

41070

4



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**“EVALUACIÓN DOCENTE; ESCUELA PRIMARIA:  
CARRERA MAGISTERIAL (1990 – 2000);  
¿CONTROL O MEJORA?”**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN  
QUE PARA OBTENER EL GRADO EN LA  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
P R E S E N T A:  
FERNANDO MONROY DÁVILA**

**TUTORA:**

**MTRA. ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ**

**SAN JUAN DE ARAGÓN, EDO. DE MÉXICO 2003**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



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.

***Un agradecimiento especial a la Mtra. Rosa María Soriano Ramírez por su precisión y apoyo académico, su ayuda siempre solidaria acompañada de comentarios y sugerencias alentadoras; sus valiosas referencias bibliográficas y por su puesto, por la dirección de esta tesis.***

***A Jesús y Agustín por su inestimable apoyo de escaneo, limpieza e impresión de este trabajo. Sin su ayuda esta empresa sencillamente no habría sido posible.***

***Por último quiero expresar mi sincero agradecimiento a todos mis familiares, amigos, amigas y compañeros de profesión por sus consejos, comentarios, críticas y sugerencias; pero sobre todo por brindarme su cariño y comprensión incondicionales.***

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*A la memoria de Isabel mi madre y Jorge mi hermano, cuyas vidas ya son mis dos complicidades y cuyos pasos breves sin final signan mi lenguaje de fuerza y esperanza; a la vez que anuncian el lúcido nacer de poemas sin poder que conservan ilesos los destellos de su amor con bastimento indestructible.*

*A mis hermanos Francisco y Saúl por bordar sus sueños junto a mi  
y enseñarme a crear conciertos de promesas sostenidas.  
Por su amor distante arraigado al corazón.*

*A mis hermanos Jesús y Concepción por dejarme vivir  
en la lealtad de sus palabras, por permitirme viajar en el vaivén de su paciencia,  
por llevarme en el florecer de sus suspiros y por hacerme brillar desde sus ojos.*

*A Jair y Osvaldo porque ustedes dirigen cada letra que yo escribo  
y dan color a todas las palabras que dibujo.*

## CONTENIDO

Portada  
Agradecimientos  
Dedicatorias

### CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	6
--------------------	---

#### CAPÍTULO 1:

### INJERENCIA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES SOBRE LA EVALUACIÓN .....

10

Introducción .....	11
--------------------	----

1.1 Los Organismos Internacionales en la evaluación docente .....	13
---	----

1.2 El Fondo Monetario Internacional (FMI) y la tendencia a la implementación de programas de estímulos en nuestro país .....	25
--	----

1.3 La función de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en las políticas de evaluación .....	35
--	----

1.4 El Banco Mundial (BM) y su enfoque economicista de la educación básica .....	44
---	----

#### CAPÍTULO 2:

### CONNOTACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL CAMPO DEL DESEMPEÑO DOCENTE .....

53

Introducción .....	54
--------------------	----

2.1 El matiz de la evaluación al interior de la Carrera Magisterial .....	56
---	----

2.2 Funciones predominantes de la evaluación en el trabajo de los profesores .....	76
---	----

2.3 Los programas de estímulos; conformación del desempeño docente .....	87
---	----

2.4 La evaluación del rendimiento académico y su inserción en las políticas sexenales .....	99
--	----

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

4

<b>CAPÍTULO 3:</b>	
<b>CARRERA MAGISTERIAL: EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES EN LA ESCUELA PRIMARIA .....</b>	<b>107</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>108</b>
<b>3.1 La mirada puesta en los sobresueldos .....</b>	<b>110</b>
<b>3.2 La mecánica de un programa de estímulos .....</b>	<b>123</b>
<b>3.3 Implicaciones de la evaluación docente         en la escuela primaria .....</b>	<b>136</b>
<b>3.4 Visión de los participantes .....</b>	<b>146</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>156</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DE CONSULTA .....</b>	<b>180</b>

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**INTRODUCCION**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**"Lo que preocupa es reconocer que la nueva cultura de evaluación de lo académico no cumple con la finalidad más noble que se puede adjudicar a un proceso evaluativo: la de la comprensión y mejoramiento"**

**Díaz Barriga Arceo, F.**

La evaluación de la vida académica en las instituciones escolares no es una tarea fácil, ya que los centros escolares son organizaciones muy complejas que se resisten a procesos de evaluación, los que a su vez requieren ser revisados desde planteamientos contextuales en los que se contemplen diversos factores que condicionan su actividad y resultados. Sobre todo si tenemos en cuenta que los profesores de educación primaria, representan el principal factor de oposición a la evaluación de su desempeño, y es que sin duda, la resistencia a la evaluación es algo común, dado que muy pocos docentes están de acuerdo en que los evalúen. Además, la poca transparencia en la evaluación de Carrera Magisterial en lo referente a la falta de espacios para replicar dictámenes, hace que esta tarea se tome demasiado compleja. De ahí que desde el inicio del programa de evaluación docente en educación básica, se presentaron serias interrogantes sobre su funcionalidad, en especial; a partir de las nociones teóricas de evaluación en las que se circunscribe dicho programa y debido a la relación que tiene con la política economicista de algunos organismos internacionales que tienen vínculos directos con la evaluación. Generalmente desde las instancias de gobierno se definen los programas de evaluación docente y con esto se genera un impacto en los profesores que viven este suceso como una actividad que origina una mejora en su desempeño o como un instrumento de control que se cierra sobre ellos.

En el primer capítulo, además de abordar los puntos de articulación entre el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Banco Mundial con la evaluación del rendimiento a los profesores de la Escuela Primaria; hacemos una revisión de la forma en que tal tendencia se concretó en el sistema educativo mexicano.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

También señalamos la responsabilidad y participación que los organismos internacionales tienen durante el diseño e implementación de los mecanismos de evaluación docente.

Desde el inicio emprendemos una búsqueda del nexo existente entre la política educativa internacional y la del plano nacional; en lo referente a la evaluación del desempeño docente. Todo ello en relación con las tendencias y posibilidades de mejoramiento y control que subyacen en la implantación de los programas de estímulos como la Carrera Magisterial en educación básica.

Por otra parte, insistimos en que los organismos internacionales de financiamiento y asesoría cuentan con suficiente presión sobre los países acreedores como para orientar sus políticas públicas, en especial las destinadas a la educación primaria. Para estos organismos, como lo plantea Izquierdo Sánchez (2000), en las condiciones de crisis y de restricción del gasto público, es imperante la salida consistente en deshomologar los salarios y sujetarlos a escalas de estímulos diferenciales según el desempeño de los empleados públicos.

En el segundo capítulo, abordamos la connotación de la evaluación en el campo del desempeño docente con la finalidad de reconocer la lógica desde la cual fue puesta en marcha la Carrera Magisterial y los sesgos que este programa trasladó a la evaluación de la docencia en la escuela primaria. Además, analizamos las funciones predominantes de la evaluación en el desempeño docente desde la perspectiva de la mejora y el control; para situarnos ante la evaluación que se lleva a cabo en la escuela primaria sobre el trabajo de los profesores.

En este mismo apartado, nos detenemos en lo referente a la forma en que se conformó el desempeño docente en la educación básica y su relación que mantiene con los programas de estímulos.

Finalmente, hacemos un señalamiento sobre la evaluación del rendimiento académico y su inmersión en las políticas sexenales.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En el tercer capítulo analizamos el programa de estímulos para identificar las implicaciones que conlleva esta política respecto a las funciones de la escuela primaria mexicana. De esta manera buscamos responder a la interrogante planteada al inicio de éste trabajo; en el sentido de que si la Carrera Magisterial es un programa de estímulos que posibilita la mejora en el desempeño docente y la estabilidad económica de los profesores que obtienen sobresueldos o si solamente se constituye como un mecanismo de control, dirigido a los docentes de educación básica a través del establecimiento de una diferenciación salarial ligada al desempeño profesional y a la validación de prácticas autoritarias ejercidas por los directivos de los planteles escolares.

Hacemos también un señalamiento de las implicaciones que la Carrera Magisterial introduce en la evaluación del desempeño docente y repercuten en las distintas instancias que participan en ella.

Finalmente presentamos las conclusiones, en las cuales partimos con la especificación de los recursos metodológicos que nos llevaron a descubrir a la Carrera Magisterial como una política educativa de corte economicista que adquiere la forma de un programa de estímulos bajo el cual subyacen diversos intereses; mismos que generan implicaciones que a su vez, trastocan la vida académica de los profesores y de las instituciones en donde se lleva a cabo su implementación. En esta sección también damos a conocer los hallazgos que identificamos con la realización de esta investigación y anotamos los aportes de este trabajo al campo de la evaluación docente de la escuela primaria.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**CAPITULO 1**

**INJERENCIA DE  
LOS ORGANISMOS  
INTERNACIONALES  
SOBRE LA EVALUACION**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**“La evaluación, por ser una  
práctica humana, posee también  
en sí, una dimensión política  
ligada al ámbito del poder”  
Palou de Maté**

En este capítulo abordamos el acercamiento que los organismos internacionales realizan a través de sus recomendaciones; en torno a la política de evaluación docente implementada por el Sistema Educativo Mexicano.

El Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Banco Mundial, son agencias financieras que permanecen presentes en la definición de las políticas de evaluación docente en nuestro país, ya que sus sugerencias se orientan al establecimiento de programas de estímulos como única vía de asignación sobresalarial. Por lo cual, realizamos una semblanza general de los organismos internacionales y su participación en la evaluación del desempeño docente en la educación básica de nuestro país, con la finalidad de identificar el nexo de la política educativa internacional con el diseño de programas de estímulos como la Carrera Magisterial.

En un segundo momento, del Fondo Monetario Internacional describimos su participación en el establecimiento de los programas de estímulos en educación básica, por consiguiente, presentamos un esbozo sobre sus objetivos y retomamos la ficha técnica de este organismo; donde se inscriben los datos básicos que dan cuenta de su política financiera. A partir de estos antecedentes, insistimos en que las políticas del Fondo Monetario Internacional, se materializan en programas de reducción salarial y que ante esta medidas, se logran introducir los programas de estímulos en nuestro país, los cuales incluyen como eje de análisis al proceso de la evaluación docente.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En el siguiente punto nos ocupamos del origen de la OCDE y sus implicaciones educativas; en especial, las que están vinculadas con la evaluación docente y los programas de pago al mérito. Al respecto, hacemos un señalamiento sobre las tendencias economicistas que la política de la OCDE muestra en sus recomendaciones. Este planteamiento lo realizamos a partir de los señalamientos sobre esta temática de Noriega Chávez (2000).

Por último, mencionamos el papel que desempeña el BM en la inserción de una política de corte económico en el ámbito de la evaluación docente en educación básica. Aquí comenzamos con una idea general sobre el funcionamiento del Banco y los compromisos que establece a los países que le solicitan créditos, así como las reformas educativas que sostiene. Más adelante retomamos los planteamientos de Rosa María Torres (1999) y Ángel Díaz Barriga (2000) respecto al vínculo que el Banco establece entre el salario y la evaluación del desempeño docente.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 1.1 LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LA EVALUACIÓN DOCENTE

En el ámbito educativo, resulta difícil deslindar nitidamente lo nacional de lo internacional en materia de políticas educativas, ya que como lo sostiene Rosa María Torres (1999), el discurso económico mundial incidió notablemente sobre la definición del panorama educativo de nuestro país, por lo cual, la política educativa se encuentra generalmente en manos de profesionales vinculados a la educación desde la economía. El papel de los organismos internacionales en la definición de políticas educativas sobre la evaluación del desempeño docente (que lleva a cabo mediante sus recomendaciones) en los países en desarrollo, se presentó como una constante en el pasado y continúa su impulso; toda vez que el rol de las agencias financieras, consiste en analizar el fenómeno educativo con una visión de mercado y abordar a la escuela desde una lógica empresarial.

De ahí que sobre la dificultad de identificar lo nacional de lo internacional en cuanto a la política educativa, Ángel Díaz Barriga considere que:

*la globalización no solo puso en el centro de interés los procesos de integración regional y las multirrelaciones e interdependencias económicas, sino que conlleva una globalización de cultura de valores; todo ello permitiría hablar de una globalización de los procesos educativos.*

*La política de la educación se mueve entre dos tipos de tensiones: por un lado las que emanan tanto de las exigencias de desarrollo nacional como de atención a las particularidades regionales, culturales y personales de los actores de la educación; por otro lado, las que resultan de la implantación de propuestas de organismos internacionales (Banco Mundial, CEPAL), ya sea de carácter financiero o bien, cultural (UNESCO, UNICEF) (Díaz Barriga, A.: 2000; 11)*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En este contexto, la formulación e implementación de la política de la evaluación del desempeño docente, generalmente parte de las organizaciones internacionales y se materializa en diversos proyectos educativos aplicables a los países que requieren de préstamos, tal es el caso de México. Además, la política de estos organismos presenta un doble curso que se encamina hacia un mismo punto, es decir, las políticas derivadas de la economía mundial tienen que amalgamarse con las educativas nacionales para garantizar el buen rumbo de las líneas de acción establecidas a los países que requieren del financiamiento.

A este respecto, las agencias internacionales como el Banco Mundial (1996), vierten recomendaciones para hacer mayor uso del análisis económico en las decisiones de política y en la priorización de los insumos a invertir; ya que el análisis educativo con tendencia economicista se centra en la comparación entre los beneficios y los costos. Actualmente se considera al beneficio como la mayor productividad del sector laboral y el costo se mide a través de la diferenciación salarial. En el trabajo docente, esta recomendación se traduce en los diferentes programas de estímulos, que para el caso de la educación básica se concreta en el programa de evaluación y promoción docente llamado Carrera Magisterial, a través del cual los docentes se ven inmersos en una evaluación de su desempeño que mide la actuación del docente; como única vía para asignar un sobresueldo a los trabajadores de la educación que cuenten con la certificación del programa.

Desde esta perspectiva, podemos señalar que al implementarse algún proyecto educativo en nuestro país, generalmente se solicitan préstamos a las agencias financieras internacionales para fortalecer el gasto educativo nacional; y esta situación permite abrir la puerta a la intervención de las agencias financieras de corte internacional como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); las cuales asignan a la educación, un carácter mercantilista bajo el supuesto de que esta situación permite articular el crecimiento económico y el desarrollo social.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Otra noción de la política educativa con un enfoque económico es la que se deriva de la Cumbre Internacional de Educación, que se realizó en nuestro país en el mes de febrero de 1997, y en la cual se señaló que la formulación de políticas debe ser vista como un proceso social de diálogo, investigación y aprendizaje colectivo, en el que los sujetos perciban, cada uno en su nivel y de acuerdo con su interés, la naturaleza de los problemas y las limitaciones que enfrentan las prioridades y estrategias para lograr los objetivos propuestos en el campo educativo.

Es cierto que esta noción corresponde a la definición de una política educativa integral que cuenta con estrategias y líneas de acción para asegurar claramente sus alcances. Pero también hay que señalar que las políticas educativas en el plano nacional, tienen que ver con la correlación de fuerzas entre los individuos, las instituciones, el manejo de presupuestos y el establecimiento de estrategias financieras; y es aquí donde ganan terreno los organismos internacionales, los cuales, a través de una lógica economicista, sostienen que la educación es el eje que articula el crecimiento económico y el desarrollo social, además de proporcionar los conocimientos y destrezas que permiten aumentar la productividad del trabajo y enfrentar los desafíos de la competitividad, y constituye al mismo tiempo, uno de los elementos básicos en el proceso de integración social.

Aquí es necesario señalar que durante el desarrollo de esta investigación nos referiremos con cierta frecuencia a los conceptos de productividad y competitividad; para los cuales hacemos, más que una definición puntual, una constante asociación como referentes de los rasgos del enfoque economicista de la educación y con las características de evaluación del desempeño docente a cargo de los programas de estímulos.

En ambos casos, los conceptos no se pueden separar; ya que permanecen unidos por la visión de la política educativa internacional. En este sentido, la escolarización de los sujetos bajo estas nociones y de acuerdo al discurso de los organismos internacionales, es un tarea que hace posible la consolidación de los niveles de vida en los países miembros.

Sin embargo, nosotros insistimos en que esta situación solo es una estrategia de respuesta a los intereses de la economía transnacional, que busca empleados que le representen bajos costos. Con los profesores sucede algo semejante; ya que durante la evaluación de su desempeño, se ponen en juego diversos significados sobre estos dos conceptos; usualmente asocian lo productivo con el cumplimiento puntual de las

instrucciones de los directivos, los requisitos de la Carrera Magisterial o con la importancia de agotar en el ciclo escolar todos los contenidos propuestos en los planes y programas vigentes (permanece ausente la necesidad de vincular su trabajo con los productos o bienes simbólicos). Al respecto, Díaz Barriga Á (1998), señaló que la escuela debe abrirse al trabajo, preparar para el trabajo, pero también debe atender a su función histórica: acercar a la cultura, al conocimiento nacional, posibilitar el encuentro y desarrollo humanos, desarrollar no solo conocimientos sino formas de pensar y de valorar, integrar a la comunidad educativa como personas y como ciudadanos, etc., y éstos son bienes simbólicos cuyos resultados no se pueden "medir" ni deben reducirse en aras de la productividad de corte economicista.

Por otro lado, la competitividad para nosotros tiene que ver con una tendencia de corte empresarial que asegura la productividad, de aquí que con anterioridad señalamos la dificultad para separar ambos conceptos; ya que mientras exista algo por lo que se tenga que competir (sobresueldo en la Carrera Magisterial), no solo se involucran las competencias de comportamiento profesional que desde la perspectiva de Barrón Tirado (2000), incluyen las aptitudes y valores asociados al desempeño profesional y las competencias técnicas que se refieren a los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias en el campo especializado, sino que se da paso a una preocupación por parte de los profesores para conseguir el estímulo económico, generalmente en detrimento de la consolidación de un trabajo colegiado que permita mejorar la tarea docente no solo a través del individualismo, sino también mediante la puesta en común de las experiencias en situaciones concretas de trabajo.

No obstante, para las agencias internacionales resulta fundamental, como señala Ernesto Cohen (2001), crear las políticas educativas que produzcan sistemas capaces de acortar las brechas existentes entre los distintos grupos sociales; mediante una estrategia permanente que logre potenciar los rasgos requeridos por el desarrollo económico. Para lograrlo, emitieron recomendaciones a los sistemas educativos de los países financiados, de las cuales, a lo largo de este trabajo, enfatizaremos únicamente las que se refieren al establecimiento de programas de estímulos sobre la evaluación docente.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Al respecto, durante la década de los noventa se presentó el resurgimiento del tema de la evaluación en el ámbito educativo, que en el plano mundial personificó un interés especial para las agencias financieras, quienes particularmente centraron sus políticas en la educación básica y en el tema de la calidad y su mejoramiento, todo ello en un contexto de creciente globalización.

Con este interés, los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), utilizaron el mecanismo de evaluación como un elemento común de sus políticas educativas recomendadas a los sistemas educativos de sus países miembros. A lo cual, Díaz Barriga Á. (2000), agrega que la inclusión de la evaluación como estrategia básica en la consecución de los propósitos de la política económica mundial, no se trata de un movimiento aislado que se pueda observar en el interior de una escuela, de un proyecto pedagógico o de un país; por el contrario, se trata de un proyecto claramente internacional, que forma parte de los nuevos esquemas de globalización que circundan nuestro mundo.

Estos se elaboraron para dar respuesta a los requerimientos del desarrollo económico que establecieron los países que ostentan sólidas economías; inclusive, algunos economistas como Ernesto Cohen, aseguraron que en las políticas educativas, se asume al rendimiento como función de la inversión en los esquemas salariales; esto es, en la medida que aumenta la inversión (establecimiento de programas de estímulos) también lo hace el rendimiento académico.

Este enfoque de las políticas educativas y las prácticas de evaluación que de ellas surgen, se utilizó con mayor frecuencia en el plano mundial, gracias al peso que los organismos internacionales colocaron sobre los gobiernos, en especial, de los países en desarrollo. Sin embargo, es necesario señalar que cada vez que una agencia financiera estructura las recomendaciones en materia educativa y sobre todo, en lo referente a la evaluación de los docentes para los países miembros, generalmente, se asegura de no tener ningún tipo de pérdidas.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Además, tienen presente la forma de negociación de los créditos y los objetivos que habrán de consolidar a través de las líneas de acción sugeridas primero a los países miembros e implantadas luego en los sistemas educativos, por los propios sistemas de gobierno de dichos países. De tal forma que al llevarse a cabo un financiamiento educativo, se establecen las prioridades del mismo mediante la emisión de condicionamientos; que para el caso de los países con un bajo desarrollo, usualmente suelen traducirse en la asignación de préstamos económicos con el compromiso de privilegiar la creación de esquemas salariales que parten de la descalificación del trabajo y que concluyen con una aprobación o no del estímulo económico para los docentes participantes. Esta situación es una característica actual del trabajo de los profesores en la evaluación de su desempeño. Por lo tanto, este tipo de evaluación, se fortaleció con los discursos que buscan la legitimación a través de la modernización económica. Tal es el caso del Banco Mundial; institución que tiene capacidad para condicionar préstamos para proyectos de investigación y de innovación que derivan en propuestas de reforma a los sistemas educativos. Así lo manifiesta el discurso de Ángel Díaz Barriga, quien apunta que:

*las actuales modalidades de evaluación del rendimiento académico constituyen un elemento común de políticas educativas adoptadas en algunos países ante la necesidad de transformar su sistema educativo con miras a la modernización económica, de cara a la globalización. Una revisión a la literatura internacional sobre educación permite afirmar que paulatinamente la evaluación conformó un eje de las nuevas políticas para la educación (Díaz Barriga, A; 1998: 9).*

Monique Landesmann señaló en 1999 que la implementación de la política de modernización educativa, en lo referente a la evaluación, operó un cambio sustancial en los criterios de asignación de los recursos financieros a las instituciones educativas, especialmente a las de educación superior.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Estos criterios de asignación ya no se centraron en la cantidad de docentes o de estudiantes de cada institución, es decir, en su tamaño, sino que la evaluación se desplazó hacia el rendimiento y la calidad de los servicios y sus productos, y de esta forma, se incorporó con un fuerte énfasis el trabajo individual. Por otro lado, las modernas políticas educativas se empeñaron en compatibilizar la mejoría de la calidad de la educación con la reducción de sus costos.

Así, los docentes se convirtieron en insumos costosos que requieren de políticas salariales sustentadas en los programas de estímulos, por consiguiente, el salario del docente permanece cercado por argumentos económicos, que aseguran que las retribuciones económicas de los docentes consumen entre un 90% y 95% del presupuesto educativo en cada país.

A lo cual hay que agregar la argumentación promovida por los organismos internacionales como el Banco Mundial, desde la cual, se afirmó que la variable salario docente tiene un escaso o nulo impacto sobre el rendimiento.

Sin embargo, este es un argumento poco convincente para el trabajo docente que se entiende como una actividad productora de bienes simbólicos que no se puede medir con parámetros genéricos y desde referencias externas como la de los organismos internacionales; por consiguiente, no puede estar sujeta a un salario precario o a las condiciones de los programas de estímulos. Incluso, el Banco Mundial contribuyó al congelamiento de los salarios docentes; ya que su argumento se manifestó abiertamente por la no revisión de los salarios y estableció esta estrategia como una condición en la negociación de los préstamos. Con esto, se apela a incentivos económicos derivados de la obtención de puntajes en los programas de evaluación docente, antes que pronunciarse por un proyecto de profesionalización docente.

Nosotros creemos que si bien, un salario capaz de sufragar los gastos básicos de una familia no es una condición suficiente para gestar mejoras en el rendimiento; si es por lo menos una situación deseable y tal vez hasta necesaria. Solo que este punto de vista, parece no interesar en lo mínimo a los organismos internacionales que se encargan de diseñar políticas educativas en el marco de la modernización y recomendar estrategias de evaluación con tintes productivistas, dignos de los programas de pago al mérito.

---

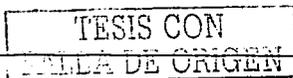
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Al respecto, Díaz Barriga Á. (1998), indica que la modernización educativa se llevó a cabo en nuestro país con el establecimiento de algunos programas de evaluación académica, cuyos resultados implican una nueva modalidad de retribución económica diferenciada al personal académico. Este fue el caso, inicialmente del Sistema Nacional de Investigadores en el año de 1984, luego del Programa de Estímulos a la productividad para los académicos de las universidades públicas a partir de 1990 y dos años más tarde del establecimiento de la llamada Carrera Magisterial para los profesores de educación básica.

Con la implementación de los programas de estímulos, las nociones de productividad y rendimiento se convirtieron en el eje de la política educativa de la modernización; tales conceptos se utilizan en la actualidad como referentes para determinar formas de salario de los docentes y por consiguiente, las políticas económicas insertadas en el plano mundial a través de la globalización, permiten el libre acceso a las recomendaciones de los organismos internacionales en el ámbito de la evaluación del desempeño docente.

Esta tendencia economicista hacia la educación, trajo a los programas de estímulos en una política salarial aplicada en los espacios escolares de los países a los que les otorgan prestamos; en el caso de la educación básica de nuestro país, la denominaron Carrera Magisterial.

Desde este enfoque, la evaluación del desempeño docente adquiere una fuerte connotación política y funciona como estrategia de los organismos internacionales, que se manifiesta como parte de las estructuras de poder internacional y nacional; en su intento de llevar a cabo una medición del rendimiento de los profesores sustentada en los principios de la objetividad académica. Sobre todo si recordamos que la evaluación del desempeño docente, inscrita en el marco de las recomendaciones de las agencias internacionales está orientada hacia una situación que exige, a través de una perspectiva tecnicista, una práctica docente inmersa en una lógica productivista en la que, con base a los programas de estímulos, se legitiman las actividades de promoción docente con la finalidad de tener acceso al otorgamiento de sobresueldos.



