fundamentar un juicio de valor sobre el desempeño de una persona.

**Estándar:** Principio de valor o calidad en la conducción y uso de los procedimientos de evaluación y que son acordados por expertos en evaluación.

**Examen:** Instrumentos de evaluación que se emplea para identificar el nivel de dominio de los sustentantes sobre un constructo específico.

**Instrumento de evaluación:** Procedimiento de recolección de datos que suelen tener distintos formatos, atendiendo a la naturaleza de la evaluación, por ejemplo, instrumentos de selección de respuesta, instrumentos de respuesta construida, cuestionarios, observaciones, portafolios, entre otros.

**Instrumento de evaluación referido a un criterio:** Instrumento que permite comparar el desempeño de las personas evaluadas, con un estándar preestablecido.

**Lista de prelación:** Orden descendente en que se enlistan los sustentantes con base en los resultados obtenidos en el proceso de evaluación.

---

<sup>14</sup>El documento para el ciclo escolar 2017-2018 no se pudo recuperar ya que en la página del Servicio Profesional Docente no está disponible y en la página del Diario Oficial, está versión del documento para el ciclo escolar 2016-2017.

**Nivel de desempeño:** Criterio conceptual que delimita el marco interpretativo de las puntuaciones obtenidas en un instrumento de evaluación, y que refiere a lo que la persona evaluada es capaz de hacer en términos de conocimientos, destrezas o habilidades en el contexto del instrumento. (Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica, 2016, p. 2-3).

Para fines de la investigación se analizará el concepto de examen a la luz de Foucault como un dispositivo. El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. (Foucault, 1976, p. 215). Es decir, dentro de contexto actual el examen se convierte en el dispositivo por excelencia para establecer sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y sanciona conforme a su grupo de desempeño, nivel de compromiso y otros estándares e indicadores que los docentes no logren cubrir.

En las políticas de evaluación docente se ha privilegiado el proceso de los exámenes y parafraseando a Foucault, este se halla altamente ritualizado, en el vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. (Foucault, 1976, p. 215).

Es decir que dentro de los procesos de evaluación se ponía en juego un conocimiento establecido y validado por las instituciones y documentos creados por estas, es decir; que el saber se entiende como aquellos discursos específicos de la racionalidad en cierto momento histórico y que vinculan estrechamente al poder y sustenta sus prácticas en conceptos; juntos producen la verdad, no entendida como una verdad epistemológica no como lo que identifica lo falso de lo verdadero sino como la conjunción de saber-poder que permite separar lo “incalificable científicamente de lo calificable” o “que marca lo real de lo inexistente” (Foucault 1978, p 173), y lo somete en forma legítima a la división de lo verdadero y lo falso (p. 39).

El cuerpo, como sujeto político, es sobre el que recae el saber o discurso, al igual que las mediaciones o materializaciones del saber que contemplan el engranaje del poder sobre los sujetos. Las materializaciones dadas en forma de instituciones, reglas, procedimientos, mecanismos, organizaciones, leyes y reglamentos establecen la relación con los sujetos, es decir; con la vida y la forma en cómo se relacionan dichos sujetos. Así pues, ayudan a encauzar las conductas humanas individuales y colectivas de forma tal que se controle al sujeto y los objetos de este cuerpo con el fin de cumplir objetivos que le son propios al discurso de poder en ciertos momentos históricos.

Para la educación y en específico para el ingreso a la docencia se han diseñado una serie de dispositivos bajo la verdad establecida por instituciones como el INEE y la SEP a través de un marco general de una educación de calidad, que fijan parámetros e indicadores para el ingreso y la permanencia y que sirven como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y la permanencia en el servicio así como los procesos de profesionalización a los cuales los docentes de nuevo ingreso son acercados durante sus tiempos de evaluación, claro con pleno respeto a los derechos constituciones de los trabajadores de la educación o se sostiene en documentos oficiales.

Todo lo anterior se deduce por el discurso de verdad que establece que estas son a favor de un “impulso de la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013, p. 3) según consta en documentos oficiales.

Ahora bien, ¿Cómo se establece esta idoneidad, palabra clave dentro de los discursos de ingreso a la docencia? Para el ingreso a la docencia se hace uso de indicadores que son instrumentos utilizados para determinar, por medio de unidades de medida, el grado de cumplimiento de una característica, cualidad, conocimiento, capacidad, objetivo o meta, empleado para valorar factores que se desean medir (Ley General del

Servicio Profesional Docente, 2013, p. 2). El aparato disciplinario perfecto permitiría verlo todo permanentemente con una sola mirada. Un punto central sería a la vez fuente de luz que iluminara todo y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido (Foucault, 1976, p. 203)

El instrumento por excelencia que se utiliza tanto para el ingreso, permanencia y promoción es el examen, como ya se expuso en párrafos anteriores el examen *es un instrumento de evaluación que se emplea para identificar el nivel de dominio de los sustentantes sobre un constructo específico*. El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado. [...] el examen permite al maestro, a la par que trasmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos, (Foucault p. 217). Es decir, y parafraseando a Foucault el examen valida una aptitud adquirida, y ahora se cambia el sustantivo de “escuela examinadora” por “gobierno examinador”. El sistema educativo vive una época del examen infinito y de la objetivación coactiva.

El examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca sobre aquellos a los que somete, los mantiene en un mecanismo de objetivación, en el espacio que domina, el poder disciplinario manifiesta, en lo esencial, su poderío acondicionando objetos. El examen equivale a la ceremonia de esta objetivación (p. 218).

El examen hace entrar también la individualidad en un campo documental pues coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los capta y los inmoviliza. Pues estos procesos de “evaluación” están inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental, conformando un “poder de escritura” como pieza esencial en los engranajes de disciplina. Estas técnicas particularizaron y sufrieron innovaciones importantes sobre todo en lo que concierne a los métodos de

identificación y señalización, en educación menciona Foucault el problema era situar su nivel y su capacidad, indicar la utilización eventual que se podía hacer de él

A partir de esto la formación de toda una serie de códigos de individualidad disciplinaria que permiten transcribir, homogeneizándolos, los rasgos individuales establecidos por el examen: código físico de señalización, [...] código escolar [...]. Estos códigos eran todavía muy rudimentarios en su forma cualitativa y cuantitativa, pero marcan el momento de una formalización inicial de lo individual en el interior de las relaciones de poder. (Foucault, 1976, p. 220-221).

Otra de las innovaciones de la escritura disciplinaria se encuentra en la correlación de la acumulación de documentos, la puesta en marcha en serie de exámenes, la organización de campos comparativos que permiten clasificar, formar categorías, establecer medidas, fijar normas, con el único fin de normalizar, vigilar y castigar a los cuerpos que no se alinean a estas categorías.

A partir de todo el aparato de escritura que lo acompaña, el examen abre dos posibilidades: a) la constitución del individuo como objeto descriptible, y analizable. Foucault (1976) resaltando que con anterioridad el examen no reducía al sujeto a “rasgos específicos” como los naturalistas, en la actualidad la sociedades en el mundo y en particular la mexicana ha diseñado aparatos de poder que reducen al docente a una serie de “perfiles, parámetros e indicadores específicos” para la función que desee desempeñar dentro del sistema educativo. La segunda posibilidad de la que habla el autor es b) la constitución de un sistema comparativo que permite la medición de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimulación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en la población (p.221). Es decir que este mecanismo de escritura se conforma como un nuevo tipo de poder sobre los cuerpos, los gestos y comportamientos, permitiendo su comparación, medición e incluso clasificación.

Ahora bien en cierto momento el examen se constituye como una técnica documental que hace de cada individuo un caso, y a su vez lo convierte en un objeto de

conocimiento, una presa para el poder, es gracias a esta “individualidad” la que permite al examen encausar, corregir a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etcétera, es decir; los procedimientos disciplinarios invierten esa relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación (p.222).

El examen como fijación a la vez ritual y “científica” de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual, al rótulo de su propia singularidad, [...] indica la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas los desvíos, las “notas” que lo caracterizan y hacen de él de todos modos, un “caso”. Finalmente, el examen se haya en el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Es el que combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y clasificación, de aprovechamiento máximo de las fuerzas y tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes. Por lo tanto, de fabricación de individualidad celular, orgánica, genética y combinatoria. Con él se ritualizan esas disciplinas que se pueden caracterizar en una palabra diciendo que conforman una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente (Foucault, 1976, p. 223).

A lo largo de los años las sociedades han pasado de ser sólo un sistema simple de organización a basar su cultura bajo estatutos muy bien definidos y disciplinados con ayuda de las instituciones que se fueron creando bajo el discurso de la necesidad de regular las conductas de los sujetos de una sociedad “las disciplinas marcan el momento en que se efectúa lo que se podría llamar la inversión del eje político de la individualización” (Foucault, 1976, p. 223).

Siguiendo las ideas de este mismo autor, en un sistema disciplinario la individualización es un cambio descendente, a medida que el poder se vuelve más anónimo y funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados; y mediante vigilancias [...], por observaciones [...] por medidas comparativas (Foucault, 1976, p. 224), cuando se trata de disciplinar a un sujeto sano es principalmente para buscar lo que hay en él de niño, de locura, del crimen que ha deseado cometer. Para el caso de esta investigación, se trata pues de buscar dentro del docente aquel desvió en la formación, en el desempeño, en encasillarlo y no permitirle un poco de locura.

El momento en que se ha pasado de mecanismo histórico-rituales de formación de la individualidad a **mecanismos científico-disciplinarios**, donde lo normal ha relevado a lo ancestral, y la medida al estatuto, sustituyendo así la individualidad del **hombre memorable** por la del **hombre calculable**, el momento en que las ciencias del hombre han llegado a ser posibles es aquel en el que se utilizaron una **nueva tecnología del poder y otra anatomía política del cuerpo** (Foucault, 1976, p. 224). [las negritas son mías].

El momento en que el sujeto es calculable y medible, en que se esta utilizando una nueva tecnología de poder y se construye una nueva anatomía política del cuerpo en la sociedad mexicana y quizá en otras tantas del mundo esta ocurriendo, al ceñir procesos humanos a procesos medibles cuantificables, esperando eficacia, eficiencia y calidad. Foucault (1976) sostiene que “el individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación “ideológica” de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder llamada “disciplina” (p.225). estamos pues dentro de un circulo quizá, y sólo quizá imposible de romper

En el apartado siguiente se exponen los documentos que están relacionados con el proceso de evaluación para el ingreso al servicio profesional docente, exponiéndolos como dispositivos en términos de lo revisado anteriormente.

## 2.4 La función de los dispositivos en la Reforma Educativa 2013

En una entrevista a Foucault publicada en julio de 1977, sostuvo que el dispositivo es presentado a partir de cuatro grandes aristas: a) una caracterización general que toma en cuenta la diversidad de elementos que lo componen, su heterogeneidad; b) su “modo de ser”; c) la naturaleza del vínculo establecido entre sus componentes; y d) su modo general de inserción en lo real o “función”. Esta aproximación permite armar un cuadro bastante preciso sobre la arquitectura de dicha noción. Es así como, con respecto al primer punto, el dispositivo está compuesto por elementos que pertenecen a lo dicho y lo no dicho. Entre estos dos conjuntos Foucault distribuye los discursos, las instituciones, las edificaciones, los reglamentos, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las nociones filosóficas y molares. Más allá de nombrarlos, no especifica cuales pertenecen a cada uno de los grupos mencionados anteriormente. Esto no genera grandes problemas para el conjunto de lo “dicho”, puesto que allí se incluye todo lo que se explicita de alguna manera a través de un soporte institucionalizado (leyes, reglamentos, enunciados científicos, etc.).

La característica de lo no dicho caracteriza al dispositivos pues alude a su modo de ser o de existir; se trata de una red que coincide en extensión con los límites del conjunto de elementos heterogéneos que se encuentran vinculados en función de una coyuntura específica. Y, puesto que el dispositivo es el lugar de un proceso de “sobredeterminación funcional”, los elementos heterogéneos que componen el conjunto o red se encuentran en constante cambio, dado que causa efecto positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con lo otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá. (Foucault, 1991, p. 128). De esta manera, el dispositivo, en tanto red de relaciones, no posee una naturaleza estable, sino móvil, dinámica. Sus componentes, así como el

conjunto de relaciones entre los mismos varían en función del nivel de efectividad alcanzado en una coyuntura determinada<sup>15</sup>.

Otra característica del dispositivo según Michel Foucault es que pone en relieve la naturaleza del vínculo entre los elementos que integran ese gran universo de lo dicho y lo no dicho. Se destaca la relación entre sus unos componentes y otros se asemeja a un juego, puesto que existen movimientos, cambios de posición, alteración de funciones, etc. (Foucault, 1991, p. 129).

No se trata de que lo dicho rijan lo no dicho o viceversa, sino que entre una y otra dimensión, entre uno y otro conjunto de elementos, existe un grado de variancia permanente, así como relaciones de condicionamiento mutuo. Una característica más asignada al dispositivo es que este se constituye al interior de un juego de relaciones de poder, su función consiste en responder a una urgencia histórica concreta, por ello, frente a un determinado problema, potencia o bloquea relaciones de fuerza con claros efectos en el orden del saber. (Foucault, 1991, p. 130).

Foucault afirma que un dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos (Foucault, 1991, p. 130). Se puede decir por lo tanto que un dispositivo es estratégico, pero la estrategia no es una cualidad exclusiva del mismo, sino de las relaciones de fuerza, de los juegos de poder, que lo exceden enmarcándolo. Como consecuencia de esta caracterización, la materialidad del dispositivo se circunscribe al haz de relaciones – a la red- que vincula una serie de elementos disímiles entre sí: lo dicho con lo no dicho, las prácticas discursivas con las prácticas no discursivas, el saber con el poder.

---

<sup>15</sup> Para dar cuenta del concepto foucaultiano de “tecnologías de gobierno”, Nikolas Rose y Peter Miller también utilizan la noción de “red”, aunque optan por hacerlo desde una plataforma teórica en la que se destacan los trabajos de Bruno Latour y Michel Callon, de la década del ‘80. La red (network) a la que se refieren es un conjunto de elementos humanos y no humanos -tecnológicos, arquitectónicos, etc.- que está en permanente movimiento y que provee las condiciones para que el “poder” se construya sobre la misma. Cfr., Miller, P. y Rose, N. “Political Power beyond the State: Problematics of Government”, en *The British Journal of Sociology*, London, London School of Economics and Political Science, 1992, vol. 43, N° 2, pp. 183-184.

Su forma de instalación en lo real es a través de articulaciones, alrededor de estrategias que componen la serie de relaciones que se despliegan entre determinados elementos y a efecto de fines concretos. Estas cualidades permiten al dispositivo tener un emplazamiento histórico y responder a urgencias específicas de un tiempo y un espacio en particular.

Dentro de la reforma educativa del 2013 la presencia de dichos dispositivos está en la serie de documentos que fueron expuestos en apartados anteriores, ahora se centrará la atención en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, en este caso, el documento revisado fue el publicado para el ciclo escolar 2017-2018 que se recuperó de la página web del Servicio Profesional Docente.

La página inicia exponiendo los criterios básicos para calificar a los sustentantes, y argumenta de manera legal lo siguiente;

La Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación comunican a los participantes a los Concursos de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en la Educación Básica los criterios conforme a los cuales se calificará a los sustentantes y se determinarán las listas de prelación del Concurso de Oposición para el ciclo escolar 2017-2018.

Este documento tiene como propósito comunicar a los participantes al concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), los aspectos básicos que el INEE ha definido para los concursos en la Educación Básica, particularmente, en relación con: 1) calificación de los resultados obtenidos por los sustentantes en los distintos instrumentos del proceso de evaluación; 2) conformación de los grupos de desempeño, y 3) reglas de ordenamiento de las listas de prelación. (Servicio Profesional Docente, 2016).

El ingreso al Servicio Profesional está precedido por una serie de etapas que se presentan a continuación, así como los criterios para ordenar las listas de prelación, que indican el lugar obtenido por los participantes después de la aplicación de la evaluación. En los siguientes párrafos se expondrá dicho documento, y se vinculará con la teoría de Michel Foucault sobre los dispositivos.

### 2.4.1 Sobre los instrumentos

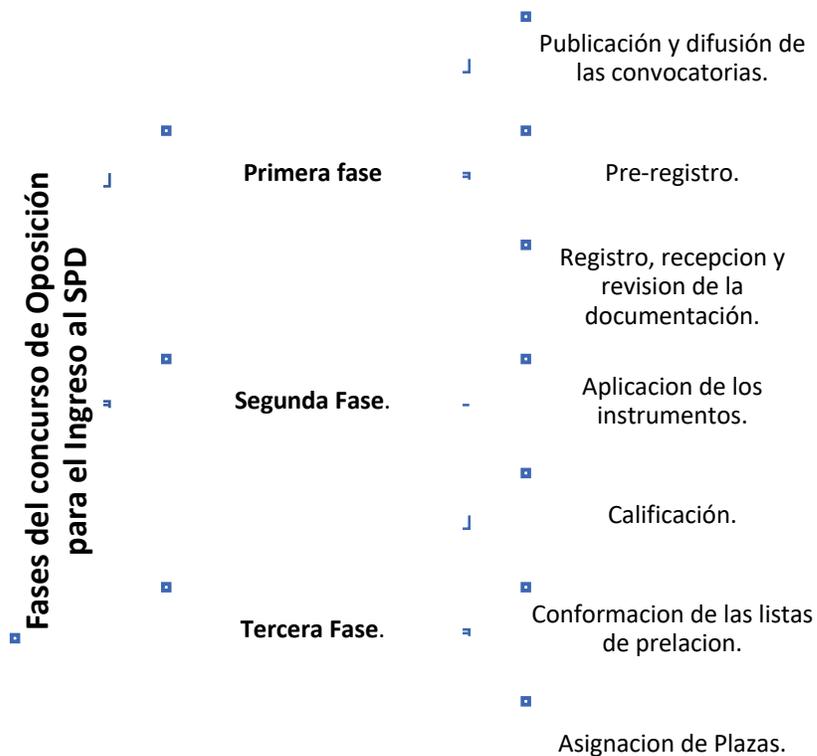
Los instrumentos que conforman esta evaluación son dos exámenes ambos con características distintas; el primero es el Examen de Conocimientos y Habilidades para la práctica docente, y el segundo es el Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales, estos tienen una estrecha relación con el documento de Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos Docentes en Educación Básica (PPIDyTDEB) en específico con las dimensiones 1,2, 3, 4, y 5 del perfil deseable.

Las fases<sup>16</sup> mediante las cuales se ingresó fueron tres que se sintetizan en la figura 3.

**Figura 3.** *Fases del concurso de Oposición para el ingreso al SPD*

---

<sup>16</sup> La expresión de Fases es utilizada en el documento de Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación para el Ingreso a la Educación Básica, en este caso se recupera el archivo para el ingreso al ciclo escolar 2017 – 2018.



Nota: Información tomada del INEE, esquema de creación propia.

A grandes rasgos este es uno de los primeros “pasos” para explicar cómo se diseñan y establecen los distintos dispositivos para el ingreso. El documento rector de este concurso es Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación para el ingreso a la Educación Básica, que una vez publicada la convocatoria para cada ciclo escolar sería re-editado por la institución pertinente, el que se consulta para esta investigación es para el ciclo escolar 2017-2018. En términos de Foucault, estos procedimientos de escritura y de registro forman parte de los dispositivos de disciplina y de la formación de un nuevo tipo de poder y saber sobre los cuerpos

Se sostiene que este concurso tiene como finalidad garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los aspirantes para el ingreso al servicio público educativo y se realizará en los términos establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente y conforme a los lineamientos para que tal fin emite el Instituto. (Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación para el Ingreso a la Educación Básica, 2017, p. 7).

El examen rodeado de todas sus técnicas documentales hace de cada individuo un “caso”: un caso que a la vez constituye un objeto para conocimiento y una presa para un poder. [...] es el individuo, en su individualidad misma, tal como se le puede describir, juzgar, medir y comparar con otros; y es también el individuo cuyá conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etc. (Foucault, 1976, p. 222)

Los documentos descritos a continuación no son más que discursos, dispositivos y procedimientos que colocan al sujeto como objeto de poder, saber y disciplina.

Para finalidades del presente trabajo se hará una breve descripción de la primera fase, se centrará la atención en la segunda y tercera fase, ya que son en ellas en las que se puede apreciar todo el proceso de evaluación al que los aspirantes a la docencia fueron sometidos.

**Figura 4.** *Primera fase del proceso de Evaluación*



Nota: Información tomada del INEE, esquema de creación propia.

Dentro de esta primera fase se daba conocer la convocatoria mediante la plataforma electrónica del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente, en los

portales electrónicos de las autoridades educativas locales y en los periódicos de mayor circulación nacional y local, una vez hecho lo anterior, los aspirantes se registraban de manera exclusiva en la página de Sistema Nacional de Registro, en los periodos establecidos en la convocatoria vigente, cuando se habían registrado se daba conocer fecha, sede y documentación necesaria para el registro presencial, este es sólo un pre-registro, y es aquí en donde todo comenzaba.

Al hacer este pre-registro los aspirantes debían seleccionar el nivel, materia y/o especialidad a la que aspiraban pues debían cubrir el perfil profesional que estaba determinado previamente, en la página aparecían algunas posibilidades y hacían aclaraciones sobre las licenciaturas que no podían participar.

El registro se llevo a cabo en el Sistema Nacional de Registro, las sedes para el registro fueron determinadas por las Autoridades Educativas Locales (muchas de ellas eran oficinas de la Secretaria de Educación), se asignaba a una persona que coordinaba al personal encargado de la revisión de documentos y del registro, estos hacían una verificación del registro, y aclaraban dudas (o generaban más), en algunos casos, este personal cambiaba la plaza ya que no se cubrían los requisitos, antes de hacer el cambio, le hacían saber al aspirante y le exponían sus posibilidades.

Los aspirantes presentaban la documentación solicitada, que era revisada, cotejada y avalada por las autoridades educativas locales, a los aspirantes se les expedía una ficha de examen con la información de la sede de aplicación, fecha y hora en que presentarían la evaluación nacional y, en su caso, la evaluación complementaria o adicional. Después se les hacían algunas aclaraciones sobre el proceso.

Siguiendo algunas ideas de Foucault sobre los enfermos mentales y los hospitales, lo transportamos a esta situación, la vida de los sujetos es cuidadosamente cotejada (proceso de revisión de documentación), se vigila que estén asignados al lugar adecuado según "individualidad", y se le explica cual será su papel dentro de este sistema muy bien organizado. "Hay que tener en cuenta los procedimientos de escritura

que permiten integrar, pero sin que se pierdan los datos individuales en sistemas acumulativos; procurar que a partir de cualquier registro general se pueda encontrar un individuo” (Foucault, 1976, p. 221)

### **Segunda fase:**

Esta consta de la Aplicación de *instrumentos de evaluación* y se divide en tres etapas. Estos exámenes están diseñados con base en el documento Perfil, parámetro e indicadores para docentes y técnicos docentes, principal referente para el diseño de los instrumentos de evaluación y guías de estudio según el nivel y la modalidad para la cual se aplique. En esta fase se evalúan las dimensiones 1, 2, 3, 4 y 5 del documento antes mencionado, las cuales son:

**Dimensión 1.** Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprender y lo que deben aprender.

**Dimensión 2.** Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.

**Dimensión 3.** Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

**Dimensión 4.** Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

**Dimensión 5.** Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta el vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2017-2018. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica , 2017, p. 12)

### ***Etapas 1. Aplicación del Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente.***

Esta etapa consiste en la aplicación de un examen estandarizado aplicado en línea, autoadministrable y controlado por un aplicador. Constaba de un promedio de 120 reactivos que evaluaban el nivel de dominio sobre los contenidos y enfoques de la

enseñanza propios del nivel o disciplina, además de las capacidades y habilidades para la intervención didáctica. En este examen se evaluaban las dimensiones 1 y 2 del perfil de docentes y técnicos docentes.

Este examen se aplicaba a docentes y técnico docentes de acuerdo al perfil, parámetros e indicadores específicos de cada uno. En este instrumento existen distintos tipos de reactivos de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta, su aplicación es de tres horas.

En esta etapa podemos encontrar lo que Foucault llama aparato de escritura que acompaña al examen, la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable, contrario a lo que sostiene el autor, este dispositivo si lo reduce a rasgos específicos que son los descritos por el documentos de PPIDyTDEB y que los clasifica, los caracteriza y en su caso los castiga.

### ***Etapa 2. Aplicación del Examen Nacional de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales.***

Al igual que el anterior este instrumento era estandarizado, su aplicación se hacia en línea, era autoadministrable y controlado por un aplicador, constaba en promedio de 120 reactivos de opción múltiple, en esta etapa se evalúan las habilidades intelectuales del docente, sus capacidades para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de su práctica, así como las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar los vínculos con la comunidad, y sus responsabilidades éticas y legales. (Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2017-2018. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica , 2017, p. 9). En este instrumento se evalúan las dimensiones 3, 4, y 5 del perfil de docentes.

Retomamos la idea antes expuesta en este proceso de evaluación se pone a evaluar un conocimiento establecido y validado por las instituciones y documentos creados por estas, aquí se pone en juego no un saber epistemológico sino la validación de discursos de saber - poder que producen la verdad, en términos de Foucault (1976) estos dispositivos permiten separar lo incalificable científicamente de lo calificable sometiéndolo de forma legítima a la división de lo verdadero y lo falso.

### ***Etapa 3. Aplicación de los Exámenes Complementario o Adicionales.***

Este examen se aplica exclusivamente a los docentes con alguna especialidad, es decir; a aspirantes interesados en impartir; lengua indígena, asignatura estatal, artes (artes visuales, danza, música, teatro) y tecnología. La única dimensión que evalúa es la número uno, referida al conocimiento de los alumnos, el aprendizaje y los contenidos del currículum.

Este examen a excepción de Lengua Indígena era de opción múltiple, su aplicación tenía una duración de tres horas en un horario previamente establecido.

#### **Tercera Fase:**

Esta fase se llevó a cabo conforme a los criterios y procedimientos técnicos que el Instituto determinó, fue la secretaria quien realizó dichos procesos de calificación. Los instrumentos que formaron parte de la evaluación eran independientes entre sí y se evaluaron diferentes aspectos del perfil de ingreso (cómo se mencionó en apartados anteriores); los resultados se agruparon en tres categorías de desempeño: Nivel I, Nivel II y Nivel III que se refieren al logro de cada sustentante en el examen asignando así una clasificación descrita en la figura 5.

#### **Figura 5. Categorías de desempeño.**

Nivel I.	Nivel II.	Nivel III.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades que se consideran indispensables para un adecuado desempeño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sustentante muestra un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, demuestra una amplia capacidad para utilizarlos en una diversidad de situaciones didácticas.</li> </ul>

Nota: información tomada de INEE, figura de elaboración propia.

Para determinar el resultado del proceso de evaluación que permitiera establecer la idoneidad se consideraron los resultados obtenidos en todos los instrumentos de evaluación presentados;

El sustentante con resultado Idóneo en el proceso de evaluación será aquel que obtenga, al menos, el nivel de desempeño II (N II) en todo y cada uno de los instrumentos de evaluación que constituyen, según se define en los lineamientos del concurso. (Servicio Profesional Docente, 2016).

La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza excluye, en una palabra, *normaliza* (Foucault, 1976, p. 2113). Es decir que la disciplina ha fabricado un nuevo funcionamiento punitivo y es una técnica disciplinaria que ha puesto en juego nuevos mecanismos de sanción normalizadora. En este caso esta sanción es la exclusión al SPD, argumentado está por el alcance en un nivel de desempeño.

A partir de los resultados los aspirantes comenzaban a ser ubicados por grupos de nivel de logro (Nivel II y Nivel III) estos determinaban su idoneidad y la asignación de un lugar

en las listas de prelación, los aspirantes con resultados no idóneos (Nivel I) son ingresaban a las listas de prelación. Los resultados se daban a conocer mediante un informe individualizado que estaba a disposición del sustentante en la página del servicio profesional docente, la notificación se le hacia llegar a los aspirantes en el mes de agosto.

Los sustentantes con resultados idóneos en el proceso de evaluación conformaban grupos de desempeño en función de la combinación de los resultados alcanzados en los instrumentos considerados en el proceso de evaluación, mostrados en la Tabla 3.

**Tabla 4.** Grupo de desempeño.

<b>Criterios para formar parte de un grupo de desempeño.</b>	
<b>Grupos de Desempeño.</b>	<b>Descripción.</b>
<b>A</b>	En los dos exámenes obtuvo el nivel de desempeño III.
<b>B</b>	En un examen obtuvo el nivel de desempeño III y en el otro el nivel de desempeño II.
<b>C</b>	En los dos exámenes obtuvo en nivel de desempeño II.

Nota: Figura tomada de [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/CriteriosTYP\\_Ingreso\\_2019\\_2020.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/CriteriosTYP_Ingreso_2019_2020.pdf) y adaptada por la autora.

Estos grupos son el primer criterio para el ordenamiento de las listas de prelación, y posteriormente las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de evaluaciones (dos o tres exámenes dependiendo de la modalidad elegida). En todos los casos el ordenamiento de las listas de prelación será de mayor a menor puntuación, es esta mirada normalizadora la que dicta este ordenamiento, la calificación, clasificación y en su caso el castigo.

### **Reglas de Ordenamiento de las listas de prelación.**

Las listas de prelación se integraban únicamente con los aspirantes que obtenían resultados idóneos, y según las características específicas de los concursos. Las listas se ordenaron considerando, en primer lugar, a los ubicados en el grupo de desempeño A, luego B y finalmente C, la tabla 4, muestra la distribución de exámenes y niveles de desempeño.

**Tabla 5. Distribución de exámenes y niveles de desempeño**

Distribución de exámenes y niveles de desempeño			Número de exámenes	Grupos y orden de ingreso en las listas de prelación.
Nivel I	Nivel II	Nivel III		
-	-	2	2	Grupo A
-	1	1	2	Grupo B
-	2	-	2	Grupo C
1	-	1	2	No ingresan a la lista de prelación.
1	1	-	2	
2	-	-	2	

Nota: Información tomada de INEE 2017.

El orden que los castigos disciplinarios deben hacer respetar es de índole mixta: es un orden “artificial” dispuesto de manera explícita por una ley, un programa, un reglamento. Y es también un orden definido por procesos naturales y observables: la duración de un aprendizaje, el tiempo de un ejercicio y el nivel de aptitud se refiere a una regularidad, que es también una regla (Foucault, 1976, p. 206). Es dentro del examen y de sus resultados donde están implicados el dominio de un saber y un tipo de poder, del saber pues cuadras con lo necesario para estar “dentro” de un sistema, de poder pues este dispositivo esta diseñado para especificar el tipo de procedimiento de disciplina y sometimiento requeridos. No es simplemente en el nivel de la conciencia, de las representaciones y en lo que se cree saber, sino en el nivel de lo que hace posible un saber donde se realiza la actuación política. (Foucault, 1976, p. 216)

## **2.5. La profesionalización en la Reforma educativa del 2013**

Cuando se habla de profesionalización docente, lo que evoca, principalmente, es la idea de perfeccionamiento, debiendo ser este más bien una consecuencia directa y no un objetivo de la profesionalización. El problema de esta noción (la profesionalización) es que, hasta hoy, no se ha presentado en su ejecución sino como un “paisaje plagado de enfoques fracasados” (Lieberman y Wood, 2006, p. 206) en los que ha primado “una visión estrecha, minimalista e inmediateista de la formación docente: capacitación, entrenamiento, manual cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, formulas (Torres, 2002, pp. 15-16). Por otro lado, es cierto que son los mismos profesores, tanto en ejercicio como aquellos en formación inicial, los que se han encargado de socializar esta visión como resultado de sus demandas y expectativas primero frente a la oferta de formación docente. (Núñez, Arévalo, & Ávalos, 2012, p. 12).

Uno de los motivos de la reforma educativa fue que era necesario brindar una educación de calidad, bajo el principio de preparar a las nuevas generaciones dentro de un escenario global cada vez más incierto y demandante. A si pues se estableció en el artículo 3<sup>ro</sup> que es obligación del Estado brindar dicha educación, para lo cual era necesario la creación de un sistema de selección de los mejores docentes, a partir de esto se han creado una serie de dispositivos que han transformado el ingreso a la docencia a nivel básico y medio superior.

Detrás de esta política, se encuentra la intención de centrar la responsabilidad del éxito o el fracaso escolar esencialmente en la figura del maestro. Es una función de su capacidad –comparable y medible a través de un esquema de resultados- cómo se pretende garantizar una buena educación para que los estudiantes participen activa y productivamente en ambientes sociales en constante cambio (Pérez, 2014, p. 113).

Lo anterior supone para el maestro que su práctica profesional ha de ser examinada a partir de una certificación orientada a definir determinadas competencias para desarrollar la labor, la certeza de los conocimientos generados se nutre de referentes ideológicos más amplios centrados en el mérito personal, la recompensa al esfuerzo individual y la optimización del rendimiento. De ello se desprende una narrativa educativa fuertemente vinculada con la teoría del capital humano. Que sitúa a la educación como factor ineludible para el progreso económico (Pérez, 2014, p. 13).

Dentro de la agenda educativa del siglo XXI promovida por agentes, instituciones, académicos y autoridades educativas tanto a escala local como global, existe una demanda particular que hace el desarrollo de trayectos formativos centrados en el aprendizaje permanente; (Pérez, 2014, p.114) las acciones de formación continua, actualización y desarrollo profesional se adecuarán conforme a los avances científicos y técnicos. (Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013, p. 16). Lo cual hace de la actualización un principio ordenador del quehacer profesional en un contexto donde la expansión de flujos de información a escala mundial, el avance tecnológico y la transitoriedad de los conocimientos definen con mayor intensidad el funcionamiento de las sociedades en diferentes ámbitos.

Uno de los puntos clave de esta nueva orientación centrada en la idea de servicio público –como garante del derecho de ciudadanía- a una educación al servicio de la economía como una forma de inversión personal (Cañadel, 2008). Con base en este esquema, la formación de recursos humanos debe incluir estándares de calidad curricular para responder satisfactoriamente a las presiones competitivas derivadas de la globalización.

En la página del SPD, se sostiene que, dentro de los procesos transversales de dicho servicio, es imperativo el proceso de la formación está entendida como: *acciones transversales y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico-prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación. Comprende*

*Actualización y Capacitación.* (Servicio Profesional Docente, 2015). A lo largo del desarrollo de este apartado se debe entender la formación como es definida en la Reforma y el SPD además como sinónimo de profesionalización en el marco de esta reforma.

El servicio profesional docente se establece como misión:

Contribuir al mejoramiento de la calidad de la Educación Básica y Media Superior, promoviendo el máximo logro en el aprendizaje de los educandos, mediante la regulación y coordinación del Servicio Profesional Docente, que asegure con base en la evaluación, las capacidades del personal y técnico docentes; del que desempeña funciones de dirección y de supervisión, así como de asesoría técnica pedagógica. (Servicio Profesional Docente, 2015).

Dentro de los acuerdos que se establecen en el pacto por México se habla de la profesionalización de los docentes, pero ¿Qué es la profesionalización? ¿Cómo se está entendiendo en el marco de la reforma educativa?

### **2.5.1 Lo que hay detrás de la profesionalización en la Reforma Educativa 2013**

A lo largo de los años, el sistema educativo nacional ha tenido que desarrollar acciones pensadas para los maestros de educación básica, con la finalidad de forjar, nivelar o completar sus estudios profesionales, lo cual ha dado pie a la creación de programas e instituciones con racionalidades cambiantes y heterogéneas que le han dado a la docencia su condición de *profesión de Estado*. (Pérez , 2014, p. 115).

El proceso de profesionalización planteado en la reforma educativa puede entenderse como el nivel máximo de las acciones que el gobierno ha diseñado para apoyar la “formación” continua de los docentes del SE.

El desarrollo profesional docente (DPD) no deja de ser un tema candente en la medida que de él depende el éxito de las reformas educativas y, en forma directa, el éxito o bien el fracaso de la experiencia escolar de nuestros niños y jóvenes. El problema ha sido abordado, entre otros, por el Grupo de Trabajo sobre el Desarrollo Profesional Docente (GTD) del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL), el que en un Boletín especial (No 51-52, 2009) ofrece una panorámica del tema en los países miembros de la OECD. En dicho informe, el GTD usa como base los resultados preliminares de la encuesta TALIS (OECD, 2009), aplicada a un universo de 78.000 profesores en 23 países de regiones diferentes del planeta, en el cual se evidencian los impactos positivos de las acciones de desarrollo profesional docente, pero también las demandas insatisfechas de los profesores frente a las ofertas de DPD. Sin entrar ahora en el detalle de este informe, lo que se nos manifiesta es una política que persiste en la idea de “oferta de perfeccionamiento”, la que toma la figura de acciones, actividades. Cuando los profesores expresan sus propias demandas, lo hacen también en los mismos términos: Áreas en las que los docentes hubieran querido tener más actividades de desarrollo profesional (GTD-PREAL, 2009). El trabajo de este grupo de estudio, ciertamente nos ofrece pistas para entender lo que ocurre en el ámbito de la formación continua, no así en el de la formación inicial. Seguimos, por tanto, entrampados en el mismo problema del desencuentro entre ámbitos de formación (inicial y continua), ámbitos del saber (teoría y práctica, saberes fundamentales y saberes de experiencia) y unidades formadoras (universidad y escuela). (Núñez, Arévalo, & Ávalos, 2012, p. 12)

A manera de un breve recorrido histórico en cuanto al tema de la profesionalización en nuestro país tenemos que a principios de la década de los años veinte del siglo pasado, por iniciativa gubernamental se designan a grupos de expertos itinerantes, mayormente conocidos como misioneros, con el objetivo de preparar a los primeros maestros rurales y de llevar la educación y la cultura a distintas comunidades del país.

Hacia 1926 la Escuela Normal para profesores, se transforma en la Escuela Nacional de Maestros como una forma de atender la creciente incorporación de docentes si una preparación especializada. Para 1944 se crea el Instituto Federal de Capacitan del Magisterio (antecedente de los actuales Centros de Actualización del Magisterio) cuyo fin era formar y titular a los maestros reclutados sin una formación normalista previa, ya

que a inicios de los años setenta del siglo pasado la mayoría de los maestros en servicio no contaba con estudios de esta índole.

Posteriormente, con la expansión de la educación básica, se hizo necesario un mayor reclutamiento de docentes situación que desembocó en una masificación de las escuelas normales públicas, junto con la proliferación de normales privadas, todo ello con efectos negativos en la calidad de la formación académica. (Arnaut, 2004, p. 11). La creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978 vino a representar una opción en la formación inicial y permanente del magisterio en servicio, pero con una orientación marcadamente normalista. Ante la necesidad de elevar los requerimientos formativos, se realizan cambios en la enseñanza normal que desembocan en la reforma de 1984, la cual establece como antecedente obligatorio para todas las licenciaturas ofrecidas por las escuelas normales (Arnaut, 2004, p. 12). En este panorama la función de los docentes sirve para transmitir los conocimientos, valores y principios indispensables mediante la operación de una currícula nacional.

Para 1992 se pone en marcha el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, cuyos objetivos fueron la modificación de la currícula, la descentralización, así como la reorientación de la certificación profesional del magisterio. Bajo estas premisas en 1993 se instituye el Programa de Carrera Magisterial, como una alternativa de actualización y reconocimiento al esfuerzo individual mediante un esquema de incentivos económicos a fin de superar un clima de desmoralización y desvalorización de la labor de los maestros en servicio (Ortiz, 2003 p. 7).

El 2 de octubre de 1995 se publica en el Diario Oficial un Programa de Formación de Recursos Humanos, para reorientar los contenidos curriculares con el mundo laboral y empresarial. La SEP, la SHCP y la Secretaria del trabajo y Previsión Social fueron los promotores de estas modificaciones. El propósito era ordenar las reformas curriculares dirigidas a la formación de recursos humanos sustentados en un enfoque por competencias (López, 2013, p. 56)

Para 1995 la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) crean el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), con la intención de dotar a los docentes de los conocimientos disciplinares y pedagógicos-didácticos acordes a los cambios en los planes y programas de estudio de educación básica. Con ellos se instauran los “cursos de actualización” y los “Talleres Generales de Actualización” (TGA) orientados a cubrir los vacíos entre la formación inicial y las necesidades de enseñanza que enfrentan los maestros.

Otro programa fue el Programa Nacional de Carrera Magisterial (CM) que entre otras cosas impacto en el salario docente, este programa estableció un sistema de estímulos económicos independientemente de los que se otorgan por antigüedad o por cambio de función administrativa de promoción horizontal, en el que los docentes participaban en forma individual y voluntaria. Aunque el propósito del programa era fomentar la profesionalización y actualización de los maestros, así como mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos, estas metas no se alcanzaron de manera satisfactoria. (López, 2013, p. 56).

En 1997 se presenta el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las escuelas Normales, cuya finalidad era impulsar la modernización de la formación inicial de los profesores de educación básica, se reforma el currículo con un enfoque por competencias.

Durante el primer sexenio panista (Vicente Fox 2000-2006) y en el contexto de la alternancia política se crea el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin<sup>17</sup>), con el propósito de elevar la calidad de la formación inicial. En el 2002 se firma el Compromiso Social por la calidad de la Educación entre las autoridades educativas de los gobiernos estatales y representantes de la sociedad civil; pretende establecer consensos para sumar esfuerzos de todos los grupos sociales

---

<sup>17</sup> Todo el marco normativo de esta propuesta se puede encontrar en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/guias/ProMIN.pdf>. Consultado el 12 de noviembre del 2017.

y lograr así una educación de mejor calidad, tanto la que imparte el sector público como la que está a cargo del privado [...] uno de sus principios básicos es formar a los docentes para propiciar la capacidad de aprendizaje autónomo y mejora continua de los educandos en el contexto de la comunidad internación contemporánea. (Arias & Bazdresch, 2003, p. 77).

En 2008 con la Alianza por la Calidad de la educación se enfatiza la profesionalización del magisterio a través de la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, un dispositivo para actualizar los conocimientos pedagógicos en el marco de una reforma curricular que articula los tres niveles de la educación básica junto con la aplicación de pruebas estandarizadas (PISA, Enlace, EXCALE, etc.) como criterios de aprovechamiento académico entre los estudiantes. (Pérez , 2014, p. 117).

A partir de esta referencia histórica que no pretende ser exhaustiva, pero si ilustrativa del proceso de profesionalización, podemos concluir que las expectativas hacia la labor docente responden a momentos específicos imbuidos de razonamientos de política pública que buscan ordenar su práctica profesional. En la actualidad, las exigencias en torno a su desempeño se nutren de ciertos componentes acorde al signo de los “nuevos tiempos”.

Durante los procesos de transición de gobiernos el tema de la educación y con ello la formación de maestros ha sido un tema en los debates y los planes de desarrollo de cada sexenio, durante los últimos dos gobiernos esto ha sido un tema de relevancia nacional, pues el tema de la formación, ingreso, promoción y reconocimiento de las labores docentes ha estado en todos los medios y ha sido objeto de investigaciones aún más profundas por parte de los académicos expertos en esta área.

En el gobierno de Felipe Calderón los vínculos con los organismos internacionales se hicieron más estrechos, por lo que su injerencia en la creación de políticas educativas fue más que evidente, desde 2009 con la firma del Acuerdo para la Modernización de

la Educación, la reforma hecha en educación media superior (RIEM), la integración del modelo por competencias, así como las 15 recomendaciones de la OCDE para una educación de calidad, el sistema educativo comienza a inclinarse a generar políticas de privatización y a descentralizar la tarea del estado en la educación (financiamiento de los planteles educativos) y a centrar su trabajo a “seleccionar a los docentes mejor preparados, para brindar una educación de calidad”.

En 2013 en el Gobierno de Peña Nieto, lo anterior se hace una realidad con la serie de modificaciones al artículo 3° Constitucional, la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y al dar un mayor peso al ingreso al magisterio por medio de un examen, así como la evaluación de docentes en servicio para su permanencia y su promoción. Todo esto pretendiendo contribuir a una profesionalización del magisterio, pues según el discurso oficial un docente mejor preparado es igual a un docente que es capaz de brindar una educación de calidad.

### **2.5.2 Profesionalización y Reforma. Vínculos para una educación de calidad**

En el apartado anterior se mencionó la Ley General del Servicio Profesional Docente, la cual rige de manera casi exclusiva la “formación y capacitación” de docentes en servicio y de nuevo ingreso.

Al inicio de este apartado se evocó la idea de una educación de calidad que se establece en la reforma al artículo 3<sup>ro</sup> en el 2013. A lo largo de los documentos que norman el establecimiento de la reforma educativa encontramos la serie de acciones que los docentes de nuevo ingreso han de realizar para poder permanecer dentro del sistema. Una de las grandes aportaciones de esta reforma fue la creación de la Ley del Servicio Profesional Docente; documento que funge como piedra angular de todo el discurso sobre la evaluación, promoción, ingreso y reconocimiento.

### **2.5.2.1. Ley General del Servicio Profesional Docente**

Uno de los documentos más importantes para trabajar la profesionalización y la evaluación del desempeño de docentes y de escuelas dentro de la reforma educativa es la Ley General del Servicio Profesional Docente, que se mencionó en apartados anteriores, pero en este es objeto de recuperación, porque dentro de ella se encuentran establecidos los procesos tanto de evaluación como de formación a los que el docente de nuevo ingreso fue sujeto.

Con la instauración del SPD, parece que está terminando la era de los trabajadores de la educación y comienza la de los profesionales de la educación. En los años treinta, los trabajadores de la educación ganaron la partida a los profesionales de la educación. Sin embargo, en aquellos años los nuevos trabajadores de la educación que ya eran profesionales de la educación no dejaron de serlo, a pesar de que las asociaciones profesionales del magisterio eran pocas, pequeñas, débiles y precarias, y a pesar de que la mayoría de los maestros no eran, en estricto sentido, profesionales de la educación, sino jóvenes habilitados para la docencia, que apenas habían cursado la primaria elemental de cuarto grado. Aun ellos, que no eran profesionales buscaron permanentemente llegar a serlo. La impronta profesional del magisterio nunca desapareció y, aún más, el SNTE asumió no sólo la representación de los intereses y derechos laborales de los maestros, sino también sus intereses y derechos profesionales. (Arnaut, 2014, p. 44)

Uno de los rasgos que más llaman la atención del SPD que se construyó es el acentuado centralismo de su estructura, organización y operación. A tal grado que, en varios aspectos, la relación entre el gobierno federal y los estados aparece como una relación de suprasubordinación dentro de una estructura administrativa centralizada de un Estado unitario, y no como una relación intergubernamental entre dos órdenes de gobierno de un Estado Federal. (Arnaut, 2014, pp. 33-34).

La Ley del Servicio Profesional Docente en sus artículos establece:

Artículo 2. Esta ley tiene por objeto:

- I. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior.

- II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente.
  - III. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y.
  - IV. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.
- (Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013).

En este orden de ideas, y considerando lo que se ha expuesto anteriormente, la creación del SPD está integrado por concursos de ingreso para los docentes y para la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en educación básica y media superior. En este sentido, la reforma propone que la ley reglamentaria del artículo 3<sup>ro</sup> constitucional fije los términos para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio.

Es un consenso que la evaluación del desempeño docente y de escuelas debe ser realizada. Las diferencias surgen en el cómo, con que propósitos y quien evaluará. Éstas son preguntas de fondo, ya que definen el modelo de escuela y las características de los docentes que se espera tener en el sistema educativo (Santizo, 2014, p. 23).

Esta Ley establece que el personal docente es que; *profesional*<sup>18</sup> en Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la **responsabilidad del aprendizaje de los alumnos** en la Escuela y, en consecuencia, es **responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo** (Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013) (Las negritas son de la investigadora). Es decir que dentro de la ley un docente es un profesional, con todo lo que implica serlo en cualquier área del conocimiento, y prácticamente el único responsable del aprendizaje de los estudiantes, dejando fuera aspectos tan importantes como lo son el contexto, funcionarios estatales, federales, académicos, familiares. Eso si, cada uno desde el ámbito que tiene injerencia. (Mejía, 2012, p. 9).

Los criterios para determinar la promoción deben corresponder, de manera efectiva, al mérito del maestro en su desempeño individual, además de asegurar la satisfacción

---

<sup>18</sup> Las cursivas son de la investigadora.

de los requerimientos del respectivo perfil. Estos criterios deberán igualmente servir para el establecimiento del sistema de reconocimiento que resulte idóneo para el desarrollo profesional docente.

Esta ley establece a su vez la serie de procesos de evaluación a los cuales los docentes serían sometidos durante los primeros años de su vida laboral una vez ingresados al sistema y después de un periodo de latencia de cuatro años. A través de esta ley se crea el Servicio Profesional Docente que tiene los siguientes propósitos:

- I. Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país.
- II. **Mejorar la práctica profesional** mediante la **evaluación** en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios.
- III. **Asegurar**, con base en la **evaluación la idoneidad** de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y Supervisión;
- IV. Estimular el **reconocimiento** de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional.
- V. Asegurar un **nivel suficiente de desempeño** en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión;
- VI. **Otorgar los apoyos** necesarios para que el Personal del Servicio Profesional Docente pueda, prioritariamente, **desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades**;
- VII. **Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal de Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas, y**
- VIII. Desarrollar un **programa de estímulos e incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial**. (Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013, p. 7). (Las negritas son de la investigadora)

El servicio profesional docente delimito cuáles serían sus atribuciones en esta reforma, así como los compromisos que se asumieron con los docentes de nuevo ingreso con respecto a su formación y profesionalización, si dentro de la ley ya se consideran profesionales de la educación este compromiso asumido deberá convertirse en una

realidad en la práctica, pues a partir de esto se comienza a configurar la imagen del docente idóneo.

Otro de los rasgos es la acentuada unilateralidad en el diseño de los principales dispositivos como a la gestión del personal docente. No se refiere la unilateralidad como añoranza de la antigua bilateralidad entre la autoridad y la representación sindical, que había que acotar para construir el SPD. Se apunta sólo para llamar la atención sobre el hecho de que, hasta ahora, predominan decisiones unilaterales de las autoridades, sin que se prevea la participación de los docentes en la construcción de los dispositivos, organización y operación de su nueva profesionalidad (Arnaut, 2014, p. 34).

El SPD cae nuevamente en un discurso que invisibiliza las necesidades e incumple con los planteamientos iniciales de su creación; es decir que los dispositivos y mecanismos creados no respondieron a su propósito VI otorgar los apoyos necesario para que los docentes tuvieran una capacitación y actualización a través de políticas, programas y acciones específicas, Calderón Alzati (2015) en su artículo “Educación en crisis” publicado en la Jornada sostenía que “a tres años y medio de haber iniciado sus actividades, no reporta resultado alguno de mejora educativa en los parámetros de desempeño de los estudiantes y sólo parece estar dejando una ola de incertidumbre y agravio a los maestros”

En el capítulo II de esta ley se habla de la mejora de la Práctica Profesional, abarcando la evaluación de las instituciones educativas:

**Artículo 15.** La evaluación interna deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance de la Escuela y de la zona escolar. Dicha evaluación se llevará a cabo bajo la coordinación y liderazgo del director. Los docentes tendrán la obligación de colaborar.

**Artículo 16.** Para el impulso de la evaluación interna en las escuelas y zonas escolares, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán:

**I.** Ofrecer al Personal Docente y al Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión programas de desarrollo de capacidades para la evaluación. Esta oferta tendrá como objetivo generar las competencias para el buen ejercicio de la función evaluadora e incluirá una revisión periódica de los avances que las escuelas y las zonas escolares alcancen en dichas competencias, y

**II.** Organizar en cada Escuela los espacios físicos y de tiempo para intercambiar experiencias, compartir proyectos, problemas y soluciones con la comunidad de docentes y el trabajo en conjunto entre las escuelas de cada zona escolar, que permita la

disponibilidad presupuestal; así como aportar los apoyos que sean necesarios para su debido cumplimiento.

Los programas a que se refiere la fracción I considerarán los perfiles, parámetros e indicadores para el desempeño docente determinados conforme a esta Ley, en los aspectos que sean conducentes.

**Artículo 17.** El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela apoyará a los docentes en la práctica de la evaluación interna, así como en la interpretación y uso de las evaluaciones externas. Este servicio se brindará a solicitud de los docentes, del director o cuando la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determinen que una Escuela requiere de algún apoyo específico.

**Artículo 18.** El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela será brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico que determinen las Autoridades Educativas o los Organismos Descentralizados; este personal deberá cumplir con los procesos de evaluación correspondientes.

[...]

Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán hacer pública la información sobre las plazas docentes con funciones de Asesor Técnico Pedagógico existentes y las responsabilidades de quienes las ocupan en cada Escuela y zona escolar.

**Artículo 19.** En la Educación Básica la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela deberá ajustarse a los lineamientos generales que emita la Secretaría.

En la Educación Media Superior las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados organizarán y operarán dicho Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela y, en todo caso, propiciarán que sea eficaz y pertinente.

**Artículo 20.** Los resultados de la evaluación interna deberán dar lugar al establecimiento de compromisos verificables de mejora. En ningún momento podrán ser causal de procedimientos de sanción ni tener consecuencias administrativas o laborales. (Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013, p. 16).

La LGSPD se consideró un mecanismo de mejora de la práctica profesional. En este caso, aplicar una evaluación interna de los docentes, coordinada por el director en la que los docentes deberán participar. El objetivo era establecer compromisos verificables de mejora. Autores como Santizo (2014) sostienen que el hecho que en este apartado de la evaluación no tenga consecuencias administrativas o laborales debilita las capacidades de gestión escolar como las posibilidades de ejercer la autonomía, o la toma de decisiones en los centros escolares.

La evaluación interna es un posible espacio para una evaluación colegiada coordinada por el director [...] establece que se fortalecerá la autonomía de gestión de las escuelas, los directores y el colectivo de maestros deberían de contar con un espacio de evaluación, cuyos resultados tengan consecuencias administrativas y laborales, pues ello tendría un importante efecto; asignar recursos a las escuelas para que los procedimientos de evaluación interna generen compromisos de mejora a partir de sus necesidades. Por ello las sanciones por no participar en los procesos o por no cumplir

los compromisos de mejora asumidos les darían fuerza a las capacidades de dirección y liderazgo de las escuelas (Santizo, 2014, p. 28).