Además, estos programas vician a los docentes desde el momento en que estos últimos, se preocupan por consolidar prácticas individualistas, orientadas hacia la obtención de puntos para la promoción en el programa de estímulos y se niegan la posibilidad de una mejora de su práctica a través del desarrollo del trabajo colegiado.

Esta función técnico instrumental de la evaluación facilita el control que se ejerce sobre los docentes a través del discurso oficial que permea el trabajo docente; por lo tanto, las condiciones de ingreso a los programas de estímulos como Carrera Magisterial (que se puntualizan en el tercer capítulo de este trabajo) se diseñan con base en una carga administrativa considerable, y reflejan la concepción de juicios sobre los resultados. Así se consolidó el enfoque de la evaluación en el pasado fin de siglo, no solo con la aspiración de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino también como un claro proyecto para justificar la exclusión o negación de oportunidades de aquellos profesores, quienes son considerados no merecedores de recibir determinado tipo de estímulos económicos.

Este enfoque de la evaluación centrada en una perspectiva que fomenta la competitividad en detrimento de la colaboración; se encarga de promover solamente a los "mejores", los más "preparados" o los más "audaces", es utilizado por los organismos internacionales para definir el rumbo de la evaluación del trabajo docente en los países que adquieren compromisos con ellos. Por lo tanto, la evaluación académica es una estrategia que utilizan los organismos internacionales a través de sus recomendaciones; con la finalidad de influir en las políticas educativas de los países en desarrollo. Así podemos entender la injerencia del Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en función de las recomendaciones emitidas para generalizar las prácticas de evaluación en estos países.

Es por eso que Ángel Díaz Barriga (1998), insiste en que al momento de acercarnos al papel que cumplen los organismos internacionales en la definición de políticas educativas, nos conviene tener presente los principios que señaló Coraggio en el año de 1995, en Sao Paulo Brasil:

a) La responsabilidad del desarrollo de estas políticas no es exclusiva de tales organismos; el autor expresa que rechaza la tesis de una confabulación generada por ellos, lo cual no significa que exista una cierta imposición de sus propuestas, fundamentalmente de las que provienen de los organismos financieros a través de las condiciones que

establecen para otorgar créditos, en este caso educativos. A la vez, el "interés" de los organismos financieros es "sanear" las finanzas públicas, de suerte que los diversos países cumplan en primer lugar con el pago de la deuda externa en detrimento de los programas sociales: educación y salud.

b) El establecimiento de políticas educativas recae en los gobiernos nacionales y en sus políticos, intelectuales y técnicos, sobre todo cuando ellos ejercen el poder de decisión altamente centralizado[...] esto implica revitalizar la capacidad de diagnóstico y decisión nacional.

Además, en muchas ocasiones son estos técnicos quienes asumen con mayor rigor las propuestas de tales organismos, y buscan convencer a las autoridades de las bondades de tales proyectos, pero pese a ello, no podemos desconocer que la evaluación forma parte de diversos organismos internacionales y se encuentra tensionada entre una exigencia técnica de proporcionar información al sistema, a los tomadores de decisiones y a la sociedad, esto último se hace a través de enunciados que descalifican (México a la zaga en rendimiento educativo; OCDE; la Jornada; 9 de febrero de 2003) al sistema educativo sin analizar las causas de tales resultados o el rigor de los instrumentos que miden el logro educativo.

Dentro de las políticas de evaluación diseñadas con este matiz por los organismos internacionales, están presentes las siguientes recomendaciones:

- establecer diversos exámenes nacionales, ya sea de ingreso o bien, de medición de la calidad;
- estandarizar los instrumentos para la evaluación del desempeño docente,
- utilizar mediciones nacionales para determinar el nivel de competencia alcanzado, desarrollar un sistema de indicadores para evaluar el desempeño de las escuelas, y,
- conformar un organismo central de exámenes con personal suficiente para ofrecer servicios mediante la elaboración de una variedad de pruebas.

Conviene enfatizar que la política muy recomendada por los organismos internacionales la constituye el hecho de crear instancias como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL); encargadas de la evaluación del desempeño docente, mediante el establecimiento de programas de estímulos.

Ante este interés de las agencias financieras, podemos advertir que en las políticas de evaluación académica; la finalidad real no está articulada directamente con el mejoramiento en el desempeño docente, sino que se utiliza para marcar pautas de comportamiento docente y de esta manera, establece un medio efectivo de control que se fortalece con las remuneraciones sobresalariales y funciona como una medida de coerción y descalificación docente; para así, asegurar el cumplimiento de actividades dentro de un ambiente riguroso e inflexible.

Así podemos señalar que el Banco Mundial (1992), insiste en la pertinencia de utilizar la evaluación del desempeño docente; pero al hacerlo, generalmente parte de una total descalificación hacia los docentes bajo el supuesto de que los maestros tienen pocos incentivos para esforzarse. Bajo esta afirmación no sustentada con claridad, el Banco Mundial recomendó la creación de los programas de estímulos, como una forma de vincular directamente a las remuneraciones con la formación y fundamentalmente, con el desempeño de los docentes.

Pero el Banco Mundial y otros organismos internacionales de carácter financiero también se pronuncian por no incrementar directamente el salario de los docentes y reconocen que existe un escaso valor adquisitivo en el salario de los docentes, pero a su vez; le restan importancia. De este tema, podemos expresar que en los organismos internacionales hay conciencia de que el salario de los docentes es el que más resintió el costo de los ajustes económicos. Sin embargo, dichas agencias están de acuerdo con que no exista un incremento salarial para no desestabilizar la economía.

Estos planteamientos del Banco Mundial nos sugieren la existencia de un doble discurso, en el cual tenemos que reconocer que la evaluación docente vivida como una estrategia por acumular puntos y formar parte de los programas de estímulos; se encuentra tensionada entre un significado que solamente en una parte del discurso busca el mejoramiento del trabajo docente.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En otro extremo se cristaliza un control hacia los sujetos evaluados bajo estos programas de pago al mérito, toda vez que en el camino por la obtención de puntos con la finalidad de obtener un sobresueldo, se establecen prácticas individualistas que atentan en contra del trabajo colegiado e imposibilitan un esfuerzo por mejorar el desempeño docente. Por consiguiente, la organización y el planteamiento de acciones tendientes a la mejora del desempeño, queda relegada porque se anteponen los intereses económicos.

En síntesis, podríamos anotar que existe entre las agencias financieras la insistencia por amalgamar políticas económicas con las educativas; como una estrategia de respuesta a los intereses de la economía mundial; la cual requiere de trabajo certificado y productivo al menor costo. Estas estrategias son impulsadas por los organismos internacionales, donde se pronuncian por acciones de:

- diferenciación salarial;
- creación de programas de estímulos, y,
- una concepción de que la calidad educativa se verá fortalecida con la certificación de los docentes; quienes se tendrán que someter a evaluación su desempeño docente, para obtener un incremento en su salario.

Con estas acciones, la política internacional en evaluación del desempeño docente, muestra la injerencia que tiene sobre la definición e implantación de acciones o programas de estímulos para los sectores educativos de nuestro país. Así surgió la Carrera Magisterial en la educación básica. Su creación constituyó un permanente anhelo de los organismos internacionales por encontrar una alternativa única, efectiva y consistente, que permitiera impulsar el enfoque economicista en la educación básica, ya que a través de los sobresueldos salariales se benefició a un bajo número de profesores y se excluyó de incrementos salariales con base en el desempeño a muchos de los trabajadores de la educación primaria. Al respecto, en las escuelas primarias de la zona escolar en la cual se llevó a cabo esta investigación, la participación en la Carrera Magisterial oscila entre 3 y 5 docentes inscritos al programa por cada 18 profesores que laboran en cada plantel (aunque las estadísticas oficiales suelen insistir en que la cobertura es sumamente amplia). Nosotros pensamos que es así como se consolida la estrategia internacional sobre la evaluación del desempeño docente.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## **1.2 EL FONDO MONETARIO INTERNACIONAL (FMI) Y LA TENDENCIA A LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTÍMULOS EN NUESTRO PAÍS**

El Fondo Monetario Internacional (FMI) surgió con la firma de un convenio constitutivo, es decir, la carta orgánica de la institución firmada por 29 países en diciembre de 1945. Sin embargo, esta agencia financiera se creó a partir de una conferencia celebrada del 1 al 22 de julio de 1944 en Bretón Woods, New Hampshire, Estados Unidos y sus operaciones financieras iniciaron el 1 de marzo de 1947.

Ricardo Campos (1995), asegura que la carta constituyente de este organismo internacional, se estructuró con la intención de consolidar los objetivos tendientes a:

- promover la cooperación monetaria internacional mediante una institución permanente que proporcione un mecanismo de consulta y colaboración en materia de problemas monetarios;
- facilitar la expansión y crecimiento equilibrado del comercio internacional;
- mantener la estabilidad en los intercambios de divisas;
- posibilitar el establecimiento de un sistema multilateral de pagos;
- realizar préstamos ocasionales a los miembros que tengan dificultades en su balanza de pagos; y;
- acortar la duración y disminuir el grado de desequilibrio en las balanzas de pagos de los miembros.

En la carta constituyente de este organismo internacional se establece como una prioridad para los países que se inscriben; reconocer las ventajas de realizar consultas entre quienes integran el foro; en función de mantener un sistema estable de compra y venta de sus respectivas monedas, con la finalidad de realizar los pagos en moneda extranjera sin dificultad ni demora.

Las actividades del FMI se financian mediante las cuotas que aportan sus miembros. Es la propia institución la que determina el importe de la cuota con la que cada miembro debe contribuir. Las cuotas se revisan cada cinco años y pueden subir o bajar en función de las necesidades del FMI y de la prosperidad económica del miembro.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Este sistema de cuotas cumple varios objetivos:

- formar una bolsa o fondo de dinero de la que el FMI puede disponer para prestar a miembros con dificultades financieras;
- la cuota de cada miembro sirve para determinar que cantidad puede pedir prestada al fondo. Cuanto mayor sea la contribución financiera de un país miembro mayor será la cantidad que puede pedir en momentos de necesidad, y;
- la cuota determina el poder de voto de cada miembro.

El Fondo Monetario Internacional elaboró políticas financieras que constituyen las modalidades para el uso de sus recursos en el marco de los servicios de financiamiento. Así se puede advertir que este organismo internacional no estructura políticas netamente educativas ni financia en forma directa el campo educativo, sino que se ocupa de dictarlas para los países con dificultades económicas; solo que al otorgar sus préstamos se observa su influencia en los sectores sociales como la educación. Un ejemplo de esto lo conforma la sugerencia que hace este organismo hacia la educación de los países endeudados, la cual versa en la recomendación de reducir el gasto del Estado mediante la transferencia de la educación al sector privado y de esta manera, sanear las economías

En la ficha técnica del documento que contiene los datos básicos de esta institución, figuran las siguientes políticas financieras:

Política relativa al tramo de reserva.

Un país miembro tiene un saldo o una posición en el tramo de reserva que refleja los activos que transfirió al FMI, esta relación se establece de acuerdo con la medida en que su cuota excede a las tenencias del FMI en su moneda. Este país puede girar hasta el monto total de su posición en el tramo de reserva en cualquier momento, con la única condición de que tenga necesidad de recursos para financiar su balanza de pagos. Este giro no constituye un uso del crédito del FMI, ya que la posición de reserva se considera parte de las reservas externas del país miembro y no está sujeto a obligaciones de reembolso.

Política relativa a los pagos de crédito.

Los créditos que se inscriben en el marco de los servicios financieros ordinarios se ponen a disposición de los países miembros en tramos o segmentos equivalentes al 25% de la cuota. Para los giros en el primer tramo del crédito, los países deben demostrar que hicieron esfuerzos razonables para superar sus dificultades de balanza de pagos y no se

aplican normas de escalonamiento. Los giros en los tramos superiores de crédito, es decir, de más del 25% de la cuota, normalmente se escalonan en relación con ciertas condiciones o criterios de ejecución (mismas que solo el FMI determina y generalmente no hace públicas).

Política relativa a la asistencia de emergencia.

El FMI proporciona asistencia de emergencia, misma que permite a los países miembros efectuar giros para cubrir necesidades de financiamiento de la balanza de pagos que surjan de catástrofes naturales repentinas e imprevisibles y en situaciones de posguerra. Esta asistencia puede concederse en forma de compras directas, normalmente de un máximo equivalente al 25% de la cuota, a condición de que el país miembro esté en permanente cooperación con el FMI. En situaciones de posguerra, puede proveerse acceso adicional por un máximo equivalente al 25% de la cuota.

Queremos señalar que la información de las políticas financieras del FMI, rebasa las expectativas de este trabajo, por lo tanto, nosotros consideramos que no estamos en la posibilidad de realizar un análisis sobre ellas, sino más bien, nos ocupamos de señalarlas únicamente como un referente del accionar de esta agencia internacional.

Por otra parte, los cambios en la escena mundial en la década de los noventa modificaron profundamente la forma de actuar del FMI. Al abandono de la economía planificada de un gran número de países y su transformación al sistema de economía de mercado, lo apoyó el FMI no sólo financieramente, sino también mediante el asesoramiento para la constitución de instituciones como los bancos centrales, los sistemas impositivos y los sistemas aduaneros; instancias que según el propio FMI, son imprescindibles para el funcionamiento de cualquier sistema económico. El FMI colabora también con el BM en el apoyo económico a los países en desarrollo.

David Driscoll (1998), afirmó que este organismo concede préstamos a los países miembros que tienen dificultades para cumplir con sus obligaciones financieras externas, pero sólo a condición de que emprendan reformas económicas que permitan eliminar dichas dificultades; por su propio bien y el de todos los países miembros. El FMI no tiene control alguno sobre la política económica interna de sus países miembros. No puede recomendar, por ejemplo, que un país asigne más recursos a la construcción de escuelas y menos a la adquisición de aviones militares. Sin embargo, sí puede instar a los países miembros a dar

el mejor uso posible a los escasos recursos, evitar gastos militares improductivos y destinar más fondos a la educación.

No obstante, desde una postura contraria a las afirmaciones anteriores, podemos identificar a la política internacional del FMI vinculada con la educación; como una estrategia que garantiza el cumplimiento de las recomendaciones hechas sobre materia educativa a los países prestatarios.

Al respecto, Coraggio (1995), señaló que una vez que los países reciben los créditos económicos, están comprometidos a pagar la deuda externa que estos generan en detrimento de los programas educativos. Además, tenemos que agregar lo expuesto por Noriega Chávez (2000), quien asegura que el FMI tiene un papel activo en los procesos económicos de la globalización como formulador de políticas económicas, que según Guillén Romo (1984), se caracterizan por tres rasgos que son:

- medidas destinadas a reducir el gasto público de los países prestatarios, toda vez que la misma naturaleza del crédito, funciona como un catalizador que eleva las tasas de interés;
- una fuerte oposición a todo intento de defensa de los trabajadores contra el rigor de la política de austeridad; y,
- una oposición a mejorar la balanza de pagos del país, por otras vías que no sean la devaluación monetaria.

Entonces, a partir de este tipo de políticas, se materializan los programas de ajuste en los países prestatarios bajo la supervisión del organismo internacional. Tal es el caso del financiamiento educativo en nuestro país y en casi toda América Latina, países en los cuales, a partir de los años ochenta, tomaron fuerza las políticas apoyadas en la reducción salarial; tal y como sucedió con los académicos de la educación superior. Al respecto, Noriega Chávez Margarita señala que estas políticas se vieron fortalecidas con los proyectos que el Estado estructuró para la conducción del país y se materializaron en:

*un férreo control que durante esa década se ejerció sobre los salarios de los trabajadores de la educación. Situación que implicó, para los profesores, la búsqueda de ingresos complementarios en detrimento de sus actividades profesionales (Noriega Chávez, M; 2000; 35).*

Esta situación que lleva a los docentes a la búsqueda de espacios que permiten mejorar su situación económica, en el caso de la educación básica, se realizó través de una organización sindical que en los años noventa, logró el acceso a la Carrera Magisterial.

En suma, las políticas internacionales impulsadas por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), así como las aplicadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el plano nacional, incluyeron los procesos de evaluación docente como un eje para fortalecer los sistemas educativos, a través de la implementación de programas compensatorios a los salarios de los docentes evaluados.

En nuestro país, se consideró para ello, el deterioro salarial de los docentes, principalmente de las instituciones de educación con carácter público; de tal forma que los programas de compensación salarial adquirieron un matiz de medida política ante la crisis económica.

Ante esta panorámica, debemos tener en cuenta que si bien, la evaluación y los primeros programas de incentivos económicos se presentaron paralelamente con el proceso de industrialización durante los inicios del siglo XIX y se caracterizaron por la vinculación con los conceptos enunciados por Taylor en 1911; relativos al enfoque científico del trabajo que respondió a las exigencias de la eficacia del capital y consistió principalmente en vigilar el rendimiento del trabajador, actualmente la inclusión de la evaluación como estrategia de acción de las políticas económicas orientadas hacia la educación, como las del Fondo Monetario Internacional, da forma a programas de estímulos aplicados en épocas recientes en nuestro país. Sin embargo, los programas de estímulos económicos, desde el momento de su creación, significaron un incremento diferenciado en los ingresos de los académicos. Además, estos programas se entendieron como un control sobre los resultados. Fue Cooke en 1910 quien desarrolló los primeros programas de pago al mérito. No obstante, en ese momento no se manifestó una práctica masiva de evaluación sugerida por los organismos internacionales que diera cuenta del desempeño docente ya que, según Kells (1996), históricamente se pueden rastrear los primeros esfuerzos de evaluación de componentes del sistema de educación superior en los Estados Unidos de Norteamérica y en Inglaterra a principios del siglo veinte, pero hasta muy recientemente, en la década de los ochenta, se desplazan tales esfuerzos de evaluación por parte del Estado hacia la

productividad en investigación, el control de calidad de las actividades académicas y con ello, hacia el desempeño docente.

Con base en estos antecedentes, podemos señalar que el surgimiento de las políticas estatales sistemáticas de evaluación, tuvo lugar en el siglo veinte y logró su estructuración con base en las recomendaciones en materia de política educativa, emanadas por los organismos internacionales. Recientemente, las modalidades de la evaluación del rendimiento académico y del desempeño docente, partieron de la iniciativa de los países con alto poder económico; como una estrategia de respuesta a la transformación de sus sistemas educativos con miras a la modernización económica propia de la globalización. De aquí que una vez consolidados sus sistemas educativos, extendieron sus programas de financiamiento educativo hacia los países que económicamente se comprometen con ellos.

En el trabajo de Brunner (1991), se expuso que las iniciativas sobre la diferenciación salarial con base en la evaluación del rendimiento académico, se dan en Reino Unido, Francia y Holanda, entre 1983 y 1985 en forma de esquemas de evaluación de programas académicos e institucionales en escala nacional. Poco después los países nórdicos arrancaron con esquemas similares, relacionados en algunos casos con procesos de descentralización. Varios países latinoamericanos y asiáticos incorporaron a sus programas nacionales de desarrollo a la evaluación de sus sistemas de educación superior a partir de 1989, destacan entre ellos México, Chile, Brasil y Colombia.

A lo cual, Miguel Ángel Izquierdo Sánchez (2000), señaló que un rasgo común de todas las políticas de evaluación puestas en práctica en los países señalados, es que están asociadas con la emergencia de nuevas políticas para el sector salarial; como una línea de acción ante la crisis económica generalizada de los años ochenta. En el contexto de los países capitalistas, como de los que están endeudados con ellos o con el Fondo Monetario Internacional y con el Banco Mundial, durante la década de los ochenta, la crisis económica que tuvo sus expresiones en la crisis del petróleo, la inflación, la recesión, el desequilibrio entre las deudas externas y el consumo interno, fue el marco de aparición de las reformas económicas y políticas que se caracterizan por la inserción de programas de estímulos y la evaluación (que en realidad se trata de medición) sobre el trabajo docente. Esta crisis trajo consigo estragos para los programas sociales y educativos; y según Neave (1990), en materia de política educativa de los sistemas de educación superior, surgió el Estado

evaluador, (expresión dada a una política hacia el sistema, ciencia y tecnología, que liga el financiamiento a la evaluación de resultados), como un fuerte control del gasto y de las prioridades de las instituciones de educación superior por parte del Estado. Un rasgo común de las políticas de evaluación profundizadas en los ochenta, como parte de las políticas educativas estatales de países como Chile, Brasil, Colombia y México, es sin duda su asociación con las políticas económicas y sociales adoptadas por los mismos y que modulan el desarrollo educativo de cada nación.

Desde esta perspectiva, Martín Carnoy (1995), caracterizó como monetarismo neoliberal al modelo de política económica adoptado por la mayoría de países en la década de los ochenta, y validado por los organismos internacionales de crédito como el Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial. Agencias que junto a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, tuvieron una gran influencia en la definición de políticas económicas y sociales (entre ellas las educativas) de los países en deudas con ellos, vía los condicionamientos impuestos al otorgar y renegociar préstamos.

Carnoy llamó medidas de ajuste estructural a la desreglamentación y privatización de la economía y la reducción del gasto público aplicadas a los países miembros, en los cuales existen diferencias en su aplicación y en los resultados finales; puesto que en el ámbito educativo, las consecuencias de ese ajuste estructural son el recorte al financiamiento de los programas de educación pública, la contención y reducción del salario de los docentes y un aliento excesivo hacia los programas educativos de origen privado.

Con la caída de los salarios se puede advertir que en educación, las políticas internacionales y sobre todo, las de carácter financiero, están vinculadas a las recomendaciones de las agencias internacionales y permanecen orientadas hacia la individualización de la negociación salarial. La combinación de las políticas y recomendaciones de organismos internacionales, resulta en un salario base que se reduce y se complementa con incentivos, lo que origina el establecimiento generalizado de programas de estímulos para la educación pública.



Carnoy también hizo una agrupación de reformas impulsadas por el programa de ajuste estructural del sector educativo; desde las instituciones internacionales de crédito que tienen un papel básico en la evaluación del desempeño docente a partir de programas con rasgos de pago al mérito:

Reformas impulsadas por motivos de garantía de calidad, eficiencia y competitividad. Entre ellas ubica la gestión de los recursos educativos y la redefinición en las prácticas de contratación y formación del personal docente. De esta reforma, Izquierdo Sánchez (2000), señala que aquí entran los planteamientos de búsqueda de la excelencia, mayor productividad y eficacia de los recursos destinados a la educación. De tal forma que son éstas reformas las que permean el discurso del Estado en torno a la evaluación de todos los niveles del sistema, hasta su expresión más concreta en el ámbito de la evaluación de los docentes. De aquí que adquieran importancia las reformas impulsadas por motivos financieros. En las cuales, destaca el otorgamiento de los fondos a las instituciones educativas mediante el concurso en programas de evaluación, con el propósito de incrementar la eficacia y eficiencia en el uso de los recursos.

Otra reforma de esta naturaleza es la que se traduce en la implantación de programas de estímulos al desempeño docente, independientes del salario y de las prestaciones laborales. Pero generalmente, las reformas impulsadas por motivos financieros están precedidas de crisis económicas como la ocurrida en México a mediados de los años noventa, la cual hizo que el país pusiera en marcha un programa de ajuste que el Fondo Monetario Internacional respaldó con la aprobación de un préstamo por 17. 800 millones de dólares el 1 de febrero de 1995.

Este préstamo se otorgó a nuestro país en tiempos de Ernesto Zedillo Ponce de León, misma que desde la perspectiva de Ricardo Campos (1995), se caracterizó por generar dependencias y organismos públicos para canalizar recursos y estímulos, construir infraestructura y servicios, adquirir empresas en dificultades financieras para salvaguardar las fuentes de trabajo y apoyar las cadenas productivas.

Además, este gobierno enfatizó el imperativo de modificar la forma de organización de nuestro país para producir riqueza y bienestar con una constante distribución equitativa. Sin embargo, existieron acontecimientos como la venta de Tesobonos y el alza de réditos en la deuda contraída con los Estados Unidos de Norteamérica; que se convirtieron en

factores detonantes de fugas de capitales y por lo tanto, de una severa crisis económica en el país. Por consiguiente, ante estas dificultades financieras de México, el Fondo Monetario Internacional decidió otorgar el préstamo y se presentó como un programa de acción para reforzar el acuerdo de unidad y para superar la emergencia económica. Cuando un país miembro obtiene un préstamo a través de este organismo, debe pagar varios cargos para cubrir los gastos de operación de la institución y recompensar al país miembro cuya moneda obtiene en préstamo. Actualmente, el país prestatario paga, por concepto de comisión de giro y de apertura de crédito, alrededor de un cuarto por ciento del monto total del préstamo e intereses equivalentes a aproximadamente un cuatro y medio por ciento. La naturaleza de estas condiciones de pago a causa del endeudamiento involucra los ajustes salariales, sobre todo de los trabajadores de la educación, entre ellos los docentes y académicos de las escuelas públicas del país.

Al existir un deterioro salarial en nuestro país, se utiliza como estrategia del ajuste, la implantación de los programas de estímulos, que si bien, son diseñados para la docencia en general, más tarde se convierten en programas que excluyen a un gran número de docentes, toda vez que el ingreso a cada uno de ellos está condicionado a mediciones sobre los resultados de su desempeño; que en su afán por conseguir un mejoramiento sustantivo en la calidad educativa, (como lo menciona el discurso oficial), arriban también a una confrontación entre los agentes evaluadores y los evaluados, e incluso entre los mismos participantes que intentan obtener el estímulo a cualquier costo. Esta confrontación la analizaremos en los dos siguientes capítulos, como una estrategia de control que subyace a la implantación de los programas de pago al mérito.

Hasta aquí podemos apuntar que las agencias internacionales tienen características peculiares que impactan a la política educativa de nuestro país y que determinan la orientación de la evaluación de los docentes.