Si se pretende que en la reforma educativa y específicamente en la LSPD genere un proceso de profesionalización no se puede dejar de lado que las evaluaciones deberán estar enfocadas a la retroalimentación de la gestión y autonomía escolar. Es decir, estas deberán fungir como evaluaciones formativas, creadoras de espacios para compartir e intercambiar experiencias exitosas y estrategias de trabajo, contribuir a consolidar el trabajo colegiado y entre pares, la evaluación de las instituciones no puede estar solamente enfocada al llenado de formatos y entrega de evidencias de las debilidades si estas no son contrarrestadas con verdadera asesoría de tipo técnica, pedagógica y económica de ser necesario.

El capítulo III habla sobre el ingreso al Servicio y plantea;

**Artículo 21.** El Ingreso al Servicio en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, con sujeción a los términos y criterios siguientes:

I. Para el Ingreso al Servicio en la Educación Básica:

a) Los concursos serán públicos y objeto de las convocatorias expedidas por las Autoridades Educativas con base en la información derivada del Sistema de Información y Gestión Educativa;

b) Las convocatorias describirán el perfil que deberán reunir los aspirantes; las plazas sujetas a concurso; los requisitos, términos y fechas de registro; las etapas, los aspectos y métodos que comprenderá la evaluación; las sedes de aplicación; la publicación de resultados; los criterios para la asignación de las plazas, y demás elementos que la Secretaría estime pertinentes. En su caso, las convocatorias describirán los perfiles complementarios autorizados por la Secretaría;

c) Las convocatorias, una vez aprobadas por la Secretaría, se publicarán conforme a los programas a que se refiere el artículo 7, fracción II de esta Ley y con la anticipación suficiente al inicio del ciclo escolar. Cuando el caso lo justifique a juicio de la Autoridad Educativa Local y con la anuencia de la Secretaría, podrán expedirse convocatorias extraordinarias, y

d) En los concursos se utilizarán los perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación que para fines de Ingreso sean definidos conforme a lo previsto en esta Ley. [...]

**Artículo 22.** En la Educación Básica y Media Superior el Ingreso a una plaza docente dará lugar a un Nombramiento Definitivo de base después de seis meses de servicios sin nota desfavorable en su expediente, en términos de esta Ley.

Con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo Ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.

Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados realizarán una evaluación al término del primer año escolar y brindarán los apoyos y programas pertinentes para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del docente. Al término del periodo señalado en el segundo párrafo de este artículo, la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado evaluará el desempeño del Personal Docente para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente.

En caso de que el personal no atienda los apoyos y programas previstos en el tercer párrafo de este artículo, incumpla con la obligación de evaluación o cuando al término del periodo se identifique su insuficiencia en el nivel de desempeño de la función docente, se darán por terminados los efectos del Nombramiento, sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado.

[...]

**Artículo 24.** En los concursos de oposición para el Ingreso que se celebren en los términos de la presente Ley podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza.

**Artículo 25.** Quienes participen en alguna forma de Ingreso distinta a lo establecido en este Capítulo, autoricen o efectúen algún pago o contraprestación u obtengan algún beneficio, incurrirán en responsabilidad y serán acreedores a las sanciones correspondientes. (Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013, p. 6)

Este apartado en específico establece los criterios y métodos a seguir de manera muy somera, sin embargo; es de interés rescatar algunos aspectos, iniciaremos con el apartado b, del artículo 21. Se habla de las convocatorias, así como de los criterios que los aspirantes deben cubrir y se hace mención del documento de perfil parámetros e indicadores que establecerá el modelo de docente deseable, con una especificación tan minuciosa de los caracteres de dicho docente que raya en lo exagerado, siguiendo las ideas de Foucault este dispositivo establece los códigos de individualidad disciplinaria para transcribir los rasgos individuales determinados por el examen para la homogeneización de los sujetos.

Más adelante dentro de este mismo capítulo, artículo 22, se menciona el tipo de nombramientos que se le otorgaba al docente de nuevo ingreso, este es un

nombramiento definitivo después de seis meses sin una nota desfavorable, durante un periodo de tiempo (dos años) el docente de nuevo ingreso tendrá un acompañamiento de un tutor designado, las autoridades educativas, así como los Organismos descentralizados realizarán una evaluación al término del primer año, proporcionando los apoyos y programas necesarios para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias en las que el docente resulte no tener dominio, de esta manera se pretende apoyar en el proceso de profesionalización docente. Por lo menos así se vislumbra en este apartado.

Sin embargo; el nombramiento al que se le llama definitivo no podrá ser de esta manera si el docente

Al término del periodo señalado en el segundo párrafo de este artículo, la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado evaluará el desempeño del Personal Docente para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente.

En caso de que el personal no atienda los apoyos y programas previstos en el tercer párrafo de este artículo, incumpla con la obligación de evaluación o cuando al término del periodo se identifique su insuficiencia en el nivel de desempeño de la función docente, se darán por terminados los efectos del Nombramiento, sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado. (Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013)

Una vez que el docente no se acople a los perfiles, parámetros e indicadores establecidos por los organismos descentralizados será separado de sus funciones, es decir; sin ningún tipo de responsabilidad el docente será despedido por no cubrir cabalmente los estándares establecidos para su profesión.

El modelo de formación continua plasmada en la LGSPD, de carácter voluntario y que privilegia la formación en la práctica, en la escuela, parece contradicha por el sometimiento de los maestros a programas de regularización y tutoría obligatorias que serán definidos unilateralmente por la autoridad. Una regularización y tutoría respaldada por un incentivo negativo o punitivo: el despido. Es el mismo castigo que se propone para quienes se nieguen a someterse a algunas de las evaluaciones de desempeño. (Arnaut, 2014, p. 35).

El capítulo VIII gira en torno a la permanencia en el servicio, se establecen las bases para la evaluación del desempeño: Artículo 52. Las autoridades educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la educación Básica y Media Superior que imparta el Estado (Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013, p. 10). Se establece que dicha evaluación será obligatoria, el INEE, establecerá la periodicidad, de por lo menos cada cuatro años, entonces ¿se puede pensar en un nombramiento definitivo?

Para llevar a cabo dicha evaluación su fundamento será el documento de perfil parámetros e indicadores y en los instrumentos de evaluación que para fines de la permanencia sean definidos y autorizados por la ley.

Se establecía que habría una primera evaluación en la que el docente que no lograra alcanzar los niveles de desempeño sería incorporado a programas de regularización, estos estuvieron definidos de conformidad con los lineamientos generales que la Secretaría de Educación expidió.

**Artículo 53.** Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los *programas de regularización* que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente.

El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación a que se refiere el artículo 52, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo.

De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses.

*En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.* (Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013, p. 10)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Las cursivas son mías.

Siguiendo las ideas de Arnaut (2014) pensamos que el sometimiento al programa de regularización y la tutoría, así como el sometimiento a las evaluaciones de desempeño de manera periódica después de un fracaso en la evaluación aparecen más como dispositivos de control disciplinario sobre el docente que como dispositivo para promover su desarrollo profesional, parafraseando a Foucault cada individuo esta constantemente localizado y examinado en los que cada mínimo movimiento se halla controlado, es esto lo que constituye un modelo de dispositivo disciplinario.

Alberto Arnaut (2014) sostiene que pasamos de un sistema educativo que no era evaluado a un sistema hiperevaluado, la evaluación esta tan omnipresente en la nueva LGSPD que la profesionalización del magisterio parece como una especie de sinónimo de la evaluación del magisterio.

Como se apuntó anteriormente y siguiendo las ideas de Arnaut (2014) la LGSPD contiene características de centralismo y unilateralidad que contradicen los proyectos de autonomía de gestión. Hasta ahora, los rasgos mas profesionalizantes del SPD son los relacionados con la construcción de un sistema meritocrático. Sin embargo, en la LGSPD aparecen otros rasgos que se asocian al profesionalismo, como la autonomía en el ejercicio profesional y la participación de los profesionales en el desarrollo de su profesionalización. En un transitorio de la reforma al artículo 3º constitucional y en una adición a la LGE encontramos la idea de fortalecer la autonomía de gestión escolar, pero no la autonomía profesional. Aunque ésta sí se encuentra implicada, de alguna manera en el modelo de formación continua esbozado en la LGSPD.(p.41)

### **2.5.2.2. Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes de Educación Primaria**

Los criterios a los que se refiere la LGSPD están establecidos en el documento “Perfil, Parámetros e Indicadores para los Docentes de Educación Primaria” de ahora en adelante PPIDEP<sup>20</sup>.

Al pie dicho documento enuncia que la LGSPD establece la necesidad de asegurar un desempeño docente que fortalezca la calidad y equidad de la Educación Básica y Media Superior plantea la creación de un sistema que integre diferentes mecanismos, estrategias y oportunidades para el desarrollo profesional docente y define los procesos de evaluación de carácter obligatorio para que el personal docente, técnico docente, directivo y de supervisión, por sus propios méritos, pueda ingresar, permanecer en el servicio educativo y lograr promociones y reconocimientos. En un estudio sobre sistemas de evaluación en Europa y América Latina, Murillo *et.al.* (2006) señalan que en diversos países se plantea la necesidad de construir sistemas de carrera docente, con el objetivo de ofrecer desarrollo profesional, mejorar el desempeño y crear condiciones de trabajo que ofrezcan satisfacción laboral docente. Sin embargo; estos autores comentan un aspecto administrativo con propósitos de control y sanción únicamente (Santizo, 2014, p. 23).

El documento de Perfil Paramentos e Indicadores para docentes y técnicos docentes fue un referente importante dentro de todo el proceso de evaluación y uno de los dispositivos más relevantes dentro de la reforma pues estableció el perfil deseable de docente a formar durante los procesos de evaluación a los que estaría sujeto al inicio (dos años) y durante su estancia en el SEN (cada cuatro años como mínimo).

---

<sup>20</sup> Las siglas fueron establecidas por la investigadora.

Este documento está dividido en varias secciones, pero para propósitos de la presente investigación se iniciará haciendo un breve recorrido sobre sus atribuciones establecidas en la LGSPD.

En el Título Tercero de la LGSPD habla sobre los Perfiles, Parámetros e indicadores, se estableció que sería la Secretaría de Educación quien los propondría:

I. Los parámetros e indicadores para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en los términos que fije esta Ley, a partir de los perfiles que determine la Secretaría;

II. Los parámetros e indicadores de carácter complementario que, para el Ingreso, Promoción, Permanencia y, en su caso, Reconocimiento sometan a su consideración las Autoridades Educativas Locales;

III. Las etapas, los aspectos y métodos que comprenderán los procesos de evaluación obligatorios a que se refiere esta Ley, para la selección de los mejores aspirantes;

IV. Los niveles de desempeño mínimos para el ejercicio de la docencia y para los cargos con funciones de dirección o de supervisión;

V. Los procesos y los instrumentos idóneos para los procesos de evaluación conforme a los perfiles, parámetros e indicadores autorizados, y

[...]

Para los efectos de este artículo, la Secretaría podrá integrar grupos de trabajo, de carácter temporal, que actúen como instancias consultivas auxiliares de esta.

Es decir que el modelo de docente deseable estará a cargo de agentes externos, quienes establecerán los niveles, criterios, perfiles y demás instrumentos para determinar la imagen del maestro idóneo, bajo la lógica de una reforma evaluativa, punitiva y alejada del consenso docente. En términos de Foucault se trata pues de proyectar los finos recortes de la disciplina sobre el espacio confuso de la internación, trabajarla con los métodos de distribución analítica del poder, individualizar a los excluidos, pero servirse de los procedimientos de individualización para marcar exclusiones. (Foucault, 1976, p. 231).

El capítulo III regula el procedimiento para la definición y autorización de los Perfiles, Parámetros e Indicadores, se sostiene que estos deberán considerar una serie de procedimientos y filtros para su autorización:

I. En el caso de la Educación Básica.

a) El instituto solicitará a la secretaria una propuesta de parámetros e indicadores, acompañada de los perfiles aprobados por ésta;

- b) Secretaría elaborará y enviará al Instituto la propuesta de parámetros e indicadores, acompañada de los perfiles aprobados por ésta, en la que incorporará lo descrito en el artículo 55, fracciones II a VI de esta Ley;
- c) El Instituto llevará a cabo pruebas de validación que aseguren la idoneidad de los parámetros e indicadores propuestos, de conformidad con los perfiles aprobados por la Secretaría;
- d) El Instituto autorizará los parámetros e indicadores correspondientes, de no existir observaciones derivadas de las pruebas de validación;
- e) En caso de que el Instituto formule observaciones, éstas serán remitidas a la Secretaría, la que atenderá las observaciones formuladas por el Instituto o expresará las justificaciones correspondientes y remitirá al Instituto la propuesta de parámetros e indicadores que en su opinión deban autorizarse. El Instituto autorizará los parámetros e indicadores, incorporando en su caso, las adecuaciones correspondientes, y
- f) Conforme a los parámetros e indicadores autorizados, incluidos los de carácter complementario, el Instituto también autorizará cada uno de los elementos a que se refieren las fracciones III a VI del artículo 55 de esta Ley (Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013, p. 11).

Siguiendo las ideas de Murillo et al. (2006, p.102) anota las características de los modelos de evaluación del desempeño de maestros utilizados en países de América Latina y Europa. Comenta que no hay un modelo único y los analizados combinan la evaluación de los siguientes componentes.

- Aptitud y personalidad
- Preparación de la enseñanza.
- Clima del aula y motivación de alumnos.
- Desarrollo de la docencia.
- Evaluación de alumnos.
- Relaciones con padres y comunidad.
- Cumplimientos de normas.

El simple hecho de enlistar la serie de criterios a cumplir por un docente no debería delinear el trabajo, sin embargo; lo hace a través de un fundamento jurídico y político muy bien cimentado gracias a las reformas establecidas. No encontramos ante la división constante entre lo normal y lo anormal, “la existencia de todo un conjunto de técnicas y de instituciones que se atribuyen como tarea medir, controlar y corregir a los anormales, pone en funcionamiento los dispositivos disciplinarios”. (Foucault, 1976, p. 231).

**Artículo 58.** Las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto propiciarán las condiciones para generar certeza y confianza en el uso de los perfiles, parámetros e indicadores autorizados conforme a esta Ley, a efecto de que éstos sean reconocidos por sus destinatarios y por la sociedad. Asimismo, asegurarán una difusión suficiente de dichos perfiles, parámetros e indicadores para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión los conozcan a fondo, comprendan su propósito y sentido, y los consideren como un referente imprescindible para su trabajo (Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013, p. 11).

El documento aquí descrito de manera jurídica consta de diferentes apartados, cada uno de ellos dedicado a explicar de manera detallada<sup>21</sup> los cinco indicadores en los que se enfoca el perfil. En las páginas siguientes se mostrará la organización de dicho perfil, así como sus parámetros e indicadores, el documento aquí presentado fue para el ciclo escolar 2017-2018.

En la parte jurídica se establece que el documento de perfil, parámetros e indicadores deberá definir:

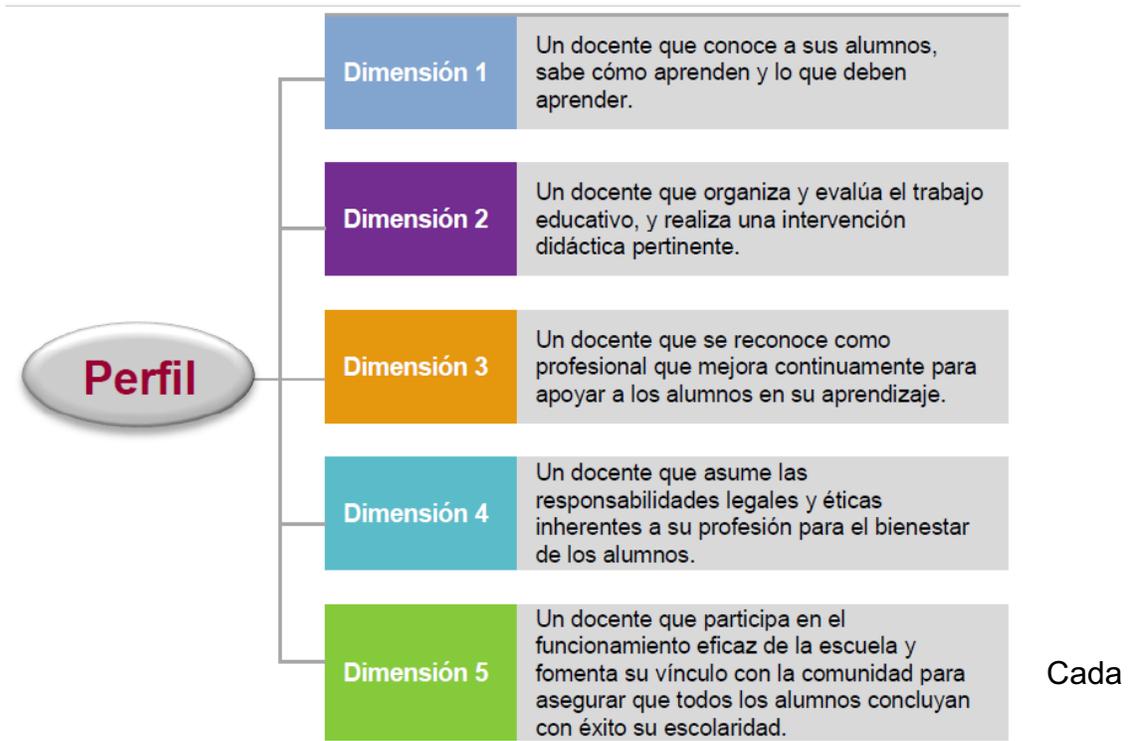
- a) Las funciones de docencias, dirección y supervisión respectivamente, incluyendo, en el caso de la función docente la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación del alumnado y el logro de sus aprendizajes, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores;
- b) Las características del desempeño del personal del Servicio Profesional Docente en contextos sociales y culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión;
- c) La observancia de los calendarios y el debido aprovechamiento del tiempo escolar;
- d) Los niveles de competencia en cada una de las dimensiones que lo integran. (SEP, 2017, p. 12).

El perfil docente está dividido en cinco dimensiones (presentadas en otro apartado), estas están consideradas dentro de los aspectos que se consideran en el proceso de evaluación, dicho perfil está representado en la figura 6.

**Figura 6.** *Dimensiones del Perfil Docente.*

---

<sup>21</sup> Llegando a extremos impensables



Nota: Esquema Tomado del documento Perfil Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Básica.

una de las dimensiones son descritas a partir de parámetros e indicadores, para finalidades de la presente investigaciones se presentan los establecidos para el perfil docente de educación básica.



SEP

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA

Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2017-2018  
PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA DOCENTES Y TÉCNICOS DOCENTES

**EDUCACIÓN PRIMARIA**

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<b>1</b> Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	1.1 Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles.	1.1.1 Identifica los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles como referentes para conocer a los alumnos. 1.1.2 Reconoce que en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles influyen factores familiares, sociales y culturales.
	1.2 Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de la Educación Primaria.	1.2.1 Explica el carácter formativo de los propósitos educativos del currículo vigente. 1.2.2 Domina los contenidos de las asignaturas de Educación Primaria. 1.2.3 Describe la progresión de los contenidos educativos para favorecer el aprendizaje de los alumnos. 1.2.4 Relaciona los contenidos de aprendizaje de las asignaturas de la Educación Primaria para el logro de los propósitos educativos.
	1.3 Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente.	1.3.1 Explica los principios pedagógicos que orientan la práctica docente en Educación Básica. 1.3.2 Identifica las características de los enfoques didácticos de las asignaturas de Educación Primaria en actividades de aprendizaje.

## EDUCACIÓN PRIMARIA

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<h1 style="font-size: 48px; margin: 0;">2</h1> <p style="margin: 5px 0 0 0;">Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente</p>	2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.	2.1.1 Identifica las características del entorno escolar para la organización de su intervención docente. 2.1.2 Identifica las características de los alumnos para organizar su intervención docente y atender sus necesidades educativas. 2.1.3 Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de Educación Primaria. 2.1.4 Organiza a los alumnos, el tiempo y los materiales necesarios para su intervención docente.
	2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.	2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente. 2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos. 2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria. 2.2.4 Emplea estrategias didácticas que impliquen a los alumnos desarrollar habilidades cognitivas como observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias. 2.2.5 Utiliza diversos materiales para el logro de los propósitos educativos considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto. 2.2.6 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad asociada a condiciones personales, lingüísticas y culturales de los alumnos.
	2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.	2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos. 2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.
	2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.	2.4.1 Organiza los espacios del aula para que sean lugares propicios para el aprendizaje de todos los alumnos. 2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza en el aula, entre el docente y los alumnos, y entre los alumnos. 2.4.3 Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.

Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2017-2018  
**PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA DOCENTES Y TÉCNICOS DOCENTES**

## EDUCACIÓN PRIMARIA

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<p><b>3</b></p> <p><b>Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje</b></p>	3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.	<p>3.1.1 Identifica los aspectos a mejorar en su función docente como resultado del análisis de las evidencias de su práctica.</p> <p>3.1.2 Utiliza referentes teóricos en el análisis de su práctica docente con el fin de mejorarla.</p> <p>3.1.3 Participa con sus pares en el análisis de su práctica docente con la finalidad de mejorarla.</p>
	3.2 Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.	<p>3.2.1 Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.</p> <p>3.2.2 Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.2.3 Elabora textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional.</p>
	3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.	<p>3.3.1 Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.3.2 Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional.</p> <p>3.3.3 Utiliza materiales impresos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto como medios para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.3.4 Utiliza los espacios académicos como un medio para fortalecer su desarrollo profesional.</p>



## EDUCACIÓN PRIMARIA

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<p><b>4</b></p> <p><b>Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos</b></p>	4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.	4.1.1 Desarrolla su función docente con apego a los principios filosóficos establecidos en el artículo tercero constitucional. 4.1.2 Aplica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como docente de Educación Primaria. 4.1.3 Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica docente cotidiana.
	4.2 Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.	4.2.1 Define con sus alumnos reglas de convivencia acordes con la edad, las características de los alumnos, y la perspectiva de género para la no discriminación. 4.2.2 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia. 4.2.3 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales asociadas a las condiciones personales, lingüísticas y culturales para favorecer la inclusión y la equidad educativa. 4.2.4 Establece comunicación con los integrantes de la comunidad escolar para propiciar una sana convivencia en la escuela. 4.2.5 Implementa estrategias que contribuyan a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos.
	4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.	4.3.1 Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en relación con la integridad y el sano desarrollo de los alumnos. 4.3.2 Realiza acciones para la detección, canalización y seguimiento de casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia. 4.3.3 Aplica medidas preventivas para evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela en el ámbito de su competencia. 4.3.4 Identifica procedimientos para atender casos de emergencia que afectan la integridad y seguridad de los alumnos como accidentes, lesiones, desastres naturales o violencia.
	4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.	4.4.1 Reconoce la relación entre las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos y sus logros educativos. 4.4.2 Comunica a sus alumnos y a sus familias las altas expectativas que tiene acerca de sus aprendizajes, considerando las capacidades que poseen.



SEP

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA

Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2017-2018  
**PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA DOCENTES Y TÉCNICOS DOCENTES**

**EDUCACIÓN PRIMARIA**

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<b>5</b> <b>Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad</b>	5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.	5.1.1 Participa con el colectivo docente en la elaboración del diagnóstico escolar, para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos.
		5.1.2 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas que atiendan la mejora de los aprendizajes, el abandono escolar, la convivencia en la escuela y el cumplimiento de la Normalidad Mínima de Operación Escolar.
		5.1.3 Realiza acciones con la comunidad escolar para atender las áreas de oportunidad de la escuela con el fin de alcanzar sus metas.
		5.1.4 Realiza acciones con la comunidad escolar para el cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales escolares.
	5.2 Propicia la colaboración de los padres de familia y de distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela.	5.2.1 Establece acuerdos y compromisos con las familias de sus alumnos para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela.
		5.2.2 Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen la tarea educativa de la escuela.
	5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo de la escuela.	5.3.1 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones en la escuela que favorezcan el aprecio por la diversidad.
		5.3.2 Realiza acciones con la comunidad escolar para fortalecer la identidad cultural y lingüística de los alumnos con apego a los propósitos educativos.

Todos los documentos anteriormente revisados nos brindan la posibilidad de plantear todo el aparato ideológico, político y jurídico que enmarcaron la reforma educativa del 2013, a su vez, perfilan las funciones de la docencia, del ser docente, de la evaluación y configuran la representación social que estas tendrían en la sociedad, pero sobretodo en la labor docente.

Arnaut (2014) sostiene que la reforma educativa y en específico la LGSPD tiene tanto rasgos positivos como negativos, uno de los menos atractivos es que dentro de dicha ley se hacían mas notorios los rasgos referidos a las normas de control, evaluación e incentivos negativos y menos visibles las normas relativas al reconocimiento y desarrollo profesional de los maestros, tema que se quedo pendiente pues el programa de Reconocimiento que remplazo al Programa de Carrera Magisterial, se implanto en el segundo semestre del 2015 a tan solo año y medio del termino de la administración, este seria el que estaría más relacionado con el reconocimiento y la carrera profesional del magisterio.

Siguiendo las ideas de este autor explica que lo anterior que se debe al lenguaje utilizado y a disposiciones realmente punitivas que se establecieron a lo largo de los documentos. Y es dentro de este lenguaje cotidiano donde se comienzan a fraguar en el imaginario docente sus nuevas responsabilidades y capacidades que deberán cumplir para pertenecer a SEN.

“La figura del maestro, profesor, docente, etc., [...] [es] central, mucho más en estos momentos de crisis en los que resulta claro que se requiere una total redefinición de los tres vértices del triangulo didáctico<sup>22</sup>[...] redefinición que ha avanzado a nivel de la teoría, pero no en la realidad”. (Aguerrondo, 2014, p. 47). Y es precisamente en este aspecto donde la presente investigación centrara parte de su atención, así como se han diseñado una serie de documentos que definen “lo educativo” los docentes se han apropiado de estos conceptos bajo experiencias, conocimientos y vivencias propias, construyendo de esta manera sus propias representación de lo que es “ser” y no “ser” docente, de la evaluación y de los procesos de profesionalización que se mencionaron dentro de este apartado de la investigación.

---

<sup>22</sup> Esta autora explica que el triangulo didáctico esta formado por el conocimiento, el aprendiz y el enseñante, también lo llama tecnología base de la producción de educación, es decir, la forma en como se logran los resultados de aprendizaje a gran escala.

Así como un documento establece una serie de ideas, cada uno de los sujetos dentro del proceso se apropia de ella a partir de una serie de constructos propios. No se trata de una reforma que este aislando los componentes de la evaluación como elemento principal, sin que dentro de este giran conceptos importantes como lo es la profesionalización que se brindara a partir de tutorías y capacitaciones que el docente deberá “aprovechar” para hacerse acreedor de un lugar, en términos de Foucault, se trata pues de disciplinar y ajustar a los sujetos las normas y comportamientos requeridos por las instituciones normalizadoras (INEE), se trata de un sistema hipervigilado por un Estado-panóptico, pues siempre que se trate de una multiplicidad de individuos a los que haya que imponer una tarea o una conducta, podrá ser utilizado el esquema panóptico. (Foucault, 1976, p. 238)

El panóptico es un lugar privilegiado para hacer posible la experimentación sobre los hombres, y para analizar con toda certidumbre las transformaciones que se pueden obtener de ellos. El panóptico puede incluso constituir un aparato de control sobre sus propios mecanismos. (Foucault, 1976, p. 236). Este esquema panóptico permite garantizar economía, eficacia y por su carácter preventivo, su funcionamiento continuo y mecanismos automáticos es una manera de ejercer poder capaz de imprimirla a toda institución a la que se lo aplica.

Todo lo anterior repercute directamente en las representaciones personales, en las construcciones de su papel, en la redefinición de funciones y tareas derivadas de esta reforma, cuestiones tratadas en los apartados siguientes.

## **CAPÍTULO III. Los pasos del investigador dentro del campo educativo**

En este capítulo abordaremos los pasos en la construcción de la presente investigación, desde la elección del enfoque de investigación, el establecimiento del marco interpretativo, la caracterización de los sujetos a investigar, así como del espacio geográfico hasta la construcción de los instrumentos a utilizar para la recolección de los testimonios. El presente capítulo nos permite fundamentar metodológicamente el presente trabajo para dar pie a la representación social que los docentes tienen de los núcleos centrales de la investigación.

### **3.1. La Metodología**

#### **3.1.1. Elección del enfoque. Paradigma Cualitativo**

Una de las etapas de este proceso de investigación es plantear y elegir el enfoque a utilizar para abordar la problemática que se desea investigar, o sea; “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas”. En ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación” (Taylor & Bogdan, 1987, p.13). La elección de tal paradigma<sup>23</sup> ha de corresponder con la finalidad de la investigación, y el corte que deseamos dar a ésta.

“El método que ha predominado en las ciencias después de Galileo (1642) ha sido el método positivo: la observación de los hechos empíricos mediante el distanciamiento del observador y las mediciones matemáticas cuantitativa. Ahora bien, en los inicios del siglo XX, de la mano de la antropología cultural primero y de la sociología después, aparecen las metodologías denominadas cualitativas, orientadas a la comprensión e interpretación émica de los fenómenos humanos” (Rodríguez & Valldeoriola, 2009).

El método positivo, conceptualiza al mundo como algo determinado, sus elementos y fenómenos pueden ser objeto de estudios en tanto es posible que sean aislados y sean susceptibles de un análisis deductivo-hipotético-objetivo. “Implica definir a priori relaciones de causalidad para explicar los fenómenos estudiados, *“la única y verdadera relación sería*

---

<sup>23</sup> El concepto de paradigma procede de KUHN (1981) “Un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo. Un paradigma sirve como guía para los profesionales de una disciplina por que indica las cuestiones o problemas importantes a estudiar, se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio; establece los criterios para el uso de herramientas apropiadas, y proporciona una epistemología... proporciona un marco en el que tales fenómenos pueden ser primeramente identificados como existentes”

*de causa-efecto*" (citado en Bonilla, 2008, p. 33), generalmente utiliza técnicas estadísticas para el análisis de la información obtenida, la reduce a números con el fin de comprobar supuestos teóricos y poder predecir fenómenos similares.

Para este paradigma lo principal es "explicar y predecir eventos observables" (Maykut & Morehouse, 1994, p. 3). En resumen, el paradigma cuantitativo posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados propios de las ciencias naturales (*Ereklären*), reducir la acción y a los sujetos a números y estadísticas.

Por el otro lado, el enfoque cualitativo o como algunos autores (Taylor & Bodgan, 1987) lo llaman, fenomenológico, buscan una comprensión (*Verstehen*), de los hechos, su existencia, las causas a través de la mirada del Otro, es decir; entender al mundo como algo no acabado, sino que está en constante re-construcción, por tanto, los actores que lo viven son capaces de modificarlo, darle diferentes significados; características que el paradigma cuantitativo no contiene. "Se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social" (Cook & Reichard, 1986) son los sujetos, su manera de ver el mundo, el significado que estos atribuyen a los fenómenos de estudio lo que constituye la realidad y lo que es de relevancia para este paradigma.

Las características de la problemática que se aborda en esta investigación permiten la elección del enfoque cualitativo, ya que:

Enfatiza la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos. Este enfoque estima la importancia de la realidad, tal y como es vivida por el hombre, sus ideas, sentimientos y motivaciones; intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. (Martínez, 2000, p. 38).

Una vez elegido el enfoque que se le da a la investigación se hace necesario hacer la elección de los marcos interpretativos referenciales, la investigación de corte cualitativo busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales (Álvarez-Gayou, 2003, p. 42), dicho marco trabaja bajo esta misma perspectiva, se fundamentan en corrientes como la sociología, psicología, antropología,

lingüística, etcétera, que muestran la subjetividad y realidad social relacionadas íntimamente con las conductas y acciones humanas.

Estos acercamientos parten de producciones teóricas distintas, como el constructivismo social, la etnolingüística, la etnografía, la fenomenología, la búsqueda de interpretaciones y significados, así como el uso de diversas técnicas de recolección y análisis de la información, como la observación participante, las entrevistas individuales o grupales, el análisis de textos y testimonios, la historia de vida, o bien la combinación de éstas con herramientas derivadas de la estadística. (Szasz & Lerner, 1994).

De acuerdo con Moscovici (1979, p. 45)

En la sociedad circular diversas informaciones sobre diferentes cuestiones a través de los medios de comunicación masiva y la comunicación cotidiana. Dependiendo de los problemas cotidianos que se le presentan al actor, éste selecciona una parte de la información que está disponible sobre el objetos de su interés.

Los marcos interpretativos comparten con la investigación cualitativa la necesidad de comprender el significado de los fenómenos sociales (*Vestehen*). Para el desarrollo de esta investigación se ha elegido como marco interpretativo las *representaciones sociales*.

### **3.1.2. Interpretación de las realidades. Representaciones Sociales**

En la búsqueda sobre la producción de investigaciones con esta mirada se encontró que entre 1991 y 2012 los documentos vinculados eran 30, después del Primer Coloquio Nacional de Representaciones e Imaginarios Sociales celebrado en la Ciudad de México en 2002 el número incremento ya que para el primer trimestre del 2015 el número llego a ser 141 teniendo variados objetos de estudio como; prácticas docentes, política educativa, educación ambiental, formación e identidad profesional.

Esta propuesta teórica esboza un planteamiento metodológico interesante y renovador, pues hace un análisis del sentido común y de lo cotidiano que bien podría valorarse como una explicación útil en el estudio de la construcción de la realidad social. Esta propuesta se apoya en la psicología social e incluye elementos ideológicos y subjetivos.

Siguiendo las ideas de Piña Osorio (2004) las representaciones sociales (RS) son sólo una expresión del conocimiento de sentido común. [...] Las RS las expresa un sujeto y se

refieren a algo o a alguien: una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento (p. 103).

Se considera que el conocimiento de sentido común y el científico son excluyente entre sí, porque el primero es propio de espacios cotidianos alejados de la reflexión científica o producción filosófica, artística y tecnológica, los espacio de expresión son la calle y la casa, por otro lado, el conocimiento científico surge en espacios académicos y científicas, sin embargo; dentro del primero se encuentran las creencias, teorías, imágenes y mitos; estas, en su mayoría son rechazados por los especialistas argumentado que es un pensamiento ingenuo, irracional, y uno de los principales obstáculos para acceder al conocimiento de la realidad social de manera científica, es decir; hay una falta en el rigor metodológico y epistémico en la construcción de conceptos.

Lo importante para el investigador educativo es reconocer que el sentido común y sus diversas modalidades son un objeto de estudio interesante, porque indican las formas de pensamiento de los agentes educativos. La tarea del investigador educativo consiste en hacer una representación social de las interpretaciones de la vida cotidiana de los actores. (Piña & Cuevas , 2004, p. 105).

Dentro del campo de la investigación educativa la voz de los sujetos comunes se convierte en el elemento primordial para el desarrollo de categorías que darán origen a nuevas formas de leer la realidad social, Berger y Luckman (1989) sostienen que hay tres niveles de interpretar la realidad a) filosófico; centra su interés en el conocimiento científico y su lógica; b) Sociológico: su centro está en las nociones derivadas del sentido común, es decir; una interpretación de las interpretaciones de las personas en los espacios cotidianos y el tercero c) del hombre común: una interpretación superflua de la cotidianidad, dentro de las investigaciones que toman como marco interpretativo las RS, su fuente primordial de datos será la interpretación del hombre común en este caso, de los docentes de educación básica frente al concepto de evaluación, reforma y práctica educativa.

La participación de los agentes (docentes, estudiantes, autoridades) en el aspecto educativo hace que sea necesario el reconocimiento de su historicidad, que son portadores

de una ideología, valores, creencias, anhelos, de ideas que no pueden eliminarse al integrarse a comunidades donde se cultivan formas de pensamiento y estos al ser los que instrumentan un plan de estudios pueden propiciar giros en el diseño de estos ya que bien pueden trabajar desde lo que se conoce como curriculum oculto.

El conocimiento de sentido común debe ser reconocido y aprehendido en todas sus expresiones porque a partir de él se puede comprender el sentido que adquieren las prácticas educativas específicas, en el contexto de la presente investigación la reforma educativa sobretodo la evaluación se convierte en esta expresión, y la tarea de la investigación educativa será su rastreo dentro del lenguaje cotidiano y de los agentes educativos (docentes de educación básica, primaria). Los antecedentes teóricos que estructuran el modelo de las representaciones sociales son tres las influencias básicas: a) la Etnopsicología de Wundt; el interaccionismo simbólico de Mead; y el concepto de Representaciones Colectivas de Durkheim (Mora, 2002, p. 1).

A continuación, se hace un breve recorrido histórico por el desarrollo de esta teoría que será la base para la interpretación de esta investigación pues nos permite conocer que representa para los docentes de la Escuela Primaria Benito Juárez la evaluación y analizar cómo está afecta en el significado de ser docente y sus procesos de profesionalización dentro de la reforma educativa del 2013.

### **3.2.1.1 Breviario de las Representaciones Sociales**

La Etnopsicología de Wundt; se inicia con la preocupación por las respuestas a fenómenos que sus investigaciones dentro de su laboratorio no lograban contestar, es decir; el desarrollo de una psicología experimental, a principios de 1862 Wundt propone tres tareas fundamentales: La creación de una psicología experimental, de una metafísica científica y de una psicología social.

La idea metodológica central de la ciencia de laboratorio de Wundt tiene el acento en la experiencia de la persona que brinda el reporte introspectivo (una psicología de los pueblos), para su interpretación hace uso de otras formas que permitieran dar cuenta de fenómenos más complejos en donde el individuo no podía ser fiel testigo por sus implicaciones en el proceso. Se inicia con el esbozo de una metodología para los procesos cognitivos: *la interpretación de los productos de la experiencia*.

Las aportaciones de Wundt influyeron en gran parte de los pensadores de este siglo como Saussure y Mead, Thomas, Durkheim, Boas, Freud, de esta rama de la psicología se pueden ubicar dos vertientes fundamentales; 1) la tradición de Mead con el interaccionismo simbólico en la psicología estadounidense; y 2) a través de Durkheim, la investigación sobre representaciones sociales por parte de Moscovici. Es de interés para esta investigación el desarrollo de la vertiente de las representaciones sociales a cargo de Moscovici.

Al igual que Wundt, Durkheim (1898) estableció diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, explicando que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual. Es decir, que la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales colectivos. (Mora, 2002, p. 6).

Siguiendo las ideas de Martín-Baró (1985) una sociedad mantiene su unidad debido a la existencia de una conciencia colectiva. La conciencia colectiva consiste en un saber normativo, común a los miembros de una sociedad e irreductible a la conciencia de los individuos, ya que constituye un hecho social (p. 6).

Durkheim (1895) definía el campo de la psicología social argumentando que debía estudiar cómo las representaciones sociales se llaman y se excluyen, se fusionan o se hacen distintas, pone su atención en fenómenos que adjudicaba a la sociología cuando en realidad atañían al campo de la psicología social o colectiva.

Serge Moscovici retomará estos planteamientos y desarrollará la teoría de psicología social con fuertes referentes de la sociología. La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, p. 17-18).

Moscovici fue el creador del concepto de **Representaciones Sociales**, apareciendo por primera vez en su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*, publicado en 1961 por Presses Universitaires de Francia, su primera versión castellana apareció en 1979 por la editorial Huemul de Buenos Aires, donde expone las particularidades de esta teoría y su nuevo objeto de estudio.

Si bien Moscovici fundamenta su trabajo en lo realizado por Durkheim le da un giro, ya que Durkheim trabaja con las nociones de representaciones colectivas. El primero considera que en la sociedad contemporánea las variantes del pensamiento social son cualitativamente distintas a las de otro tipo de sociedad, estas necesitan un tipo de pensamiento organizado, aunque reconoce que no toda forma de pensamiento organizado es una representación social, es así como también no toda producción humana es equivalente, porque hay una diferencia entre el mito, la ciencia y la religión.

Moscovici considera que la sociedad industrial del siglo XX, la urbanización y la división social del trabajo fueron quienes dan origen al concepto de representaciones sociales; se trata pues de elaboraciones distintas y que, en la sociedad contemporánea, la ciencia invade al pensamiento de la persona de la calle. A raíz del nacimiento de la sociedad

industrial surge un fenómeno interesante en los escenarios sociales, se trata de escenarios fraccionados, el nacimiento de los medios de comunicación, la intensificación de estos en la vida cotidiana y su acercamiento mayor o menor en algunos sectores de la población comienza a dar como resultado, un territorio aparentemente homogéneo, sin embargo; dentro de él se encuentra una diversidad social impresionante y por tanto las representaciones sociales sobre un mismo acontecimiento. Habrá, por tanto, dentro de la sociedad sectores y comunidades que compartan representaciones mientras que otras serán particularizadas, en la sociedad urbana industrial contemporánea también se construyen y crean creencias que irradian a gran parte de la sociedad, pero a la par se elaboran RS particularizadas. (Piña & Cuevas , 2004, p. 107).

Una clase social está compuesta por numerosas comunidades y grupos; en consecuencia, las RS son exclusivas de estos, lo mismo de una delegación o colonia, en esta diversidad sólo se pueden compartir algunas ideas, puesto que la mayoría de las representaciones sociales se encuentran delimitadas por circunstancias sociopolíticas que rebasan la voluntad de los individuos.

Sin lugar a dudas la cúspide de todo esto es Serge Moscovici quien señala que cada individuo tiene una posición ante los hechos e ideas y que ésta tiene su origen en el conocimiento del sentido común. Es decir; que esto nos remite a como el sujeto accede a interpretar el mundo que lo rodea y este conocimiento se va conjuntando con las experiencias que ha tenido a lo largo de su vida con la influencia que ejerce el medio en el que se desenvuelve, de su condición de sujeto (hombre o mujer), su formación, es decir; a su sistema de creencias que evidencia como construye su pensamiento e interpreta su realidad.

Para Moscovici toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas, esto es, figuras y expresiones que son compartidas por los miembros de su mismo grupo social, estas expresiones se convierten en comunes

El acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto [...] representar es sustituir a, estar en lugar de [...] la representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento,

idea, etc. [...] representar es re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia. (Jodelet, 1986, p. 475).

Por tanto las representaciones sociales se conforman en torno a un núcleo figurativo, esto es a una estructura de imagen que reproduce una estructura conceptual, tiene una estructura de acuerdo a un núcleo, y el campo de representación, además las representaciones sociales son compartidas porque se dan en el grupo social, la actitud positiva o negativa, del objeto de representación esta mediada por la información que de este tienen las personas que opinan; entre mayor información la actitud puede modificarse, pero los argumentos son más sólidos.

*Las RS son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos forman parte del conocimiento de sentido común. Las RS se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es; ante todo, práctico pues permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema. Moscovici (1979) sostiene que la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (p. 18).*

Las RS, no son acerca de todo el mundo social sino sobre algo o alguien (Jodelet, 1986) y además son expresadas por un sector social particular. No hay RS sobre una sociedad ni RS universales, sino, contrariamente, son sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad. Las RS sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los actores representan éste. Las RS sustituyen lo material (externo al sujetos) y lo representan en las ideas de cada persona.

Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Las RS guían y orientan las acciones y relaciones sociales. No son una calca fiel de lo externo en la mente de los agentes, sino una sustitución de aquello y, en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo. (Piña & Cuevas , 2004, p. 8).

Nuestra tarea como personas involucradas en el investigación educativa consiste en empaparnos de información, ir a las fuentes, discutir para tener una opinión solida de lo que ocurre. Recuperar las nociones, ideas y conocimientos de sentido común de los objetos de estudio y dar a conocer estas representaciones que se han construido a lo largo de las experiencias y de la cotidianidad de los sujetos.

### **3.2. Instrumentos para hacer la investigación**

Uno de los autores franceses que mayores elementos han proporcionado a la metodología de las Representaciones Sociales (RS) es Abric (2001), para este autor las RS tienen un núcleo central que determina el significado y la organización de la representación. (Piña & Cuevas , 2004). Dicho núcleo está dividido por dos funciones, una función generadora: mediante el cual se crea y se transforma la significación de los elementos constitutivos de la representación y la función organizadora del núcleo central que determina los lazos que une la representación, así como se unifica y estabiliza.

Para Abric hay diferentes tipos de métodos:

Método de recolección de contenido de una representación, en donde se destacan la entrevista, las aproximaciones monográficas (etnografía, análisis histórico encuesta), asociación libre, la carta asociativa; métodos de identificación de la organización y de la estructura de la representación que permiten identificar los lazos entre los elementos de la representación y la jerarquización de ítems; métodos de control de la centralidad, que tienen como objetivo conocer el núcleo central de la representación, como la técnica del cuestionamiento del núcleo central y el método de inducción por guion ambiguo. (Piña & Cuevas , 2004, p. 118).

En las investigaciones realizadas en los últimos años en nuestro país se abocan al empleo de una metodología cualitativo-interpretativa más que al estudio del núcleo central como Abric propone, es decir; investigaciones más cercanas al tipo etnográfica. Con base en esto y siguiendo las ideas de Abric la aprehensión de las representaciones sociales debe ser multimetodológica, por ende, se permite el empleo de diferentes técnicas e instrumentos: entrevistas, encuestas y métodos asociativos.

Para este autor no todas las técnicas de recolección de datos son confiables, algunas permiten que se introduzca la subjetividad del investigador; la entrevista depende del lugar en donde se realice, del papel de la persona entrevistada y del tipo de información que puede proporcionar obstáculos que impiden la aprehensión plena (Abric, 2001, p. 55). Para él el cuestionario es más adecuado, sin embargo; limita las respuestas, entre otros instrumentos para la aprehensión de las representaciones sociales se encuentran las tablas inductoras, los dibujos y soportes gráficos, la asociación libre, la carta asociativa, la constitución de pares de palabra, la comparación pareada, las elecciones sucesivas.

Sin embargo; la entrevista sigue siendo uno de los instrumentos más utilizados en las investigaciones de corte cualitativo o bien cuantitativo con sus marcadas diferencias, la entrevista es una técnica de investigación que permite obtener información del entrevistado, es un instrumentos que permite acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social (Cuevas, 2016, p. 118) por su parte; Moscovici (1979) y Jodelet (2003) señalan que es una herramienta indispensable que se dirige a conocer el discurso de los sujetos que es el que contiene las representaciones sociales. (Cuevas & Moreno, 2016)

Bajo esta perspectiva se eligió la aplicación de la entrevista como método de recolección de información, posteriormente a la entrevista se aplicó la técnica de asociación de palabras de Abric.

La asociación de palabras consiste en una herramienta que permite acercarnos a los significados que los sujetos otorgan a una palabra detonadora de manera directa, sin que la interpretación se distorsione, estas sirvieron para identificar aquellos significados particulares con los cuales se relacionaba el primer concepto.

### **3.2.1. Las voces de la investigación. La entrevista como método de recolección de información**

En este apartado se expondrá el diseño del instrumento para la recopilación de las representaciones sociales. Es necesario recordar que el enfoque de las representaciones sociales se caracteriza por indagar el contenido de la representación social. Una vez determinado el problema de investigación, se delimitó el objeto de estudio y se construyó el marco de referencia, se procedió al trabajo de campo para recolectar las representaciones sociales sobre la Reforma educativa, los procesos de evaluación y profesionalización.

La elección y diseño de cualquier instrumento de recolección de material empírico es un aspecto clave para la interpretación de los resultados de investigación. Lanskhear y Knobel (2000) señalan que el diseño de recolección de datos demanda una planeación detenida que contemple tanto el objeto de estudio como el marco de referencia. Esto permitirá obtener información empírica relevante que coadyuve al desarrollo de la investigación; Abric (2003) apunta que; cualquiera que sea el interés y la fuerza del método de análisis, es evidente que el tipo de informaciones recogidas, su calidad y su pertinencia determinan directamente la validez de los análisis realizados y sus resultados.

La entrevista es un instrumento que permite acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social. Para autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2003), ésta es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se dirige a conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones, razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confiere una riqueza y profundidad únicas. Este instrumento remite a un dialogo cuya finalidad es recolectar información sobre un tema determinado. En otras palabras, se inscribe en un marco discursivo, donde existe un proceso dinámico que es propio del lenguaje hablado.

Un discurso que se produce en un espacio, un lugar, un tiempo específico y forma parte de una cultura particular, en consecuencia, el sujeto en su discurso desarrolla una

argumentación que se apoya en estos aspectos. En la argumentación del discurso se pueden encontrar las representaciones sociales. (Grize, 1993).

Una entrevista es una vieja forma de indagación cuya versatilidad va de lo informativo a lo científico, de lo político hasta lo íntimo y hasta lo obscuro [...] una especie de renovación cotidiana del contacto personalizado con el mundo, con una realidad (Arfuch, 1995, p. 1), es un puente de acceso al conocimiento como se establecía en los diálogos de Platón.

Existe una diversidad de variantes de entrevista tales como cerrada, abierta, en profundidad, grupal, por mencionar algunas. Para finalidades del presente trabajo se eligió la entrevista semiestructurada. Esta consiste en diseñar un grupo de preguntas relacionadas con el objeto de estudio, es importante recordar que el diseño de la entrevista se deberá centrar en dos puntos: asegurar que se aborde el objeto de estudio y facilitar el intercambio entre los protagonistas (Nils & Rimé, 2003) en este caso, se diseñaron a partir de ejes de análisis; se entiende por ejes de análisis a los constructos de orden teórico-metodológico que son un soporte para indagar acerca del objeto de estudio y un vínculo entre el marco de referencia y la evidencia empírica (Cuevas, 2016 p. 119).

Para la investigación estos ejes de análisis son: reforma educativa, evaluación, dispositivos, mecanismos de ingreso, profesionalización, que conforman categorías clave de la investigación y son parte del objeto de estudio, estos se definieron a partir de dos tipos de conceptos, teórico y operativo que se relaciona con la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social, (Moscovici, 1979, p. 45), los significados de las representaciones sociales no son neutros dado que, al ser construidos socialmente, se conforman a partir de la singularidad del sujeto y desde el lugar que ocupa en el mundo donde interviene la experiencia, la historia y el contexto social, (Cuevas, 2016, p. 121) a partir de ellos se identificaron una serie de indicadores que son parte de ambas definiciones, estos permitieron la formulación de las preguntas para el diseño de la entrevista, para finalidades se muestran ejemplos de la estructura de la tabla 6 y 7

La formulación y diseño de las preguntas a partir de lo anterior implica conocer al sujeto y su entorno, como elementos que coadyuvan a la construcción de representaciones

sociales, es decir; que se pueden hacer preguntas acerca de los conocimientos e informaciones que tienen los sujetos, los medios por los cuales tuvo contacto con el mismo, las fuentes que ha consultado al respecto, los elementos que resultan relevantes de la información disponible sobre el objeto de representación.

Las preguntas formuladas giraron en torno a los conceptos teóricos y operativos y en función de indicadores que compartían ambos conceptos, la redacción de las preguntas y la aplicación de la entrevista al ser semi-estructurada permitió el libre avance entre las preguntas sin perder de vista el objetivo principal de esta, la obtención de información y de conceptos clave para la realización de la asociación de palabras.

De las entrevistas aplicadas se identificaron con colores las palabras más recurrentes, se pudieron identificar 20 palabras, al hacer un análisis y simplificación de esta se determinó la relevancia de cada una de ellas. Una vez realizada esta discriminación de palabras, se procedió a elaborar el cuadro de asociación de palabras la cual se muestra más adelante.

**Tabla 6. Estructura para el diseño de la entrevista**

Núcleo Central	CONCEPTO TEÓRICO	CONCEPTO OPERATIVO	INDICADORES	ITEMS	
<b>Reforma educativa</b>	<p>Es una modificación, enmienda o actualización del sistema educativo de una nación con el objetivo de mejorarlo. La propuesta y la ejecución de una reforma requieren por parte de los distintos factores políticos y sociales involucrados, una seria y constructiva discusión y reflexión.</p> <p>Las reformas educativas como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que interviene componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país. (Díaz Barriga &amp; Inclán Espinosa, 2001).</p>	<p>El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manea que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de los aprendizajes de los educandos.</p> <p>El 10 de septiembre de 2013, Peña Nieto promulgó la reforma a la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente; los tres decretos fueron publicados en el Diario Oficial en ese mismo año.</p>	Idoneidad de los docentes		
			Calidad en los materiales, métodos educativos.		
			Calidad en la educación.		
			Evaluación docente.		
			Máximo logro de los aprendizajes.		

Nota: Tabla de elaboración propia.

**Tabla 7. Estructura para el diseño de la entrevista**

Núcleo central	INDICADORES	PREGUNTAS.
<b>Reforma educativa</b>	Idoneidad de los docentes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para usted, qué representa la Reforma Educativa.</li> <li>2. Para usted, qué significa la palabra calidad en educación.</li> <li>3. Qué representa para usted haber ingresado a la docencia por medio de un examen.</li> <li>4. Qué valor tiene para usted el ser un docente idóneo y haber estado en una lista de los docentes mejor preparados.</li> <li>5. De qué manera considera que el proceso de evaluación contribuye a su práctica.</li> <li>6. Qué implicaciones tiene la evaluación el logro de los aprendizajes dentro de su práctica</li> <li>7. Al ser un docente que ingresa por medio de un examen, la palabra evaluación qué representa en su práctica y en el significado de ser docente.</li> </ol>
	Calidad en los materiales, métodos educativos.	
	Calidad en la educación.	
	Evaluación docente.	
	Máximo logro de los aprendizajes.	

Nota: Tabla de elaboración propia.

### **3.2.2. Elección de informantes clave. Las voces de la investigación**

Paralelamente a la formulación de la guía de entrevista se fue conformado el grupo de sujetos a entrevistar. Se establecieron criterios de elección de los informantes, es decir; se establecieron razones por las cuales serian elegidos estos sujetos con el fin de proporcionar rigor al estudio y dejar más claro que la elección de los entrevistados obedeció a aspectos que permitieran responder a la pregunta de investigación.

La selección de los informantes clave para la aplicación de la entrevista fue bajo tres criterios;

- a) ser docente asignado por concurso,
- b) que hayan sido evaluados y
- c) que estuvieran siendo evaluados.

Es importante recordar que durante esta etapa de la investigación la reforma educativa, así como los procesos de evaluación establecidos en los documentos antes revisados aun estaban vigentes, por lo cual se estableció el tercer criterio de selección de informantes clave.

Bajo estos criterios se eligieron a cinco docentes que cumplieron con ellos. A cada uno se le asignó una clave para conservar el principio de privacidad que se pondero al establecer el contacto con ellos. Los cinco informantes clave son mujeres y tres de ellas tienen estudios en escuelas normales, una es pedagoga y la última tiene la licenciatura en ciencias de la educación con estudios de maestría (no titulada).