La particularidad del Fondo Monetario Internacional (FMI), versa en el impacto que sus recomendaciones tienen hacia el ámbito educativo, es decir, aunque este organismo no estructura política educativa específica para la educación de nuestro país, ni financia de manera directa los programas educativos; sí impacta a la política educativa mexicana, pues a través de sus recomendaciones, señala de forma indirecta pero precisa, como se deben aplicar las políticas educativas nacionales.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En consecuencia, la insistencia de esta agencia internacional versa en que nuestro país reduzca gastos por parte del Estado para sanear la economía; por consiguiente, recomienda transferir la responsabilidad de la educación al sector privado y que se abra la posibilidad de los usos y costumbres de una educación con una lógica empresarial en donde la puesta en marcha de programas de estímulos esté a la orden del día. Ante esta obstinación, la evaluación del desempeño docente es utilizada como una estrategia para lograr tal fin.

Por otra parte, el vínculo empresarial es cada vez más cercano a las instituciones de educación superior, también la educación básica, a pesar de no recibir financiamiento del sector productivo, si se ve inmersa en la práctica y uso de los programas de estímulos; como supuesto gubernamental de la consecución de una educación de calidad, para lo cual, en la década de los noventa fue implantada la llamada Carrera Magisterial, misma que por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y a través de el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, fue aceptada como una medida diseñada por un exiguo número de servidores públicos y de representantes sindicales; y nosotros agregamos que el impacto en la política educativa, tiene que ver con la una evaluación sin participación, es decir, una visión unilateral en la que los otros no existen.

Lo anterior tiene que ver con la evaluación que en nuestro país no es un asunto de la sociedad sino, en lo fundamental, un acto de gobierno que recoge las tendencias menos participativas y se apoya en las recomendaciones de las agencias internacionales. Este fenómeno, hace evidente que los estímulos económicos al salario de los profesores, no logran una cobertura total en la planta docente y por lo tanto, aun resultan insuficientes para las aspiraciones sobre la consolidación de una mejora en la vida de los docentes; ya que la existencia de sobresueldos asignados solo a un pequeño grupo de profesores, ante la presencia de un extenso grupo que ostenta un bajo salario y que a menudo queda fuera del programa de estímulos; es una muestra del interés que tienen los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, en torno a la diferenciación salarial.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### **1.3 LA FUNCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) EN LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es una organización internacional e intergubernamental que reúne a los países más industrializados y que ostentan una sólida economía de mercado, tiene sus raíces en 1948, en la Organización para la Cooperación Económica Europea que tuvo como objetivo administrar el Plan Marshall para la reconstrucción europea. En 1960, el Plan Marshall cumplió su tarea y los países miembros acordaron invitar a Estados Unidos de Norteamérica y Canadá en la creación de una organización que coordinara las políticas entre los países occidentales. La nueva organización recibió el nombre que actualmente lleva y ubica su sede en París. En la OCDE, los representantes de los países miembros se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y coadyuvar a su desarrollo y al de los países no miembros.

Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, Inglaterra, Suecia, Suiza, Turquía, Canadá y Estados Unidos son miembros de la OCDE desde 1961. Finlandia se incorpora para 1961; cinco años más tarde lo hace Japón, Australia es miembro en 1971 y dos años después Nueva Zelanda. México se integra a la OCDE en el año de 1994; al año siguiente la República Checa y en 1996 toca el turno a Hungría, Polonia y la República de Corea.

Para su funcionamiento y estructura, el órgano de gobierno de la OCDE es el Consejo y se constituye por representantes permanentes, usualmente embajadores de cada país miembro. El Consejo determina el programa de trabajo y el presupuesto de la Organización, aprueba las decisiones, que son legalmente vinculantes y las recomendaciones, que son expresiones de voluntad política y realiza el seguimiento diario de la Organización. El Secretario General de la OCDE preside el Consejo.

Existen aproximadamente 200 comités y grupos de trabajo que ejercen sus actividades bajo la dirección del Consejo y están organizados por representantes de los países miembros; generalmente provenientes de los departamentos gubernamentales de las áreas de trabajo designadas por el comité. Por ejemplo, el Comité de Educación podrá tener delegados representantes de los Ministerios o Secretarías de los países miembros, en México es la SEP.

Los comités analizan el desarrollo y proponen alternativas políticas en sus áreas de especialidad. Algunos comités conducen estudios de políticas. Otros tratan problemas específicos comunes a los países miembros. Los comités trabajan también en la elaboración de estándares sobre los reportes de información y de lineamientos para uso de los sectores público y privado; hacen recomendaciones para las decisiones del Consejo y promueven la armonización de políticas de los países miembros en ciertas áreas.

La labor del Consejo y de los Comités está apoyada por el Secretariado de la OCDE. Compuesto por más de 2000 miembros, reúne información estadística y política de los gobiernos de los países miembros y la procesa, efectúa estudios políticos, organiza reuniones, provee servicios de traducción, prepara directorios y otros materiales de referencia, da seguimiento a los acuerdos alcanzados entre los países miembros y publica la mayor parte de esta información. Al trabajo de la OCDE lo financian por los gobiernos de los países miembros. Las contribuciones nacionales al presupuesto anual están determinadas por el tamaño de la economía de cada país miembro

A partir de la estructura y funcionamiento general de la OCDE, se hace posible la creación de centros de la OCDE en los países miembros.

La OCDE marca como objetivos principales; promover las políticas tendientes a:

- realizar la mayor expansión de la economía, el empleo y el desarrollar progreso en el nivel de vida de los países miembros;
- mantener la estabilidad financiera y contribuir así al desarrollo de la economía mundial;
- contribuir a una sana expansión económica en los países miembros, así como no miembros, en vías de desarrollo económico, y;
- ayudar a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales.

Para conseguir los objetivos propuestos, la OCDE establece como compromisos a los países miembros:

- promover la utilización eficiente de sus recursos económicos;
- perseguir políticas diseñadas para lograr el crecimiento económico y la estabilidad financiera interna y externa para evitar que aparezcan situaciones que pudieran poner en peligro su economía o la de otros países, y;

- continuar los esfuerzos por reducir o suprimir los obstáculos a los intercambios de bienes y servicios y a los pagos corrientes y mantener y extender la liberación de los movimientos de capital.

De estos compromisos, debemos destacar acerca de las políticas que persiguen un crecimiento económico, la necesidad de tener en cuenta que este genera desarrollo solo si el capital se distribuye equitativamente entre los habitantes del país miembro, de no ser así, nosotros pensamos que no existe tal desarrollo porque el beneficio económico no es una característica palpable en los ingresos de la clase trabajadora; y esta situación queda ejemplificada en los salarios de los docentes, los cuales tienen la alternativa de incrementar sus ingresos solo a través de la participación en programas de estímulos, situación que hasta ahora, resulta insuficiente. Por lo tanto, también se ven disminuidas esas posibilidades toda vez que la docencia, sobre todo en educación básica, presenta una demanda de empleo cada vez mayor, por lo cual la posibilidad de distribuir parte del incremento económico hacia los numerosos salarios docentes, se convierte en una medida restringida y es absorbida por los programas de pago al mérito que favorecen solo a una parte minoritaria de los docentes en servicio.

Desde esta perspectiva podemos señalar que este organismo internacional, según lo subraya Noriega Chávez (2000), muestra rasgos economicistas en las recomendaciones que establece a los países miembros, especialmente en las que se refieren a dar prioridad a la educación, las cuales versan en invertir fundamentalmente en la educación básica; como una condición que provoque mayor fuerza de trabajo al menor costo. La OCDE (1991), señala que existe una poderosa razón económica para apoyar la educación, dado que si se presta mayor atención a la demanda cualitativa del trabajo, las cualidades poseídas por la fuerza laboral, sobrepasarán las expectativas de expansión puramente cuantitativa. No obstante, al poner el énfasis en la inversión de la educación básica, solo contribuye a aumentar el número de trabajadores "certificados" por la escolarización elemental. Ante tal tendencia de esta agencia internacional, el desempeño de los trabajadores se mide para otorgar sobresueldos a los más "destacados". En la docencia sucede algo similar, ya que mientras algunos profesores son beneficiados por los programas de estímulos, otros continúan con el salario base que no logra satisfacer las necesidades de vida impuestas por la economía actual. Estos rasgos son representativos en las políticas internacionales en

educación establecidas por la OCDE y en las de corte nacional que en épocas recientes establecieron los gobiernos de nuestro país (tal es el caso de Carrera Magisterial), y que parten de una concepción de los sobresueldos, como formas únicas de generar beneficios, individuales y sociales, a través de ingresos más elevados.

El señalamiento de la OCDE se puede revisar en dos aspectos, el primero tiene que ver con las posibilidades educativas en torno a la generación de individuos que representen la fuerza laboral calificada como respuesta a las demandas empresariales, mismas que caracterizan al trabajo como un elemento sustancial en el desarrollo económico. En un segundo plano, las recomendaciones de este organismo internacional se vinculan con la evaluación del desempeño docente en el marco de los programas de estímulos, los cuales tienen la función de ubicar a los docentes en determinados niveles de carrera; mismos que son preestablecidos con base en los requerimientos de la formación de individuos en un contexto técnico instrumental. Si bien, la idea de que la educación contribuye al desarrollo, persistió y está vigente hoy día, también es necesario enfatizar, que ante la concepción del crecimiento económico como un proceso de acumulación de todas las formas de capital, son precisamente las fuerzas de trabajo, entre ellas, la docente, las más debilitadas y condicionadas al rendimiento y productividad desarrollados a través de una remarcada competitividad, de la cual sólo unos cuantos logran consolidar su "desarrollo económico" y la gran mayoría queda excluida de esta lógica laboral y salarial.

La OCDE fundamenta sus acciones a partir de las condiciones económicas dominantes, las cuales instauran relaciones funcionales entre la oferta y la demanda, y establecen que la educación se puede vender, comprar y consumir. Solo que el "producto" educación, a menudo se define de manera diferente por los productores y quienes la adquieren. Y si hablamos de lo que produce el trabajo educativo, para nosotros se trata en primera y última instancia, de un bien simbólico que tiene una especial dificultad al tratar de agregarle un valor durante una situación de compra o venta, lo cual tiene que ver, desde la perspectiva de la regulación del mercado y de los costos, con las dificultades metodológicas para evaluar las particularidades de la educación.

En lo referente a la política de costos en educación, tenemos que admitir que el sistema educativo mexicano aumentó su cobertura al reducir sus costos a partir de la década de los ochenta, pero también es necesario reconocer que los costos recayeron en los salarios

de los profesores. Esto lo utilizó la OCDE para señalar que a pesar del nivel de desempleo actual, existe siempre una demanda significativa para los puestos de los profesores, empero de los salarios relativamente bajos. Pero si permanece la solicitud de empleo, no se debe a que las pretensiones económicas de los docentes sean solventadas por el salario que perciben en un determinado centro escolar, puesto que la gran mayoría de ellos se conducen bajo una lógica multilaboral que incluye varios lugares de trabajo y dos o más turnos.

Esta forma de concebir al trabajo docente, está enmarcada en un ambiente de alta competitividad, que a través de una actividad de medición del rendimiento académico, marque una línea de valoración centrada únicamente en el dominio de lo económico, alejada de la función de retroalimentación que tiene la evaluación y que abre las posibilidades hacia una mejora de la docencia. Por lo que solamente es a través de los programas que tienen su origen en el pago al mérito, como se determina la promoción de los profesores a los diversos niveles o puestos laborales y su correspondiente incentivo económico. Este tipo de nociones subyacen en las políticas educativas de los organismos internacionales, cuya influencia es aceptada por los países que requieren de préstamos. Y a pesar de que no sean claramente expuestas y mucho menos definidas en sus discursos sobre sus políticas impulsadas, estos organismos presentan algunas coincidencias en sus planteamientos, que se vinculan con la evaluación del desempeño docente, para la cual siempre parten del postulado de que a mayores niveles de productividad, más alto salario y "calidad educativa". Así se establecen las condiciones fundamentales para obtener el reconocimiento salarial.

Es así como se generalizaron las estrategias que fomentan la cultura de la medición del rendimiento y con ello la evaluación se ligó a la asignación de recursos económicos. Al respecto, la OCDE se pronuncia abiertamente por el establecimiento de las políticas salariales, con todo y que no es una institución que otorgue créditos o financiamientos a los países; pues su papel tiene que ver con la asesoría en el diseño de políticas nacionales. Además, esta organización realiza estudios y análisis sobre las políticas nacionales en educación de los países que así lo solicitan, por ejemplo, en México, la OCDE fue la encargada de aplicar exámenes a las políticas nacionales de educación por medio de una relación directa con nuestro país desde 1994, año en que se acordó con las autoridades sexenales, la naturaleza de los exámenes y el alcance que tendría la investigación

denominada Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación, en donde el análisis estuvo centrado en la educación superior. De esta forma, los exámenes de la OCDE, además de analizar el funcionamiento interno del sistema de educación, evaluar la calidad y eficacia de la enseñanza; se esfuerzan por ver en que medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía y de la sociedad actual y que tanto puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y el progreso social.

Además de Chile, Brasil y Colombia, México incorporó a su sistema educativo el desarrollo de la evaluación en educación superior a partir de 1989, y lo utilizó como una política emergente ante la crisis económica generalizada de los años ochenta.

El centro de la OCDE en México fue creado el 5 de enero de 1996 y se trazó como objetivos primordiales la promoción de las publicaciones de este organismo internacional en México y América Latina; así como la atención a las solicitudes de información sobre la OCDE en la región. Esta agencia internacional, a través de su Secretario General, afirma que la nueva dinámica económica internacional impone nuevos retos a las sociedades y a los gobiernos que continuamente tienen que actualizarse; situación por la cual, cuenta con recomendaciones en materia de educación, empleo y política social. Esto, con el fin de asesorar a los países miembros sobre las formas más eficientes de proporcionar a sus ciudadanos las herramientas necesarias para ser exitosos ante los retos de la economía.

Esta afirmación nos acerca a la ruta que orienta el desarrollo de políticas educativas en nuestro país; mismas que están sustentadas, para el caso de los académicos y los docentes, en la promoción y los estímulos. Pero nosotros insistimos en que la evaluación del desempeño docente, debe ser de carácter formativo (y no reducirse a la medición), además de proponer la mejora de la tarea educativa, y no solo clasificar a los docentes, alumnos, directores e instituciones con propósitos adicionales.

Desde este señalamiento, la evaluación no debe desvirtuar el propósito de la educación, aunque parezca atractivo otorgar algún tipo de incentivos o asignación de recursos económicos a investigadores, académicos o instituciones.

La evaluación del desempeño docente debe ir más allá de la medición y estandarización y debe atender, de manera sustantiva, el carácter simbólico y formativo del trabajo docente, pues lo que un docente produce en su vida académica, es más que una calificación o un indole de rendimiento.

En tal caso, resulta necesario, ante el conocimiento de que el rigor de la evaluación, se localiza en un alcance político y en los niveles de impacto de las decisiones más importantes en la gestión de las instituciones educativas; comenzar a evaluar a los propios responsables de la gestión y no solamente pronunciarse por masificación de la evaluación hacia el desempeño de los docentes; con base en una diferenciación salarial en forma de incentivos económicos.

Por lo cual, las acciones emprendidas en el ámbito educativo, y específicamente en materia de programas de incentivos o de evaluación del trabajo docente a cargo de la OCDE tienen que ser vistas con cierta cautela, en especial las que se refieren a:

- la transformación de las universidades;
- vinculación de las instituciones de educación superior con la empresa productiva;
- diversificar fuentes de financiamiento;
- implementar mecanismos de evaluación sobre la eficiencia y eficacia;
- establecer ejercicios de evaluación y promoción de la calidad, y;
- aplicar esquemas de evaluación del desempeño y de incentivos positivos y negativos, los primeros complementarios a los salarios para mejorar el desempeño.

El análisis de estas políticas, tendría que poner especial cuidado, sobre todo en las que presentan un marcado énfasis hacia los procesos de diferenciación salarial basada en los programas de estímulos. El planteamiento sobre la transformación de las universidades recomendado por la OCDE desde (1987), según Izquierdo Sánchez (2000), representó la única alternativa viable para abandonar la crisis de la educación superior. Desde luego que para desarrollar esta opción, se tendría que vincular a las instituciones de educación superior (IES) con las empresas productivas y diversificar sus fuentes de financiamiento, para de esta manera, lograr el propósito que estableció la OCDE y consistió en buscar mayor eficiencia y eficacia en el desempeño de las IES, ya que, según esta institución internacional, esto se lograría al poner en práctica mecanismos de evaluación como los entonces implantados en el Reino Unido y Holanda. Aún y cuando estos programas hoy ya desaparecieron casi en su totalidad en los países en que tuvieron su origen.

Con este tipo de acciones se dio forma a la evaluación de facultades, programas y académicos. Pero detrás de estos ejercicios de evaluación y promoción de la calidad, existió según Izquierdo Sánchez (2000), la necesidad de legitimar la distribución selectiva de cada

vez menores recursos al interior de las instituciones, y de presentar una imagen apropiada a las autoridades financiadoras y a los gobiernos, con lo que se dio paso a la utilización de la evaluación del desempeño docente, como una mera estrategia de control, que respondiera a las recomendaciones de las agencias internacionales y funcionara como un mecanismo de medición que mantuviera a los docentes ocupados en conseguir exiguos sobresueldos en detrimento de la mejora en sus prácticas educativas.

En el aspecto de la promoción de la calidad, resulta necesaria la identificación de los indicadores de desempeño y a pesar de que la OCDE promovió desde inicios de los años ochenta esta labor, en 1987 reconoció que no hay consenso entre las autoridades científicas y académicas sobre la pertinencia y uso de los indicadores de desempeño, como en el caso de los sistemas de estímulos.

A lo cual, el trabajo de Izquierdo Sánchez refiere que a pesar de este reconocimiento, la OCDE aún continúa con su insistencia en recomendar la aplicación de esquemas de evaluación del desempeño y de incentivos positivos y negativos (los primeros complementarios a los salarios), en los procesos de reforma de la administración pública bajo el supuesto, aún ambiguo, de que los incentivos mejorarán el desempeño, tal y como lo sostuvo la propia agencia internacional en el año de 1995.

En síntesis, con respecto a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), podemos decir que se trata de una organización internacional que se caracteriza por no ser una institución de crédito que se ocupe de financiamientos, sino más bien, del asesoramiento a los países miembros sobre el diseño de sus políticas nacionales, entre ellas las educativas.

La función de asesor que brinda a los países, generalmente está precedida de amplios estudios sobre las políticas nacionales en educación, que a su vez dan consistencia a las sugerencias que la OCDE elabora para los países asesorados y que están vinculadas directamente con el desempeño docente. Su impacto resulta ser de tal magnitud que se logran materializar en programas de estímulos al desempeño docente. Por ejemplo, Izquierdo Sánchez (2000), hace interesantes señalamientos sobre las recomendaciones de la OCDE:

- a) para la OCDE, la transformación de las universidades se veía como la única salida a la crisis de la educación superior, para lo cual éstas debían vincularse con empresas

productivas, diversificar sus fuentes de financiamiento, buscar mayor eficiencia y eficacia en el desempeño de sus funciones y ser más productivas, en tanto consiguieran recursos por vías de competencia y pusieran en práctica mecanismos de evaluación como los implantados en Inglaterra y Holanda, los cuales se caracterizaron por ser programas de pago al mérito;

- b) el discurso de la calidad de la educación y su evaluación, a ojos de la OCDE, se volvieron a principios de los ochenta, ejes del debate internacional en torno a la transformación de las instituciones educativas y entre ellas las Instituciones de Educación Superior (IES), de modo que se recogieron y diseminaron experiencias de sus países miembros, destinadas a la evaluación institucional y al financiamiento, a la evaluación de facultades, departamentos, programas y académicos en forma individual;
- c) desde mediados de los ochenta, en la promoción de indicadores del desempeño universitario, la OCDE reconoce que no hay consenso entre las comunidades científicas y académicas sobre la pertinencia y uso de estos indicadores de desempeño, como en el caso de los sistemas de estímulos;
- d) en la actualidad, la OCDE insiste en aplicar esquemas de evaluación al desempeño: inscritos en los sobresueldos. Para ello cuenta con programas de desarrollo y monitoreo de indicadores de desempeño, en relación con la eficiencia, eficacia y productividad de las instituciones en que se aplican, pero reconoce que subsisten significativas dificultades conceptuales y prácticas en la medición adecuada del desempeño del trabajo docente.

A este respecto, podemos señalar que el establecimiento de programas de evaluación y promoción docente como la Carrera Magisterial en la educación básica de nuestro país, si bien, no son diseñados directamente por los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en su estructura se advierte el impacto que esta institución estableció a través de sus recomendaciones sobre la evaluación del desempeño docente y la asignación de los estímulos económicos para la educación superior; que de alguna forma funcionaron como un referente para el establecimiento de los estímulos en la educación básica.

#### 1.4 EL BANCO MUNDIAL (BM) Y SU ENFOQUE ECONOMICISTA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Después de la Segunda Guerra Mundial, las potencias occidentales realizaron una serie de reuniones en 1946 para fijar una nueva estructura económica internacional. De esas juntas conocidas como Bretton Woods se formaron varios organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Este último nació en calidad de institución destinada a financiar la reconstrucción y el desarrollo de los países europeos devastados por la guerra.

El sistema financiero del Banco Mundial comenzó sus operaciones con dinero de los países miembros que aportaron recursos al contado; lo que constituyó el capital integrado y con capital que los gobiernos de los países se comprometieron a dar al Banco si así se le solicitara, es decir, capital exigible.

Las contribuciones directas y esas promesas de pago equivalen a garantías estatales internacionales para obtener los préstamos del Banco Mundial; es decir, que este arreglo permite al Banco pedir prestado dinero en los mercados mundiales de capital a tipos de interés bajos, gracias a la garantía que proporcionan los gobiernos; a su vez, le permite prestarlo a los países que reúnan las condiciones necesarias. En los últimos años el Banco Mundial se ocupó de otorgar préstamos a los países en desarrollo. El número de miembros del Banco es de 178 países.

Independientemente del origen de los fondos del Banco Mundial, son los ciudadanos de todos los países del mundo los que los aportan, mediante el pago de impuestos recaudados por los gobiernos. Esta es una razón suficiente para que los ciudadanos ejerzan su legítimo derecho a participar, intervenir y opinar sobre las decisiones que toma el Banco Mundial respecto al uso de los recursos financieros. Pero esta sugerencia del Banco, se convierte en una contradicción, toda vez que los documentos de los convenios que establece esta institución con los países prestatarios, son de distribución restringida, sólo para uso oficial y su temática no es revelada sin la autorización de esa agencia financiera. Solo después de 1994 se pudo observar un cambio en la política informativa del Banco Mundial. A lo cual, para Noriega Chávez (2000), los convenios firmados con esta agencia incluyen los términos de préstamos, las formas de monitoreo, las condiciones impuestas para la concesión del crédito, las formas de licitación para los

contratos, los términos de referencia y las garantías a que el gobierno, y por lo tanto, los ciudadanos, están obligados para con el Banco Mundial. Decisiones que afectan la vida pública y que en algunos casos aún son, sólo de uso oficial. Esta situación embona perfectamente con un sistema político, tanto de la agencia financiera como de los países miembros, que no ofrece un sistema de información que permita observar el seguimiento claro y transparente de los recursos.

Por otra parte, el Banco Mundial se define como una institución financiera internacional preocupada por las transformaciones económicas a largo plazo y la modernización del sector público, para lo cual aplica programas de estabilización económica y ajuste estructural y hace inversiones en infraestructura y servicios sociales en los países que son sus miembros accionistas.

El Banco Mundial opera en estrecha coordinación con el Fondo Monetario Internacional que es una institución fundamentalmente interesada en vigilar la estabilidad macroeconómica de los países y promover medidas que buscan reducir la inflación, mejorar la situación del sector externo de la economía y la relación con los acreedores externos.

Aunque en apariencia, es imparcial en sus objetivos y disposiciones, lo cierto es que el Banco Mundial es una institución que condiciona los préstamos a cambio de que los países prestatarios se comprometan a hacer reformas no sólo económicas sino también políticas que él considere convenientes. Este condicionamiento se sustenta en la creencia de que el Banco tiene la capacidad y ventaja técnica para saber cual es el mejor destino de las economías y del desarrollo mundial. Sin embargo, los préstamos descansan en un círculo vicioso que comienza con la deuda, sigue con los créditos y continúa con la deuda; que la capacidad y ventaja técnica del Banco Mundial supone combatir. Pero no hay que perder de vista que el mercado globalizado es insistente en que los países deben vivir según sus recursos, y bajo esta insistencia, las agencias financieras constituyen una estrategia para mantener el predominio y hegemonía de los modelos económicos y educativos que sustentan.

También hay que enfatizar que un proyecto del Banco Mundial nace de los acuerdos entre esta institución y los gobiernos sobre los problemas y necesidades de inversión, los cuales se concretan en una estrategia de asistencia para el país inmerso en el préstamo.

Los proyectos orientados a la pobreza se definen por ser préstamos que apoyan específicamente servicios como salud y educación, para lo cual el horizonte social y geográfico prioritario son los ciudadanos de bajos ingresos.

En nuestro país, como parte del objetivo de reducción de la pobreza se plantea fortalecer las posibilidades de las autoridades estatales y municipales en la distribución de los servicios. También dentro de la estrategia descentralizadora se cuenta con el Proyecto de Educación Primaria, actualmente en ejecución y que cuenta con componentes de apoyo al desarrollo institucional a través de la modernización y descentralización de los procesos técnicos, directivos y financieros de los estados.

Por lo cual, las directrices de las agencias internacionales como el Banco Mundial, se han desarrollado como propuestas educativas en el marco de la globalización, cuya influencia fue bien recibida por diferentes gobiernos en el plano mundial, tal es el caso de México.

También el Banco Mundial estableció que las prioridades educativas se potencializan en función de los recursos humanos involucrados en ellas. Desde esta perspectiva se puede observar el interés de la instancia financiera en los proyectos seleccionados en virtud de su potencial laboral, como es el caso de la capacitación técnica y los proyectos de educación primaria; sobre todo si consideramos que entre más recursos humanos estén involucrados, mayor será la respuesta a los requerimientos de mano de obra calificada para el mercado mundial. Por ejemplo, en nuestro país el proyecto de escuela primaria conocido como Programa para Abatir el Rezago Educativo, tuvo una inversión de 250 millones de dólares por parte del Banco Mundial, quien justificó la inversión al asegurar que mediante el impulso de la escolaridad básica, se desarrolla una fuerza laboral más capaz, que contribuye a contrarrestar los desbalances regionales y hacer más mexicanos beneficiarios activos del desarrollo. El argumento insiste en que el Banco, con un compromiso de largo tiempo con México y su experiencia en otros países, está en una posición única para:

- jugar un rol catalítico para incrementar la inversión en educación primaria,
- focalizar en los estados con más desventaja y al interior de ellos, en las áreas más desfavorecidas, atender las necesidades de los pobres para contribuir a una más equitativa distribución de las oportunidades educativas y económicas.

Es así como la propuesta del Banco Mundial en materia educativa, está precedida por la política económica en torno al financiamiento de la educación como parte de una agencia que se ha propuesto reducir la pobreza. Sin embargo, los créditos otorgados suelen funcionar como detonantes de recortes salariales y dificultades económicas para el pago de los intereses. De tal forma que mientras el Banco Mundial establece un discurso con carácter benefactor al asumir su función como elemento sustancial en el abatimiento de la pobreza, mantiene entre líneas un campo de acción que no tolera pérdidas en sus cuentas.

Para asegurar la rentabilidad de sus proyectos económicos, el Banco Mundial (1996), se asumió como asesor de los gobiernos en la elaboración de las políticas educativas y estableció que el financiamiento se diseña generalmente para fomentar el gasto y el cambio de las políticas por parte de las autoridades nacionales. Para el Banco, sus programas deben alentar a los gobiernos a dar más prioridad a la educación y a sus reformas, en particular en la medida en que la reforma económica se establece como un proceso permanente.

Noriega Chávez (2000), indicó que no obstante lo anterior, el Banco mundial sostiene que las reformas educativas no se afianzarán a menos que sean política y socialmente aceptables, y por lo tanto, esta agencia internacional establece como reformas esenciales:

- énfasis puesto a la educación, especialmente al nivel básico, como un medio para mantener el crecimiento y reducir la pobreza;
- orientación hacia los resultados, lo que significa que las prioridades de la educación se determinan mediante el análisis económico, el establecimiento de normas y la medición del cumplimiento de las mismas. En consecuencia, se alienta el uso de indicadores del rendimiento y la eficacia en los proyectos de educación que contribuye a financiar;
- una política de precios para la educación pública. Recomienda la focalización en la educación básica, por razones fundamentalmente económicas y aunque reconoce que en la práctica hay siempre otros objetivos presentes en las decisiones sobre la inversión pública, sugiere lograr educación básica gratuita, que incluya costos compartidos con las comunidades y estipendios para las familias más pobres. Para las instituciones públicas de enseñanza superior, la política óptima es que éstas

recuperen plenamente los costos, mediante el pago de los estudiantes con cargo a los ingresos de sus padres o a sus propios ingresos futuros, de un sistema de préstamos o de un impuesto a graduados;

- atención a la equidad. Al respecto se recomienda el uso de becas para aumentar la demanda de educación de todos los grupos desfavorecidos y en algunos casos, sugiere el uso de sistemas no formales;
- participación familiar en la gestión escolar. El Banco impulsa la idea de que las familias tomen parte en la administración y supervisión de las escuelas, junto con toda la comunidad; y,
- una mayor autonomía de las instituciones, con el objeto no solo de ahorrar recursos, sino para flexibilizar la combinación de insumos y mejorar la calidad.

Destaca en este planteamiento, la política de reforma que se refiere a la orientación de resultados; y que lleva en ciernes una lógica de mercado que el Banco Mundial asigna a la educación. Desde este enfoque, estas propuestas se caracterizan por la búsqueda de una educación que contribuya al desarrollo económico estructurado con base en las ventajas que representa al sector empresarial y se sugiere a países con dificultades financieras, para que lo implementen como una agenda de oportunidades para el sector laboral.

Por consiguiente, esta oferta se presenta a los trabajadores como la única alternativa de acceder a la certificación de su mano de obra y una forma de obtener estímulos económicos a través de la evaluación del desempeño, para el caso de la docencia.

En el ámbito educativo, a partir de las formulaciones del Banco Mundial, aparece en escena la connotación de una evaluación con un matiz de medición sobre los resultados del trabajo académico y se constituyó la orientación que marcó el rumbo de las políticas en evaluación para este momento histórico, no solamente en nuestro país, sino en el contexto internacional como una línea paralela a los procesos de globalización que tienen lugar en el plano mundial.

El Banco Mundial es un organismo que elabora propuestas en materia de política educativa con base en la globalización que se implantó en tiempos recientes. Estas políticas, además de atender la línea de exigencia en lo referente al desarrollo nacional, también involucra a los actores del ámbito educativo.

Díaz Barriga Ángel (2000), señala dos características de la evaluación que forma parte de las estrategias desarrolladas por organismos como el Banco Mundial, la primera tiene que ver con la perspectiva académico técnica, la cual tiene sus planteamientos conceptuales derivados de la teoría de la ciencia, tales como: validez, confiabilidad, poder de discriminación y un debate centrado más en la consistencia de sus instrumentos, a los cuales confiere una objetividad fuera de toda duda; así como una perspectiva político institucional, definida como una línea que reconoce que la evaluación forma parte de las estructuras de poder internacional y nacional, lo que afecta los procesos institucionales y establece que los procesos de evaluación cuiden la forma pero desatendan el fondo del problema, tanto desde su intento de objetividad académica, como de los problemas sociales que subyacen en los procesos educativos y que se desvirtúan en el debate de la objetividad .

De tal forma que la evaluación implementada por los organismos internacionales, tales como el Banco Mundial para atender las características del desarrollo nacional, debe poner especial atención a las particularidades de los sujetos que participan en un espacio educativo, entre ellos los docentes, y tiene que considerar, además de la respuesta en términos de mejoría para los sistemas educativos, una de control que existe toda vez que dichos programas de evaluación, al partir de la descompensación salarial, se presentan como la única alternativa para acceder mejores salarios.

Esta problemática que se dirige hacia los sujetos que son evaluados en su desempeño para posteriores promociones y obtención de incentivos económicos; hace que la idea de los paliativos a los bajos salarios, sea difundida por los responsables del sistema educativo en su discurso oficial, como la búsqueda de una mejoría. Pero esta forma de vivir la evaluación docente, se encuentra enmarcada desde una perspectiva tecnicista que restringe las acciones de evaluación a una medición. Para el caso de la evaluación del desempeño docente, parte de una descalificación del trabajo y busca justificar la exclusión de los sujetos que no participen de una visión de mercado como la exacerbación de la competencia.

Esta situación queda ejemplificada en los requisitos de los organismos internacionales como el Banco Mundial, institución que condiciona los préstamos a cambio de que los países prestatarios se comprometan a hacer reformas no sólo económicas sino también políticas que ella considere convenientes. Ante estas afirmaciones, existe la

posibilidad de que estas tengan como finalidad, justificar la reducción del gasto público para la educación; toda vez que los incentivos económicos son otorgados mediante programas de evaluación y promoción docente, para el caso de México en la educación básica, funcionan como mecanismos de control sobre el docente con base a su certificación que se le hace de su desempeño y que excluyen amplios sectores sociales del acceso a este sistema y merman la posibilidad del desarrollo de un espacio que permita a la base docente, y no solo a unos cuantos, mejorar su función y movilidad social.

Las políticas de evaluación docente para la educación básica y evaluación académica en educación superior, son implementadas por los organismos internacionales, para marcar el rumbo a las políticas educativas de los países prestatarios y lo hacen a través de sus recomendaciones para generalizar las prácticas evaluativas que respondan a un interés económico, mediante el cual, al otorgar los créditos, el país que adquirió compromisos con las agencias internacionales, en razón de los prestamos, se obliga a pagar la deuda externa en detrimento de los programas sociales; como el de la educación.

En nuestro país, el establecimiento de políticas educativas es responsabilidad del gobierno; quien en colaboración con la SEP, implementa los programas de evaluación docente como Carrera Magisterial en educación básica, mediante la participación de sus políticos, intelectuales y técnicos que se pronuncian por una cultura de pago al mérito, misma que desde la perspectiva de Cramer (1983), se estableció durante la primera década del siglo pasado en el sistema educativo norteamericano, pero con condiciones económicas para los docentes, muy diferentes a la caída de los salarios en nuestro país al momento de la aplicación, y hoy es prácticamente inexistente en ese país; puesto que solo un 4% de sus centros escolares la practica.

Además, la evaluación docente como parte de la agenda de políticas y recomendaciones de los organismos internacionales tales como el Banco Mundial, generalmente es implementada por las autoridades educativas en forma de programas oficiales de evaluación y promoción docente; que se encuentran orientados hacia una exigencia técnica que proporcione información cuantitativa a los gobiernos y que si bien, cumplen los propósitos administrativos para los que fueron creados, dejan de lado las particularidades de una actividad como la docente que produce bienes simbólicos, de carácter cualitativo y procesual, que no se materializan en "algo inmediato". Por lo tanto,

sus resultados "incapturables" constituyen una perspectiva totalmente ignorada por estos sistemas de evaluación.

Entonces, las indicaciones del Banco Mundial tendientes a llevar a cabo mediciones nacionales para determinar el nivel de desempeño de la escuela y por consiguiente del desempeño docente, parten de una estandarización de instrumentos que constituyen la modalidad para evaluar el desempeño. El banco recomendó no incrementar directamente el salario de los profesores, sino establecer programas compensatorios a sus salarios de escaso poder adquisitivo, mediante un esquema que involucra como parte central al desempeño y vincula los resultados de la evaluación a la remuneración docente, situación que deja entrever un esquema no articulado únicamente con el mejoramiento del trabajo docente, sino como una medida de control que orienta y determina el comportamiento de los mismos.

En síntesis, resulta claro que la mejor característica del Banco Mundial no es de tipo filantrópica, sino de mercado, es decir, de un banco que presta y gana capital. Desde esta perspectiva, destaca el apoyo que el Banco otorga al establecimiento de sistemas de evaluación al desempeño, como la Carrera Magisterial, que es un programa de promoción y evaluación docente para educación básica.

Carrera Magisterial, se convierte desde este enfoque, en una alternativa para vincular el salario al desempeño docente. Sin embargo, desde la óptica del Banco Mundial, los docentes representan un problema y no un recurso que pueda ser revalorizado en términos salariales. Por tal motivo, esta agencia insiste en que el incremento en el salario docente no tiene incidencia sobre el rendimiento escolar, argumento que Rosa María Torres (1999), visualizó como falaz, en tanto ningún insumo por sí mismo, y de manera aislada, tiene efecto sobre dicho rendimiento. Por lo que el tema de la no revisión de los salarios docentes, lejos de conceptualizarse como un obstáculo educativo, se utiliza como una condición en la negociación de los préstamos del Banco Mundial hacia los países que así lo requieren. Esta propuesta del Banco es confusa en relación con su interés por invertir en las personas, pues si bien, esta institución prioriza este tipo de inversión sobre las cosas, lo hace bajo el fundamento de que la inversión directa en las personas podrá reducir los obstáculos que impiden salir de la pobreza y que se traducen en sociedades con bajos niveles de alfabetismo y muy susceptibles a enfermedades; por lo cual, el Banco Mundial

sugiere que se invierta en los servicios sociales básicos como educación y salud, para beneficiar a un mayor número de personas.

De hecho, el Banco Mundial (2000), señaló que las políticas y los programas públicos deben orientarse no sólo a fomentar el crecimiento estipulado por el mercado, sino también a asegurar la distribución de sus beneficios, particularmente mediante en servicios básicos de educación y salud. Ahora bien, si se trata de beneficiar a un mayor número de personas, esto se tiene que asumir no solo como el acceso a los servicios sociales básicos, sino, en términos educativos, como una vía de desarrollo constante hacia la formación, la actualización permanente y la promoción de los recursos humanos del sector educativo, y sobre todo, al aumento de los salarios docentes a través de un mecanismo de evaluación que sea ampliamente abarcativo y que reconozca al magisterio como un proceso de carácter educativo y no solamente como un producto mercantil. Desde este enfoque, la evaluación se debe llevar a cabo en forma contextualizada con las prácticas docentes y no valorarla solo a través de programas de estímulos diseñados para unos cuantos.

Por lo tanto, los organismos internacionales pueden brindar asesoramiento técnico sobre lo que se debe y lo que no se debe hacer en cuanto a la política educativa nacional. Este asesoramiento puede resultar importante, en particular para los países que carecen de los recursos necesarios para resolver por sí solos los problemas técnicos. Pero esta ayuda tiene que complementarse con estudios contextualizados que permitan adaptar las propuestas internacionales a las condiciones e instituciones locales; de otro modo, se corre el riesgo de diseñar una política educativa nacional desde una noción real para los organismos internacionales, pero irreal para los países que son financiados o asesorados. Pues no necesariamente, todas las experiencias exitosas de las agencias internacionales como el Banco Mundial, tienen garantizada una óptima implementación en países con rasgos culturales diversos.

Por eso resulta importante, una vez que trabajamos sobre la injerencia de las políticas educativas internacionales en el plano nacional, hacer un estudio de la evaluación en el siguiente apartado de este trabajo. Además el asunto de los incentivos positivos y negativos como catalizadores de una mejora al desempeño o como generadores de un control sobre el trabajo docente, es un tema interesante que también enfatizaremos en el siguiente capítulo.

**CAPITULO 2**

**CONNOTACION DE  
LA EVALUACION  
EN EL CAMPO DEL  
DESEMPEÑO DOCENTE**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**"En cada situación de docencia,  
no es, ni posible, ni deseable,  
evaluar todo; es indispensable elegir  
qué evaluar y cómo hacerlo"**  
Morán Oviedo, P.

En función de que la evaluación implica siempre un juicio de valor; no puede quedarse en un nivel puramente descriptivo ni limitarse a verificar o refutar una hipótesis. Por el contrario, con base en ella debe establecerse si el factor evaluado favorece o entorpece la acción educativa; en nuestro caso, el desempeño docente. También debe mostrar en qué forma lo hace, los efectos que tiene, la manera en que se relaciona con las políticas educativas nacionales e internacionales, con la realidad, necesidades sociales; y sobre todo, se debe diferenciar claramente de la medición y examinación. Por tal situación, nosotros estimamos indispensable iniciar este capítulo con una reconceptualización sobre la evaluación.

Confiamos en que esta tarea no solo nos conduzca a la precisión conceptual sobre dichos términos, sino que constituya el sustento teórico pedagógico de esta investigación. Para ello, llevamos a cabo una revisión teórico contextual sobre el término y enfatizamos el pronunciamiento que los organismos internacionales muestran en su interés por recuperar la evaluación desde una noción de medición, toda vez que esta es una condición permanente en sus recomendaciones sobre evaluación del desempeño docente.

En un segundo momento, nos ocupamos del tratamiento de las funciones predominantes de la evaluación; por lo que retomamos los planteamientos de Álvarez García (1992) y desarrollamos un análisis sobre su inserción en la escuela primaria para identificarlas como funciones sumativas, sociopolíticas y administrativas; todas ellas sustentadas en el control a través de la medición del rendimiento académico que pone en juego intereses económicos, presenta un matiz político y se vive como una carga adicional al trabajo de los docentes. También conducimos una exploración sobre la función formativa, democrática, de diálogo y mejora; que trabajaron Santos Guerra (1995), Arbesú García (2001) y Álvarez Méndez (2001).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Más adelante, realizamos una revisión sobre las condiciones en que se aplicaron los programas de estímulos en sus países de origen y las implicaciones que trajo consigo su implantación en nuestro país. En este sentido, efectuamos una aproximación teórica en lo referente a la definición de desempeño docente desde la óptica de los políticos, técnicos y funcionarios que se pronuncian por los programas de pago al mérito como Carrera Magisterial y desde la visión de los teóricos que consideran reduccionista esta medida; entre los cuales destacamos a Valdez Aragón (1997) y Díaz Barriga (1998).

Por último, nos encargamos de una revisión a la forma en que la evaluación del rendimiento académico se vincula con las políticas sexenales. Acompañamos nuestro escrutinio a esta temática con las aportaciones de Sánchez Moguel (1993), Hugo Aboites (1999), Noriega Chávez (2000), Izquierdo Sánchez (2000) y la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (2000), quienes afirman que la inmersión de evaluación del desempeño docente en las políticas sexenales responden a la aplicación de modelos económicos a la educación que son introducidos mediante el deterioro salarial y que dan forma a programas de estímulos como la Carrera Magisterial, el cual deja de lado aspectos que son importantes en la tarea docente.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 2.1 EL MATIZ DE LA EVALUACIÓN AL INTERIOR DE LA CARRERA MAGISTERIAL

En este capítulo hacemos un señalamiento sobre la connotación que adquiere la evaluación desde su propia constitución; con la finalidad de comprender el estado actual que mantiene dentro del programa de estímulos y analizar las exigencias que le confiere a los profesores de educación básica en el cumplimiento de su tarea. Por lo que en primer lugar, como una labor que nos permita evitar la confusión de conceptos, distinguiremos a la medición y examinación de la evaluación. Hacemos la aclaración debido a que son frecuentes en todo el desarrollo del trabajo que nos ocupa. No obstante, es importante mencionar a la evaluación del desempeño docente como nuestra categoría principal. Decimos esto porque en los docentes de la escuela primaria no hay una noción clara de evaluación; se habla de evaluación educativa, institucional, con referencia a una norma y a un criterio, como rendición de cuentas, comprobación de objetivos, elaboración de diagnósticos, etc. De ahí que nos resulte importante acotar nuestros planteamientos con base a las cuestiones sobre un determinado tipo de evaluación; la que se realiza al rendimiento académico de los profesores de educación básica. Para ello consideramos la postura que con reiteración atribuye a la evaluación un carácter de medición y la que se preocupa por asumirla como un proceso de mejora. No es que no existan otros enfoques o modelos, sino que preferimos delimitar nuestro campo conceptual para no abandonar el interés por estudiar los fenómenos de la evaluación docente y así dejar en claro a lo que nos referimos.

Por lo anterior, resulta necesario abordar primero la medición; en virtud de haber recurrido a ella desde el primer capítulo y con la consideración de que un rasgo característico de la evaluación que comparten los organismos internacionales y la antigua escuela norteamericana; es sin duda que las dos instancias le asignan un matiz de medición. Si bien es cierto que la evaluación con este enfoque se desarrolló ampliamente en el plano institucional de la escuela norteamericana, también es interesante que en la actualidad prevalezca con tanta fuerza el sesgo de la medición en las líneas de acción de la política educativa de los organismos internacionales.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

Nos interesa analizar este significado que se le atribuye al proceso de evaluación porque la medición es un elemento frecuente en la evaluación del desempeño docente que se lleva a cabo en la escuela primaria a través de Carrera Magisterial. Además, debemos tener en cuenta que dentro de tal política aplicada a la educación básica, la connotación de la evaluación generalmente está vinculada a la medición y al pronunciamiento por los programas de estímulos económicos. Estos programas de estímulos que significan un incremento diferenciado en los ingresos académicos, se desarrollaron, según Barrow (1993), citado por Ángel Díaz Barriga (1998), desde la óptica de la productividad y competencia, conceptos enunciados por Cooke, un amigo de Taylor, en 1910. A partir de la existencia de tales conceptos en el plano laboral, la evaluación se asumió como una medición del rendimiento de los trabajadores; bajo el supuesto de que la utilización de estímulos "motivan" la productividad. Mas tarde se incorporó este sesgo de la evaluación en los centros escolares, en los cuales, generalmente se le vinculó con una estrategia de control sobre el rendimiento académico y el escenario salarial.

Fue tal el arraigo de medición asignado a la evaluación en el contexto industrial de los Estados Unidos de Norteamérica, que las instituciones escolares establecieron sus lineamientos evaluativos de acuerdo a las exigencias propias no de un centro escolar sino de la producción industrial, la cual pone especial atención a evaluar el rendimiento de los trabajadores con base en la medición que se realiza en referencia a las metas propuestas y a los resultados alcanzados.

Ante esta forma de reconocer la necesidad de utilizar el recurso de la evaluación dentro de la planificación del acto administrativo como una medida de control sobre el rendimiento de los trabajadores y una estrategia que asegura la productividad, y con el auge de la industrialización y la tendencia a la medición en el rendimiento de los trabajadores, la evaluación se incorporó a los centros escolares desde una lógica empresarial, misma que con base en los resultados asigna una cuantificación numérica al sujeto, con lo cual se amplió el ejercicio de la medición en detrimento de la evaluación como un proceso permanente de mejora que fuera más allá de los límites de lo "medible".

Un suceso que fortaleció el uso de la medición como enfoque único de la evaluación fue la segunda guerra mundial. Durante la guerra, aparecieron y se utilizaron en forma masiva los test psicológicos en el ejército norteamericano, medida también incorporada a su sistema educativo para cuantificar las capacidades de los estudiantes como una estrategia de medición.

Especificamos estos antecedentes de la evaluación porque los elementos básicos que tomó de su vínculo con el sector industrial, como son productividad y competitividad; así como las medidas derivadas del movimiento bélico para validar el uso masivo de test psicológicos, constituyeron el escenario ideal para la aplicación indiscriminada de exámenes, que incluso aún se manifiestan hoy día en el contexto educativo. Solo basta revisar los programas de evaluación que se les imponen a los docentes (como la Carrera Magisterial), para mirar la orientación instrumentalista que deforma la evaluación en auténtica medición que no está interesada en los procesos educativos, sino en los productos.

A pesar de que la medición puede servir como elemento para la evaluación; no la constituye, ya que no proporciona juicios de valor ni se interesa en comprender o mejorar procesos educativos. Quesada Castillo (1988), afirma que aunque la medición representa una etapa de la evaluación y a menudo son procesos dependientes; no son los mismos; ya que mientras la medición es la actividad encargada de asignar una cantidad al atributo medido después de compararlo con un patrón; la evaluación es un proceso que permite emitir juicios valorativos que posibilitan la toma de decisiones. Sin embargo, debemos reconocer, como lo expresaron Astin y Panos (1983), que si la principal función de la evaluación es proveer a quien toma decisiones de información "pertinente"; contamos con un planteamiento interesante pero inconcluso. En el momento en que se estudia un fenómeno educativo solamente para proveer de resultados cuantitativos, gran parte de la información sustantiva de los procesos educativos no se considera y se reduce enormemente a un criterio pragmatista propio de la visión del conocimiento que confunde la verdad con la utilidad.

El sesgo de la medición en la Carrera Magisterial se manifiesta notablemente al "valorar" el rendimiento académico para la asignación de puntajes. A los profesores que participan en el programa se les otorgan resultados numéricos llevados hasta los centésimos en cada factor evaluado; en el que se refiere a la antigüedad obtienen 33 centésimos por

cada año de servicio; en la preparación profesional, que se mide con un examen de carácter nacional; el resultado se expresa de la manera: 21.26 puntos.

A nuestro juicio, con esta tarea estadística se abre una brecha entre lo puramente medible y la evaluación que busca la mejora en la labor docente con base en discusión, argumentación y propuestas elaboradas por los profesores a partir de las experiencias académicas que tienen lugar en su cotidianidad escolar; de tal forma, el ejercicio de la medición que solo se ocupa de establecer resultados numéricos para "explicar" el estado de la docencia en la educación básica; gana bastante terreno.

Debemos tener en cuenta que al utilizar números para valorar el rendimiento académico, se renuncia a la capacidad de comprender una tarea tan compleja y delicada como la docencia; ya que los números no comunican nada en lo referente a la realidad del trabajo de los profesores; sin duda, una cifra no informa acerca de los obstáculos, limitaciones y avances que se llevan a cabo en cada una de las escuelas básicas del país. Además, la precisión numérica llevada hasta los centésimos, nos parece incongruente con la preocupación por mejorar la práctica docente, es decir, un profesor no puede ser 33 centésimos mejor que antes por el solo hecho de tener un año más de servicio, ni 26 centésimos mejor por haber acertado una respuesta más en un examen como el de la Carrera Magisterial. A lo anterior hay que agregar la existencia de un riesgo en que las bajas calificaciones en estos exámenes pronto convenzan a los profesores de que son ellos los que fallan; y si además, el resultado se promedia con los factores restantes (antigüedad, grado académico, cursos de actualización, desempeño escolar y aprovechamiento escolar), y se presenta el puntaje obtenido nuevamente en centésimos, los docentes pueden llegar a un punto en que de nada les valdrán sus esfuerzos. Por otra parte, si dos docentes responden correctamente a un mismo número de preguntas, a los encargados de evaluar el factor preparación profesional les importa poco si uno de ellos solo dio con las respuestas desde la mera memorización o si otro acertó en preguntas de naturaleza más compleja.

Este riesgo, generalmente se manifiesta en los exámenes, que son los instrumentos por excelencia de la medición y se utilizan con la finalidad de medir el rendimiento académico. Desde este enfoque, la "evaluación" consiste en comprobar el grado en que el comportamiento actual del docente "exhibe" los patrones definidos con anterioridad por los

objetivos delineados en algún programa. Esto quiere decir que se enfoca solo a lo observable y a lo medible.

De esta forma, la evaluación adquiere una tendencia marcada para examinar a los docentes al finalizar el curso o programa educativo en función; con lo que se da paso a una objetividad controlada técnicamente que a través de la medición realizada por el examen y los indicadores de conducta, da cuenta de un acto centrado en los resultados o logro de objetivos.