Para la construcción de las claves se utilizaron criterios sencillos como a continuación se expone

<b>Clave</b>	<b>Significado</b>
<b>M</b>	Maestra
<b>AFG</b>	Primeras Letras de su nombre
<b>2E</b>	2 año de evaluación
<b>1E</b>	1 año de evaluación

El entrevistador se relaciona con los informantes en un nivel personal, las relaciones que se desarrollan a medida que transcurre el tiempo entre el entrevistador y los informantes son clave para la recolección de datos. (Taylor & Bogdan, 1987, p. 120).

Con antelación a cada sujeto clave se le entrego una ficha de caracterización que está dividida en dos partes, la primera sobre datos personales, la segunda sobre su trayectoria académica. Esto con la finalidad de caracterizar a cada uno de los informantes.

Una vez realizadas las entrevistas se prosiguió con la etapa de análisis del material de campo. Con las entrevistas transcritas se procede a la interpretación. Para Geertz (2005) esta tarea consiste en una lectura de los hechos, las acciones y el discurso de los actores para develar los significados, lo que hay detrás.

La interpretación tiene la finalidad de desmadejar con minuciosidad los diferentes aspectos de los hechos para develar la médula misma. Un suceso o una acción pueden parecer pasajeros, pero al ser interpretados se establecen las relaciones de significados que guardan para el sujeto. Para Weber la interpretación es:

Una comprensión de la conducta humana obtenida por medio de la interpretación [que] contiene ante todo una evidencia cualitativa específica, de dimensión singularísima. Captar las acciones subjetivas que tienen referencia con los otros sujetos y el contexto social. Los pensamientos y las acciones de las personas son elaborados de manera colectiva, tanto las estructuras sociales, su producción y funciones, como los procesos individuales son importantes para la interpretación de los significados (Weber, 2001, p. 175).

Por su parte Martínez (1998) apunta que la interpretación del proceso empírico implica la observación de los detalles, la asociación de los significados, la

realización de las inferencias, para comprender los hechos, los significados. Las instituciones y los sujetos son parte de una estructura mucho más compleja, que requiere un análisis fino y profundo. En cambio, Rodríguez, Gil y Garcés (1999), sostienen que el proceso de interpretación de los datos empíricos, se conforman de un examen sistemático de los mismos, donde las instituciones y experiencia del investigador son esenciales.

Así pues, el proceso de interpretación es en sí el más complejo de todo el proceso pues requiere pericia y una mirada crítica y objetiva del objeto de estudio para develar aquellos significados ocultos dentro del discurso recuperado en los instrumentos de investigación, en el caso de ésta la entrevista fungió como una herramienta fundamental para la construcción de los significantes y la interpretación del discurso.

### **3.3. Nuestro lugar de investigación; Caracterización del espacio geográfico**

La investigación se realizó en la escuela Primaria Benito Juárez localizada en la comunidad de San Miguel Tlaixpan en el municipio de Texcoco, Estado de México, fue fundada siendo presidente de la República el Lic. Adolfo López Mateos, y como gobernador del Estado de México, el Dr. Gustavo Baz en febrero de 1963, según datos que constan en documentos de la escuela, su fundación estuvo patrocinada por la cooperación de los vecinos del municipio y barrio de San Miguel, es desde la mirada social la escuela del pueblo y para el pueblo.

Su población estudiantil es de 308<sup>24</sup> estudiantes, con dos grupos de cada grado, esta es la escuela con mayor número de estudiantes de la zona 14 a la que pertenece. Su planta docente es de 12 profesores, de los cuales 25 % son hombres y 75% son mujeres.

La formación del personal docente de esta institución es heterogénea, ya que se encuentran laborando profesores con distintos perfiles, cinco de sus profesores no fueron asignados por concurso, siete más si lo fueron, tres de ellos ya han aprobado todo el

---

<sup>24</sup> Estos datos son del ciclo escolar 2016-2017.

proceso de evaluación del SPD, tres más están en el segundo año de evaluación, y una está en su primer año.

Tiene una directora escolar quien cuenta con una maestría en Competencias Educativas, una subdirectora de gestión, durante el ciclo escolar 2016-2017 contaba con subdirectora académica, pero por cuestiones de reestructuración<sup>25</sup> sólo se quedó con una sola subdirectora, en ciclo escolar 2017-2018 cuenta con todo el personal<sup>26</sup>, incluso uno de apoyo (intendencia).

En cuanto a la infraestructura la escuela cuenta con un aula de medios, pero su servicio de internet no soporta el trabajo de todas las computadoras, cuenta con proyectores de mediana calidad<sup>27</sup>, las aulas donde se imparte clases son de un tamaño considerable para ser ocupadas por un máximo de 28 estudiantes, pues el mobiliario y espacio no permiten tener mayor población estudiantil. Tiene una dirección que se comparte con el turno vespertino, sanitarios para hombres y mujeres (sin embargo; su capacidad no es suficiente para la cantidad de alumnos), es la única escuela de la zona que cuenta con un auditorio con capacidad de 210 personas, tiene canchas tanto para fútbol rápido techadas y canchas de soccer, un espacio de juegos y mesas de concretos para que los alumnos tomen sus alimentos.

La escuela se encuentra en una comunidad semirural, donde un porcentaje importante de los padres cuenta con un nivel máximo de estudios de bachillerato, algunos padres incluso son analfabetos y campesinos.

---

<sup>25</sup> Durante el ciclo escolar 2016-2017 la escuela se quedó sin directora durante los últimos dos bimestres y estuvo a cargo de la supervisión escolar, dos de sus plazas eran ocupados por interinatos, el ciclo escolar 2017-2018 llegó una profesora por concurso a cubrir una de las plazas, así que la subdirectora académica ocupó el lugar de docente frente a un grupo que faltaba para cubrir 5° año y seguía cubriendo actividades de índole administrativo en la dirección.

<sup>26</sup> Directora dos subdirectorales, escolar y académica, 12 docentes frente a grupo, un oficial de servicio y mantenimiento.

<sup>27</sup> En los últimos años la escuela sufrió robos y sus aparatos como proyectores, impresoras y material de papelería fue sustraído de la institución dejándola así con menos equipo para realizar las actividades.

### **3.4 Análisis e interpretación de resultados**

El ser docente en la actualidad es una tarea aún más compleja de lo que era años atrás. La docencia hoy es cruce de representaciones de lo que se entiende ser docente y lo que se dice en los documentos oficiales y en discursos con intenciones no muy bien definidas.

Después de la aplicación de las entrevistas, se transcribieron fielmente, después de la transcripción, se leyeron y releeron y se fueron identificando las palabras con más frecuencia como se muestran en el cuadro 1.1 Frecuencia de palabras, estas sirvieron para que una vez identificadas se organizaran en 15 categorías que se convertirán en el núcleo central de la representación social, algunas de ellas fueron establecidas a partir de los indicadores y las variables iniciales, para tener un conocimiento más certero sobre la representación que se tenía de estos conceptos que se consideran clave dentro de la investigación.

En la tabla 7 se muestra la frecuencia en que se repite una palabra a lo largo de la entrevista, está dividida en cinco filas que son cada una de las entrevistas realizadas identificadas con el código de cada docente.

**Tabla 8.** *Frecuencia de Palabras.*

Concepto	MAFG1A	MLMGH2A	MGPA2A	MGBVT2A	MLYHV2A
Reforma	10	10	6	8	11
Calidad.	8	12	4	9	10
Evaluación	16	3	14	12	15
Examen	20	19	15	10	16
Tutoría	9	10	9	9	8
Maestro	10	10	9	10	14
Alumno	10	13	15	12	6
Educación	8	7	10	11	12
Cursos / capacitación/ actualización.	1	20	8	20	18
Escuela.	10	20	20	18	17

Nota. Tabla de elaboración propia.

### **3.4.1 Asociación de palabras y redes semánticas. Recurso metodológico para develar representaciones sociales**

La asociación de palabras consiste, en que a partir de un término inductor [...] pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu. (Abric, 2001, p. 59), en el caso de esta investigación fueron trece palabras detonadoras y se solicitó que escribieran cinco palabras asociadas, “el carácter espontáneo –por lo tanto, menos controlado- y la dimensión proyectiva de esta producción debería permitir así tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado”. (Abric, 2001, p. 59).

Se presenta la tabla 8 con los conceptos que se obtuvieron en las entrevistas y que fueron los más recurrentes dentro del discurso de los docentes entrevistados. Una vez que los docentes escribían los conceptos, se solicitó se jerarquizaran los tres más relevantes para ellos. Dentro de la tabla se introdujeron cuatro conceptos más que si bien no fueron recurrentes en los discursos de las maestras entrevistadas se consideran claves dentro de la investigación, algunos otros de los conceptos se aglutinaron en una sola frase como es el caso de la palabra reforma que se trabajó como reforma educativa,

NOMBRE: \_\_\_\_\_ Año de evaluación: \_\_\_\_\_

*Indicaciones: A continuación, se presentan una serie de conceptos escribe cinco más que estén asociadas, en la columna siguiente escribe los tres más importantes de forma ascendente.*

**Tabla 9. Jerarquía de palabras**

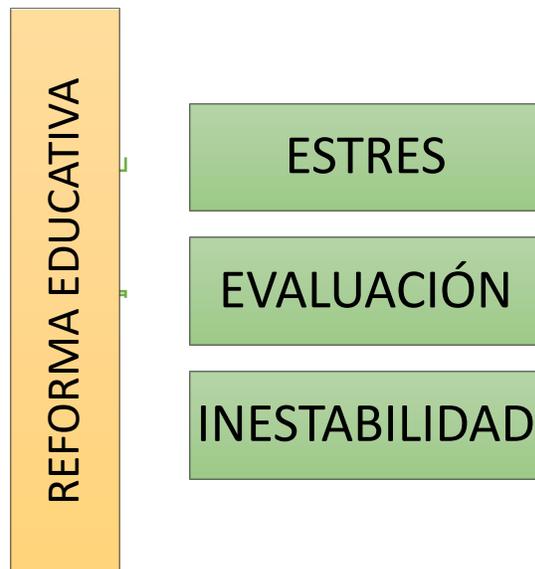
Concepto	Palabras asociadas	Jerarquía de palabras
Reforma educativa.		1. 2. 3.
Calidad.		1. 2. 3.
Evaluación docente.		1. 2. 3.
Examen		1. 2. 3.
Tutoría		1. 2. 3.
Maestro		1. 2. 3.
Evaluación		1. 2. 3.
Alumno		1. 2. 3.
Educación		1. 2. 3.
Ley del servicio profesional.		1. 2. 3.
Cursos de actualización.		1. 2. 3.
Escuela.		1. 2. 3.
Profesionalización docente		1. 2. 3.

Para la elaboración de las redes semánticas que son las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno mediante el conocimiento de ellas se vuelve factible conocer la gama de significados expresados a través del lenguaje cotidiano, que tiene todo objeto social, conocido (Vera-Noriega, Pimentel, & Batista de Albuquerque, 2005, p.440).

Se procedió a trabajar con la técnica de redes semánticas para conocer la organización, distribución y jerarquización de los elementos en torno al objeto representacional, es decir; para acercarnos al campo de representación. En este caso, los núcleos centrales ya estaban definidos y se tenía jerarquizadas tres palabras de cinco asociadas a estos.

A continuación, se presentan las redes semánticas de algunos de los núcleos centrales y las palabras asociadas a estas, las cuales se eligieron a partir de la frecuencia con que aparecieron en la jerarquización de las asociaciones solicitadas a las profesoras.

**Figura 7.** Red semántica Reforma Educativa

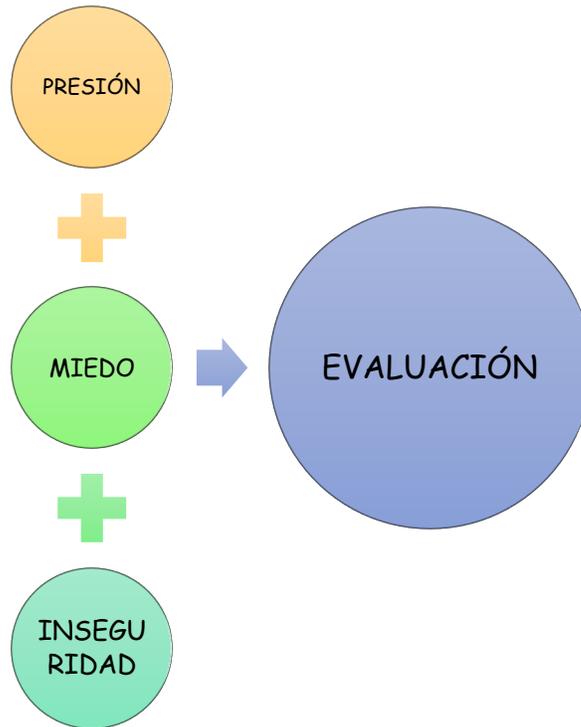


Nota: Elaboración propia.

En la figura 7 se presenta la red semántica de la asociación de palabras que se hace de la categoría *reforma educativa*, se inició con la palabra que apareció más veces en las asociaciones elaboradas por las profesoras, de manera descendente se organizaron, en

tres de las cinco profesoras aparecen tales conceptos haciendo de estos los de mayor peso respectivamente.

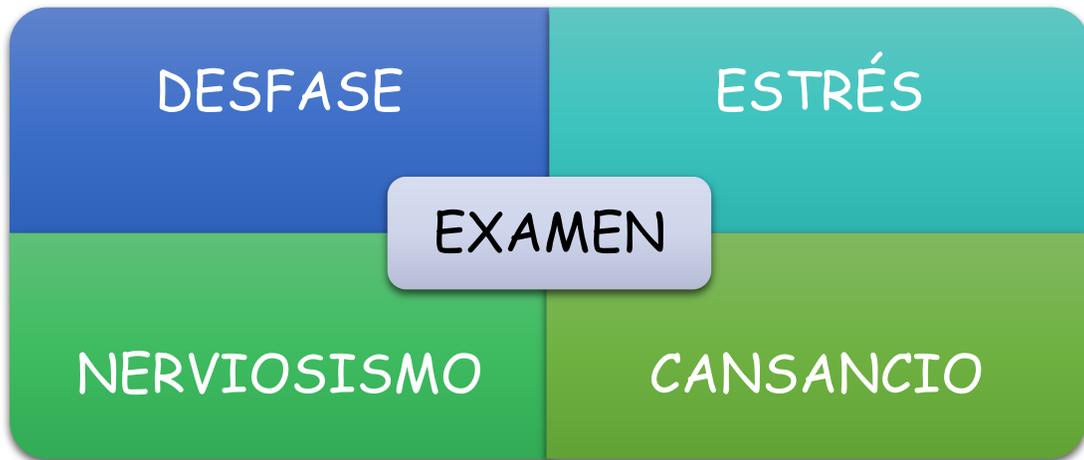
**Figura 8.** Red Semántica Evaluación



Nota: Elaboración propia

En la figura 8 se presentan las palabras relacionadas a la categoría de evaluación, la cual es una de las más representativas dentro de la investigación, se jerarquizaron en forma descendente, por lo cual la de mayor peso fue *presión* seguida de *inseguridad* y finaliza con *miedo*. Estas palabras se relacionan entre si pues se complementan como un sentimiento, entre otras palabras que se presentan en la asociación están; tensión, amenaza e incongruente y están relacionados con el objeto de representación.

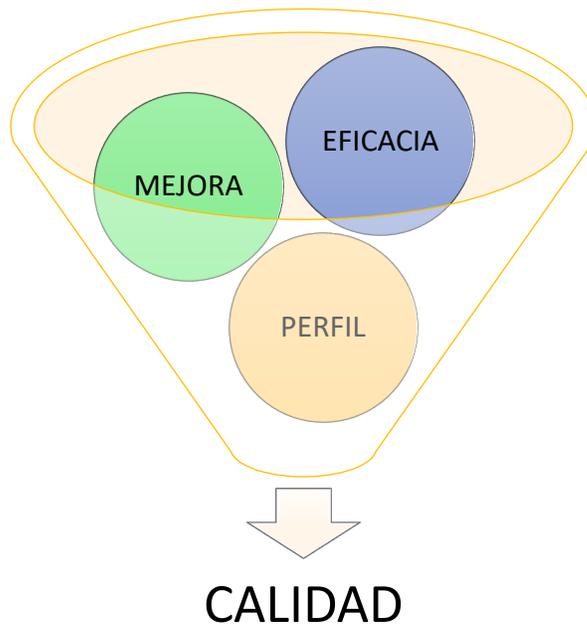
**Figura 9.** Red Semántica Examen



Nota: Elaboración propia

Respecto a la categoría examen (figura 9); las palabras jerarquizadas están organizadas de derecha a izquierda en sentido a las manecillas del reloj, es decir que las palabras relacionadas por orden de importancia son; *estrés, cansancio, nerviosismo y desfase*. Esta categoría se encuentra entre las más relevantes dentro de la investigación y es una constante en la reforma educativa.

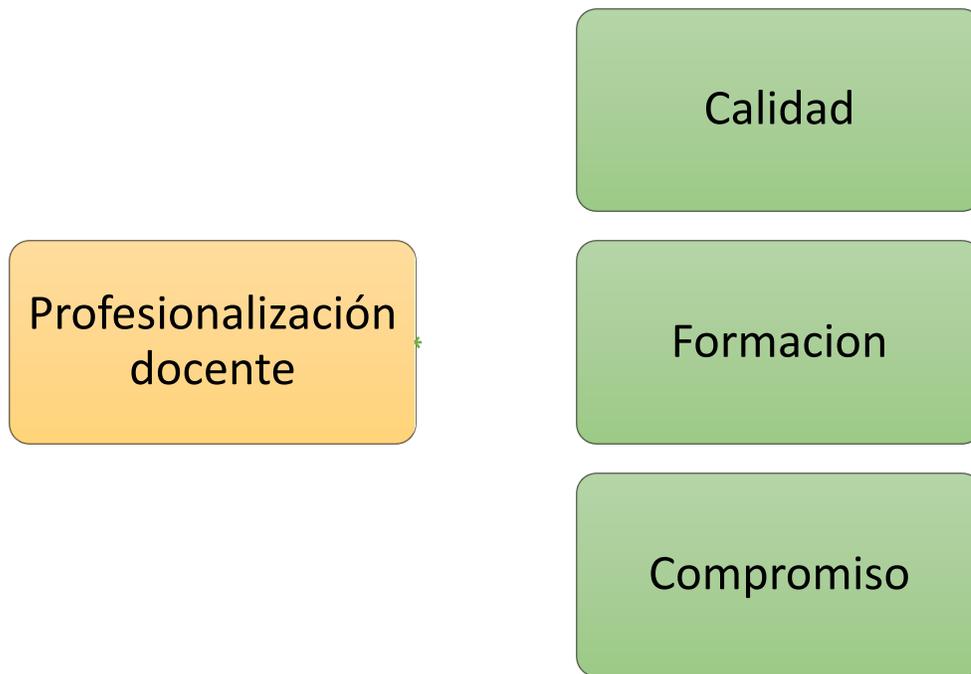
**Figura 10.** Red semántica Calidad



Nota: Elaboración propia.

En esta red semántica de la categoría calidad (figura 10) las palabras asociadas están organizadas 1. Eficacia, 2. Perfil. 3. Mejora, que se presentaron de manera más constante en la asociación y jerarquización de palabras.

**Figura 11.** Red semántica Profesionalización Docente.



Nota: Elaboración propia.

Por último, se presenta la categoría de profesionalización docente (esquema 7), esta no es la última de las categorías utilizadas en la jerarquización de palabras, sin embargo; se eligieron algunas representativas dentro de la investigación.

Para la presentación de palabras su ubicación dentro de la red fue más compleja pues dentro de las asociaciones los conceptos eran diversos y coincidían en sólo una de ellas, por lo que se optó por conjuntar las palabras sinónimas. Se colocaron de forma ascendente por orden de importancia y peso dentro de la red.

## **Capítulo IV. La Reforma Educativa y el sentido de la evaluación como dispositivo profesionalizante de docentes de nuevo ingreso a la Educación Básica**

A lo largo de este capítulo se presenta la triangulación del análisis e interpretación de las voces obtenidas en las entrevistas aplicadas a las docentes junto con el marco teórico construido en los capítulos anteriores. En este apartado también se presenta la postura de la investigadora ante el objeto de estudio y nos permite dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

### **4.1. Representaciones sociales dentro de la reforma educativa 2013. Presentación de resultados e interpretación desde la perspectiva teórica**

Con el análisis de los datos obtenidos en la asociación de palabras, la elaboración de las redes semánticas se da paso a la presentación de los resultados y su interpretación desde la perspectiva teórica

Es importante señalar la importancia que revisten a las categorías de análisis dentro de la investigación, para poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se puedan organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad (Rodríguez, 1999, p. 205).

Dichas categorías de análisis se organizaron de la siguiente manera:

- a) Reforma educativa
- b) Evaluación.
- c) Dispositivos (Mecanismos de ingreso)
- d) Profesionalización.

#### **4.1.1. Representación social de: Reforma educativa**

Los procesos por los cuales se comienza a dar un significado a las actividades cotidianas esta mediado por todas aquellas experiencias que se han tenido a lo largo de la vida, al igual que por la representación social de dichas experiencias. La docencia durante un largo periodo de la historia había sido considerada como una de las profesiones con mejor prestigio, se reconocía en el docente una figura de autoridad, conocimiento y el valor social de dicha profesión existía, pues no era señalada y se miraba al docente como una figura de autoridad, pero sobretodo de sabiduría. Se otorgaba un lugar preponderante entre las profesiones, actualmente y a raíz de la serie de sucesos que han devenido está profesión se ha pauperizado al grado que los practicantes carecen de un lugar y un prestigio dentro de la sociedad, en televisión y otras fuentes de información la figura docente es desmembrada al grado de cuestionar la labor y reducirla a un simple acto de repetir instrucciones.

Así pues el trabajo que se realiza dentro del aula se refleja en evaluaciones y en cumplir con criterios de reformas ajenas; la reforma de la educación es concebida a partir del trabajo de un conjunto de especialistas que [...] interpretan las tendencias generales de la educación, en particular las que constituyen los elementos centrales de la discusión actual sobre la educación y dan una visión sobre la situación actual del sistema educativo [...] y sobre los cambios que requiere para su mejor funcionamiento. (Díaz & Inclán, 2001. p. 33).

La reforma en la educación es un acto complejo no sólo por los actores que involucra, sino porque en el acto de reforma existen múltiples dimensiones que no necesariamente se tienen presentes. Una reforma educativa, en general, se materializa en una reforma curricular, aunque obviamente la primera tiene un sentido más amplio que la segunda, pues en la primera se determinan orientaciones y perspectivas que un sistema educativo deberá asumir, mientras que la segunda se busca traducir una serie de principios de formación; se trata de una traducción que no deja de contener elementos de utopía, de violencia simbólica, pues se presupone que la educación será mejor a partir de ella, lo que no necesariamente se experimental como tal en el aula. (Díaz-Barriga, 2016, p. 18-19).

Las reformas gestadas durante los últimos sexenios han carecido de una nueva visión de la educación, centrando su atención en los sujetos y a los procesos de corte administrativo con la finalidad de alcanzar de manera protocolaria los estándares establecidos por los

organismos internacionales, así pues, la función principal de la educación consiste en un llenado de documentos y disfrazar las estadísticas de alfabetización y calidad educativa, violentando de esta manera la labor y figura del ser docente.

La reforma educativa se constituye así misma como un dispositivo de control, poder y disciplina en términos de Foucault, “un dispositivo que debe mejorar el ejercicio del poder volviéndolo más rápido, más ligero, más eficaz, un diseño de las coerciones sutiles para una sociedad futura”. (Foucault, 1976, p. 242).

Las maestras entrevistadas relacionan la reforma educativa con estrés, evaluación e inestabilidad, y aunque en la jerarquización de palabras no aparece el concepto de reforma laboral en las entrevistas algunas maestras lo mencionan.

*- Pues, más que reforma educativa, no sé si ese sea el nombre correcto, yo la llamaría una reforma laboral (MGPA-1A).*

*- La reforma educativa es un cambio, son cambios que se están presentado sin tomar en cuenta muchos aspectos importantes del ambiente escolar. (MAFG-2A).*

El diseño de las reformas educativas desde esta desvinculación ha sido una constante en los modelos impulsados en los últimos años, no sólo en México sino también en algunos países de América Latina, lo que ha traído como consecuencia que los docentes no se reconozcan como parte de este reformismo y se sientan como simples ejecutores de ideas que nada tienen que ver con su práctica teniendo una visión de los docentes como aplicadores obligados de la reforma, sin atención al punto de vista y a la voluntad de quienes son convocados a realizar los cambios (Torres, 2000, p. 3).

*-es una falta de conocimientos de qué es lo que realmente se necesita, en cuanto a esas reformas o esos cambios, no se hace una reforma en cuanto a necesidades reales, para mí es eso, la actual reforma educativa y es mucho trabajo administrativo. (MAFG-2A).*

Se trata de una profesión que, conforme se estructuraron los sistemas de educación pública, se convirtió en una actividad dependiente de la organización institucional y burocrática del Estado, del sistema educativo y de las mismas escuelas. Esta situación ha hecho que la tarea docente se encuentre siempre ligada a intereses y compromisos que desde un punto de vista técnico y ético ha complicado su labor (Díaz-Barriga, 1993, p.76).

El trabajo y la implementación de reformas siempre esta en manos de los colectivos de docentes que son poco consultados al respecto haciendo de ellos simples ejecutores, que llenan una serie de documentos que tienen poca relación con su labor. Los profesores llevan el peso de reformas mal diseñadas por la falta de una visión de conjunto y de previsiones mínimas sobre los nuevos problemas emergentes. El sentimiento de estar desbordados afecta a la moral de los cuerpos de profesores, que se convierten en los primeros críticos de sus propios sistemas educativos (Esteve, 2005, p. 19)

Desde la representación que las maestras hacen de la reforma educativa está sé debe entender como una reforma laboral más que una reforma de fondo se trata pues de un cumplimiento de requerimientos administrativos y de carácter punitivo para aquellos que no aprueban los dispositivos elaborados para su ingreso, permanencia y en algunos casos promoción. Hay evidencia que muestra que el impacto de las reformas educativas se manifiesta en el trabajo docente como un aumento de incertidumbre y de la vulnerabilidad de las condiciones laborales (Birgin, 1998)

- *¡Ay! La reforma educativa pues es como un plan un poco idealizado de lo que se quiere lograr, pero realmente no cumple con todo el propósito que yo creo que debería cumplir y es enfocarla a todo (MLMGH-2A).*

Los docentes lo representan como este conjunto de ideas que nada tiene que ver con lo real, con las necesidades, con lo que ocurre, suprimiendo contenidos de los planes de estudio, abogando por procesos que si bien son importantes hay cuestiones de mayor relevancia dentro de las necesidades del sistema. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, p. 470).

Siguiendo las ideas de Alberto Arnaut (2013), las iniciativas de reformas constituciones y legislativas ponen mucho énfasis en que las reformas buscan principalmente recuperar para el estado la rectoría de la educación, que había caído, en manos del SNTE. Sin embargo; más que recuperar la rectoría retoma el control administrativo por parte de las

plazas docentes que habían caído bajo la influencia sindical y que hasta ahora han estado principalmente bajo la regencia de los gobiernos estatales. Ahora no se ha avanzado hacia la recuperación de la rectoría de la educación, sino hacia el control nacional y centralizado de las plazas docentes, es decir; una vigilancia general e individual con la aplicación de dispositivos disciplinarios como son las políticas de control respecto a la asignación de plazas docentes y la aplicación de mecanismos de saber como lo es el examen que a su vez permite la distribución de procedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber, combinando la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora (Foucault, 1976, p. 223)

Es así como la reforma educativa se puede traducir, en recuperar el control de un sistema de ingreso que se había convertido en los últimos años en una mafia, donde para ingresar tenías que comprar la plaza o bien heredarla.