Es necesario señalar que la medición mantiene un interés pragmático y mecanicista que define al objeto o sujeto de evaluación como algo observable, cuantificable y manipulable; y viene a constituir una aplicación del conductismo al espacio educativo, a tal grado que reduce el proceso evaluativo a una lista de objetivos empíricamente observables que tienen como finalidad la de dar forma, según Álvarez Méndez, J. (2001), a un paradigma de medios-fines, con orientación técnica, cuyo sistema resultante se basa en el control, certeza, eficacia, precisión, relación costo-beneficio, estandarización y rapidez.

Es así como se refuerza el movimiento "científico" de medición que se centra en la invención de artefactos y técnicas para medir a los individuos. Aplicado a la medición educativa del rendimiento académico, este movimiento científico se prestó eficazmente para la selección, la clasificación y la distribución según los resultados en diferentes niveles o medios educativos, e incluso, para la distribución sociolaboral y la asignación salarial. Esta visión que se encuentra rodeada por el interés pragmático ubica a la evaluación entre la industria y el consumo, este último como aspecto inseparable de la productividad; lo que nos recuerda el surgimiento de la evaluación que se vinculó ampliamente al sector industrial. De este escenario conformado por la industria, el consumo y la escuela; la evaluación docente adquirió un fuerte matiz economicista y se estableció con base en principios sumativos, externos, verticales, puntuales, terminales, imparciales y elitistas; en la forma de un examen.

De esta forma arribamos a la aplicación de exámenes, es decir, la examinación. Nosotros planteamos que el examen no es un instrumento adecuado para llevar a cabo la evaluación de los profesores y no es suficiente para valorar evidencias que conducen a la promoción en los niveles de la Carrera Magisterial. Esta afirmación tiene que ver con la manera en que usualmente se realizan las pruebas nacionales al interior del programa; en

donde los docentes se enfrentan a ochenta o más preguntas para contestar en dos horas, dentro de un aula de escuela pública habilitada para este fin y bajo la vigilancia de un "evaluador"; quien por lo general es una persona con estudios de preparatoria o equivalente, o en su defecto, un profesor jubilado, ambos sin formación de evaluadores académicos. El factor conocido como preparación profesional en el programa de estímulos de educación básica, es el que determina en mayor grado el ingreso y la promoción. Ante esta situación, es importante considerar que la examinación es el vivo ejemplo de la lógica de control que la Carrera Magisterial traslada al escenario laboral de los profesores; y no solo en el sentido de las palabras de Fernández (1982), quien define al control como la apreciación del resultado de acción, sino que en términos operativos, la política de sobresueldos consolida la disminución real del presupuesto salarial para la docencia. Con esta tendencia parece que la consigna es hacer más con menos; para que así resulte muy económico el gasto destinado al pago de los servicios que prestan los profesores en las escuelas básicas. Desde esta perspectiva se creo el referido programa de estímulos durante el gobierno salinista; ya que para su creación se hizo necesaria una bolsa presupuestal con la que se buscó beneficiar solo a una parte de los docentes que cumplieran con los requisitos, aprobaran el examen y se sujetaran a la normatividad del programa. Con esto se evitó asignar aumentos salariales verdaderamente significativos a todo el personal docente de las escuelas de educación básica del país.

Es interesante mencionar que esta política salarial se presentó a la sociedad como el resultado de la constante lucha magisterial, cuando en realidad se originó desde la línea de acción de corte neoliberal que nunca estuvo interesada en terminar con la caída salarial de la docencia; iniciada en México durante la década de los años ochenta. Este punto lo ampliaremos en el tercer capítulo; por ahora nos centraremos en el análisis del examen, en virtud de la naturaleza de los programas de estímulos que hacen un uso preponderante del mismo y presentan los resultados como una "evaluación" objetiva y confiable del desempeño docente; aunque en realidad este instrumento ejerza un control hacia los profesores, el cual se evidencia en los aspectos de su vida académica y laboral. Lo anterior se advierte en la situación salarial, ya que los que no hacen "carrera" pierden toda posibilidad de incrementar sus ingresos económicos; también aquellos que deciden ampliar su formación pedagógica en instituciones no consideradas como formadoras de docentes

por el programa (no importa que se trate de una maestría en pedagogía impartida por la UNAM), quedan al margen del puntaje que se asigna a los factores: cursos de actualización y grado académico.

En el plano de la intervención docente en lo organizacional y áulico, al igual se ve afectado. Por un lado, es frecuente que para conseguir el acceso al programa se tenga que echar mano de una "buena" relación con los directivos, traducida en una actitud pasiva en las reuniones técnicas y la segura validación de los criterios impuestos por quien ostenta tal categoría laboral, como si fueran los del consenso escolar (con este señalamiento nos remitimos a nuestro espacio de investigación y esperamos que esta situación no se presente en el grueso de las instituciones escolares). De no ser así, es difícil pasar el filtro y ni siquiera se está en posibilidad de llegar al examen. La obstaculización es de diverso índole: carga excesiva de trabajo (festivales, ceremonias, llenado de boletas, concursos escolares, cooperativa escolar); "mano dura" en los aspectos normativos (retardos, días económicos, faltas "injustificadas"); información no oportuna (boletines, convocatorias y becas, entre otros documentos dados a conocer a destiempo). En los límites del aula sucede que los profesores se ocupan de cumplir puntualmente con los requisitos del programa y a menudo "preparan" el examen en el horario de labor frente a grupo, lo que constituye una incongruencia con las aspiraciones de mejora en la educación básica y se traduce, en un interés hacia lo económico en detrimento de la formación de los alumnos. Ante estas situaciones nos resta decir que el examen, según Judges, citado por Ángel Díaz Barriga (2000), muestra en su propia historia su empleo como instrumento de control social y elección de élites, ya que mientras los mandarines chinos lo aplicaron para elegir a los miembros de la burocracia y en la época victoriana se llevó a cabo para los puestos de quienes ostentaron el poder, en los límites de la universidad medieval se trasladó de lleno al ámbito educativo durante la obtención de los títulos; además los jesuitas extendieron rápidamente su práctica. Binet, a principios del siglo veinte consolidó el campo de la examinación y para 1950, los sistemas educativos se ocuparon de asignar roles a través del examen. Nosotros anotamos ya que la segunda guerra mundial funcionó como un catalizador en la aplicación de tests; mismos que se abrieron paso precedidos de la medición laboral realizada en el contexto industrial como único referente "válido" del rendimiento de los trabajadores. Ahora insistimos en que este suceso trajo consigo la

medición del desempeño docente al escenario educativo; y por consiguiente, se ejerció una evaluación distorsionada que no cumplió con el propósito de mejorar los procesos educativos, sino de descalificar y excluir a los no "competentes". Esta lógica de segregación, fue rápidamente acogida por los organismos internacionales encargados de financiar y emitir recomendaciones sobre la evaluación de la docencia. Las sugerencias del Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico; insisten en la creación de programas de estímulos y la aplicación de exámenes nacionales para medir el rendimiento académico y otorgar los sobresueldos.

Hasta aquí podemos señalar que evaluar no es medir y que la examinación, además de tener la meta de validar a la propia medición, en palabras de Foucault:

*Combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción (...) Permite calificar, clasificar y castigar. Establece entre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona.*  
(Foucault, M; 1997; 189).

Todos nuestros planteamientos hechos hasta ahora, en verdad discuten la tergiversación de la evaluación; por lo cual, a partir de este momento, no renunciaremos a ellos pero si los ubicaremos en un segundo plano, en virtud de ocuparnos de la delimitación de la evaluación como categoría principal de nuestro objeto de trabajo. Al respecto, pensamos que en la escuela primaria existe una gran dificultad en el manejo de la noción de evaluación; un poco por la confusión del término con los de medición y examinación y también, por la falta de precisión conceptual que tiene su origen al hablar de las funciones de la evaluación, los tipos como la diagnóstica, educativa, del aprendizaje e institucional y desde luego, la del desempeño docente; como meros sinónimos.

Con la reserva de exponer más adelante la postura que consideramos, debe mantenerse en toda evaluación del desempeño docente y que además, la logramos identificar en los discursos de Santos Guerra (1995) y Díaz Barriga Á (2000), así como dar a conocer nuestro concepto sobre evaluación y evaluación docente, vale la pena subrayar que mientras la evaluación educativa, según Olmedo Javier (1979), es un proceso dinámico y sistemático que se ubica como parte integral y fundamental de toda acción educativa, para Eisner (1985), es un proceso que, en parte nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las

escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético a estos fines y Quesada Castillo (1988), la define como un proceso encargado de obtener información que fundamente juicios de valor para la toma de decisiones. Nosotros advertimos una cierta connotación de medición en el tercer concepto anotado, ya que evidencia un marcado interés por valorar los resultados y fundamentar, a manera de juicio de valor; una decisión. No obstante, en las dos primeras definiciones notamos una preocupación por asumir a la evaluación educativa realmente en forma de proceso y no solo de producto; toda vez que, sobre todo Eisner, manifiesta una intención por comprender lo que sucede en el campo educativo como un todo y no como algo fragmentado que muestra sus deficiencias con el empleo de la evaluación. Vertimos estos escuetos comentarios sobre la evaluación educativa porque no deseamos desviarnos de la evaluación docente. Por el contrario, lo que hacemos es diferenciar los conceptos. De la misma manera nos ocuparemos de la evaluación institucional; para ello, elegimos la definición elaborada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en julio de 1990, durante la novena reunión extraordinaria, realizada en Tampico Tamaulipas. Ahí se afirmó que la evaluación institucional es un proceso de análisis valorativo sobre la organización, funcionamiento y resultados de los procesos académicos y administrativos; en donde los propósitos inmediatos versan en la toma de decisiones institucionales para el mejoramiento, fortalecimiento y, en su caso, reforma de la institución; la proposición a la SEP de un programa especial para la solución de problemas y la atención a necesidades urgentes e importantes, así como para el desarrollo de proyectos prioritarios.

Es de vital importancia este concepto porque nosotros pensamos que la evaluación (docente), debe partir de la propia institución escolar para constituirse como parte sustancial del proyecto educativo diseñado por los propios profesores y no solamente por los "evaluadores expertos" que prestan sus servicios en las áreas administrativas de la SEP. Este es uno de los planteamientos que después de que analicemos el impacto sobre la implantación de la Carrera Magisterial en la educación básica; buscaremos plasmar como una reflexión final; a manera de sugerencias, en nuestras conclusiones.

Hechas las aclaraciones sobre la inclusión de los anteriores conceptos en nuestro trabajo y para no perder de vista a la evaluación del desempeño docente como elemento sustancial de esta investigación; retomaremos nuestro objeto de trabajo. Para tal fin,

debemos considerar que la noción de la evaluación; la cual inicialmente se entendió como un acto de medición, fue apoyada por el educador norteamericano Ralph Tyler, quien comenzó a estudiar las relaciones entre la educación media y universitaria en la década de los años treinta, situación que lo llevó a publicar en 1950, que el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar en que medida los objetivos educacionales son realmente conseguidos por el programa e instrucción. No obstante al desarrollo que en años posteriores presentó el término, aún en la década de los años noventa, Tenbrink (1997), afirmó que la evaluación es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilicen para tomar decisiones. Además, para Jerez Talavera (1997), significa un conjunto de actividades que se realizan para obtener información confiable acerca del logro de los objetivos previstos. Destaca en los conceptos anteriores, el sesgo de la medición que le confieren a la evaluación. Este enfoque realza nuestra insistencia en torno a que la Carrera Magisterial, a partir de las recomendaciones en materia de examinación (que no es lo mismo que evaluación), realizadas por los organismos internacionales; se inscribió en el marco de la medición. Nosotros señalamos que esta forma de asumir a la evaluación y su subsiguiente traslado al campo del desempeño docente es a todas luces insuficiente, reduccionista e inadecuada.

No es suficiente porque esta práctica a menudo es confiada a personal sin formación de evaluador académico (solo se requiere de bachillerato y un "entrenamiento" para ostentar la categoría de "aplicador" de exámenes o de ocupar un cargo en el departamento del programa de estímulos al interior de la SEP, para considerarse como "evaluador"). Así la evaluación se transforma en un servicio y no se toma como una profesión y sucede que a menudo queda estancada en las aguas de las pruebas estandarizadas. Con esto resulta, según Chadwick (1979), un bajo nivel de flexibilidad, costos realmente altos para producir las pruebas nacionales y serias limitaciones y dificultades en la evaluación de conocimientos, habilidades y aptitudes; que no pueden ser medidas con facilidad por las pruebas. Es reduccionista porque si atendemos a los factores considerados por el programa sobresalarial, nos percatamos de que el puntaje es expresado hasta centésimos. De tal forma que en el caso de la antigüedad; si por cada año de servicio se otorgan 33 centésimos; al arribar al último de los cinco niveles del programa, el profesor participante tendría que contar con aproximadamente 40 años de servicio docente, con lo que se reducen las

posibilidades reales de conseguir el estímulo en un corto plazo y ante la escasez monetaria, los profesores generalmente prefieren buscar un ingreso extra con otro turno o mediante el desempeño de diversas actividades, a simplemente esperar ser aceptados para hacer "carrera" en el magisterio. Esta es una realidad que nos muestra lo reduccionista de la evaluación que realiza la Carrera Magisterial; no solo en lo económico, sino en lo referente a la mejora del desempeño docente, ya que con esta carga de trabajo y ante una remuneración limitada, se pierden las expectativas de ampliar la formación académica en las instituciones universitarias que ofrecen cursos especializados para los docentes.

A lo anterior, nosotros agregamos que la labor docente no debe ser evaluada con instrumentos que "midan", debido a que no se trata de una carrera de autos, sino de un proceso independiente del número con el que la medición da cuenta de los resultados tangibles en una justa deportiva; pero no puede hacerlo para el mundo intangible, simbólico y procesual de la docencia.

Nos parece inadecuada en función de su diseño realizado por sujetos ajenos a la realidad que se vive en la propia cotidianidad de la escuela primaria. Entonces, evaluar a miles de profesores bajo los mismos criterios ante escenarios tan diversos (aquí cobra especial importancia la desventaja en los recursos materiales, económicos y humanos de escuelas situadas en zonas marginales respecto a las de ubicación privilegiada), nos sugiere una forma poco adecuada para valorar el desempeño docente.

Ante estas situaciones y con la convicción de que la evaluación de los profesores no puede recaer en una medición sino en una valoración del desempeño individual y colectivo del desempeño docente y que la estimación de las evidencias no solamente se debe analizar en función de los objetivos, costos y beneficios, sino desde el propio estado de la docencia, su retroalimentación y sus posibilidades de mejora, nosotros creemos que resulta necesario recuperar y apropiarse de nociones de evaluación distintas a las revisadas hasta ahora; con la finalidad de mostrar los contrastes entre la evaluación cimentada en la medición a la que aluden las definiciones anteriores y con la idea de asumirla como un proceso de mejora no solamente con base en sus resultados, sino a través de su comprensión, del conocimiento de su naturaleza y de su funcionamiento; de tal forma que se pueda entretejer una conceptualización propia sobre la evaluación. Esta actividad que estimamos primordial para

los profesores de educación básica, nos tiene que proveer una postura propia con la que nos mantengamos firmes durante el desarrollo de este trabajo.

Una de noción diferente es la de Santos Guerra (1995), para quien, la evaluación es una categoría independiente y comprometida; en el sentido de que no esté sometida, sojuzgada, vendida o simplemente alquilada por el poder, el dinero o la tecnología. Por consiguiente, no debe ser aséptica ni neutral y sí comprometida con sus principios y valores. También tiene que ser cualitativa y no meramente cuantitativa, porque los procesos que analiza, son enormemente complejos y la reducción a números suele simplificar y desvirtuar la parte más sustantiva de los mismos. Otra característica de la evaluación versa en su capacidad democrática, ya que al ser utilizada torcidamente se producen efectos negativos. De ahí que se tiene que poner al servicio de los usuarios y no solamente del poder; para evitar actos de injusticia que puedan convertirla en un instrumento y proceso de perversión.

Para este teórico la evaluación es un elemento procesual, participativo y colegiado; en el cual, además de poner énfasis al proceso y no únicamente al resultado; se otorgue voz a los participantes y sobre todo, no se realice a través de pruebas externas y de análisis ajenos a la opinión de los protagonistas. Por ende, se tiene que asumir dentro del marco de la pluralidad con una mayor garantía de rigor y a través de una diversificación estratégica de acceso y actuación.

Ángel Díaz Barriga (2000), elaboró otro concepto con esta orientación. Aquí la evaluación no es solo una actividad académica, sino que es claramente una actividad social cuyos resultados impactan a quienes tienen algún contacto con las instituciones educativas. De tal forma que evaluar debe responder a una mejora del sistema y no solo a una medición arbitraria de elementos formales del sistema educativo; por lo que la evaluación tiene que asociarse siempre a un proceso formativo que vaya más allá de clasificar, llenar expedientes y emitir juicios respecto a unos indicadores formales; ya que solo así es posible atender lo sustantivo del trabajo educativo. Entonces la evaluación es una instancia formativa que parte de la concepción sobre procesos pedagógicos y busca detectar las dificultades y avances del trabajo educativo en el propio proceso, de suerte que la mejora y modificación se consiga antes de que termine la tarea educacional.

Hablamos de estas dos posturas de la evaluación debido a su claro antagonismo en sus respectivas conceptualizaciones con la finalidad de cerrar el arco conceptual y con el propósito de construir un concepto propio que nos otorgue claridad en el desarrollo de nuestra investigación, toda vez que la evaluación constituye el eje analítico de la misma. En este sentido, podemos mencionar que para nosotros, la evaluación es un proceso que ofrece a sus usuarios la posibilidad de reflexión sobre su propia participación en ella y en los procesos educativos, para así convertirse en una estrategia de retroalimentación que puede fortalecer el interés con la mirada puesta en la mejora y no sólo en el control. Es, además, un proceso continuo, dinámico, formativo, comprensivo y flexible. Para conceptualizar de esta manera a la evaluación, es necesario admitir su capacidad indagatoria sobre la diversidad de lo que se evalúa, ya que la evaluación tiene que ver con toda una cuestión de valores, que posibilita hacer lo más conveniente para el desarrollo humano y no sólo una medición de capacidades.

El evaluador, desde este enfoque, se involucra y compromete de igual forma durante todo el proceso de evaluación. De tal suerte que la evaluación significa un proceso que de ninguna manera se reduce a la medición; por lo que podemos advertir que esta se implementa desde el comienzo del curso, e incluso antes, es decir durante la planeación, y no se reduce solo a la comprobación de resultados, ya que otorga especial cuidado a estimar dichos resultados no solo en función de los objetivos propuestos y de los costos, sino en torno a su funcionalidad y efectividad que aporta a los usuarios que participan individual y colectivamente en ella.

Aquí el concepto es amplio porque requiere de planeación, organización y ejecución con un alto compromiso de quienes participan de él. Por lo tanto, un proceso evaluativo no se considera como verdad única, última e irrefutable, sino como una construcción interminable de significados y saberes, que mantiene viva la idea de una evaluación que en la voz de Morán Oviedo, no es para nada:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*una actividad terminal, mecánica e intrascendente con intenciones fundamentalmente administrativas, ya que, en esencia, constituye un proyecto de investigación que, además de abordar teóricamente el problema a investigar, debe determinar a su vez las estrategias de recuperación e interpretación de la información más significativa en los distintos niveles o etapas en que se va a desarrollar (Morán Oviedo, P:1986;103).*

En esta cita, se hace alusión a la configuración de estrategias necesarias que permiten analizar la funcionalidad del evaluado, trátese del alumno, profesor o institución, por lo que se dibuja un sesgo que puede conducir a una mejora sustancial en la actividad de evaluación.

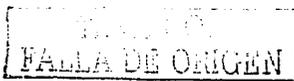
También es importante señalar que desde este punto de vista, el enfoque centrado en la mejora, pasa de un modelo causal a otro contextual que se dirige a diagnosticar los problemas internos de la institución y potencializar su capacidad de resolverlos, como una medida fundamental que permite un acercamiento a los significados que dan cuenta y sentido al rendimiento de los profesores.

Así que después de esta somera pero necesaria revisión teórica de la evaluación, insistimos en que la visión de la escuela norteamericana consideró durante mucho tiempo a la evaluación como un elemento estático, acabado e irrefutable; y al hacerlo la convirtió en una actividad imprecisa y arbitraria y que no obstante a lo anotado en el sentido de que actualmente la evaluación desde la lectura hecha por teóricos como Santos Guerra (1995) o Ángel Díaz Barriga (2000) dio un giro sobre la connotación de medición con la que apareció en ese país, el riesgo aun latente que surge luego de utilizar con frecuencia a la medición, es que la práctica de evaluación se caracterice por ser una actividad susceptible a la aparición de abusos y vicios; se considere como una actividad terminal del proceso académico que se vive en las instituciones escolares y se emplee solamente para comprobar resultados, es decir, como una evaluación sumativa, que es la que se realiza al término de una etapa de aprendizaje (un curso, una unidad, un tema).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En síntesis, si bien es cierto que la evaluación es un proceso y un elemento sustancial en la constitución del desempeño docente, tenemos que señalar que aún es frecuente que los profesores de la escuela primaria definan a la evaluación como el acto de medir y calificar, y de esta manera, confinen al término a un espacio confuso que se caracteriza por utilizar las pruebas como instrumentos favoritos para verificar el rendimiento del sujeto evaluado. Ante esta tarea reduccionista de la evaluación, toman forma los actos de acreditar o desacreditar con base en un examen que se revisa mediante una tabla rasa. Por lo que consideramos que una atención puntual al desempeño docente en donde lo más valioso se identifica por su capacidad de retroalimentación y mejora puede dar acceso a una evaluación comprensiva que tenga en cuenta que la evaluación es un proceso y que como tal, presenta características diversas que se tienen que interpretar en condiciones particulares para cada sujeto evaluado, es decir, se ha de guiar por un interés singular.

Por otro lado, insistimos una vez más en la posibilidad de que la forma en que este trabajo aborda los antecedentes sobre evaluación resulte limitada, sobre todo si se tiene un serio interés en conocer e interpretar los papeles que desempeña, las funciones que cumple, el descubrir a quienes beneficia o perjudica; así como conocer el servicio de quien la propone o de quien la impone. Por lo cual, pensamos que de la evaluación, es necesario reconocer, además de su connotación; su propia cultura. Por consiguiente, hay que considerar que la participación de quienes tienen incidencia directa o indirecta en ella, constituye fenómenos de poder, privilegio, dominio y mejora, mismos que abordaremos en el tercer capítulo de nuestra investigación. En tanto, diremos que desde el inicio de este trabajo, enfatizamos la insistencia de los organismos internacionales por evaluar resultados; porque creemos que esta situación es característica de una cultura de la evaluación que se incorpora a los países como una forma de cultura política que mediante su enfoque economicista, se pronuncia por evaluar resultados en lo educativo para ver la viabilidad de otorgar o suspender créditos monetarios.



En este sentido, la política internacional en materia de evaluación docente no solo determina lo que se debe definir como desempeño docente en los países afiliados a las organizaciones internacionales, sino que responde a las recomendaciones estructuradas por dichas agencias sobre las finalidades de la evaluación. Prueba de ello lo constituye el acto de que desde esta cultura de la evaluación, generalmente se excluye la participación de los sujetos evaluados que estén más allá de las agencias y sus funcionarios. Tal es el caso de los profesores, quienes al mantenerse al margen de intervención de las instancias referidas o al delegar sus funciones a los líderes sindicales, no están en oportunidad de una participación real en la definición de la política sobre evaluación docente. Situación que da paso a significados atribuidos a la evaluación del desempeño docente desde la óptica de agentes externos al trabajo docente, que suelen ser quienes definen las líneas de acción en torno a la evaluación y ponen en marcha la aplicación de programas de estímulos. Por lo tanto, acerca de los países como México; en el que se privilegia este tinte de la evaluación, Hugo Aboites señala que en esta lógica:

*es notoria la ausencia de una posición que especifique la importancia y la función que tiene la participación de otros actores, para determinar si deben existir este tipo de iniciativas y con qué modalidades (Aboites, H.:1999:37).*

De este estilo de evaluación determinada solo por unos cuantos funcionarios, surgió la Carrera Magisterial; misma que se puso en marcha con una normatividad diseñada por un reducido número de servidores públicos y representantes sindicales, excluyó la participación real de los profesores y se conformó con base en los programas de pago al mérito. El programa "evalúa" los resultados del trabajo docente. Solo que durante cualquier evaluación, como lo apunta Santos Guerra (1995), no solamente importa lo que se consiguió, sino el cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa y para qué fines. Entonces, revisar únicamente los resultados obtenidos es, cuando menos, parcial; y la parcialidad suele ir acompañada de imprecisión y de tergiversaciones. También debemos admitir que además de los resultados inquiridos a través de la evaluación con base en los programas implementados para tal fin; existen otros provocados (como la confrontación que surge entre los participantes de un programa de

estímulos en la lucha por obtener a toda costa el beneficio económico), los cuales contienen una gran carga de significados que necesitan analizarse con toda seriedad para obtener información cercana a la realidad de quienes son evaluados. Sin embargo, por lo general estos resultados provocados no son considerados ni analizados por quienes implementan los programas de evaluación como la denominada Carrera Magisterial.

Ante esta realidad en la práctica habitual del docente, antes de situarlo como el responsable de un resultado, hay que considerar los medios con que cuenta, las condiciones de trabajo y los márgenes de autonomía real con respecto a su tarea docente y por consiguiente, a la evaluación sobre su desempeño. Existe también la necesidad de considerar el contexto durante la evaluación, pues al intentar dar significado al desempeño de un profesor desde la óptica de los funcionarios, sin tener en cuenta la interpretación del contexto, resulta lo que se conoce como una noción irreal de la realidad; porque evaluar desde criterios genéricos todo un nivel educativo, es negarse a entender lo que sucede en el mismo.