En los años noventa, Seymour Sarason, siguiendo con la reflexión sobre los obstáculos con que se enfrentan los intentos de reforma, sostiene que una de las dificultades fundamentales que se presentan, tanto entre quienes se hallan dentro como fuera de la cultura escolar es que carecen de la visión de la escuela como sistema complejo de partes interrelacionadas. Según el autor la planificación del cambio debe basarse en esta nueva perspectiva holística, evitando la tentación de comenzar con los problemas más llamativos e importantes, centrándose en los que aluden a elementos que a su vez conllevan cambios a las demás partes del sistema, uno de los cuales es, precisamente, la cuestión docente. (Sarason, 2003, s/p).

Es decir; se hace referencia a la implementación de perspectivas sistémicas, entendiendo los centros escolares como sistemas sociales y como tal como complejos que tienen una doble característica; por un lado, contienen múltiples subsistemas (complejos a su vez) fuertemente conectados y, por el otro, se reconoce en ellos diferentes niveles de profundidad, relativamente autónomos. A su vez, los sistemas complejos están en permanente movimiento, ya que las partes están unidas por fuerzas contrapuestas que determinan un equilibrio de sus estructuras y de las formas de existir de estas. (García, 2006)

Las reformas gestadas durante los últimos sexenios se han centrado en “problemas visibles” ubicando al centro al alumno, al docente, los centros escolares, cada una con

una perspectiva del qué hacer de la escuela y quehacer de la escuela perfilando modelos de sujetos a formar, pero ninguna de estas engloba a todos los implicados, sabiendo que todo es una serie de engranajes que funciona siempre y cuando giren hacia un mismo sentido y estando bien engrasadas.

Pero la comprensión de proceso de cambio es también en sí mismo, un proceso que se genera a partir del intercambio de discurso de los diferentes actores, a favor y en contra de la reforma. Mar Rodríguez Romero et al. Sostienen el argumento de que el discurso sobre las reformas modifica el curso de estas. De ahí que sea tan importante la lucha de discursos a lo largo de los procesos de reforma, y la postura del mundo intelectual frente a eso, ya que, por diversos motivos, este es un autor que constituye buena parte del discurso. (Aguerrondo, 2014, p.54).

#### **4.1.2. La Evaluación. Representación Social Desde Los Docentes.**

En el proceso de objetivación, según Jodelet (1986, p. 481- 482), se pueden diferenciar tres fases referidas a las operaciones mentales involucradas en la producción de la representación. La primera corresponde a la *selección y descontextualización* de la información de acuerdo con los criterios normativos resultantes de una cultura particular. Las informaciones son filtradas y desconectadas del campo específico que las produjo de manera que el grupo social puede apropiárselas y convertirlas en hechos de su propio mundo de modo tal que pueda dominarlas. En la segunda fase se procede a constituir el *núcleo figurativo* de la representación, es decir; la estructura de una imagen que reproducirá en forma manifiesta una estructura conceptual. Los conceptos teóricos se transforman en un conjunto gráfico coherente que permite comprenderlos en forma individual y en sus relaciones. Finalmente, ocurre la fase de *naturalización de la información*. En ésta los elementos conceptuales incorporados en la imagen figurativa se convierten en elementos de la realidad del sentido común. Al decir de Moscovici (1979, p. 89) identifica las relaciones reunidas en el modelo figurativo con una realidad objetiva.

Mediante el proceso de objetivación transformamos conceptos abstractos, extraños a nuestro mundo cotidiano, en experiencias o materializaciones concretas: convertimos

como ha dicho Farr (1984: p. 503), lo raro en familiar, y hacemos perceptible a lo invisible. Así pues, las docentes se han apropiado de las palabras gracias a experiencia a lo largo del proceso de evaluación que vivieron en su momento y las dotó de un núcleo figurativo para finalizar naturalizándolas dentro de su práctica cotidiana.

Desde el inicio de los procesos de reforma uno de los conceptos que más estuvo en debate dentro y fuera de las instituciones fue “evaluación” palabra que paso por estas fases de descomposición mental para incluirse de manera individualizada en el vocabulario de cada docente que lo represento de manera particular.

En las redes semánticas la palabra *evaluación* es relacionada con *presión, inseguridad y miedo*.

*-pues va a representar que **siempre voy a estar en evaluación** y siempre voy a estar en constantes cursos, en **constantes no sé qué hasta no sé qué fecha**, y ojalá en cierta fecha termine (MLMGH-2A).*

*- si lo pienso inmediatamente como algo que me está presionando, algo que sé que está ahí, una **evaluación en cierta forma siempre es presión**, a cualquiera o para cualquiera que le digan que va a ser evaluado implica una cuestión de presión (MGPA-1A).*

Expresiones como “*no sé hasta no sé qué fecha*” nos remite a esa preocupación de un proceso que más que contribuir a su formación deterioro al sujeto por la excesiva carga de trabajo que trajo consigo el ser parte de procesos de evaluación nada claros y que constantemente estaban cambiando, pues incluso entre los propios encargados no había precisión en lo que se deseaba obtener y qué hacer con dichos resultados, los resultados de las evaluaciones tienen una redacción ambigua que no permiten al docente hacer un análisis de sus áreas de oportunidad y fortalezas.

Sin lugar a duda los procesos evaluativos traen consigo una serie de realidades a las filas de los docentes que con mucho temor a lo que pasara comienzan a preguntar sobre los procesos y a prepararse para el “gran día”, incluso creando círculos de estudio entre maestros para compartir la información que han obtenido y no cometer los errores que tuvo el “primo de un amigo” en la redacción de su proyecto.

Hay que recordar que lo descrito en los procesos de evaluación marcan que la evaluación será:

- Un proceso de acompañamiento y tutoría por diferentes autoridades durante el primer año.
- El segundo año será una observación de clases, retroalimentación, diseño e implementación del proyecto y evaluación de conocimientos, en dos vertientes distintas lo pedagógico y lo administrativo.
- Una vez obtenido los resultados del examen el docente después de cuatro años sería nuevamente evaluado.

No se especifica si después del resultado el docente deberá ser capacitado o si habrá otras formas de seguimiento. Por desgracia esto ya no se sabrá, los docentes que ingresaron y fueron evaluados en el último año de la implementación de esta reforma (2018) fueron los últimos docentes que vivieron este proceso, actualmente (2021) los procesos de ingreso, promoción y permanencia son distintos.

En el discurso ellas externalizan su opinión respecto a cómo la evaluación contribuye a su práctica:

*-el proceso de evaluación desde que iniciamos hasta lo que vamos, si es que vamos a terminarlo en algún momento, yo creo que **no me enseña nada**, si es bueno porque me hacen primeramente leer, saber, investigar, pero también el gobierno o las autoridades **nos están saturando** de tanto curso, uno también se **estresa** (MLJHV-2A).*

*- **me obliga** a estar preparándome, eso me obliga y también viene a apoyar mi práctica diaria, mi práctica profesional. (MGBVT-2A).*

Las dos caras de la moneda, por un lado, hay quienes piensan en la reforma como esa posibilidad de prepararse, de exigirse y obligarse a mejorar, porque es parte inherente de su práctica profesional, porque ser maestra es más que repetir sin cesar instrucciones, sin embargo; hay quienes consideran que este proceso de evaluación no enseña y aunado a eso hay una sobrecarga de trabajo. La labor docente excede los límites de una institución educativa, las actividades extraescolares que debe realizar un docente van desde la revisión de actividades, hasta la planeación e investigación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación docente no atiende la diversidad de los programas educativos impartidos [...] por lo que se aplica a los profesores a partir de dimensiones genéricas; es decir; independientemente del área de conocimiento en la que imparte la clase. [...] en lo que

refiere a la cultura de la evaluación, los procesos para valorar la práctica docente han generado, en algunos casos, falsas expectativas y concepciones erróneas. Aunado a esto, se encuentra el hecho de que en la mayoría de las instituciones no existe una teoría que sustente los mecanismos de evaluación (Olvera, Torquemada, & Elizalde, 2011, p. 95)

Los docentes dentro del discurso coinciden en expresar que la función de la evaluación debería ser mejorar la calidad de la educación, sin embargo; esta se centra en calificar la idoneidad de su trabajo sin mirar las carencias que tiene en su contexto laboral y aunado a esto las carencias de los alumnos con los que trabajan.

*-se supone que **la finalidad de la evaluación es saber cuáles son nuestras debilidades para fortalecerlas básicamente [...] sin embargo; la gente que está realizando este tipo de cursos no está o más bien no tiene los conocimientos necesarios para poder implementar esta misma evaluación** (MAFG - 2A).*

*-Pues en este caso **no sé cual quiera el gobierno que sea la función de la evaluación, pero yo siento que es más que nada el meter miedo a los maestros** (MLMGH- 2A).*

*-pues todo, porque **de eso depende mi carrera**, yo estuve trabajando en instituciones privadas y no es lo mismo, aunque obviamente tienes que estar en constante capacitación, pero en el sector público es muy importante porque de eso **depende que sigas o no trabajando**. (MGPA-1A)*

Nos encontramos en medio de una tensión que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional, por un lado, y la del trabajador asalariado y el obrero por el otro (Díaz-Barriga Á. I., 2001). La evaluación como un sistema de castigo-recompensa a partir de la aplicación de exámenes para el ingreso y así determinar la idoneidad con base en resultados de pruebas estandarizadas. La evaluación como recompensa; pues aquellos que logran sobrevivirla tendrán por cierto tiempo un trabajo seguro, así como los beneficios que de ella se desprenden, sin embargo; estos no serán para siempre, sino que sería sujeta a observancia después de cuatro años de un servicio fiel y apegado a lo administrativo. La evaluación como castigo; el despido y separación de las funciones que se desempeñaban hasta ese momento sin ninguna responsabilidad por parte del empleador (Estado), este “castigo” se debe a la no normalización y objetivación de cuerpo, la docilidad de cuerpos manejables no se lleva a cabo y el sujeto se reduce a una invisibilización dentro del sistema eligiendo a alguien más dócil para ocupar dicho cargo.

La evaluación es un factor estrechamente ligado a la calidad de la educación; la evaluación educativa se ha ido derivando y especializado en diversos ámbitos como el del aprendizaje, el curricular, el institucional, el de centros y, junto con ellos, hace sólo unas décadas surgió en México la evaluación de la práctica docente (Loredo & Cisnero-Cohernour, 2011, p. 163), así pues el INEE llevó más lejos este proceso, pues para su ingreso los maestros deberán concursar y estar dentro de una lista organizada a partir de los puntajes obtenidos, de esta lista se podrá “elegir” el lugar que se desea ocupar como docente frente a grupo.

*- Pues **yo siento que no tienen mucho valor, para mí no**, así haya yo quedado en el tres, en el dos, en el uno, [...] yo siento que no, o sea tu puedes quedar en el dos, pero para ti, realmente, lo que haces realmente en clase pues si cumples con el propósito del nivel tres, o nivel cuatro, me parece o ¿Cuántos niveles había? Tres, a bueno, **pero para mí, solamente sería poner cumple con la función docente sin localizarnos en ningún aspecto** (MLMGH-2A).*

*-Pues **si son importantes** porque considero que si tú te quedas en... bueno en este caso yo quede en el grupo “A” y **pues sabes que al menos no estas alejada de lo que están pidiendo**, sin embargo, **también considero que todo lo que te evalúan, cada aspecto tiene como que mucho**, o bueno como que para algunos vale mucho o para algunos vale menos, y **las preguntas que te hacen pues también las tomas en forma personal**, o sea lo que tú piensas no lo va a pensar de la misma manera otro maestro (MGPA-2A).*

El docente está inmerso en estas relaciones de poder, en dispositivos que disponen de su cuerpo, un cuerpo político, “las relaciones de poder lo convierten en una presa inmediata; lo cercan lo marcan, lo doman lo someten a suplicio, lo fuerzan a trabajos, lo obligan a ceremonias, exigen de él signos”. (Foucault, 1976, p. 35).

Para los docentes evaluados hay opiniones contrarias, habrá a quienes les parece importante pues cumplen con lo que piden, sin embargo; reconocen la ambigüedad de la prueba realizada, haciendo que la credibilidad se pierda pues al interpretarla como subjetiva la manera en cómo será evaluada queda en entredicho. Hay quienes consideran que en realidad no importan mucho pues lo importante es lo que se hace en el salón de clases, no si estás en el nivel uno, dos o tres.

La representación de la evaluación para los docentes dependerá de la mirada que se le dé, siguiendo las ideas de García Canal (2002) la mirada está plena de los otros, de los valores de una sociedad determinada en un tiempo dado; se halla cargada de marcas

deseos y valoraciones compartidas por una experiencia colectiva, atravesada por la sensibilidad de su medio y de su época; mirada que se conduce con ciertos objetos y deja en la indiferencia a otros que no tiene capacidad de registrar. (p.86).

El que la evaluación como dispositivo segregue a los docentes en grupos de desempeño deja más que claro que hay unos más preparados que otros, o bien eso se pretende reflejar, la intención real es calificar, clasificar y castigar a los individuos fuera de la norma, de lo establecido, de lo que está dicho por un Estado desconocedor de las reacciones reales de docentes frente a grupo.

La función docente es multidimensional, pues incluye los siguientes elementos: a) conocimientos y competencias para la enseñanza en el aula, b) competencias para trabajar colegiadamente, c) liderazgo y relaciones con padres de familia, d) actitud y motivación para innovar y actualizar su formación. En un modelo tradicional de escuela, la evaluación de la función docente se reduce a evaluar sus dimensiones básicas: sus conocimientos y el cumplimiento en la enseñanza del currículo. La evaluación del desempeño en un modelo de escuela diferente a la tradicional debe considerar las múltiples dimensiones de la función docente en los aspectos señalados. (Santizo, 2014, p. 24).

### 4.1.3. Los Dispositivos. Su representación social.

En las sociedades tradicionales, el vocabulario y las nociones indispensables para describir y explicar la experiencia ordinaria, de todos los días, provenían del lenguaje y la sabiduría acumulada en la memoria comunitaria o profesional. En el mundo contemporáneo son el trabajo y el desarrollo científico los que inventan y proponen la mayoría de los objetos, conceptos, analogías y formas lógicas (Moscovici, 1979, p.13) que utilizamos para comprender y actuar en las distintas esferas de la vida diaria.

En este apartado abordaremos la representación social de aquellos dispositivos presentes en la reforma educativa y por tanto en los discursos de las maestra entrevistadas. Estas categorías son: examen, Ley del Servicio Profesional Docente y el documento de Perfil Paramentos e Indicadores.

Antes de comenzar con este análisis es necesario recordar al dispositivo como esta puesta en marcha de acciones, estrategias, técnicas o formas de establecer sujeción para los sujetos inmersos en una sociedad, que normalizan y castigan ciertos comportamientos que no están dentro de lo normativo de una institución propia de dicha sociedad.

En la red semántica expuesta en páginas anteriores se encuentra en el núcleo central la categoría de *examen*; las palabras asociadas a este son: 1) *estrés*, 2) *cansancio*, 3) *nerviosismo*. Se presentan en jerarquía de su cercanía con el núcleo central, la primera representa el 60% del peso de la palabra apareciendo en 3 de las 5 actividades de jerarquización de palabras, *cansancio* aparece en 2 de 5 al igual que *nerviosismo*, se ubicaron de esta manera pues así aparecían en la jerarquización.

*-representa dificultad, el presentar un examen, que muchas ocasiones estaba fuera de contexto, no se puede generalizar un examen para todos los ambientes. (MAFG-2A).*

*- Fue complicado, es complicado el ingresar, esto no significa que también los que hemos ingresado seamos los súper buenos y súper buenazo porque una cosa es hacerlo y otra cosa es venir aquí y hacerlo en la práctica [...] quiere decir también que fui hacia donde ellos pretendían, seguí el camino que ellos querían que yo supiera. (MLMGH-2A).*

Durante las entrevistas se encontró un desconocimiento por parte de las maestras evaluadas de aquellos dispositivos que se utilizaran para determinar su idoneidad y así su permanencia en su trabajo.

- **No, no lo recuerdo del todo (MGBTV-2A).**
- *Lo que conozco, o lo que más o menos he leído son los aspectos que evalúan (MLMGH-2A).*

Así pues, estos dispositivos forman parte de los discursos normados de docentes pero que en realidad se conocen poco, entre aquellos que son objeto de su acción, “estas maquinarias, que funcionan en cada espacio, buscan que los sujetos adopten determinados gestos, que realicen ciertas prácticas, adquieran determinados comportamientos conforme a un sistema de reglas explícitas o implícitas, que el sujeto no necesariamente conoce, sino que las aprende en la práctica cotidiana”. (García, 2002, p. 51), se instauran y tatúan en el docente a partir de dispositivos como la profesionalización o la tutoría que llevaron a lo largo del proceso de evaluación.

De esta manera los docentes transitan por los dispositivos a los cuales serán sometidas en un proceso que evaluará su desempeño, proceso que para ellas se presentan como descontextualizado.

- **No lo conozco todo, sólo algunos aspectos, (MAFG-2A).**
- *Que yo tenga una noción completa de lo que voy a hacer, no (MGPA-1A).*

Los sujetos no realizan un acto voluntario y consciente de aceptación de las reglas y normas con las cuales funciona la sociedad, sino que el sujeto aprende a sujetarse a ellas mediante procedimientos profundamente dolorosos. (García, 2002, p. 51). En términos de Foucault el cuerpo a pesar del desconocimiento de las normas debe ser un cuerpo productivo en una fuerza útil, en un cuerpo sometido

La evaluación como dispositivo para ellos no tiene un valor, sino que se convierte en un proceso más que se debe cumplir, por qué no hay un significado ni una aportación valiosa para su práctica docente.

- *No, **no le tomo como un valor**, más bien es algo que cumplir, mas no que valga (MLMGH-2A).*
- *Yo siento que el ser evaluada no te va a decir si eres “el excelente maestro”, porque yo siento que **esas evaluaciones no ven las capacidades**, las aptitudes y actitudes de los maestros, simplemente es algo que hay que seguir, algo que contestar (MLJHV-2A).*

Es quizás que este poder y saber esta tan instaurado que se invisibiliza el control que detenta dicho dispositivo, las listas de prelación y la asignación de grupos de desempeño, forman parte de él, y su valor y relevancia no surgen pues nuestro sujeto esta normado por estas instituciones que se le ha impedido ver que esta siendo normado, clasificado y juzgado.

Pero también está la otra parte, donde dotan a la evaluación con un valor ponderándola en un primer lugar pues es quien determina su permanencia en el trabajo y la pertinencia de sus actividades dentro de las aulas.

- *De eso depende mi carrera, yo ya estuve trabajando en instituciones privadas y no es lo mismo, [...] en el sector público es muy importante porque de eso **depende que sigas o no trabajando en ello** (MGPA-2A).*

Este dispositivo se convierte en uno de los más importantes dentro de la reforma, atravesándola verticalmente y es el fundamento primordial, la evaluación como dispositivo profesionalizante para los docentes de nuevo ingreso y para la permanencia, así como para la promoción a puestos de dirección, supervisión y asesor técnico pedagógico (ATP).

Por lo tanto, “un dispositivo de evaluación del desempeño como el que propone la LGSPD no es un mecanismo meramente normativo o técnico, sino que definirá la gobernanza o bien la distribución de la autoridad [...], normalizará prácticas idóneas de dirección [...] y fomentará la colaboración entre gobierno y diversas instancias de la sociedad” (Aguilar, 2006). O bien este debería ser una de las metas de los dispositivos, dicha colaboración no pasó pues la evaluación dejó de ser formativa y pasó a ser un dispositivo punitivo para los docentes de nuevo ingreso y aquellos que buscan la permanencia, al no resultar idóneos o con calificaciones adecuadas o bien para quienes se nieguen a someterse a

algunas de las evaluaciones de desempeño serán despedidos sin más responsabilidad por parte del empleador, en este caso, la SEP.

El examen que coloca a los individuos en un campo y vigilancia los sitúa igualmente en “una red de escritura los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan” (Foucault, 1976, p. 220). Los colocan en situaciones donde la vigilancia y el control de sus acciones se convierten en los elementos primordiales de observación, sin embargo; por parte de los sujetos existe desconocimiento de los procesos de vigilancia y control a los cuales están subordinados.

*-no, evaluada como tal no, pero aquí al menos en la escuela te evalúa tu director con tus planeaciones (MGPA-2A).*

*- Todo el proceso desde que inicié, de cuando hice mi examen de ingreso, [...] una **evaluación del primer año, pero no sucedió**, sólo fue mediante una plataforma, el proceso del segundo año y al parecer hay otro hasta los cuatro años (MLMGH- 2A).*

*- **No, sólo lo del examen.** (MAFG-2A).*

Son procesos externos de los sujetos que son objetivados, al grado de ser “normales” y “parte de su trabajo”. El examen y la vigilancia tratan de lograr un seguimiento del sujeto con el objeto de saber si se conforma a las reglas, si se desvía de ellas, si se corrige mediante nuevos tratamientos.

Los procesos de acompañamiento que llevan los docentes, las llamadas tutorías se deben entender como estos dispositivos de vigilancia que corrigen la práctica que no se estandariza a los parámetros establecidos, por qué si bien dentro de la reforma se habla de autonomía curricular los docentes no pueden innovar del todo pues sus prácticas siguen sujetas a planes de estudio (aprendizajes clave para el modelo de 2017 y 2018, Nueva Escuela Mexicana actualmente), pruebas (SISAT, PLANEA) en los cuales ellos deben mostrar que han cubierto los planes de estudio vigentes.

*-a mí me parece que **exigen mucho papeleo**, que exigen muchos reportes o no sé si obedece al sistema institucional. (MLJHV-2A).*

*- las tutorías **nos obligan a estar informados** (MGPA-1A).*

*-Sólo **es un paso más** para llegar al examen (MAFG-2A).*

Existe, por lo tanto, una estrecha relación entre saber y poder, de tal manera que el poder desde esta perspectiva jamás es ignorante, sino que produce saber. “En la sociedad moderna, el poder se dedicó a vigilar y controlar a los sujetos, y su vigilancia se realizó por la vía de la observación, es decir; que los sujetos fueron puestos bajo observación se observaron sus cuerpos, sus actitudes, sus comportamientos, se fueron acumulando saberes sobre los sujetos, y con esta observación constante [...] se logró un saber cada vez más minucioso del sujeto”. (García, 2002, p. 58).

La tutoría se convierte en esa vigilancia constante, o bien debió cumplir ese “seguimiento” de sus tutorados, habrá docentes que dentro de sus relatos de acompañamiento pudieran tener la fortuna de contar con un docente lo suficientemente preparado para dar dicho acompañamiento, pues dentro de la misma ley del SPD, se establecía que estos eran designados por “disponibilidad presupuestal”

*-pues hasta donde yo más o menos recuerdo lo que es **el servicio profesional docente es el que se dedica a hacer la selección ¿no?** En cuanto a los docentes que están capacitados y todo esto. ¿Qué es lo que pienso de todo esto? Que muchas veces no se tienen a las personas indicadas (MAFG-2A).*

*-**pues no sé, a grandes rasgos no se tanto**, tal vez no me he puesto a leer lo que realmente quiere, o lo que realmente quiere evaluar, pero solamente se de las evaluaciones que nos hacen a los maestros, cada cuándo, **qué es lo que pretende según el gobierno, que no se en realidad porque nada más vienen a intimidarnos a darnos miedo, a saturarnos de trabajo (MLMGH-2A).***

Los dispositivos cumplen la misión de vigilar, controlar, e incluso castigar a los sujetos que incumplen con lo establecido, la sociedad puede ser considerada como una inmensa colonia penitenciaria, con múltiples máquinas productoras de sujetos que inscriben los códigos determinados mediante el sometimiento, generándoles hábitos, respuestas inconscientes a normas abstractas y positivas a un ser que los marca y los crea. Es en el proceso de generación donde los sujetos aprenden a sujetarse a estos códigos, los dispositivos no se detienen a explicar el porqué, o el para qué, sólo quieren una obediencia sin objeción.

Así pues, los docentes sujetos a evaluación tuvieron que “sujetarse” a los parámetros e indicadores que estableció una reforma ajena a su realidad cotidiana que les marcaba

saberes y habilidades que no le fueron enseñadas en su formación inicial, pero que según un discurso “cualquiera podía ejercer” siempre y cuando aprobase un examen que a su vez es contradictorio y nada objetivo con las respuestas.

La investigación educativa ha identificado la importancia de los primeros años de desempeño docente en la consolidación de los aprendizajes adquiridos en las instituciones formadoras [...] reportan [que] la naturaleza y las formas del aprendizaje que se deriva la inserción de los maestros noveles en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, sus precisiones de tiempo, espacios y recursos; las relaciones con otros maestros, con los padres de familia, el descubrimiento de niños y mucho más. (De Ibarrola, 2014, p. 80)

El proceso de acompañamiento se limitó solamente a la tutoría, sin embargo; debió de existir un acompañamiento por parte de directivos y administrativos encargados de los procesos de “formación inicial” de los docentes de nuevo ingreso.

*-pues mira en **casa somos varios maestros**, entonces **uno de ellos es asesor metodológico y él es quien me auxilia** cuando tengo dudas, aunque ya no es muy seguido **me dice que ya debo hacerlo yo sola**, y pues también entre **compañeros y compañeras, pero no, ninguna autoridad** (MLMGH-2A).*

*- **A mi compañera...**(risas) es que en realidad **no hay ninguna autoridad** como tal, por qué, porque no se nos informa quien nos puede despejar esas dudas o esas inquietudes que tenemos, **es un vaivén de información**, al final de cuentas es un teléfono descompuesto, **nunca llega la información como realmente es** (MAFG-2A).*

*- **Tengo una asesora que me fue asignado desde que entre pues es al más cercano**, porque en realidad **otras personas no conocen tanto sobre ello**, si he preguntado, pero **no me han dado información** (MGPA-1A).*

Resulta importante que se establezca por ley un apoyo especial para este período de “aprendizaje situado”, que según la investigación incluso podría requerir más tiempo. Pero ello no elimina la responsabilidad de la autoridad educativa ante los años transcurridos, ni el derecho de cada docente de ser compensado conforme a la legislación laboral. Sorprende, sin embargo, que un nombramiento que en un párrafo se establece como definitivo, se pueda dar por terminado a los dos años, sin responsabilidad por la autoridad educativa. (De Ibarrola, 2014, p. 82).

Dentro de la reforma y los documentos que la respaldan se anunciaba el acompañamiento constante y una capacitación para la profesionalización del magisterio, qué ocurrió en la práctica que todo esto se desvinculo y se recorrieron los mismos caminos que antes, “la

consecución de patrones de cumplimiento administrativo, entre las propuestas que la LGSPD tiene está el tema de la formación continua se establece que el estado proveerá opciones de formación, actualización, desarrollo profesional y avance cultural”. (Santizo, 2014, p. 27). Ley que conformó la columna vertebral de dicha reforma educativa. En el discurso de las maestras entrevistadas enuncian que estas leyes no son importantes, o bien son injustas.

*- pues... es importante, no tanto como la considero justa porque; hasta donde yo sé eso es lo que marca la ley, pero hasta donde hemos escuchado pues no es verdad porque esa ley es un corte tajante donde si no pasas te retiran inmediatamente y considero que, un docente que está trabajando en su labor constante también se está capacitando día con día porque debe estar al tanto de los nuevos temas de las nuevas estrategias, entonces, si nosotros no pasamos ese examen pues yo considero que si deberían de dar una verdadera guía para que nos digan dónde estamos mal, que podemos mejorar, cómo lo podemos mejorar, es como igual cuando nos indican que utilicemos nuevas estrategias o nuevo material, nos los dicen pero nunca nos hacen un muestra de cómo podemos hacerlos, entonces considero que sólo es eso, o sea se queda en las letras y no en que lo pongamos en práctica (MGPA-1A).*

“Ha correspondido a la SEP instrumentar las políticas y programas de capacitación, actualización y superación. Las exigencias del sindicato al respecto plantean que el diseño, distribución e implementación dependen plenamente de la autoridad, incluso una queja muy frecuente de algunos maestros es “que no los han capacitado”, que no están en contra de las reformas o innovaciones, pero que requieren que “se les capacite para ello” (De Ibarrola, 2014, p. 83).

“La investigación educativa ha dado cuenta de muchas deficiencias en el alcance efectivo de estos cursos para el total de maestros involucrados, en el diseño y contenido de los programas y de muchos vicios en su impartición, el más importante refiere al modelo de “cascada” que afecta seriamente la pertinencia y la relevancia puntual de los cursos”. (De Ibarrola, 2014, p. 83). La aplicación de exámenes estandarizados, de tutorías en línea o bien simulación de observaciones de clase no representa una forma de apoyar la profesionalización de los docentes de nuevo ingreso, así pues; los dispositivos de ingreso, permanencia y promoción sólo terminan siendo aquellos que “fundamentaron” el despido de un docente que no logro pasar un examen, sin haber cumplido con su función primordial que es brindar al docente una retroalimentación de sus practicas educativas, apoyar y

asesorar el trabajo pedagógico-didáctico que se desarrolla no sólo en una clase sino en el diseño de planes de trabajo (planeaciones).

**- un examen no te demuestra las cualidades que puede tener un docente, un docente a la mejor no tiene todo el conocimiento teórico o pedagógico, sin embargo; tiene una habilidad fantástica para poder dar a entender o transmitir el conocimiento (MGBTV-2A).**

**-No, porque en el examen, como te digo, es tanta la presión que tienes de un proceso largo que fue para llegar al examen, de un proceso en donde estuviste haciendo, proyectos donde tuviste cursos, donde tuviste tutorías, donde tenías que subir trabajos, donde debías de mostrar evidencias, donde debías escribir un gran cantidad de palabras, en donde debías que hacer muchas cosas, o sea; todo ese proceso te cansa, te estresa, y llegas a un momento en donde ya ni estudiar, ya ni leer, ya no quieres, además ya no retenías, entonces llegas al examen y dame suerte Diosito, dame suerte y vamos a ver qué sucede y a ver qué pasa, y si le pongo aquí tal vez y si no es la A pues a la mejor es la B, entonces yo siento que no, también por qué, porque no se quien son esas personas que evalúan nuestros proyectos, o sea, para mí el proyecto estaba bien padre y si cumplía con esto y con lo otro, si estaban las evidencias correctas, mi redacción tal vez no fue correcta, pero pues trate de dar a explicar y hacer lo que pedía, pero pues, no, porque ves una calificación muy baja cuando tu decías que estaba bien, yo siento que no. (MLMGH-2A)**

Los dispositivos elaborados para los procesos de evaluación docente tienen por lo tanto la finalidad de justificar un despido, de marcar como no idóneo a los docentes que no se sujetaron a los estándares propuestos por agentes externos a la realidad educativa que se vive en las aulas de la escuela mexicana.

“En la presencia cotidiana de la capacitación, la actualización y la superación muy rara vez se toman en cuenta para fines de política o incluso de legislación y reglamentación, la infinidad de cursos que los maestros toman por decisión propia pagando incluso de su bolsillo cursos de su interés ofrecidos por la iniciativa privada, autores o editores de textos pedagógicos, o el trabajo colegiado realizado por iniciativa de los maestros”. (De Ibarrola, 2014, pp. 83-84). En la ley se cumple el primero se evalúa y luego se deciden los programas de capacitación o bien de profesionalización.

La LGSPD es prácticamente desconocida para la mayoría de los docentes que fueron sujetos a procesos de evaluación, misma que era poco clara o precisa de sus pasos y

tiempos hacia los maestros quienes transitaron dicho camino en la zozobra y el miedo, en la incertidumbre de la información que llegaba a cuentagotas y con poco tiempo para poder responder a las solicitudes que se realizan, con un apoyo sindical que aparece cuando los intereses de unos pocos son tocados.

#### 4.1.4. Representación social de la palabra “Profesionalización”

El rasgo de “profesional responde plenamente al hecho de que el trabajo docente se sustenta fundamentalmente en la toma de decisiones (en este caso, sobre la educación de los niños) *con base en un conocimiento especializado, complejo y además en constante evolución*. Éste es tal vez el componente más importante de la definición de una profesión desde el punto de vista de autores como Weber o Friedman; un rasgo profesional básico es que se orienta a satisfacer/solucionar una de las funciones/necesidades sociales más claramente identificadas en este país, la educación con todas sus implicaciones individuales y sociales. (De Ibarrola, 2014, p. 72)

Dentro de las categorías a analizar se encuentra el concepto de profesionalización, que ya se trató en los capítulos anteriores y se comprende que esté proceso es un arduo camino que apenas se ha comenzado a delinear dentro de las políticas gubernamentales y que mucho de esto aún está en un proceso muy incipiente. Siguiendo las ideas de Ibarrola (2014) hay una infinidad de acciones de actualización y superación que realizan muchísimos maestros cuya importancia apenas se empezó a considerar a partir de la carrera magisterial, actualmente promoción horizontal.

En las redes semánticas elaboradas se realizó la red de la palabra profesionalización docente, concepto que fue ingresado a la asociación de palabras pues formaba parte fundamental del trabajo de investigación. Las palabras asociadas a esta categoría fueron:

1. Calidad.
2. Formación.
3. Compromiso.

En ese orden de cercanía al núcleo central se presentaron estos conceptos. Dentro de estos se analizan las preguntas relacionadas a los conceptos de tutoría, docencia, docente, acompañamiento. Por ser conceptos que se relacionan con el núcleo de profesionalización.

Durante la aplicación de las entrevistas se preguntó a las profesoras sobre el acompañamiento (tutoría) que llevaron durante su proceso de evaluación y si éste cubría las necesidades de formación que tenían:

*-no, porque la tutoría que yo recibo es en línea, a distancia, y si de por sí en un grupo de trabajo es un poco difícil ponerse de acuerdo o entendernos hablando de frente pues en línea **surgen muchísimas dudas**. (MLMGH-2A).*

*-La tutoría que estoy llevando ahorita en línea **si y no**. Si, porqué; **conozco temas como lo del nuevo modelo** educativo que van a implementar, [...] me ha hecho investigar, **qué no ha sido bueno, pues que ha sido en línea**, la plataforma a veces está saturada, y aunque mi tutora si ha estado presente yo creo que, si le hace falta más de presencia, más de preguntarnos de manera individual. (MGPA-1A).*

*-En algunos aspectos, ya que el tener los intercambios de opiniones y los materiales que se presentan contribuyen en la práctica. (MAFG-2A).*

La ley establece que se hará un acompañamiento desde el ingreso de los nuevos docentes, en línea y de manera presencial con apoyo de maestros que visitarían su escuela y observarían su labor cotidiana, situación que no ocurrió con las maestras entrevistadas y que era un tema que se conversaba entre ellas.

Las autoridades encargadas de la observación y seguimiento de su trabajo recaen en los directivos quienes deben contestar cuestionarios sobre los docentes de nuevo ingreso que tratan sobre su labor y aspectos administrativos. La LGSPD adjudica a los directores de escuelas un papel preponderante en la decisión de conformar el equipo docente y los faculta para “verificar que los docentes cumplan con el perfil” y para “señalar la incompatibilidad de perfiles que la autoridades estarán en obligación de revisar” (Artículo 62.

*-el seguimiento solo tomando en cuenta muchos aspectos administrativos (MAFG-2A).*

*- Dentro de la escuela. ¿Por parte del director? pues hablando desde director, supervisión, pues yo creo que todavía **ellos andan un poco despistados**, en relación a nuestra evaluación. Es nuevo todo esto de la evaluación tanto para ellos, como para directivos por qué son personas que no ingresaron por ese sistema, si no que ya son de años, entonces **el que bajen información que nosotros necesitamos** a veces **la bajan a destiempo** o a veces ni ellos saben a qué se refiere y tienen que investigar y nos dan una indicación y pues no esa no era, o si era pero rápido o de un día para otro teníamos que hacer las cosas, **en relación a la evaluación a mi trabajo en el salón de clases**, pues yo siento que a veces necesitamos **el que nos digan, te doy esta idea no! Te sugiero esto**, pero a veces siento que **pregunto y en vez de aclarar mis ideas pues me las vuelven a dejar***

***un poquito peor. Entonces a veces yo pregunto tengo problemas en mi salón sobre tal tema, Ah no pues si -me dicen-, no pues sí que pasen todos, sí, pero yo lo que quiero que me digan, como lo puedo hacer, o sea que me digan estrategias que puedo implementar, yo siento como que todavía a ellos les falta un poquito de intervención en ese punto. (MLMGH-2A)***

El seguimiento que se debería recibir durante los procesos de evaluación son prácticamente nulos, o bien enfocados al cumplimiento de aspectos administrativos, entrega de planeaciones, asistencia y entrega de calificaciones o cualquier otro requerimiento sobre su práctica, si bien se traza al inicio de ciclo escolar la llamada “ruta de mejora” enfocada a los aspectos de la normalidad mínima, mejora de los aprendizajes, la convivencia y la vinculación con los padres de familia, la labor de los docentes se encuadra en el llenado de formatos y evidencia del cumplimiento de estándares alejados de la realidad educativa de su plantel. “La investigación educativa de carácter cualitativo ofrece una gran cantidad de elementos para conocer el manejo que se hace del muy escaso tiempo disponible en la vida cotidiana escolar, que sin duda deberá tomarse en cuenta antes de suponer que, de manera automática, se conforma una comunidad de práctica y se favorecen los mejores aprendizajes por el desempeño escolar, incluida la posibilidad de asignar un tutor a cada nuevo maestro”. (De Ibarrola, 2014, p. 81)

***-constantemente nos están pidiendo cosas, porque de alguna u otra manera, aunque estemos muy saturados de trabajo nos obligan a estar informados. (MGPA-1A).***

***-muchísimos documentos, nos piden planeaciones, evidencias de trabajo, rubricas de evaluación exámenes de evaluación exámenes diagnósticos un proceso completo de evaluación, estrategias para alumnos con rezago, nos piden bastante, mas aparte los trabajos que se deben realizar de las comisiones a las que fuiste asignado al inicio del ciclo escolar (MLYHV-2A).***

La escuela debería ser parte de un proceso continuo de superación profesional, ser un espacio donde el colectivo docente intercambie experiencias vividas dentro del aula, así como estrategias de enseñanza, sobretudo la generación espacio para los docentes de nuevo ingreso bajo las condiciones que la Ley del Servicio Profesional Docente y la Ley General de Educación establecieron en su momento.

- *Pues **no creo que tantos**, en realidad, nos invitan a inscribirnos a cursos, a talleres etcétera, todos son en línea y pues no vamos, **y a veces no es tanto que quiéranos o no**, o sea en **realidad tenemos mucho trabajo**, [...] **pero un espacio en el que aquí venga alguien a capacitarnos y que se haga un foro donde nos inviten a todos los docentes a discutir sobre un tema pues no se ha hecho.** (MGPA-1A).*
- ***Espacio pues yo creo que nada más en el consejo técnico** podríamos decir que es un espacio, **pero somos un grupo de maestros no egoístas o tal vez si egoístas en algún punto** tal vez nos falta comunicación, mayor relación [...] **yo quisiera que a mí me dijeran, yo hice esto y esto, pues yo también hare maravillas, pero díganmelo no nada más que vayamos a comentar, pero sin decir la estrategia.** (MLMGH-2A)*

Los espacios generados entre los docentes que realmente trabajan en colectivo se convierten en estos micro lugares que permiten compartir “penas” y estrategias, en voz de las maestras, el colectivo de esta institución se ha convertido en egoísta pues no existe un verdadero intercambio de conocimientos, y las estrategias se personalizan. ¿Qué sucede en colectivos docentes como este que no hay un verdadero trabajo colaborativo y de equipo que permite el logro de los objetivos comunes, brindar educación de calidad, cual sea el significado que ellos brinden a tal concepto? La respuesta debe ser bastante interesante pero no forma parte en este momento de nuestro objeto de estudio no por eso deja de ser menos importante y relevante dentro del campo educativo, quizá podría ser abordado por una línea nueva de investigación.

Las instituciones educativas en las cuales los docentes de nuevo ingreso comienzan su carrera magisterial, se configuran en el imaginario social como espacios de crecimiento, espacios de aprendizaje entre pares y compañerismo como un axioma inamovible, sin embargo; existe un claro individualismo en el trabajo docente, los colectivos no cumplen la función por las cuales fueron creados sino que sólo se organizan ante las actividades de los Consejos Técnicos Escolares para cumplir con los mandatos establecidos por las autoridades escolares, no hay más espacios para la formación y para compartir experiencias reales dentro de las instituciones de educación básica.

Redirigir la profesión docente hacia el camino de la profesionalización implica dejar de lado aquellos supuestos que han estado establecidos desde hace ya varias décadas. A partir del gobierno de Lázaro Cárdenas, Alberto Arnaut dice que el debate, pero sobre

todo en la realidad, ganó la idea y la balanza se inclinó del lado de que el magisterio era un trabajo y no una profesión.

El ser un docente de nuevo ingreso implicó empaparse de nuevos procesos dentro de las instituciones a la que se pertenecería, ser acompañado en este proceso por que cual sólo los normalista de formación inicial tienen y ahora este trabajo no es exclusivo de ellos pues “cualquiera que pase el examen podrá ejercer como profesor”

***-el único acompañamiento que hasta este momento yo he sentido es el de mi tutora, de ahí en fuera, no he recibido información por parte de ninguna otra persona, siempre me mantengo en constante comunicación con ella y es la única que me informa de los trabajos que debemos de hacer y todo lo que tiene relación con eso, por qué a veces yo he preguntado y la verdad no me han dado respuesta y a lo mejor es porque nos encontramos en un lugar alejado donde la información siempre llega al último a las personas que deberían de llegar, han existido muchas veces en las que tengo que hacer algo y no me entero si no es por otras personas, pero, la que me mantiene más informada es mi tutora.(MGPA-1A)***

Acompañar no sólo es informar sobre los procesos que se deben cumplir o los formatos a llenar, sino hacer aportes a la práctica, observar, retroalimentar, sugerir e incrementar el acervo teórico y cultural de los docentes. Acompañar es un proceso de construcción mutua.

***-Dentro de la escuela creo que nos hace falta, nos hace falta más, no el que me juzguen, más bien, no que me regañen que me digan así no son las cosas, que me sugieran, tu puedes hacer esto, ah mira tienes tal niño, puedes hacer esto o mira para este tema esto, yo creo que hace falta más acompañamiento dentro de esta institución. Fuera si he recibido por parte de mi familia que trabaja también en escuela, que son maestros entonces yo siento que me apoyo de ellos para platicar mis casos, para platicar mis penas, y ya ellos como que me dan cierta solución a lo que yo puedo hacer (MLMGH-2A).***

El asunto de la tutoría como un proceso que apoyara la profesionalización de los docentes quedo de lado, cuando se perdió de vista la finalidad de esto y los docenes en este proceso se sintieron perdidos, sin una orientación clara hacia donde ir y su trabajos se tradujeron en la entrega de documentos de tipo administrativo y de gestión de proyectos institucionales (club, comisiones).

Las necesidades de formación por parte de los docentes son realmente un tema que pocas veces es abordado por las autoridades, se dan a conocer cursos de diferente índole y finalidad, algunos (pocos de ellos) contra turno y gratuitos en su mayoría, a distancia y presenciales con diferentes cargas horarias, sin embargo; se deja de lado un aspecto muy importante ¿Cuáles son las necesidades reales de los docentes? ¿Qué espacios se abren dentro de las instituciones tanto sindicales como instituciones para los docentes que realmente respondan a sus necesidades de formación?

Con qué autoridad se pueden acercar para hacer saber estas necesidades, si hablamos de profesionalización, se hace necesario hacer notar las carencias y vacíos que existe en esta categoría fundamental para una revalorización del magisterio.

*- Bueno dentro de la escuela yo creo que los consejos técnicos son para compartir experiencias buenas, malas, compartirlas no y para criticar, pero pues a veces yo siento que la disposición también no la tenemos tanto, ¿cómo directivos no?, porque si el directivo tuviera esta disposición, pues estaría ahí para escucharnos, pero pues hay ciertos momentos en los que se va, deja al grupo solo, compartimos entre compañeros, pero pues cada quien está en lo suyo, y realmente no nos escuchamos o solo escuchamos, con quien más nos juntamos más no con todos (MLMGH-2A).*

Así pues, la profesionalización de la que se habló o de se pudo pensar dentro de la reforma educativa se quedó en un cumplimiento de corte administrativo cuantitativo. En fincar la idea que el acto de educar es un acto solitario dentro de cuatro paredes que no debe ser observado con el fin de contribuir en las áreas de oportunidad sino sólo para señalar y castigar aquellas actitudes no normadas por las instituciones regidoras de los estatutos.

El proceso de la profesionalización va más allá si miramos a la práctica docente como un espacio de cruces de generaciones, es bien sabido que mucho del trabajo docente traspasa los límites arquitectónicos de una institución, y que el hecho de hablar de profesionalización dentro de los procesos de evaluación indica una mirada distinta de los procesos sustentados durante la aplicación de dicha reforma. Donde la misma palabra exige dirigir una mirada a los planes de estudios de las escuelas normales, instituciones encargadas por excelencia de formar a los docentes de gran parte del sistema educativo.

Una pregunta surge de este proceso, se habla de profesionalización desde una perspectiva de formar docentes desde las nuevas demandas educativas o profesionalizar para dictaminar el quehacer educativo desde lo administrativo.

Esta profesionalización también parte de una normalización del cuerpo, de crear al sujeto idóneo para una economía que sirve a un poder y un saber.

## Conclusiones

Al iniciar este trabajo de investigación, nuestro contexto era totalmente diferente al actual, transitábamos por cambios y reformas aceleradas, el magisterio vivía una época “oscura” porque formaba parte de un plan muy bien estructurado para generar las condiciones de proyectos aun más grandes a nivel nación. Actualmente la realidad no dista mucho de lo anterior, pero la situación sanitaria y la imposibilidad de llevar a cabo muchas actividades han paralizado los cambios estructurales que la actual administración (Andrés Manuel López Obrador 2018-2023) desearía llevar a cabo en materia educativa.

Como se reviso en los primero capítulos el trabajo docente se encuentra bajo la lupa de toda la sociedad, es objeto de cuestionamientos, reclamos y reproches, todos se creen con la autoridad para demandar a los docentes un *trabajo de calidad* y opinar respecto a sus funciones. Después del 2009 cuando el Sistema Educativo Nacional es financiado casi al cien por ciento por Organismos Internacionales, y estos comienzan a establecer estándares para el logro de objetivos de tipo económico, pues responden a un modelo político-económico dejan en claro que lo que interesa no es un sujeto capaz de reflexionar y trasformar su entorno, sino uno que se ajuste y ejecute sin queja alguna a las exigencias laborales.

Los agentes encargados de la instrumentación son invisibilizados, homogeneizados y culpados de ser necesario del fracaso del sistema educativo, así, el reconocimiento de las características y necesidades no interesa, lo importante es que sea capaz de instrumentar y sujetarse a estándares de una Reforma que violentó no sólo sus derechos como trabajador sino como ser humano. El trabajo de la OCDE - Gobierno Mexicano estableciendo acuerdos para mejorar la calidad educativa, ha contribuido a generar la realidad que viven los docentes en su ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción.

Todo lo anterior ha llevado al Gobierno Mexicano a iniciar un guerra contra el magisterio con el supuesto de brindar una *educación de calidad* y recuperar su rectoría, bajo esta conjetura se da a conocer la “reforma educativa”; aunque en estricto sentido es una reforma principalmente administrativa y laboral. “No obstante, cabe reconocer la audacia política de denominarla así, pues la opinión pública suele ver con mejores ojos una reforma

educativa (que muestra la intención de mejorar la calidad de un servicio valioso) que una reforma laboral (relacionada con la pérdida de derechos). Por lo mismo, quienes critican o se oponen a una reforma educativa tienen menos probabilidades de concitar el favor público y, por el contrario, pueden ser descalificados como retrógrados o cómplices del sistema vigente.” (Arnaut, 2014, p. 31).

Y es en esta realidad en donde se llevó a cabo la investigación, con reformas promulgadas con celeridad, brindando autonomía a organismos evaluadores (INEE, SNEE), “actualizando el curriculum” de educación básica (autonomía de gestión de las escuelas, nuevo modelo evaluativo y organización curricular), reformando el artículo 3° y 73° constitucional que crean el Servicio Profesional Docente de la educación básica y media superior, reformando la Ley General de Educación, creando la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente, todo lo anterior para dar fundamento legal al Servicio Profesional Docente que rigió de manera general las políticas de ingreso, permanencia y promoción para docentes.

Así pues una vez planteada la realidad educativa que se vivió en nuestro país con reformas y cambios sexenales, y perdiendo de vista lo realmente importante, la educación; se estableció que el enfoque bajo el cual se trabajaría sería el paradigma cualitativo, pues este permite una comprensión de los hechos desde su existencia y de las causas a través de la mirada del otro, entender el entorno no como algo acabado sino en constante reconstrucción por lo actores que lo viven y que son capaces de modificarlo y representar la realidad de maneras diversas. Según Alvares-Gayou (2003) las investigaciones de corte cualitativo permiten mantener una perspectiva holística, ver las personas, los escenarios o los grupos como un todo y no reducirlos a variables.

El uso de representaciones sociales como marco interpretativo; permitió la reconstrucción de categorías clave, las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. “La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad

física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación”. (Moscovici, 1979, p. 17-18).

La elección de las representaciones sociales como marco interpretativo permitió comprender como el sujeto accede a interpretar el mundo que lo rodea y como este conocimiento se va conjuntando con las experiencias que ha tenido a lo largo de su vida, con la influencia que ejerce en medio en el que se desenvuelve, y así, dar significado a los sucesos de su cotidianidad. Siguiendo las ideas de Serge Moscovici (1979) señala que cada individuo tiene una posición ante los hechos e ideas y estas tienen su origen en el conocimiento del sentido común.

Este marco reconoce que los sujetos a partir de sus experiencias e ideas son quienes proporcionan una representación de su comprensión de la realidad cotidiana a partir de sus manera de ser y estar en el mundo, el cumulo de conocimientos creados por los docentes a partir de las experiencias vividas dentro de los procesos de evaluación; a su vez, este marco apporto elementos importantes para la investigación con los instrumentos propios como las entrevistas, asociaciones de palabras y redes semánticas, permitiendo dar respuesta a la pregunta bajo la cual giraba esta investigación, así como el logro de los objetivos planteados, es decir; recuperar, identificar y analizar la reforma educativa desde la evaluación como un dispositivo profesionalizante de docentes de nuevo ingreso.

Durante la delimitación y construcción del objeto de estudio, se descubrió que el campo de la investigación educativa aún requiere de una atención constante, pues nos encontramos en un ambiente al que constantemente se le demandan situaciones que en muchas ocasiones no se está listo para atender, pues la sociedad avanza más rápido de lo que las construcciones teóricas dentro de este campo pueden abarcar. Cada una de las etapas por las que pasó esta investigación aportó elementos importantes, ya que ofrecieron la posibilidad de una mejor comprensión del objeto de estudio, “la evaluación como un dispositivo profesionalizante”.

La revisión documental, así como la construcción del marco teórico delimito en gran medida el objeto de estudio, durante este proceso, se cuestionó sobre la pertinencia de

una investigación no sólo dirigida a dilucidar el enfoque de la evaluación dentro de la reforma, sino cómo está estaba haciendo uso de un dispositivo como lo es el examen, pues este combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de sanción que normaliza (Foucault, 1976, p. 215). A partir de aquí, la complicidad de conjuntar el trabajo con un marco interpretativo como el de las representaciones sociales, no sólo se hizo valido sino indispensable, pues sus instrumentos para develar dichas representaciones permitieron llegar a contestar la pregunta de investigación ¿Cómo la Reforma Educativa 2013 profesionaliza a los docentes de nuevo ingreso a través del dispositivo de la evaluación?

El uso de las entrevistas semi-estructuradas permitió que las profesoras expresaran su sentir, sus “*penas*”, que compartieran las construcciones de su comprensión del mundo a través de discursos semi-dirigidos, pues a lo largo de cada una de las entrevistas se mantenía en claro el objetivo de estas, contribuir al objeto de estudio y contestar la pregunta de investigación. Fue gracias al uso de las entrevistas que se localizaron los núcleos centrales del discurso docente, quince palabras eran constantes dentro de estos.

Una vez que se localizaron y filtraron los sinónimos, se dio pie a una segunda etapa de este proceso, la asociación de palabras, las palabras encontradas ahora no sólo eran palabras, sino que se elevaron a la categoría de núcleos centrales, palabras claves dentro de los discursos, se les pido a los docentes les adjudicaran cinco palabras más y que jerarquizaran las tres más importantes, así pues se inició a la par con una tercera etapa, la construcción de las redes semánticas como un estrategia metodológica para develar representaciones sociales.

*Presión, inseguridad, miedo*, estas palabras fueron relacionadas con la categoría de evaluación, por su parte examen se relacionó con *estrés, cansancio, nerviosismo*; Ley del servicio Profesional Docente con: *acciones, conocimiento, derechos y obligaciones*, mientras que Reforma educativa: se le adjudicaron las palabras de *estrés, evaluación, inestabilidad*, por ultimo profesionalización: con *calidad, formación y compromiso*.

A lo largo del trabajo de investigación no se perdió de vista el objeto de estudio, la pregunta de investigación y los objetivos. Durante la construcción teórica y metodológica nos

encontramos ante un tema que exigía mantener abiertas las posibilidades a todo lo que podría suceder, pues no sólo nos encontrábamos en un campo azaroso de la investigación, sino que la realidad estaba cambiando constantemente y está nos daba señales que lo escrito en papel poco tenía que ver con la realidad que se vivía en las calles con manifestaciones y en las escuelas con docentes más preocupado por sus procesos de evaluación que con su tarea fundamental, la enseñanza.

En la parte teórica de este trabajo se escribió sobre todo lo que la reforma educativa proponía, sus metas, así como las tareas y compromisos que se asumían al poner en marcha una reforma tan ambiciosa como lo era esta. Lo preocupante no era lo que prometía, sino lo que realmente se hizo.

La creación de la Ley del Servicio Profesional Docente, así como el documento de Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Básica delimitaba las atribuciones, condiciones, figuras y procedimientos para la profesión docente, además de comenzar a ubicar a la docencia como una profesión, que, si bien es maltratada dentro del documento, se delinean claramente sus funciones y atribuciones, y en este caso se ampliaban cada vez más.