Si se tomara en cuenta el contexto de los escenarios de la evaluación, se tendría en cuenta también, que cada institución escolar presenta características únicas con respecto a las demás, por lo cual la evaluación tiene que posicionarse desde un enfoque contextual y no desde una perspectiva genérica.

Además, los profesores evaluados representan una serie de significados incluso contrarios en torno a la evaluación de su práctica docente a través de la Carrera Magisterial. Así la evaluación es interpretada por ellos como un instrumento de control, opresión, amenaza, crítica, discrepancia, diálogo, etc. A lo que Pérez Gómez (1983), menciona que para conocer la realidad de sus significados relevantes hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquellos que las viven.

Por lo tanto, de los programas de evaluación docente diseñados por unos cuantos funcionarios de gobierno, representantes sindicales o agentes de los organismos internacionales, como la Carrera Magisterial; desde el discurso de Santos Guerra podemos anotar que:

*la independencia de los equipos que realizan evaluación externa al servicio de la administración o de entidades que financian los proyectos no siempre está garantizada (Guerra, S;1995;26).*

Cada vez que los matices del poder político o financiero dentro del campo educativo son amplios, la evaluación se presenta rígida, condicionada o manipulada al servicio de unos intereses determinados, como el interés de los organismos internacionales por aplicar programas de sobresueldo solo a una parte de profesionales de la educación, en lugar de asignar una mejora sustancial al salario de la docencia en general.

En suma, la evaluación, y sobre todo la del rendimiento de los profesores, requiere de una finalidad centrada en la mejora de la práctica docente para sobrepasar los límites de los designios burocráticos o economicistas y establecerse como un programa formativo de desarrollo profesional que a través del diálogo, participación e interés ético, lleve a cabo un permanente ejercicio de honestidad, credibilidad y equidad.

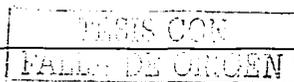
Esta situación pone de relieve la importancia de la participación de los colectivos docentes durante el diseño, la puesta en marcha y el desarrollo de los programas de evaluación docente. Así, los beneficiados de los procesos evaluativos no serán solo unos cuantos. De lo contrario, si se continúa con la línea selectiva e individualista clásica de los programas de pago al mérito implementados en sociedades contemporáneas desde la economía de la globalización, bajo el nombre de programas de estímulos o el de programas de evaluación y promoción docente; se corre el riesgo de excluir a un gran número de profesores que no ingresen al programa ya sea por falta de interés personal o por no cumplir con las cuestiones normativas que a menudo suelen ser inflexibles. Esto sucede así en la Carrera Magisterial, la cual bajo la advertencia de ser un programa individual y voluntario, restringe sus puertas; dado que la voluntad no es hasta ahora, un elemento que por sí solo tenga poder de convocatoria en el total de los profesores inscritos al Sistema Educativo Mexicano.

Por otra parte, en cuanto al ámbito de la evaluación, no solo los profesores tienen que ser evaluados, sino también la propia institución y el mismo programa y este ámbito tiene que ampliarse hacia los funcionarios quienes diseñan los programas y que generalmente se consideran externos y ajenos a cualquier evaluación sobre su desempeño.

Mas aún, es importante reconocer que no existen dos profesores idénticos, dos escenarios iguales y tampoco un escenario ideal para llevar a cabo la evaluación. Por lo que lejos de utilizar criterios genéricos para la evaluación de los profesores e instituciones de un sector educativo, se tiene que realizar una evaluación contextualizada y singular para cada uno de los centros educativos. Sin duda, los programas de evaluación puestos en marcha, no por el hecho mismo de que estén en función son buenos, no porque fueron implantados con la mejor intención producen los mejores efectos. Por consiguiente, podemos señalar que la evaluación se mueve en un campo que constantemente es visitado por una serie de sujetos e instituciones interesados en alguna de sus funciones, como la del control hacia los docentes y hacia sus salarios.

El matiz de la evaluación docente asumida como una medición del rendimiento está vinculado a intereses de la política educativa de los organismos internacionales; que se caracteriza por promover la diferenciación salarial y los programas de estímulos. Así que el campo de la evaluación docente del que actualmente hacen uso tanto las instancias gubernamentales como las instituciones educativas; presenta una innegable connotación de medición y un sesgo muy desarrollado de examinación; por lo que este trabajo insiste en que la evaluación es un proceso permanente de mejora, diálogo y comprensión de la práctica educativa y la confronta con el enfoque reduccionista del programa de Carrera Magisterial, el cual la identifica como la comprobación de resultados a través de la medición; y a menudo, la utiliza como un instrumento de dominación, un ejercicio de poder y por tanto un acto de control sobre los docentes.

De ahí que el reconocer que la evaluación de los docentes implica complejos y delicados problemas, no significa que no se deba realizar, lo que se discute es la tergiversación que presenta y su carácter que adquirió en los modelos de mercado, en los cuales se configuró y seleccionó el ejercicio del poder y control como sus bases, lo cual representa un peligro para quienes se ven subordinados a las acciones ideológicas de los poderosos, como los profesores ante los políticos de la educación, debido a que, como lo sostiene Palou de Maté:



*la evaluación, por ser una práctica humana, posee también, en sí, una dimensión política, ligada al ámbito de poder. No es casual que las demandas de evaluación partan de los organismos, en este caso educativos, con estructuras de poder consolidadas. Es la información la que lleva en sí misma una cuota de poder y permite un mejor control, dando lugar a la realización de estrategias de acción coherentes a perspectivas ideológicas particulares (Palou de Maté: 1998).*

Hoy parece que sólo lo que se conforma desde el rumbo neoliberal tiene posibilidades de crecer teórica, práctica y operativamente. Por eso la evaluación de la docencia necesita recuperarse en su versión de mejora en contra del modelo que la reduce a medir. En conclusión, es necesario reconocer que la evaluación docente reside en un mundo complejo y escabroso que los partidarios de la productividad invaden constantemente y le diseñan una armadura a la medida del interés que demanda el modelo tecnócrata educativo a través de las políticas internacionales. No obstante, en el campo de la evaluación aún se mantiene viva (al menos en el espacio de los teóricos que sobre esta temática trabajan), aunque relegada, la voz que se pronuncia por considerarla como un proceso permanente que coadyuva a mejorar el trabajo de los sujetos evaluados y que permite, en el caso de los sistemas escolares, la retroalimentación y la mejora de sus servicios.

Así que la evaluación de los docentes representa un aspecto medular de lo que sucede en el espacio educativo y mantiene una estrecha relación entre la búsqueda de alternativas que propicie la mejora en el trabajo de los profesores y la construcción de procesos incluyentes que privilegien la valoración permanente de los sujetos evaluados sin terminar en una brusca descalificación de los mismos. Además de lo expuesto hasta ahora, pensamos que la tergiversación que se realiza de la evaluación docente tiene que ver directamente con la propia noción teórica que sobre la evaluación y su desempeño tienen los profesores, y sobre todo, con la interpretación de las funciones de la evaluación de su desempeño. Por lo que a continuación, acotaremos sobre las funciones predominantes de la evaluación del trabajo docente.

## **2.2 FUNCIONES PREDOMINANTES DE LA EVALUACIÓN EN EL TRABAJO DE LOS PROFESORES**

En esta sección abordamos al control y la mejora como dos de las principales funciones de la evaluación docente que a nuestro juicio y de acuerdo con el desarrollo de la investigación, son representativas de la evaluación que se lleva a cabo en nuestras instituciones escolares sobre la tarea de los docentes. Pero también reconocemos que existen otras funciones asociadas a la evaluación que determinan las características de la evaluación del desempeño docente y que cada una de ellas presenta una dificultad en su conceptualización y en su funcionalidad. Sobre todo si advertimos que existe una gran dificultad para lograr suficiente acuerdo sobre ellas. Al respecto, Álvarez García, (1992), identificó como funciones de la evaluación:

**Diagnóstico.** Consiste en verificar el estado que guarda una actividad y su avance hacia sus objetivos propios, en relación con una norma ideal dada, así como sus perspectivas si no cambia nada.

**Formativa.** Se refiere a un sistema de retroalimentación que permite hacer los ajustes necesarios a la acción, en forma continua y sistemática, a fin de garantizar el logro oportuno y eficaz de los objetivos y metas buscados.

**Control.** Es la que permite estimar el grado de avance de las acciones o de un programa o de un proyecto en relación con sus objetivos y metas.

**Terminal o sumativa.** Se refiere a la verificación de los resultados al término de un plan, programa o proyecto.

**Política.** Es sin duda la función más general de la evaluación, se refiere a la necesidad de que la evaluación provea información útil para mejorar la calidad y eficiencia de las decisiones, en el desarrollo de programas o proyectos.

Si bien es cierto que desde este planteamiento, la evaluación se vincula al logro de objetivos y por lo tanto, a la medición para tener cierto control sobre lo evaluado, debemos enfatizar que la evaluación amplió su cobertura y actualmente se encarga de evaluar los programas educativos, instituciones y profesorados; lo cual hace pensar en ella como una moda de corte evaluativo que imparte cursos; publica acuerdos y crea agencias públicas y privadas para llevar a cabo un número impresionante de evaluaciones en distintos

escenarios. De ahí que nos quede claro que la evaluación, tal y como lo afirma Álvarez Méndez:

*desempeña muchas y muy variadas funciones, más de las que formalmente se le reconocen y que aumentan en cantidad en la misma proporción en que pierden en transparencia: formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o de recuperación; de información y de retroalimentación, de control (Álvarez Méndez, J. M.; 2001:24).*

A este respecto, iniciaremos con el señalamiento referente a que en el marco de la función de control, se vislumbra un interés reduccionista de la evaluación, orientado hacia la puntuación o calificación y con una fuerte tendencia a la acumulación de datos sumativos o terminales que posibiliten el rendimiento de cuentas. Por lo cual, si bien es cierto que la evaluación consigue presencia a partir de sus funciones que la caracterizan como una medición, también hay que indicar que juntas recorrieron un camino análogo entre una lógica educativa economicista; que mantiene a la evaluación como uno de los ejes más importantes de la política educativa de los organismos internacionales.

Debido a la complejidad que implica definir a la evaluación y con lo reduccionista que puede resultar una estrecha definición; en este trabajo, como ya lo señalamos anteriormente; la reconocemos como un proceso permanente de diálogo, discusión y reflexión compartido de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada y advertimos, que en toda institución escolar se pueden evaluar, además de los profesores; a los responsables de la puesta en marcha de los programas de estímulos. Lo cual quiere decir que la evaluación es un proceso amplio que involucra no solo a las escuelas como prestadoras de un servicio educativo, sino también a todo aquel que dentro y fuera de ellas, mantiene un vínculo con el trabajo académico.

---

TESIS CON  
BASE DE ORIGEN

De aquí que sobre las funciones de la evaluación, podamos indicar que la relación entre la evaluación de los docentes y el impacto que esta genera en ellos, es tan estrecha que a menudo suele convertirse en una situación confusa, sobre todo si no existe claridad en la conducción de las evaluaciones y se desconoce quienes tienen la responsabilidad en la correspondiente toma de decisiones.

Por lo tanto, después de anotar la existencia sobre la variedad de funciones que suelen asociarse a la evaluación, realizar una revisión exhaustiva sobre la temática en los trabajos de Álvarez García (1992), Santos Guerra (1995), Díaz Barriga (1999), Álvarez Méndez (2001), Arbesú García (2001) y acercarnos a la realidad que se vive en la escuela primaria, a través de entrevistas y cuestionarios sobre la evaluación de su desempeño en la denominada Carrera Magisterial, buscaremos reconocer que al evaluar una institución escolar o a sus docentes; son frecuentes al menos tres funciones que se suelen insertar fácilmente en las escuelas y gozan del apoyo de los responsables (políticos, técnicos, administradores y directivos) de la educación, durante su implementación. Para ello, comenzaremos con la conceptualización de las mismas.

*Función sumativa.* Sergio Nilo; en un trabajo sin fecha titulado: "Temas de evaluación", publicado en la antología: "Evaluación en la práctica docente" de la Universidad Pedagógica Nacional en el año de 1993, la señala como aquella que es practicada al final de un curso, un periodo o un proyecto educacional. Entonces, es factible pensar que mediante esta función se llevan a cabo las actividades de selección, clasificación, y promoción docente con base en los resultados de quienes son evaluados. Este es el caso de la Carrera Magisterial, en la cual, a través de la medición sobre la actuación docente, se determina la categoría de los profesores. En esta función, el instrumento por excelencia es el examen. Sin embargo, esta situación debe ser ampliamente discutida; ya que el resultado en el proceso evaluador es importante pero no más que los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan y los ritmos de consecución. Por lo tanto, estos se convierten en elementos que también deben evaluarse; no solo porque el logro o la no consecución de unos resultados esté supeditado a aquellos factores, sino porque ellos mismos constituyen el objetivo de la mirada evaluadora.

*Función sociopolítica.* Se presenta como una medida para buscar aumentar la productividad del docente y procurarle "superación" profesional, así como una posibilidad de mejorar sus condiciones de vida, laborales y sociales mediante programas de estímulos como la Carrera Magisterial. Sin embargo, el sesgo político, además de estar presente en los lineamientos normativos del programa (los cuales cumplen al pie de la letra las recomendaciones de los organismos internacionales), se relaciona con la asignación de estímulos económicos para algunos docentes que consiguen ingresar al programa y con la exclusión de quienes no lo logran, o lo que es más, con la indiferencia salarial para los que deciden no ingresar al programa; con lo cual se da paso a una diferenciación social de tipo clasista en el campo laboral. Así que ya no "vale" lo mismo aquel que obtuvo el ingreso al programa de estímulos, que quienes si lo lograron.

Para nosotros, este viso político y económico que remueve aspectos sociales del trabajo y de la vida de los profesores, tiene que ver con las políticas monetarias de la década de los años ochenta, las cuales se manifestaron en la reducción del salario a los trabajadores de la educación. A ese momento histórico y situación particular, se remonta el origen de los programas de estímulos en nuestro país; mismos que aparecieron en forma de programas de pago al mérito primero, en educación superior y más tarde en la educación básica, como el caso de la Carrera Magisterial, la cual surge luego de las negociaciones entre los funcionarios gubernamentales de la educación y algunos líderes de la organización sindical del magisterio. Sin que con su implantación constituyeran una respuesta a la problemática de los bajos salarios en la docencia de la educación básica. Al respecto, en "Carrera Magisterial y evaluación de los profesores", estudio que Díaz Barriga publicó el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) en 1999, se parte del reconocimiento de que en nuestro país, bajo la bandera de la modernización de la educación, se aplican programas de estímulos que tienen una vejez de ochenta años en su país de origen y que ya mostraron ampliamente sus limitaciones. En referencia a la Carrera Magisterial, se argumenta que la única singularidad es que este programa se aplica de manera extensiva a todo el sistema educativo, sin embargo, resulta interesante contrastar lo exiguo de la percepción derivada de este programa con el conjunto de exigencias que contiene. Para un profesor inscrito en Carrera Magisterial en 1995, el aumento a su salario significó \$200 mensuales y en 1997, para otro con 25 años de antigüedad que ostentaba un salario total de

ESTÁ CON  
FALLA DE ORIGEN

ESTA TERCERA NO SE  
DEBE DE CONSIDERAR

\$3848, la cantidad ascendía a \$760, lo que indica que los sobresueldos no significan ni la cuarta parte de su salario base y las exigencias para permanencia y promoción en Carrera Magisterial son una carga adicional para los profesores, pues además de considerar las actividades realizadas en el desempeño de sus labores durante el año lectivo, tienen que presentarse a un examen de carácter nacional y avalar su antigüedad, grado académico, aprobar cursos de actualización, etc.

*Función administrativa.* De acuerdo con House (1986), es un recurso que se utiliza para ejercer la autoridad. Un rasgo característico de este tipo de evaluación es su carácter externo e impositivo por quienes presiden o dirigen las instituciones escolares. Aquí las acciones o actividades de evaluación suelen tener un carácter autoritario y con fines netamente administrativos.

La evaluación, desde este contexto, se encuentra tensionada entre los actos autoritarios de quienes evalúan y las propias expectativas de los evaluados, es decir de los profesores. Por consiguiente, su rasgo más característico es el de una evaluación alejada de la iniciativa e interés de los profesores que conforman los espacios docentes en las escuelas.

Las indicaciones tendientes a llevar a cabo el acto de la evaluación, mediante el cumplimiento puntual de los programas de evaluación que surgen de la actividad administrativa, parten de una lógica vinculada a las mediciones autoritarias y genéricas para determinar el nivel de desempeño docente que a través de una estandarización de instrumentos dan forma a un esquema que vincula los resultados de la evaluación a los criterios elegidos por personas alejadas del trabajo académico que se realiza en los centros escolares. Por lo tanto, se hace evidente no solo la falta de articulación entre el esquema de evaluación y el mejoramiento del trabajo docente, sino una constante medida de control que orienta y determina la actuación de los profesores.

En esta función de la evaluación, se privilegia el cumplimiento de la normatividad y trámites administrativos; que para el caso de la educación básica, consisten en el llenado de boletas, preparación y participación en eventos y comisiones escolares, que si bien dan sentido al desempeño docente, son actividades inmediatas que no definen a la actividad docente; en los términos de productora de bienes simbólicos y la reducen a una actividad encargada de poner números a las boletas y preparar ceremonias cívicas todos los días lunes. Por lo que generalmente, el profesor que suele cumplir puntualmente con la entrega

de una serie de encargos administrativos, tiene una noción de su trabajo y de la evaluación de su desempeño docente muy cercana al proceso de intensificación de tareas. Esta suma de actividades administrativas que llevan a cabo los profesores, hace que la evaluación de su desempeño se viva como un proceso de intensificación en el que los resultados repercuten de manera significativa en las cargas de trabajo para los docentes, en particular, de quienes aspiran a cubrir de manera puntual con los lineamientos requeridos por el evaluador, tal es el caso de los diferentes formatos administrativos que cada profesor debe entregar a la dirección escolar.

Estas tres funciones que hasta aquí abordamos permanecen inscritas en una postura de evaluación, sustentada en el control ejercido sobre los docentes, a quienes miden su rendimiento a través de criterios genéricos y condicionan su actividad y su salario a su permanencia en los programas de estímulos.

Pero en este trabajo además de abordar a la medición, nosotros planteamos, con base en los trabajos de Santos Guerra (1995), Arbesú García (2001) y Álvarez Méndez (2001), que la evaluación es un proceso permanente de diálogo, discusión y reflexión compartido de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada, como una vía para conseguir o consolidar una mejora en su campo de acción. Por lo que las funciones de la evaluación desde este planteamiento presentan características y significados distintos a las que revisamos con anterioridad. Desde este enfoque podemos hablar de la función formativa, democrática, de diálogo, comprensión y mejora:

*Función formativa.* Esta es tal vez la función más deseable de la evaluación, ya que se realiza durante todo el proceso y tiene presente que evaluar no es medir, calificar, clasificar ni excluir. Por lo cual en la educación, todas las formas de evaluación que contribuyen al perfeccionamiento de un programa en desarrollo, en este caso, la práctica docente, deben considerarse como formas de evaluación formativa; ya que se distinguen de las que están orientadas a comprobar la obtención de los resultados del programa. En un interés por la función de la evaluación, se tiene que dejar de lado el carácter pragmático del ejercicio de la medición que abusa de las técnicas de control como el examen y que se convierte en un instrumento de selección y exclusión. En respuesta urgente a este estilo, la función formativa de la evaluación contempla al proceso educativo como un quehacer de largo plazo que ostenta un carácter interminable. Entonces la evaluación, dentro de este

proceso, deja de ser un espacio último del proceso educativo y constituye una forma de acceder al conocimiento y una oportunidad de aprender mediante la construcción de saberes en una forma permanente y en constante renovación.

*Función democrática.* Es la que alude, según Álvarez Méndez, J. M. (2001), a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven convocados por la evaluación; principalmente profesor y alumno, pero no como meros espectadores o sujetos pasivos que solo responden, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan.

En esta forma de evaluación se busca terminar con las nociones irreales de la realidad, esto significa que para conocer la realidad y sus significados, todos los sujetos que participan directa e indirectamente en la evaluación tienen que hacer notar su voz durante ese encuentro y confrontación cultural que constituye la escuela. Esta circunstancia viene a caracterizar a la evaluación democrática como una práctica participativa de todos los que comparten un determinado universo de trabajo.

En el marco de la función democrática de la evaluación, un aspecto básico es la colaboración. En lo que respecta a la evaluación del desempeño docente, las reuniones entre los profesores para tratar asuntos relacionados con la evaluación de su trabajo, constituyen un escenario fundamental para la consecución de la democracia en el proceso evaluativo, en tanto se considera; de acuerdo con Pérez Gómez, que estas actividades en conjunto:

*trasladan el desarrollo profesional de los docentes más allá de los reducidos y locales horizontes del individualismo y aislamiento, de la dependencia de los expertos externos a un escenario donde los docentes pueden aprender unos de otros al compartir sus experiencias, temores, propósitos y pensamientos (Pérez Gómez, A: 1999; 170).*

*Función de diálogo.* Esta categoría la trabajó Santos Guerra, M. A. (1995), bajo el planteamiento de que a través de la función del diálogo, la evaluación propone una discusión y reflexión sobre la actividad evaluada. El diálogo se convierte así en el camino por el cual los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de una valoración cercana a su realidad. Durante el diálogo, es tarea de los docentes

involucrados en la evaluación, asumir una postura justa y honesta en contra de la imparcialidad, explicitar sus propias concepciones, sugerencias y alternativas sobre la evaluación. Otro rasgo característico de esta función estriba en que el evaluado es también el evaluador, por lo tanto, hay que potencializar el recurso de la negociación durante el proceso evaluativo.

Para esta función, el propósito fundamental es reflejar de forma justa no solo el desarrollo de los acontecimientos sino la interpretación que de los mismos hacen cada uno de los que se encuentran implicados en el programa de evaluación docente. Ante este propósito ineludible en la evaluación con función de diálogo, se deben comprender las numerosas perspectivas y puntos de vista sin manipular el proceso. Para tal fin, es preferible que los participantes de la actividad de evaluación lleven a cabo una argumentación teórica durante su diálogo, de lo contrario no se pasaría de un espacio meramente anecdótico.

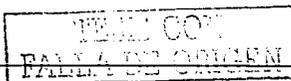
*Función de la comprensión.* En esta función, el interés se orienta a entender el curso de las actividades y los sujetos de evaluación y la forma en que llegaron a tal o cual estado, además de saber como son realmente.

La comprensión, de acuerdo al mismo teórico que trabajó la función anterior y en un vínculo que nosotros hacemos con la Carrera Magisterial; para señalar los aspectos que a nuestro juicio, es necesario que se tomen en cuenta, está referida a la evaluación docente; por lo cual, ante el inminente establecimiento de programas de evaluación para la docencia, se debe poner atención a los siguientes aspectos:

**Pretensiones de la evaluación docente.** Es necesario averiguar quien o quienes ponen en marcha los programas de evaluación del rendimiento de los profesores y por qué. Debemos conocer qué finalidades ocultas o manifiestas están vinculadas o provocadas en los sujetos evaluados, sobre las inicialmente esperadas.

**Destinatarios.** A quienes va dirigido el programa de evaluación y que modos existen de acceder a él. Tanto en lo que respecta a la información como a los canales de acceso.

**Evaluación del mismo programa.** Qué es lo que el desarrollo del programa consigue en los destinatarios, en los responsables, o de forma indirecta, en otras personas.



Enfoques a largo plazo. Aunque durante el desarrollo del programa estos efectos no puedan verse, habrá que pensar en lo que sucederá a largo plazo con la implementación de programas de evaluación y promoción docente,

Efectos secundarios. Qué repercusiones de carácter no buscado produce el programa, tanto en los participantes como en otras personas, quizás potenciales usuarias del mismo.

Rentabilidad social. El beneficio del programa, desde el punto de vista democrático, no ha de verse solamente en los actuales destinatarios sino en las posibilidades de beneficio en cascada.

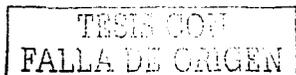
Relación oferta-demanda. Es interesante saber qué tipo de ofertas se realizan y quiénes las realizan, por qué se demandan las acciones evaluativas y si acaso las demandan o les son impuestas desde posiciones ajenas a la realidad del contexto de su práctica educativa.

Continuidad en el futuro. Qué tipo de desarrollo posterior tiene el programa, y qué posibilidades de continuidad y de profundización encierra el futuro.

Contextualización del programa. El programa se realiza en un momento y lugar determinado, con unos medios concretos. Pero esto no significa que no cuente con una historia que permita comprender cómo son las cosas en él actualmente.

*Función de la mejora.* No se sugiere una mejora supuesta en parámetros genéricos sobre la práctica docente sino en la propia dinámica de la acción contextualizada en la que aparece un fuerte juego de expectativas, motivaciones, intereses, deseos, sentimientos y valores de los profesores.

Estamos de acuerdo con Vrociennsti (1991), en el planteamiento que hace sobre las funciones de la evaluación; del cual destacamos dos formas de asumir la evaluación de los docentes. La externa, nacida del interés de las agencias financieras y de la preocupación de los responsables públicos de la educación o de los destinatarios de los servicios que la escuela presta; y la interna, que surge de la inquietud de los profesores por comprender y transformar sus actividades.



La primera, que es la forma externa de asumir a la evaluación, está más centrada en el control y abarca la función sumativa, sociopolítica y administrativa, que son las tres primeras funciones señaladas en este trabajo. La otra, que se pronuncia por la evaluación de forma interna, está centrada en la mejora y se relaciona con las funciones de formación, democrática, diálogo, comprensión y mejora; que son propias de la evaluación entendida como proceso.

Estas posturas de las funciones de la evaluación son elementos importantes que conforman e inciden en la evaluación del desempeño docente, ya que a partir del referente desde el cual se asuma la evaluación, es que se constituyen sus características.

No obstante, sobre la evaluación del trabajo de los profesores, las instancias federales de nuestro país, insisten en la necesidad e importancia de los programas de evaluación docente como una opción de incrementar la calidad en la educación, bajo el supuesto de que esta actividad de evaluación favorece a los profesores, y con ello, a la organización y el funcionamiento de las escuelas. Sin embargo, hacer sujetos de evaluación a los profesores no es tan importante como el saber a quiénes favorecen estas actividades. Por lo cual, hay que considerar por una parte, los propósitos como aquellas razones de la puesta en marcha de los programas de evaluación docente y por otra, los efectos; como resultados generados de las actividades de la evaluación. Por consiguiente, es preferible asumir los propósitos como una ayuda hacia las prácticas de evaluación y no como una amenaza y condicionamiento de interés meramente sobresalarial. Así lo planteó Joan Dean (1991), en el sentido de que los propósitos ayudan a los profesores a identificar las vías que realzan sus destrezas, a desarrollarse en forma colectiva e identificar puntos susceptibles de intervención en su trabajo docente; con una nueva o modificada iniciativa.

Ante el reconocimiento de las dos conceptualizaciones trabajadas en este estudio, una centrada en el control y la otra en la mejora del trabajo de los profesores, podemos decir que durante el proceso de evaluación, con base en los argumentos de Loredo Enriquez; es ineludible:

TESIS CON  
FALLA DE CRIGEN

*considerar las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente, incluidas aquellas variables que aunque no pertenezcan a la función en sí misma, la afectan e incluso la determinan. Considerar de esta forma a la evaluación es verla desde una perspectiva integral. Las formas y los usos de la evaluación de la docencia deben transformarse, dejar de destinarse al control administrativo y convertirse en el mecanismo idóneo para la retroalimentación y la búsqueda del perfeccionamiento (Loredo Enriquez, J; 2000: 104).*

Por lo cual, nuestros apuntes hacen referencia a que ese estilo usual en que la evaluación del desempeño de los profesores se reduce a un ejercicio de poder y a un control administrativo, tiene que convertirse en una actividad de retroalimentación y búsqueda del perfeccionamiento de la tarea docente. Solo que esta situación no puede ser del todo posible en tanto la evaluación, permanezca íntimamente asociada a las grandes orientaciones políticas en educación, y en este vínculo, el impacto de la política internacional instalada en el plano nacional marque la línea de la educación con un corte economicista; a través del cual se identifica a la evaluación docente como un mecanismo de la ansiada productividad mediante el uso extensivo de la medición y el estímulo sobresalarial.

En síntesis, diremos que los programas de estímulos tienen una alta responsabilidad en la forma en que hoy se asume la evaluación (medición) de los docentes en nuestras instituciones escolares, la cual se lleva a cabo con base en la cultura del pago al mérito. Pero esta función no necesariamente es actual, sino que se instaló en nuestro sistema educativo ante la mirada complaciente de los funcionarios gubernamentales en educación y con la atención puntual a las recomendaciones de los organismos internacionales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Así los programas de estímulos al desempeño docente se establecieron desde hace ya por lo menos tres sexenios de gobierno, con un fuerte arraigo en el gobierno salinista quien en palabras de Noriega Chávez (2000), se dio a la tarea de crear una bolsa presupuestaria adicional para la Carrera Magisterial. Por lo tanto los programas de estímulos tienen una responsabilidad directa en la conformación de la evaluación del desempeño docente, como lo señalaremos a continuación.

### 2.3 LOS PROGRAMAS DE ESTÍMULOS; CONFORMACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Las actuales modalidades de evaluación del desempeño docente están sitiadas por grandes orientaciones políticas, que a través de organismos internacionales como Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico vigilan el rumbo de la educación con una visión de mercado, que pone especial atención en el trabajo de los docentes; al cual le confiere una evaluación de su desempeño con base en programas de estímulos al estilo pago al mérito. Esta es una característica de los sistemas educativos que llevan a cabo su transformación en el marco de la globalización; en los cuales la evaluación de los académicos se encuentra envuelta en una realidad de retribución económica diferenciada.

Las políticas internacionales coordinadas con las del plano nacional en materia de evaluación, utilizan el recurso de la evaluación docente, en apego a las recomendaciones de los organismos internacionales como eje de análisis para medir el rendimiento de los profesores a través de la implementación de programas de estímulos que funcionan como artefactos compensatorios a los salarios de los docentes evaluados.

Como resultado, los programas de estímulos a la productividad que tuvieron eco inicial en el Sistema Nacional de Investigadores y en las universidades públicas, se insertaron en educación básica a través del establecimiento de la Carrera Magisterial. Así que desde el momento en que llegaron estos programas a nuestro país, se identificaron como parte de un proyecto educativo planteado desde una lógica economicista basada en planteamientos de competitividad, como medida de transformación en las instituciones escolares. Pero hay que señalar que esta nueva forma de asumir a la evaluación de la docencia provocó un impacto en la vida académica de las instituciones.

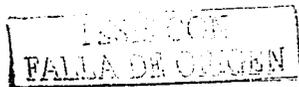
A menudo se vierten argumentos que se pronuncian a favor de los programas de estímulos y algunos más en contra de su implantación. Particularmente, en el caso de la escuela primaria son notorias estas desigualdades, en el sentido de que todo sistema de pago al mérito, como la Carrera Magisterial, que no se apoya en una valoración del desempeño docente con base en las funciones formativas de la evaluación, se reduce a un mecanismo de discriminación y clasificación de profesores y puede funcionar como una fuente de desigualdades, dado que podría permitir que los docentes con un nivel bajo de

desempeño pudieran recibir una compensación sobresalarial mayor a otros con desempeño notable.

A este respecto, sólo hay que escuchar las voces que los profesores levantan en cuanto al significado que le otorgan a la implementación de la Carrera Magisterial como vía única de evaluación a su desempeño (durante el desarrollo del siguiente capítulo nos ocuparemos de esta temática).

Otro rasgo común que comparten la evaluación y los programas de incentivos es su origen ligado al proceso de industrialización de los Estados Unidos de Norteamérica. A partir de ese momento, algunos seguidores de la economía como Taylor y Cooke en 1910 enunciaron la valoración del rendimiento en los trabajadores como garantía de productividad que se podía lograr a través de un incremento salarial otorgado a quienes tuvieran mayor rendimiento, (como lo mencionamos con anterioridad). Además, en el ámbito del Sistema Educativo Mexicano, la política de estímulos se apoyó en condiciones precarias del trabajo docente y del salario; en contraste al surgimiento de estos programas en sus países de origen. Al respecto, Valdez Aragón (1998), señaló que el vincular la evaluación de los profesores al salario de bajo poder adquisitivo repercute en la desviación de los objetivos del programa de estímulos. En Carrera Magisterial sucede que la mayoría de los profesores están inscritos para mejorar sus ingresos salariales y no con el interés esencial de suministrar, a través del programa, una mejora sustancial a su práctica docente.

Pero también se relaciona a la costumbre de que en México se implementan proyectos educativos y programas de estímulos al desempeño docente bajo condiciones muy distintas de los modelos que tuvieron su origen en contextos ajenos al nuestro, esto tiene que ver con que este país, en materia educativa, es un eminente importador de las acciones educativas calificadas como exitosas que se desarrollaron en otras partes del mundo. Así sucedió con los programas de estímulos instalados en la educación superior y luego en la educación básica (Carrera Magisterial), mismos que se trazaron desde el enfoque de pago al mérito.



Cada vez es más notorio el interés, no sólo por demostrar si estos programas son adecuados o inconvenientes para el caso de los profesores mexicanos, sino para reflexionar sobre el contexto desde el que se implantaron en nuestras escuelas. Esta iniciativa de analizar los programas de estímulos diseñados en otros países desde 1908 y acogidos con gran rapidez por el sistema educativo mexicano en tiempos recientes, adquiere importancia por la gran cantidad de significados que su ejecución produce en la voz de los profesores evaluados.

Si bien es cierto que los países que dieron origen a estos programas de diferenciación salarial en función del rendimiento académico, lo hicieron para pagar mejor a los docentes, quienes contaron con buenos salarios y condiciones favorables de trabajo; así como buenas instalaciones escolares y nunca estuvieron sujetos a la caída salarial como en nuestro país a finales de los años ochenta, también es cierto que no en todas las escuelas de estos sistemas educativos tuvieron éxito estos programas de estímulos. Al respecto, estudios que realizaron Murane y Cohen en 1986, mostraron que el pago al mérito que se practicó en los Estados Unidos de Norteamérica, alcanzó un éxito relativo. Pues mientras en comunidades que contaban con escuelas de gran infraestructura y que pagaban buenos sueldos a los docentes, los programas incidieron en la consecución de resultados de mejora en la práctica docente, pero al efectuarse en las escuelas de ciudades o barrios con alto grado de marginación constituyeron un fracaso. Al respecto, Valdez Aragón sostiene que:

*una política de estímulos tiene mayores probabilidades de aceptación cuando la comunidad a la que se dirige cuenta con condiciones favorables de trabajo y buen sueldo, atributos con que no cuenta la gran mayoría del magisterio de educación primaria en México (Valdez Aragón, S; 1998; 113).*

La evaluación de los profesores, quienes cuentan con salarios castigados y tienen serias limitaciones respecto a sus condiciones de trabajo, obedece a una lógica de mercado que además de deshomologar los salarios, los sujeta a escalas de estímulos según el desempeño. Estos programas sobresalariales operan desde 1990 en la educación pública superior y a partir de 1993 en la educación básica; bajo los supuestos de apoyar la permanencia, dedicación y calidad en el trabajo de los profesores.

Generalmente, y esto sucede así en la Carrera Magisterial, los programas de estímulos hacen mediciones del desempeño con base en escalas de puntos que son otorgados por cada actividad desarrollada.

El utilizar a la evaluación como un mecanismo para diferenciar el salario de los profesores, fue un imperativo del gobierno durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, ya que esta forma de evaluar a los profesores se inscribió en el programa de estímulos que se dio a conocer como Carrera Magisterial y se aplicó en la educación básica durante la gestión del Secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo Ponce de León, para evaluar a los docentes, profesionalizar su labor y establecer un mecanismo que incrementara su remuneración salarial.

Estos tres puntos pueden sonar deseables desde el discurso lineal de los responsables de la educación pública en nuestro país; aunque también es posible que desde los destinatarios de la evaluación, se miren como contradictorios en tanto se busca profesionalizar la docencia en la educación básica; solamente a través de mecanismos que utilizan escalas de puntos para incrementar una mejoría en los salarios y no en lo sustancial de la práctica docente. Sobre todo si consideramos que un programa de evaluación docente inmerso en la medición se convierte en un proceso de intensificación del trabajo de los profesores que no funciona como un espacio de profesionalización de la docencia, toda vez que obliga a los docentes a llevar a cabo y de manera puntual una serie de actividades de carácter administrativo. Desde este enfoque, la labor docente se relacionan con la organización del grupo, recoger cuotas, participar con los padres de familia, coordinar comisiones, realizar ceremonias cívicas, organizar festivales y concursos escolares, promover campañas, integrar expedientes, llenar boletas etc. Por lo tanto, la evaluación del rendimiento de los profesores se vive como una carga extra, producto de una política de estímulos que impulsa recompensas económicas en algunos docentes y no con un proyecto salarial que involucre a los profesores en su totalidad y que posibilite la mejora gradual y sistemática del trabajo docente, a través de la reflexión realizada en los ejercicios de evaluación docente y no solo se limite a verificar el grado de cumplimiento en las acciones de corte administrativos por parte de los profesores.

---

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Hoy la cultura de la evaluación de la docencia promueve el poner las expectativas del pensamiento de los profesores en las ganancias, en los sobresueldos, en la posibilidad de acumular recursos económicos. Parece que solo el bienestar económico que ofrecen los programas de estímulos da fuerza a las aspiraciones pragmáticas de algunos profesores que participan en Carrera Magisterial, quienes decidieron apartarse de las posibilidades de reflexión teórica sobre los aspectos educativos que le pudieran significar alguna mejora en su quehacer cotidiano. Ahora se ocupan solamente de enfrascarse en una competencia por los puntos que le signifiquen un incremento a su salario. Así lo afirman los profesores de escuela primaria, entrevistados por Valdez Aragón para el estudio: "Carrera Magisterial: una mirada desde los docentes", que se publicó en el año 1998; en el cual afirmaron que su ingreso al programa de estímulos, respondió prioritariamente a una necesidad económica:

*"definitivamente ingresamos por el aspecto económico, no vamos a mentirle..."*

*"este estímulo debe partir de un salario profesional... o sea, Carrera Magisterial es muy buena, pero siempre y cuando parta de un salario profesional donde todos logremos satisfacer personalmente nuestras necesidades..."*

*"pues nada más la cuestión estimulante de que le van a dar un poco más de dinero porque no es otra cosa."*

Por todo ello, actualmente la evaluación docente conforma una moda economicista que logra invadir todos los niveles educativos. No resulta ya muy recomendable discutir si se debe o no evaluar la docencia; sino cómo hacerlo, quién lo hace, con qué propósito, a costa de qué o quiénes y cuál es el estado actual de la evaluación docente. Respecto a este planteamiento, Ángel Díaz Barriga (1999), agrupa en seis puntos la conformación de una teoría de la evaluación aplicada al campo de la docencia:

*El pago al mérito.* El señalamiento de este inciso gira en torno a las distorsiones ocasionadas por esta forma de valoración del trabajo docente. Destaca el énfasis que ponen los profesores en realizar sólo aquellas ejecuciones que son reconocidas y calificadas en el programa, en detrimento de las que surgen de las exigencias de la propia labor.

Este estilo de evaluar desarrolla la competencia, rivalidad e individualismo entre los participantes del programa y dificulta la organización colectiva de los profesores para abordar los problemas de cada centro escolar. En esta modalidad, el salario base de los profesores se deshomologa y por lo tanto, se ve disminuido a incentivos que sostienen la individualización salarial como nueva y única forma de evaluación docente. Aquí la política educativa se centra en hacer compatible la calidad de la educación con la reducción de sus costos. De ahí que las recomendaciones de los organismos internacionales respecto a la aplicación de la política salarial sustentada en los programas de estímulos, tengan un fuerte arraigo en la evaluación de la docencia y conviertan las nociones de productividad y rendimiento, en los principales conceptos utilizados como referentes para determinar formas de salario de los docentes.

*La función y el sentido de la evaluación.* La tarea de la evaluación se mueve dentro de dos funciones opuestas; la del control y la mejora. El control busca clasificar a los docentes a través de mecanismos de evaluación sumativa. El mecanismo más característico de este enfoque lo constituyen los sistemas de pago al mérito y el análisis del desempeño docente por medio de la medición del rendimiento de sus alumnos. Carrera Magisterial dispone de un examen de aplicación a los alumnos del profesor participante, la calificación se promedia con el examen que le aplican al docente; la suma de estos puntos, más los del rubro de antigüedad, grado académico, desempeño profesional y los cursos de actualización, deciden la promoción, ingreso y permanencia en el programa.

A este señalamiento, nosotros agregamos que la evaluación que tiene como propósito emitir un juicio para calificar el trabajo docente desde una perspectiva sumativa no contribuye a mejorar el desempeño de los profesores porque no hace uso de la retroalimentación sino que emite juicios del trabajo docente cuando éste concluyó.

*La evaluación que pone acento en la mejora del trabajo del docente.* Por fortuna se conforma desde una perspectiva procesual, ya que mantiene como eje de análisis la retroalimentación que surge de la capacidad en las habilidades del trabajo cotidiano de los profesores y de los puntos críticos de ineficiencia. Este sistema de evaluación se encuentra íntimamente comprometido con mejorar el desempeño de los docentes sin ninguna pretensión de clasificar su rendimiento.

En esta postura, el resultado del trabajo docente es fundamentalmente un bien simbólico. Se reconoce que la evaluación de la docencia es un asunto sumamente complejo y delicado, ya que para llevarla a cabo es necesario determinar un valor sobre el desempeño docente, que varía de acuerdo con decisiones tales como satisfactorio-insatisfactorio, bueno-malo o eficaz-ineficaz. Solo que los resultados de la docencia se ubican en el plano de lo simbólico, lo cual hace imposible evaluar estos productos intangibles bajo un esquema de medición como el de Carrera Magisterial, que trata a la evaluación desde una visión genérica. Así que la evaluación de la docencia tiene que contar con una fundamentación teórica que supere los enfoques de la economía aplicada a la educación. Además, el proceso formativo de todo sujeto es único, singular, dinámico y cualitativo; por lo que los bienes simbólicos que produce el trabajo docente se pueden manifestar a través de conocimientos, formas de abordar la información, maneras de ser y valorar el mundo, etc. De aquí que la actividad docente valorada mediante un examen aplicado a los alumnos, resulte irreal, inadecuada y limitada.

Por lo tanto, la evaluación del trabajo docente, al no ser vista como una categoría que se encuentra inmersa en una actividad educativa amplia, con resultados intangibles, debido a los aspectos valorativos del desarrollo humano y del proceso formativo que conlleva esta labor, queda reducida a los resultados medibles y tangenciales que no necesariamente son fundamentales ni representativos del trabajo docente. No obstante, debemos reconocer que los efectos procesuales, dinámicos, cualitativos y de complejas integraciones, a menudo implican dificultad en el propio docente para reconocer el valor y el significado de su desempeño. Esto genera que la evaluación de la docencia se entienda como un proceso de intensificación que integra aspectos externos al mismo desempeño tales como la participación en diversas actividades escolares, la entrega puntual de documentación, etc.

*Retroalimentar y mejorar el funcionamiento escolar.* Esta es una función básica de la evaluación de la docencia. Sin embargo, el programa de Carrera Magisterial no contiene ningún espacio destinado al diálogo sobre la forma de trabajo. La evaluación queda supeditada a la emisión de un juicio de valor sobre los productos, sin detenerse siquiera en algún punto del proceso educativo. La función de retroalimentación permanece ausente y cercada por el control que aparece tras la asignación de puntajes en los diferentes

componentes del programa. La entrega de los resultados de la evaluación al desempeño docente, en palabras de Tyler Elenes (1998), es arbitraria y violenta, dado que se desconoce el proceso técnico de calificación de los exámenes, no se sabe si se aplica en la calificación de los mismos las medidas de tendencia central propias de las pruebas objetivas o si sólo se procede a obtener un puntaje absoluto. El examen se elabora en "alguna instancia central de la SEP", en la cual se supone que existe un banco nacional de reactivos, pero que ni siquiera directores y supervisores de zonas y sectores escolares conocen la instancia administrativa que lo diseña y aplica. Además, la publicación de los resultados llega a tardar más de un año en hacerse pública.

*Superación académica.* Se relaciona con la evaluación procesual misma que abre la posibilidad de diálogo, comunicación y construcción de saberes como elementos que permiten detectar aciertos y dificultades en el trabajo docente para poder consolidar una mejora. Aquí la cultura experiencial de los profesores significa un punto de partida hacia el campo de la cultura académica, para que juntas, funcionen como un detonante de saberes o significados que puedan ser personalizados a través de la reflexión teórica y de esta manera, conseguir la superación académica.

Solo que la evaluación de la docencia desde los programas de estímulos, elimina de raíz esta idea desde el momento en que su interés es sumativo y su finalidad clasificatoria.

*Los cuestionarios de opinión a los estudiantes.* Este punto es propio de la evaluación en la educación superior, sin embargo, decidimos incluirlo en este trabajo como un elemento complementario y enriquecedor. La atención puesta a esta tarea, no es en el sentido de menospreciar la opinión de los estudiantes, sino señalar lo condicionado de las respuestas que suelen darse a los cuestionarios. Las indagaciones más frecuentes de estos instrumentos tienen que ver con aspectos como la puntualidad, asistencia, preparación de clase, etc. Tenemos ante sí un estilo casi policiaco de obtener información para establecer escalas numéricas desde nociones reales de la realidad. Es cuestionable no la utilización de cuestionarios, sino que su función se desarrolle en torno a la obtención de información de las acciones y actitudes de los profesores. Si el trabajo docente produce bienes simbólicos, el cuestionario tiene que versar entonces, sobre significados y por consiguiente, éstos no se pueden enunciar en un sí o no no característico de los instrumentos que se utilizan ampliamente en la evaluación de la docencia.

Esta revisión sobre el estado de la evaluación de la docencia en la educación básica, pone de manifiesto, por una parte, la forma en que se conformó la noción del desempeño docente frente a la existencia de los programas de estímulos y por otro lado, ofrece elementos que definen al desempeño de los profesores desde la óptica de la mejora. Pero también es necesario señalar que la mayoría de los conceptos que son importantes para la evaluación docente confeccionada con base en los programas de estímulos, tienen una orientación hacia el control. Ahora bien, lo que se tiene que reconocer del trabajo docente desde la perspectiva de la evaluación procesual, se debe perfilar como la atención puesta en la mejora.

Ante tal situación, podemos señalar al desempeño docente, en el caso de la educación básica, desde dos nociones opuestas de su evaluación; una de control que se caracteriza por:

- beneficiar (estímulo económico) solo a los "mejores" o más "aptos";
- fomentar competencia, rivalidad e individualismo;
- instrumentalizar la actividad docente;
- clasificar docentes mediante mecanismos sumativos;
- emitir juicios finalistas y externos a la realidad contextualizada de los profesores;
- eliminar la probabilidad del diálogo, comunicación y retroalimentación docente;
- disminuir la función docente a la medición de resultados tangibles y tangenciales;
- calificar lo formal y desconocer lo fundamental en la docencia, e;
- interesarse por obtener información objetiva y estandarizada desde una concepción externa sobre la labor docente.

Por otra parte, existe una postura que pone énfasis en atender el desempeño docente como una posibilidad de mejora, para lo cual se requiere:

- abrir el campo de evaluación como una vía de desarrollo profesional;
- fomentar los planteamientos evaluativos desde la propia dinámica del trabajo docente;
- desarrollar la colaboración entre los docentes como vía de cambio;
- asumir la evaluación como proceso integral y multireferencial;

- otorgar voz a los sujetos evaluados para que reaccionen y participen de la evaluación;
- establecer procesos permanentes de diálogo, discusión y reflexión teórica sobre la docencia;
- concebir a la actividad docente como productora de bienes simbólicos, procesuales, cualitativos y dinámicos;
- interesarse por comprender el estado de actividades y sujetos evaluados, la forma en que llegaron ahí, y;
- reconocer los contextos de la actividad docente como lo que posibilita la comprensión e interpretación de sus significados.

Con esto podemos mencionar que el desempeño docente se encuentra tensionado entre un acto de control y una posibilidad de mejora en la actividad docente. De aquí que la conformación del desempeño docente desde una noción de control se identifica como el conjunto de actividades "cotidianas" que realizan los docentes en su campo laboral. Pero esta visión formal del desempeño docente, considera como actividades cotidianas a la puntualidad, asistencia, antigüedad, aprovechamiento escolar, entre otros factores que reducen la actividad de los profesores a un entretrejo de acciones y actitudes. Desde esta conceptualización del desempeño, los profesores que se ven beneficiados con estímulos económicos, son generalmente aquellos que muestran un alto grado de obediencia en relación con al cumplimiento oportuno del trabajo administrativo y que mantienen una postura institucional, desde la cual no cuestionan a los responsables de sus condiciones de trabajo y tampoco elaboran reflexiones o teorizaciones sobre su función educativa; y estos suelen ser considerados como los mejores y más aptos candidatos para recibir un sobresueldo, que bien podría llamarse premio a la obediencia y sumisión.

De tal forma que la actividad docente bajo esta noción del desempeño, se mueve en un plano instrumental que la condiciona y prepara para realizar sólo aquellas actividades que están registradas en el programa de estímulos y que le significan puntos útiles en la promoción de niveles clasificatorios. Además, a la colaboración la desplazan los actos de competencia, rivalidad e individualismo que surgen de los intereses hedonistas y pragmáticos de quienes se ocupan solamente en mejorar la condición salarial y no de transformar su práctica docente.

---

LIBRO CON  
FALLA DE ORIGEN

Esta visión del desempeño inmerso en la medición, convierte a los profesores en una especie de perseguidos que tienen que demostrar al pie de la letra, haber seguido en silencio y de manera lineal las exigencias tecnocráticas de la Carrera Magisterial. Además, la posibilidad de reclamo o revisión sobre la evaluación, está negada en este esquema por tratarse de una emisión de juicios finalistas, descontextualizados y externos al trabajo de los docentes.

Otra condición fundamental del trabajo docente que se elimina con esta forma de concebir al desempeño docente, es la de la retroalimentación. Sólo basta mirar el individualismo y la competitividad que se desarrolla en las escuelas que cuentan con dos o más participantes de Carrera Magisterial, para darnos cuenta que el diálogo y la comunicación entre los docentes se redujo a un espacio de simulación y de confrontación permanente.

En suma, el desempeño docente desde esta noción de control, se limita a la medición de resultados tangibles, los cuales, de ninguna manera son representativos del mundo amplio, complejo y simbólico de la docencia.

Por otro lado, la noción del desempeño docente vista como una posibilidad de mejora que tienen los profesores, en tanto identifiquen las vías que realzan sus destrezas y sus puntos susceptibles de intervención; con una nueva o modificada iniciativa en su práctica docente, representa una alternativa a la conformación del desempeño desde los programas de estímulos.

Aquí el interés está puesto en los procesos y no solamente en los productos. De ahí que esta noción del desempeño se interese por comprender el estado de las actividades y sujetos evaluados y la forma en que llegaron ahí. Al asumir a la evaluación como un proceso integral, el campo de estudio se abre y se dirige a los profesores que mantienen un compromiso permanente con su desarrollo académico. Así los planteamientos que se hacen sobre el trabajo docente, están orientados a consolidar de su mejora como una necesidad trascendental. La propia dinámica de la actividad académica constituye el proyecto evaluativo desde el cual se valora a los profesores; con ello se establecen acuerdos y decisiones consensuadas que no requieren de revisiones de externos a su universo de trabajo.