La pregunta de investigación ¿Cómo la Reforma Educativa de 2013 profesionaliza a los docentes de nuevo ingreso a través del dispositivo de la evaluación? Por desgracia la respuesta no es la que se esperaba. Esta pregunta se construyó a partir de los supuestos que planteaba la reforma y la serie de documentos que la sustentaban; y a lo largo del trabajo tanto teórico como metodológico, pero sobretodo el trabajo de campo, las preguntas surgían, ¿realmente la reforma está profesionalizando? ¿Qué se entiende por profesionalizar? ¿Formar, capacitar y profesionalizar son conceptos distintos, acaso la reforma los mira como sinónimos de un proceso complejo e interminable, sólo como un curso para atender las necesidades primarias de esta población? ¿Cómo lo hace? ¿Cómo hace una lista de los mejores docentes? ¿Realmente un examen los identifica?

Recuperar la voz a los agentes educativos (docentes) amplió el panorama ya que el lenguaje es el medio por excelencia que permite transmitir el conocimiento de origen social

y puso de manifiesto que la docencia se encuentra ante demandas que no son del todo capaces de responder. Las carencias dentro de las instituciones; la falta de una formación inicial enfocada a las exigencias del campo laboral, el acompañamiento que se establece en la ley pero que en la práctica es nulo, las prácticas de evaluación que antes de promover una cultura de retroalimentación a partir de los resultados obtenidos se convierte sólo en una serie de procesos administrativos, del reporte de resultados sin más razón que el llenado de formatos, todo esto hace que el docente se sienta incapaz de responder a un modelo que nada tiene que ver con la práctica cotidiana, los docentes lo enuncian, *“no es una reforma más”, “tiene que ver no sólo con la Reforma Educativa sino con la reforma laboral”, “muchos reglamentos que nada tienen que ver con la docencia”*.

La realidad nos dijo que no, la reforma educativa no profesionalizó, la reforma sólo castigó, señaló, categorizó y despidió; fue una reforma que no se enfocó a lo educativo, sino a lo laboral; las razones, son las siguientes.

1. Los docentes lo exponen claramente al relacionarla con estrés, con evaluación, con inestabilidad; está no se enfoca a su profesionalización o elección de los mejores docentes, sino a un castigo de no ajustarse a los parámetros diseñados por agentes externos a la realidad educativa, a las necesidades dentro de las escuelas, lejos de los estudiantes que día a día inundan las aulas de las instituciones con estilos y ritmos de aprendizajes diversos. Donde la realidad educativa cambia constantemente que no se sabe hacia donde dirigir los esfuerzos, pues cada sector involucrado exige cosas completamente diferentes.
2. Es cierto; los docentes deben estar en constante actualización, pero cómo lograrlo si los supuestos espacios para esto (Consejos Técnicos) son acaparados por trabajo de corte administrativo, si la oferta de formación poco responde a sus necesidades, y estas la mayor parte del tiempo son en horarios laborales, lejos de sus centros de trabajo o bien en plataformas de internet que no logran dar cabida a la cantidad de maestros que se inscriben y aquellos que los terminan siempre es en busca del incentivo económico que reciben año tras año dependiendo de la cantidad de alumnos aprobados y los cursos de actualización tomados. En los

espacios destinados a compartir las experiencias exitosas y no tanto, se convierten en concursos de popularidad o bien los profesores disfrazan la práctica para que está encuadre en los lineamientos establecidos por jefes que hace mucho tiempo dejaron el trabajo de aula y sólo se han dedicado a lo administrativo alejados de la realidad y de los cambios en las generaciones de estudiantes.

3. Cómo la reforma educativa pretendía profesionalizar o brindar una educación de calidad como ellos lo enuncian, con docentes mejor preparados si se deja a estos en la soledad de su práctica, los aíslan y sólo se acuerdan de ellos en las fechas de evaluación, a la hora de llenar formatos, encuestas o llevarlos a una manifestación de un sindicato que sólo se ocupa de ellos en el momento de las elecciones. Cómo pretender profesionalizar a un magisterio olvidado, es verdad, la práctica educativa muchas veces se convierte en una práctica solitaria en donde ser observado es un asunto “agresivo” o “invasivo” sin embargo; el ser observado en la cotidianidad de la práctica siempre será una de las mejores maneras de retroalimentarla, pues es en ella, donde se encuentra la acción primaria del docente, la convivencia y la “magia” del acto de educar.
4. La evaluación no profesionalizo ni contribuyo a la mejora de la practica educativa, se mantuvo al margen de brindar realmente a los docentes un acompañamiento que enriqueciera su practica, la evaluación sólo revictimizó, castigo y señalo a los docentes mediante la serie de dispositivo que desplego para tal fin, el examen de oposición, de promoción y permanencia, los documentos diseñados para fundamentar el proceso de evaluación.
5. Entre los instrumentos que fueron utilizados para el procesos de evaluación hay poca claridad, los tiempos y la organización de las actividades puede ser diseñada desde un escritorio en tiempos record, pero la información llego a los docentes en proceso de evaluación a cuentagotas, pues los encargados de estos no son exclusivos y gestionan otros procesos y actividades de corte administrativo que deja de lado esta tarea. La información, tiempos y procedimientos para llevar a cabo

dicha labor son poco claros y los docentes no encuentran entre sus directivos y demás representantes respuestas a las interrogantes que surgen.

6. No se trata aquí de victimizar a los docentes y hacer de la reforma educativa el verdugo de estos, es aclarar que existe un gran abismo entre lo que la reforma propone y lo que sucede en las aulas. Se propone brindar una educación de calidad, ¿cómo brindarla si las escuelas no cuentan con el material e, infraestructura mínimos para que los alumnos puedan tomar clases en un lugar digno? ¿cómo exigir generar ambientes de aprendizaje con los pocos recursos económicos con los que cuentan las instituciones, y el salario del docente sólo alcanza a cubrir las necesidades básicas de estos? ¿cómo pedir educación de calidad si constantemente se les llena de formatos y trabajo administrativo descuidando de esta manera el trabajo en el aula? ¿cómo pedir educación de calidad si los discursos de los políticos proponen que la escuela se encargue de todo el trabajo educativo y sólo citando a los padres de familia en la entrega de calificaciones o en el manejo de recursos (cuotas no obligatorias)? El acto de educar, y las políticas educativas, deben ser revisadas a fondo, no se necesita solamente señalar las fallas de los actores (docentes) sino establecer de manera clara y concisa las acciones, responsabilidades y repercusiones que cada uno de estos tiene dentro del sistema.
  
7. Más que mirar al sistema educativo como un todo, se han dedicado a desmembrarlo y apartar cada una de sus secciones, observar sus errores, exponerlos y “reformular” para hacer nuevos planes de trabajo, sin antes comprender que el debilitamiento de uno solo de los eslabones de esta cadena resquebraja a todo el sistema haciendo que los procesos sean lánguidos y los resultados no sean los esperados; el pensar que sólo el docente es el encargado del éxito total es uno de los mayores errores a los que se podría llegar, su única función es instrumentar lo que desde arriba se está estableciendo bajo las condiciones que el mismo sistema ha establecido a lo largo de los años de su gobernanza en los diferentes centros de trabajo a lo largo de toda la República Mexicana y las particularidades de cada uno de los territorios que conforma nuestro bello país tan multicultural.

Nuestro país se encontraba en un momento histórico con la instrumentación de esta reforma, con la puesta en marcha de un sistema de selección de docentes y la recuperación de la rectoría de la educación por parte del estado, era el momento no sólo de reformar el ingreso, permanencia y promoción de los docentes en el jerarquía magisterial, sino de mirar todas las partes que conforman éste y más que evidenciar las carencias era trabajar para que estas fueran menores y aprovecharan los recursos con los que se contaba en ese momento.

Al ir construyendo este trabajo me encontré ante nuevas interrogantes en el campo de la investigación, algunas de ellas claramente retratadas a lo largo del este documento, ¿es sólo la culpa de los maestros? ¿por qué se les señala? ¿Qué pasa a lo largo de los años de servicio que muchos de los docentes son absorbidos por la apatía, desgano y mediocridad haciendo de su practica una pantomima de educar? ¿Por qué no mirar al sistema completo y reformarlo desde el fondo procurando retomar cada una de sus partes?

Esta reforma trajo a la luz realidades que eran un “secreto a voces” docentes que estaban en la nomina sin trabajar, maestros que no cuentan con titulo universitario, escuelas con escasos no sólo de recursos sino de docentes plenamente preparados, sin embargo; poco se ha hecho para dotar a los millones de docentes de una formación que realmente permita la reconstrucción, reconfiguración y revalorización de la práctica docente, de mirar hacia las escuelas normales y desde ahí comenzar a plantearse las tareas fundamentales de la educación; dotar a las instituciones educativas de todos los niveles de la infraestructura necesaria para la labor mas noble que puede existir, dar voz a los silenciados, dar palabra a los oprimidos, pensar que la educación es el único y verdadero camino para mejorar a nuestra sociedad tan dividida por políticas excluyentes y sectarias.

Aún después de analizar cada uno de los espacios que esta reforma tenia, algo dentro del trabajo me quedo claro, sin docentes comprometidos no se podrá hacer nada más que seguir escribiendo sobre un fenómeno tan cambiante como lo es la educación. Año tras año las escuelas normales se inundan con espíritus nuevos ansiosos por formar parte de

las filas del magisterio (si tienen éxito en el proceso de ingreso y evaluación), algunos con ideas revolucionarias, otros siendo conformistas y pensando en que está es una de las profesiones más “seguras” y fáciles de realizar, con un curriculum que esta formando a docentes para una realidad que ya no es la que vivimos y que al estar frente a un grupo chocan con las practicas y los discursos que leyeron en sus instituciones formadoras. “La reforma de la profesión docente no sólo implica las reformas jurídicas e institucionales que se realizan en la actualidad, sino también y, quizá fundamentalmente, la reforma cultural (de la subjetividades e intersubjetividades) de los principales actores del sistema educativo.” (Arnaut, 2014, p. 46).

La docencia ha sido y es objeto de un sinfín de investigaciones con objetivos completamente distintos, mirando sólo una parte del sistema, muchas de ellas ponen de manifiesto la falta de vinculo de las reformas educativas con el trabajo cotidiano, la invisibilización de las realidades y opinión docentes es uno de los sentimientos más presentes en los discursos “*se hace lo que ellos digan*” “*nada tiene que ver con la realidad*”, “*es más trabajo*”, trabajan bajo modelos que no conocen al cien por ciento, y tratan de llevar al éxito su practica educativa y brindar a sus estudiantes las herramientas necesarias para solucionar problemas de la vida cotidiana.

Es imposible no pensar en una práctica cada vez más vigilada y amplia que no sólo exige del docente más trabajo, sino que le atribuye cada vez más acciones, aptitudes y actitudes, dentro y fuera de la institución educativa, y toda esta carga simbólica y laboral no es reconocida por las instituciones que lo representan, al contrario, es sujeto a procesos de evaluación que determinan lo idóneos de mantenerlo dentro del sistema educativo y su sindicato se moviliza sólo por intereses políticos de su conveniencia.

Mientras escribo estas conclusiones no puedo dejar de pensar en todos los maestros que, a lo largo de mi formación académica he conocido, cada uno de ellos con sus particularidades, pero compartían algo, una mirada, una voz, era la lucha por un país mejor, dando un pedazo de su ser en cada generación que formaban inculcando en ellos la mirada critica y reflexiva, la necesidad de la transformación de realidades.

Pensar en las maestras que prestaron su voz para hacer esta investigación que no es más que el resultado de un trabajo arduo y con el objetivo claro de traer a la luz el sentimiento de zozobra y miedo que embarga a los docentes que pasaron por un proceso de evaluación que determinaría en gran medida su éxito profesional.

Para mi el trabajo docente no es algo lineal que una reforma pueda determinar, el fenómeno educativo tiene tantas aristas y ha sido utilizado para tantos objetivos que buscar un fin común es un sueño que no podemos perder de vista. Los testimonios te hacen pensar en la gran responsabilidad que se asume al estar del otro lado, de ser investigador y llevar a la luz las realidades, las voces y acallar un poco la idea de *los docentes no leen, no conocen sus programas de estudio, o un nadie explica que hay una reforma y como debes hacer las cosas, sólo te dicen que debes llenar formularios y documentos.*

La construcción de esta investigación ha generado la necesidad de hacer comprender una vez más a los agentes encargados del diseño de reformas que nada se puede lograr si no se escuchan las voces, si no hay claridad en los procesos, si se sigue pensando que porque en un país funciona en el nuestro pasará lo mismo, debemos recordar que cada uno de nosotros somos diferentes y reaccionaremos de maneras distintas, no se puede seguir trabajando con una mirada que invisibiliza y homogeniza a los actores, que castiga, oculta y miente sobre los resultados, son ellos los que nos permiten avanzar, son de los que debemos aprender y los que nos llevarán a un diseño e instrumentación exitosa de reformas

Este trabajo y la riqueza que en él se encuentra dan pauta para seguir otras líneas de investigación como; la formación inicial de los docentes, los planes y programas de las escuelas normales, el fundamento de los sindicatos representantes de los docentes, entre otros, declarando este trabajo como inacabado pues es solo el inicio de una labor que se debe emprender para lograr una verdadera resignificación y profesionalización de la práctica docente.

Durante mis años de egresada de esta casa de estudios me he desempeñado como docente frente a grupo durante más de cuatro años, uno como orientadora educativa en

una institución privada, tuve la fortuna de avanzar pronto en el escalafón docente y ahora funjo como subdirectora académica de una institución de educación básica; labor que me ha permitido ver al fenómeno educativo desde diferentes perspectivas y cumpliendo distintos papeles. Una de las preguntas que me formule cuando ingrese al ámbito privado fue ¿a caso los maestros tienen más compromiso? En realidad, no es compromiso como tal, es el miedo a perder su trabajo, es la gran diferencia que existe entre el sistema público y privado; la derogación de la reforma de 2013 iniciando el gobierno de Andrés Manuel López Obrador ha traído consecuencias y una resignificación de la práctica y tarea fundamental del sistema educativo, cómo dije en párrafos más arriba, este siempre está cumpliendo la función de adaptarse a las necesidades del gobierno en turno. Por desgracia nadie se ha tomado en serio esto, y jugamos a educar y a formar.

Dentro de la licenciatura aprendí que todos en algún momento somos docentes, sin querer enseñamos a alguien más, ame en cada semestre la licenciatura y egresé sintiéndome orgullosa de mis elecciones, al ingresar a la maestría comencé a leer el mundo de manera distinta, me di cuenta de la grandeza que implica ser pedagoga en un mundo como el actual, nuestra necesidad de reivindicar las ciencias sociales como una herramienta más para derrocar un sistema que nos niega y nos educa para cumplir sus fines que nos normaliza y disciplina en términos de Foucault; ahora estoy del otro lado, en una posición que me permite hacer cambio y hacer escuchar, sonar y retumbar las voces de docentes que cumplen su función estoicamente antes las adversidades de un sistema que ignora sus no solo sus necesidades sino las de todo un país.

Sólo de vez en vez, cuando la apatía y el desgano inundan mi compromiso, pienso que luchar contra corriente también cansa.

## Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Metodología de recolección de las representaciones sociales*. En J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones*. (págs. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Abric, J.-C. (2003). *La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales*. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Erès.
- Aguerrondo, I. (2014). *La "Cuestión docente" hoy. Entre la lógica de la eficacia y la gobernabilidad del sistema educativo*. En G. Del Catillo, & N. G. Valenti, *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (págs. 47-62). FLACSO.
- Aguilar, V. L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. FCE.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos*. Nueva Visión.
- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Amador, Hernández, J. C. (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Archuf, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós
- Arnaut, S. A. (2014). *Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente*. En G. & Del Castillo, *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate Informado* (págs. 31-46). FLACSO.
- Arnaut, Alberto (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Comunidad, reforma y cambio*. SEP.
- Arias, E., & Bazdresch, M. (2003). *México: compromiso social por la calidad de la educación*. *Sinéctica*, 72-78.

- Birgin, A. e. (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Troquel (Educación).
- Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabrera, F. (1986). *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Universidad de Barcelona.
- Cañadel, R. (2008). Cómo afecta la globalización a la educación. En P. & Polo, *Educación, globalización y sindicalismo* (págs. 23-29). Escolar de Formación de Mitjans Didáctics.
- Coll, C. (1996). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2013). Gobierno Federal.
- Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica*. (2016). Diario Oficial.
- Cuevas, C., & Moreno, O. (2016). *Políticas de Evaluación Docente de la OCDE: Un Acercamiento a la Experiencia en la Educación Básica Mexicana*. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 2-24.
- Cuevas, Y. (2016). *Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa*. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140.
- De Ibarrola, M. (2014). *El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa*. En G. & Del Castillo, *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate Informado* (págs. 71-92). México: FLACSO.

- Díaz-Barriga, Á. (2016). *Reforma Educativa*. En Á. (Díaz-Barriga, *La reforma Integral de la Educación Básica. Perspectivas de docentes y directivos de primaria*. (págs. 17-39). IISUE Educación.
- Díaz-Barriga, Á. (1993). *Los procesos de frustración en la tarea docente*. Revista Iberoamericana de Educación, 64-76.
- Díaz-Barriga, Á. I. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación., 17-41.
- Díaz, Barriga Ángel; Inclán, E.C. (2001) *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista iberoamericana de Educación, p.17-41.
- Durkheim, E. (2006). *Educación y sociología*. Colofón.
- Durkheim, É. (1898). *Représentations individuelles et représentations collectives*. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302.
- Esteve, J. M. (2005). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 19-70). Siglo XXI.
- Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación para el Ingreso a la Educación Básica*. (2017). SEP.
- Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2017-2018. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. (2017). Secretaria de Educación Pública.
- Farr, R. (1984). *Social representations*. Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Piqueta.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

- Frigerio, G. (2000). *¿Las Reformas Educativas Reforman a las Escuelas o la escuelas Reforman a las Reformas?* UNESCO-ORELAC.
- García, C. M. (2002). *Foucault y el poder*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- García, R. (2006). *Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos. En Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación* (Cap. 1). Gedisa.
- Geertz, Clifford (2005), *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*, en *La interpretación de las culturas*. Gedisa, pp. 19-40.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Glazman Nowalski, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós Educador.
- Gobierno Federal. (2013). *Ley Del Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Granovsky, M. (2003). "La evaluación como fetiche". En G. Iaies, J. Bonilla, Saus, J. Brunner , M. Granovsky, F. Tiana , & R. Martínez , *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (págs. 97-110). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Grize, Jean-Blaise (1993), "Logique naturelle et représentations sociales", *Papers on social representations*, vol. 2, pp. 151-159.
- Guba, G. E., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park Ca.: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. ECTJ.
- House, E. R. (1997). *Evaluación, Ética y poder*. Morata.
- INEE. (2015). *Reforma Educativa. Marco Normativo*. Cámara de Diputados.

- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici, *Psychology Social* (págs. 470-473). Paidós.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981). *Standards for evaluations of education programs, projects, and materials*. McGraw-Hill.
- Lankshear, Colin y Knobel, Michele (2000), *Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa*, *Perfiles Educativos*, vol. XX, núm. 87, CESU-UNAM, pp. 6-27.
- León., A. ( 2007). *Qué es la educación*. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Redalyc.org Vol. 11, Núm. 39. Octubre-diciembre*, 595-604.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (11 de septiembre de 2013). *Diario Oficial de la Federación*.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (27 de enero de 2017). *Diario Oficial de la Federación* , págs. 1-22.
- Ley General de Educación. (22 de Marzo de 2017). *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-72.
- Ley General de Servicio Profesional Docente. (2013). México: *Diario Oficial de la Federación* .
- Loredo, E. J., & Cisnero-Cohernour, E. J. (2011). *La evaluación del desempeño docente en las Universidades Públicas de la región Sur-Sureste*. En B. M. Rueda, *¿Evaluar para controlar o para mejorar?* (págs. 163-196). UNAM-IISUE-Bonilla Artigas Editores.
- López, A. M. (mayo-junio de 2013). *Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación*. *El Cotidiano*(179), 55-776.
- Lieberman, A. y Wood, D. (2006). *Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes*. En Lieberman y Miller (Eds). *La Indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 209-224). Octaedro.

- Madaus, G. F. y otros (1991). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Hingham , Mass.: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa en educación*. Mexico: Trillas.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994) *Beginnig Qualitative Research A Philosophic and Practical Guide*. Grand Britain: The Falmer Press.
- Mejía, B. F. (2012). *Las reformas al artículo tercero constitucional: hipótesis, procedimientos mejorables, artículos transitorios pertinentes y pendientes centrales*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLII, núm. 4., 5-13.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovic*. *Athenea digital*, 1-25.
- Moran, Oviedo P. (1994) *La Docencia como actividad profesional*. México: Gernika.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su publico*. Huelmul.
- Navarro, Gallegos César (2009). *La alianza por la calidad de la educacion en mexico. Pacto sindical-gubernamental para apuntalar el modelo educativo excluyente y privatizador*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología,
- Nils, Frédéric y Rimé Bernard (2003), “*L´interview*”, en Serge Moscovici y Fabrice Buschini (cosrds), *Les méthodes des sciences humaines*. Press Universitaires de France, pp. 165-185.
- Olvera, L. B., Torquemada, G. A., & Elizalde, L. L. (2011). *La evaluación del desempeño docente en las Universidades Públicas en la región Centro-Sur*. En B. Rueda, *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. (págs. 81-102). Bonilla Artigas.

- Pacto por México. (2012). *Secretaría de Relaciones Exteriores*. Obtenido de Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Pérez , R. (2014). *La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales*. *El Cotidiano.*, 113-120.
- Piña, O. J., & Cuevas , C. Y. (2004). *La teoría de las representaciones sociales*. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*. Vol. XXVI, Núm. 105-106, 102-124.
- Rocha, J. (2013). *El pacto por México bajo la Lupa*. *Análisis Plural*, 95-105.
- Rodríguez, G. G. (1999). *Metodología de Investigación Cualitativa* . Aljibe.
- Rodríguez, J. (2008). *Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación en Colombia*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa Vol. 1 Numero especial 3*, 46-66.
- Rodríguez, G.D, & Valdeoriola, R.J. (2009). *Métodos y técnicas e investigación en línea*. Universidad Oberta de Catalunya.
- Rueda Beltrán, M., & Luna Serrano, E. (2011). *La valoración del desempeño docente en las universidades*. En M. Rueda Beltrán, *¿Evaluar para controlar o para mejorar? valoración del desempeño docente en las universidades*. (pág. 240). UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: Bonilla Artigas.
- San Martín, Á., & Beltrán, F. (1992). *Autoevaluación escolar*. *Cuaderno de Pedagogía*.
- Santizo, R. C. (2014). *La Ley General del Servicio Profesional Docente define el modelo de escuela y el perfil del docente*. En G. & Del Castillo, *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. (págs. 23-30). FLACSO.
- Santos, G. M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. En G. M. Santos, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. (págs. 33-45). Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (Enero / Abril de 1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(34), 39-59.

- Sarason, S. B. (2003). *El (predecible) fracaso de la reforma Educativa*. Octaedro.
- SEP. (2017). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. SEP.
- Szasz, I., & Lerner, S. (1994). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva*. El Colegio de México.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós
- Torres, R. M. (2000) *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina*. *Perspectivas XXX*, p. 12-21.
- Tedesco, J. C. (2003). *Prologo*. En G. Iaies, S. J. Bonilla, J. J. Brunner, B. P. Halpern, G. Martín, F. A. Tiana, F. E. Tenti, *Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. (págs. 11-15). IIPPE-UNESCO.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Valenti, N. G. (2014). *Los ejes del debate sobre las "Implicaciones laborales del Servicio Profesional Docente": ¿existen restricciones para el mejor desempeño?* En G. Del Castillo, & N. G. Valenti, *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformado? Debate Informado* (págs. 63-70). FLACSO.
- Veloz, H. (2000). *Evaluación de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del desempeño docente*. (págs. 6-25). UNIDEP online.
- Weber, Max (2001), "Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva", en *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrourtu, pp. 175-221.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Bonilla, Hernández Sacnicté (2008) *La participación local. Espacio de formación humana y desarrollo local. La dinámica comunitaria y el programa "Agua para siempre"* Tesis

de Maestría en Calidad de la Educación, Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/mce/bonilla\\_h\\_s/](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/bonilla_h_s/) el 10 de marzo de 2018.

Cámara de Diputados. (2012). *Proyecto de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Gaceta Parlamentaria*, págs. 1-10. Obtenido de Gaceta Parlamentaria: <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/62/2012/dic/20121221-II.pdf>

Espinoza, B. V. (2012). *Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación*. Recuperado el Febrero de 2021, de Revista Mexicana de Orientación Educativa: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272012000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272012000100004)

González, M. L. (1997). *Esquemas para el diseño de evaluación de programas e instituciones educativas. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. Numero 1 vol. 3.*

Navarro, G. C. (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal*. Recuperado el Enero de 2021, de El Cotidiano: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325/32512736004>

Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). *Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 10-24. Consultado el 12 de febrero de 2019. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>

Proceso. (25 de Febrero de 2013). *Protestas de miles de maestros en cuatro estados contra la reforma educativa. Proceso.*

<https://www.proceso.com.mx/nacional/2013/2/25/protestas-de-miles-de-maestros-en-cuatro-estados-contr-la-reforma-educativa-114909.html>

Relaciones exteriores. (2 de Febrero de 2021). *Secretaria de Relaciones Exteriores*.

Obtenido de Secretaria de Relaciones Exteriores:  
<https://consulmex.sre.gob.mx/calexico/index.php/component/content/article/4-articulos/58-pacto-por-mexico>

Reforma Educativa. Resumen Ejecutivo. (2013). *Gobierno de México*. Obtenido de

Gobierno de México:  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen\\_Ejecutivo\\_de\\_la\\_Reforma\\_Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)

Rueda Beltrán, M. (18 de marzo de 2008). *La evaluación del desempeño docente en la*

*universidad*. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa. :  
<http://redie.uabc.mx/NumEspe1/contenido-rueda.html>

Servicio Profesional Docente. (2015). *Servicio Profesional Docente*. Obtenido de Servicio

Profesional Docente: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>

Servicio Profesional Docente. (2016). *Servicio Profesional Docente*. Obtenido de Servicio

Profesional Docente:  
[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso\\_2017/criterios\\_basicos/Servicio\\_Profesional\\_Docente](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso_2017/criterios_basicos/Servicio_Profesional_Docente).

Servicio Profesional Docente. (07 de 11 de 2016). *Sistema Nacional de Registro del*

*Servicio Profesional Docente*. Obtenido de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente:

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/criterios\\_basicos/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/criterios_basicos/)

Servicio Profesional Docente. (2018). *Servicio Profesional Docente*. Obtenido de Servicio Profesional Docente: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/GUIA\\_APOYO\\_EVDIAG\\_EB\\_DOC\\_ED-ESPECIAL\\_2017\\_17\\_AGO.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/GUIA_APOYO_EVDIAG_EB_DOC_ED-ESPECIAL_2017_17_AGO.pdf)

Vera-Noriega, José Ángel, Pimentel, Carlos Eduardo, & Batista de Albuquerque, Francisco José (2005). *Redes Semánticas: Aspectos Teóricos, Técnicos, Metodológicos Y Analíticos*. Ra Ximhai, 1(3),439-451.[fecha de Consulta 21 de Marzo de 2019].  
ISSN: 1665-0441. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>