Además, si se llega a realizar evaluación externa es a petición del colectivo docente y como parte complementaria a su evaluación interna. No obstante, para llevar a cabo consensos y negociaciones, se tiene que partir de características básicas como la colaboración, el diálogo y la comunicación docente, a fin de que juntas, logren incidir en el trazo de una nueva realidad de cambio y transformación en la actividad académica. Para lograr esto, la voz de los sujetos se debe escuchar, discutir, analizar e interpretar desde un sesgo de cultura experiencial, hasta otro de cultura académica que lleve en ciernes la reflexión teórica; como punto de encuentro entre toda actividad de la docencia y el proceso de evaluación. Así se conseguirá fundamentar las posturas, los acuerdos y decisiones tomadas en lo colegiado y no se tendrá que subordinar el proyecto del centro escolar a los responsables de la educación pública o a quienes promueven los programas de estímulos y a menudo se hacen pasar por "expertos".

El desempeño docente desde la posibilidad de mejora se identifica como una actividad compleja y delicada, que se encuentra inmersa en el campo educativo y cuenta con resultados simbólicos, procesuales, cualitativos y dinámicos que entretejen las condiciones favorables para mejorar la actividad académica de los profesores.

Sin embargo, la forma de evaluación del desempeño docente en educación básica, es una situación que tiene que ver con la noción manejada de evaluación de la docencia en ese nivel, pero sobretodo se vincula con las políticas de los organismos internacionales y, de manera muy puntual, sobre las políticas sexenales que acogieron los programas de estímulos o pago al mérito con gran beneplácito como una extensión del proyecto económico actual llevado hacia la educación. Esta situación es ampliamente notoria en la política educativa durante los sexenios presidenciales de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León, ya que en estos periodos de gobierno, se diseñó y puso en marcha la política salarial para la educación básica, denominada Carrera Magisterial. En el siguiente apartado de este capítulo daremos sustento a esta afirmación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 2.4 LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU INMERSIÓN EN LAS POLÍTICAS SEXENALES

Con la aparición de la modernización de la educación, durante la década de los años noventa se observaron cambios en las instituciones escolares de nuestro país. Uno de ellos es el de las políticas de evaluación que recomendaron los organismos internacionales e implementó el Gobierno Federal; mismas que establecieron una relación directa entre el rendimiento académico y el factor salarial. En esta década el discurso del sistema educativo mexicano se pronunció por la tendencia de evaluación al personal académico, para ello se aplicaron políticas de evaluación tanto a nivel institucional como individual. En la educación básica, esta política lleva el nombre de Carrera Magisterial y busca fortalecer el trabajo académico a través de la promoción horizontal en la que los docentes pueden participar, luego de acreditar cursos de actualización, avalar su desempeño profesional, grado académico y antigüedad en el campo laboral de la escuela primaria. Además, una de las tareas principales de esta política (desde el discurso oficial), consiste en mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales del docente y procurarle superación personal; toda vez que el profesor evaluado esté dentro del rango de los considerados como altamente productivos y desde esta lógica, se dedique a obtener puntos que le signifiquen un incentivo sobresalarial. Por lo que en torno a los incentivos en la retribución salarial, la modernidad tiene un papel clave en el establecimiento de los programas de estímulos. En el argumento de Noriega Chávez; se advierte que:

*la modernización impulsada en el contexto del exigente servicio de la deuda, es una modernidad basada en la escasez incluso en la disminución de recursos. En ese régimen la filosofía de la eficiencia orientada hacia resultados, como la llama el Banco Mundial, fue la directriz que pretendió aliviar los efectos del deterioro salarial entre los trabajadores de la educación, con diversos programas en todos los niveles educativos. Para educación básica, a través de la Carrera Magisterial y para los niveles superiores, con diversos programas de estímulos (Noriega Chávez, M; 2000: 147).*

De aquí que la modernidad, entendida como un proyecto en beneficio del sector social se traduzca en una modernización que más que beneficiar, encarece los productos y servicios a las sociedades.

Para ilustrar este planteamiento (y sin ninguna intención de análisis teórico sino únicamente la de establecer un referente sobre el tópico), citaremos como ejemplo, que desde el proyecto de modernidad, los productos de la ciencia buscaron beneficiar a las sociedades; como en el caso de la biología genética, que pudo generar cárnicos para dar respuesta a la alimentación. Sin embargo, este interés inicial se sustituyó muy rápido por una modernidad establecida como un proyecto en beneficio de los intereses de lo económico, en donde los productos y servicios se encarecieron de manera considerable; con lo que se dio paso a la modernización, la cual se presenta como un proyecto surgido de la misma tergiversación del proyecto de la modernidad. En el caso de la educación, la modernidad se convierte en un proyecto de la burguesía que se interesa en desarrollar el capital, es decir, las fuerzas productivas y explotar al hombre como aparato productivo. Por lo cual, la escuela ya no funciona solamente como una institución que proporciona un proceso formativo integral al hombre, sino también como una instancia de altos costos que produce mano de obra certificada a través de la cual los sujetos aporten ganancias al capital. Con lo que se viene a consolidar el interés economista en la educación desde el momento en que esta se interesa en beneficiar predominantemente a la clase empresarial.

Un indicador de cómo el proyecto de modernidad se tergiversó hasta convertirse en una modernización, lo podemos observar en el proceso de industrialización al que nos referimos con anterioridad en esta investigación, ya que este proceso posibilitó que el capitalismo se consolidara y a partir de entonces considerara que la economía del mercado es lo importante. Aquí el mercado se establece en un binomio de los oferentes y demandantes. Los primeros, a través de los bienes de consumo otorgan beneficios, y los demandantes, con base en sus necesidades de consumo generan ingresos.

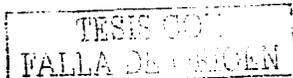
Así la lógica de industrialización que llevó a las sociedades agrícolas a la industria, se convirtió en la libre competencia o concurrencia de mercado establecida mediante una economía de oferentes y demandantes propia del capitalismo del siglo XVIII. Sólo que ya para el siglo XX, la máxima de la economía no residió en los oferentes y demandantes, sino en ganar lo máximo con lo mínimo invertido. La ganancia se convirtió en un afán de

lucro desmedido y surgió la concentración y centralización del capital a través de los monopolios, que a su vez, provocaron un imperialismo o expansionismo del mercado. De esta forma funcionó la economía hasta la crisis del capitalismo, que en 1929 generó altos índices de desempleo, delincuencia e inseguridad. A partir de este momento surgió la figura del inglés Keynes, quien a través del Estado propuso salvar al capitalismo.

Aquí la participación del Estado en la generación de empleos, el establecimiento de impuestos y hasta en la legalización del alcohol, se logró amalgamar con la industria militar, que como factores externos constituyeron las ganancias. Esta lógica económica es conocida como la época del Estado benefactor; mediante la cual los países altamente industrializados procuraron a sus pobladores niveles de vida elevados, tal es el caso de países como Holanda, Dinamarca y los Estados Unidos de Norteamérica, en donde el Estado concedió seguros económicos para las familias con problemas de desempleo.

Pero ya en el momento histórico de la sociedad mundial del siglo XXI, se introdujo una nueva categoría llamada neoliberalismo, que no comparte la política del Estado benefactor y pugna por ayudar a quien realmente es productivo; con lo cual los intereses económicos cortan y rompen la perspectiva de beneficiar a la sociedad en su totalidad y solo se favorece a quienes son considerados como productivos. Para ello ahora se establecen políticas sobresalariales en los sectores laborales en general y en el caso de la docencia en la educación básica de nuestro país, los programas de pago al mérito como la Carrera Magisterial tienen un gran auge. Con lo cual se condiciona el salario de los profesores a una evaluación de rendimiento académico. Estas políticas de evaluación se comenzaron a establecer en nuestro país desde el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado y se implementaron en el gobierno salinista, a través del Programa para la Modernización Educativa (PME).

El 1º de Noviembre de 1988, Carlos Salinas de Gortari durante su toma de posesión como Presidente Constitucional de nuestro país, instruyó al secretario de Educación Manuel Bartlett Díaz para que integrara, en coordinación con los docentes, padres de familia y organizaciones educativas; un programa que lograra transformar el sistema educativo mexicano.



Un año más tarde, durante el mes de octubre, el presidente de la república presentó el Programa para la Modernización Educativa y en el se plantearon siete retos que la política educativa tendría que enfrentar para lograr la modernización de la educación:

- descentralización;
- rezago;
- demográfico;
- cambio estructural;
- avance científico y tecnológico;
- vinculación escuela y sector productivo;
- inversión educativa.

De estos retos, retomamos para el estudio de la evaluación del rendimiento académico y su inmersión en las políticas sexenales, el que se refiere a la vinculación de la escuela con el sector productivo y el de la inversión educativa, puesto que en el Programa para la Modernización Educativa, se afirmó que corresponde al sector educativo hacer posible que los mexicanos cuenten con la calificación requerida para desempeñar un trabajo productivo y remunerador, en respuesta a que la economía reclama una relación directa de la educación con la productividad.

Para asegurar el éxito de la política economicista en la educación, en el año de 1992, ya con la gestión de Ernesto Zedillo Ponce de León como secretario de educación pública, se firmó entre la presidencia de la república y dirigentes del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, un acuerdo derivado del PME, llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

En el ANMEB se presentaron planteamientos que indican una fuerte tendencia al establecimiento de programas de estímulos sobre el rendimiento académico y se insistió en que esta acción no solo sería la mejor, sino la única forma posible de llevar a cabo la transformación de los servicios educativos; bajo el supuesto de que:

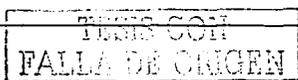
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*La Carrera Magisterial da respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. De esta forma, se acuerda el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de educación básica. Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia Carrera Magisterial.*

*El gobierno federal y los gobiernos estatales procurarán el reconocimiento nacional al maestro mexicano, instituyendo honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, D.F. 18 de mayo de 1992).*

Así que, si bien es cierto que la Carrera Magisterial se derivó de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) del 18 de mayo de 1992, también es relevante reconocer que durante el sexenio salinista se mantuvo un fuerte interés por implementar programas de estímulos a los académicos.

Hugo Aboites (1999), indicó que en los discursos sobre educación pronunciados en el contexto de las fuerzas políticas del Partido Revolucionario Institucional durante ese momento de gobierno en el país, se anunciaron las intenciones de establecer programas que estimularan el desempeño de los académicos. Además, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, acoge la política educativa impulsada con la globalización que busca trasladar el estilo del Estado benefactor hacia nuevas formas de relación con la sociedad; en las cuales insiste en que se debe dar mayor espacio a los particulares.



Para ello se ocupa la descentralización y privatización como estrategias básicas de acción. Las tendencias de la política educativa buscan:

- una nueva relación entre Estado y sociedad,
- recuperar el crecimiento de la oferta educativa en los niveles educativos,
- orientar la acción del Estado más a la gestión que a la administración,
- reorganizar el sistema educativo, es decir, impulsar la descentralización educativa,
- reformar los contenidos y materiales educativos.
- revalorar la función magisterial, de tal forma que desde el Gobierno Federal se establezcan los lineamientos para la actualización, capacitación y superación del magisterio, y;
- establecer, en materia de salario profesional, la Carrera Magisterial como un mecanismo de promoción con base en el desempeño profesional.

De estas tendencias, nos interesa poner especial atención a la idea de establecer un financiamiento condicionado al rendimiento académico a través de la evaluación individual a cargo de Carrera Magisterial; como una situación que se presenta luego de la existencia de un deterioro salarial en nuestro país, mismo que se agudizó en el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado, el cual, según Noriega Chávez (2000), se desarrolló en un contexto de austeridad que castigó fuertemente al sector educativo en términos presupuestales, y dentro de éste, la educación básica sufrió un mayor impacto, ya que un profesor de primaria perdió cerca del sesenta por ciento de su salario real en ese sexenio. Con lo cual, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y a partir de la renegociación de la deuda, se ejerció una constante presión por los movimientos magisteriales, que más tarde se tradujo en un aumento salarial a los docentes y en la creación de una bolsa presupuestal adicional que a partir de ese momento dio origen a la Carrera Magisterial, definida como un programa de estímulos a la eficiencia y a la labor de los profesores destacados.

Pero esta visión del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en torno a la recuperación salarial conseguida en el sexenio salinista y la oportunidad de que los profesores de educación básica accedieran a niveles salariales superiores con base a su rendimiento académico, para la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), que es una instancia surgida en 1979 como una alternativa de lucha de los trabajadores de la educación, en la democratización de la

educación y del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, significa el resultado de aplicar en la educación de nuestro país, un modelo económico recomendado por los organismos internacionales que genera una crisis económica sobre la clase trabajadora y que se expresa en topes salariales para los profesores que no logran ingresar al programa de estímulos. Así se expuso en el Foro Educativo Metropolitano, el 21 de octubre del 2000 en las instalaciones de la Coordinadora Nacional de los trabajadores de la Educación (novena sección), en el Distrito Federal.

Además, en el ANMEB se afirma que la modernización hace necesario transformar y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa. Sin embargo, la modernización tiene que ser revisada no solamente con base en los señalamientos del propio acuerdo, sino desde su propio proceso de constitución; con la intención de entender el vínculo que mantiene con la educación establecida desde una lógica de mercado, y por consiguiente, con los programas de estímulos.

A finales de mayo de 1995 el presidente Ernesto Zedillo Ponce de León dio a conocer el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (PND). En este documento se reiteró que las políticas de evaluación como Carrera Magisterial, Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA); son ejes prioritarios que se tienen que complementar con los intentos de buscar fuentes alternativas de financiamiento y por vincular a las instituciones educativas en los sectores productivos y sobre todo, con las empresas pequeñas y medianas. Una tarea predominante en este sexenio de gobierno fue sostener la tendencia a evaluar el rendimiento académico con base en programas de estímulos e involucrar a los procesos educativos con los sectores de la producción empresarial, dado que esta "modalidad"; en la voz de Callejas Arrollo:

*constituye el pulso cotidiano en las sociedades contemporáneas, que transitan actualmente por un proceso de recambio en las economías, de globalización, de estímulos al capital (Callejas Arroyo; 1993:183).*

Solo que antes de asumir que estas estrategias son las idóneas para mejorar el desempeño docente y los ingresos económicos de los profesores con base en su participación en programas de estímulos selectivos e individualistas, tenemos que

considerar, el riesgo de que estos procedimientos constituyan un instrumento de control al servicio de las autoridades o sindicatos de la educación y debemos reconocer que desde principios de los años ochenta a la fecha, el gasto real de educación disminuyó en forma paulatina, con lo que se redujo así el valor real de los salarios de los trabajadores y de las inversiones para el mejoramiento del sistema; tal y como lo señaló Izquierdo Sánchez (2000), quien además agregó que el esfuerzo de la SEP en torno a recuperar el salario de los docentes presenta un problema, ya que éstos cada vez tienen menor capacidad, por lo que esta relación no implica automáticamente que exista un equilibrio entre el aumento salarial en todos los medios educativos y la inflación característica de los últimos sexenios presidenciales.

En este periodo de gobierno también se presentó el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE), el cual se inscribe dentro de los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo y recoge las contribuciones que efectuaron los participantes en los diez foros de consulta popular del sector educativo. En este programa, se reconoció que la educación carece de suficientes instrumentos útiles, para evaluar sistemáticamente el desempeño escolar y adecuar las políticas y decisiones a sus resultados y que si bien, se reforzaron ciertos aspectos de la evaluación a partir de que se estableció la Carrera Magisterial, aún no se realiza dicha tarea en forma sistemática. Además, todavía no se cuenta con un sistema de evaluación que reporte información periódica.

El tema de la evaluación es una parte importante del programa, puesto que éste legitima el uso de estímulos sobresalariales a través de Carrera Magisterial. Pero también deja entrever que resulta necesario una mayor transparencia en el mecanismo de evaluación, se requiere perfeccionar permanentemente los criterios que determinan la asignación de estímulos y es básico que se cuente con un flujo correcto de información para que los profesores conozcan la evaluación que Carrera Magisterial hace de su desempeño.

Al respecto, Sánchez Moguel, A. (1993), insiste en que se tiene que reconocer que dentro de la Carrera Magisterial, la evaluación deja de lado algunos aspectos de la tarea docente que son importantes, pero se cree (o se quiere creer) que los factores a evaluar son al menos suficientes para distinguir a los profesores mediante los estímulos económicos. Por lo cual, queda por discutir si realmente los factores que se toman en cuenta son los esenciales de la actividad docente. De esto nos ocuparemos a continuación.

**CAPITULO 3**

**CARRERA MAGISTERIAL:  
EVALUACION DE LOS  
PROFESORES EN LA  
ESCUELA PRIMARIA**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**“El propósito de la evaluación  
no es probar sino mejorar”  
William Gephant**

Iniciamos el capítulo con un análisis sobre la atención puesta en los estímulos por parte de Carrera Magisterial; programa que surgió de una negociación entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación bajo argumentos de mejora para el desempeño docente. A lo cual agregamos, que esta situación se manifiesta de forma incipiente en los sobresueldos de los profesores y no en lo sustancial de su labor.

También insistimos que con su puesta en marcha generó una doble discursiva entre los destinatarios. Continuamos con una revisión de las acciones del desempeño docente para observar a detalle como se enmarcan en los lineamientos del programa. Para ello, partimos de que la escuela primaria cuenta con funciones específicas que realiza en forma cotidiana mediante el desempeño del trabajo docente. La Carrera Magisterial aprovecha esta situación para evaluar a los profesores a través de los criterios de planeación y desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje así como participación en el funcionamiento de la escuela y en la interacción con la comunidad. Al respecto, damos a conocer cada una de la actividades que se derivan de estos criterios y nos detenemos en lo limitado que a nuestro juicio resultan los factores: antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización, aprovechamiento escolar y desempeño profesional.

Más adelante, con base en la revisión sobre la evaluación del desempeño docente iniciada desde el primer capítulo, los cuestionarios aplicados a los docentes de educación primaria y la especificación de la selección y número de informantes, reflexionamos acerca de por qué la evaluación del desempeño docente se utiliza como un mecanismo de control para imponer iniciativas economicistas; que quienes diseñan el programa de estímulos consideran importantes, aun si estas son en detrimento a la mejora en las practicas docentes.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Insistimos en que la Carrera Magisterial genera una serie de implicaciones en la evaluación del rendimiento académico, de las cuales elaboramos una clasificación, con base en la categoría de la colegialidad artificial; misma que generalmente se desarrolla, se discute o privilegia en la escuela primaria y que de alguna manera determina los significados que giran en torno a la evaluación del desempeño docente y que nosotros asociamos con el control y la mejora.

Finalmente, hacemos un señalamiento de la visión que del programa de estímulos y la evaluación docente, tienen los profesores de la escuela primaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE); con la finalidad de descubrir la forma en que se constituyó un discurso lineal de la Carrera Magisterial.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 3.1 LA MIRADA PUESTA EN LOS SOBRESUELDOS

El 18 de mayo de 1992, el Gobierno Federal a través de la SEP, los Gobiernos Estatales y el SNTE firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en el cual se destacó al docente como elemento clave para el logro de los propósitos educativos. En este contexto y en respuesta a una propuesta surgida del Primer Congreso Nacional Extraordinario del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (1990); en el ANMEB se estipuló la creación de Carrera Magisterial. El programa inició en el año 1993 con el ingreso de profesores que tenían una situación laboral especial llamada Esquema de Educación Básica, mejor conocida como tres cuartos de tiempo, docentes con nombramiento definitivo, los de doble plaza y directivos con una plaza adicional de profesor frente a grupo. Esta forma de ingreso al programa y la normatividad del mismo se revisaron cuatro años más tarde en las reuniones regionales a partir de las cuales se elaboraron los Lineamientos Generales que se dieron a conocer en 1998. Estos son los que representan nuestro interés ya que están vigentes y se aplican a los profesores que constituyen el grupo social objeto de nuestro trabajo. En este documento, la Comisión Nacional SEP SNTE se presentó como el máximo órgano del programa de estímulos, al que definió como un sistema de promoción horizontal en que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren los requisitos y se evalúan conforme a los factores y criterios determinados por la comisión. Todo esto para tener acceso a sobresueldos que les asignan; una vez que aprobaron los cursos de actualización y avalaron tanto la antigüedad en el campo laboral de la escuela primaria como el grado académico, la preparación profesional y el aprovechamiento escolar.

En este momento solamente remitiremos las características del programa y más adelante, iniciaremos un análisis sobre los elementos que se encargan de evaluar a la primera vertiente. El sistema tiene tres destinatarios: profesores que se desempeñan frente a grupo (primera vertiente), directivos y personal de supervisión (segunda vertiente) y comisionados en actividades de apoyo técnico pedagógico (tercera vertiente).



Los aspirantes a ingresar, deben contar con la antigüedad requerida, cumplir con el grado académico, llenar y entregar la cédula de inscripción, realizar la evaluación de los factores propios de la vertiente en que se participa y obtener en la evaluación global, el puntaje que se necesita para la etapa. El esquema del programa se estructura mediante cinco categorías. Para alcanzarlas, además de cumplir con los requisitos de la evaluación global, se necesita la permanencia en cada nivel por 3, 3, 4 y 4 años respectivamente. No participan los docentes con ausencia injustificada de más de quince días en cada ciclo escolar, los que tienen licencia sin goce de sueldo y los profesores con cambio de actividad.

Con base en los Lineamientos, Carrera Magisterial cuenta con tres objetivos generales que se dirigen a:

- Coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio.
  - Estimular a los profesores de educación básica que obtienen mejores logros en su desempeño.
  - Mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes.
- Además, dispone de otros cinco objetivos específicos que buscan:
- Valorar la actividad docente al fortalecer el aprecio por la función social del profesor.
  - Motivar a los profesores para que logren un mejor aprovechamiento en sus alumnos.
  - Promover el arraigo profesional y laboral.
  - Reconocer y estimular a los profesores que prestan sus servicios en escuelas ubicadas en comunidades de bajo desarrollo y escasa atención educativa.
  - Reforzar el interés por la actualización, capacitación y superación profesionales.

Desde la óptica del discurso oficial de la SEP, la Carrera Magisterial tiene como una de sus principales tareas, mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales del docente, procurarle superación personal y reconocer a los docentes destacados en su labor diaria. Uno de sus objetivos específicos, consiste en motivar y estimular a los docentes para obtener resultados óptimos en su desempeño.

ESTADO DE GUATEMALA  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
CARRERA MAGISTERIAL  
CÓDIGO DE ORIGEN

Nosotros pensamos que el estímulo económico que se obtiene la estar inscrito en la Carrera Magisterial, es tal vez, la más fuerte motivación que pueden tener los profesores. Esto podría derivar en que el ingreso al programa responda más a una necesidad económica que a un interés por mejorar la práctica docente.

Así que la Carrera Magisterial, surgida del supuesto interés por mejorar los niveles de vida del docente como una alternativa de impulso permanente a la profesionalización del magisterio y aumento a sus percepciones a través de estímulos económicos; se puede apreciar como un programa que condiciona los recursos económicos a los resultados de la acción docente.

También queremos insistir en que esta situación evidencia la postura de Carrera Magisterial como una política que da cuenta del trabajo docente en un ámbito educativo que se considera estático, acabado e irrefutable; en el cual, los indicadores que contiene el instrumento de evaluación para el desempeño profesional, los cursos aprobados y los exámenes presentados (acompañados de la apreciación del trabajo docente por parte de los directivos), son los que determinan el nivel en el programa y el correspondiente estímulo.

Sin embargo, esta no es una condición clara ni suficiente que fundamente la supuesta mejoría que el programa provee a las condiciones laborales del docente. Sobre todo si nos ubicamos desde la perspectiva que indica que esta condición tiene que verse reflejada en la mejora de las prácticas docentes y no solamente en la obtención de ingresos económicos complementarios al salario.

De aquí que asociemos al establecimiento de este programa oficial de evaluación y promoción docente, con la idea de la función que tienen los filtros e instrumentos intelectuales que dan respuesta al cambio que requiere el curso de la globalización para regular los estándares educativos mundiales, estipulados por la economía y que responden a los intereses transnacionales dentro del marco del rendimiento y la productividad.

La Carrera Magisterial al aceptar que las nociones de productividad y rendimiento académico son en el eje de la política educativa actual, se apropia de ellas y las establece como referentes para determinar formas de salario de los docentes.



Además, al utilizar este sistema de pago sobresalarial, parte una generalizada descalificación del trabajo docente y el realizar una evaluación con estas características, conlleva a la discrepancia entre los individuos que participan de ella; ya que el implementar una evaluación de esta naturaleza supone fijar la atención de la instancia evaluadora sobre aquellas cuestiones que considera básicas para estructurar la educación bajo una perspectiva economicista.

Tal es el caso de la educación básica que espera avanzar en lo referente a la calidad del servicio en la educación primaria, únicamente a través de programas de estímulos que subsanen las limitaciones de los responsables de los procesos educativos en términos monetarios; aunque generalmente esto suceda en detrimento de la mejora sustancial en la práctica docente.

La capacitación y actualización docente se limita a los cursos de Carrera Magisterial y no se amplía a estudios de posgrado como las especializaciones ofertadas por la UPN o las maestrías en pedagogía que son impartidas en instituciones universitarias como la UNAM. El programa no les otorga validez por considerarlas ajenas al trabajo áulico. Por lo tanto, ante la implementación de programas de evaluación y promoción docente con rasgos economicistas, tenemos que considerar, la forma en que se lleva a cabo dicha evaluación, y si la obtención de puntos y la promoción en Carrera Magisterial da cuenta de una adecuada evaluación del desempeño docente y tiene funcionalidad como programa de pago al merito.

En lo referente a la evaluación del trabajo docente la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de implementar las acciones que considera pertinentes. Ante esta realidad, se puede advertir como los profesores que son evaluados en su desempeño por Carrera Magisterial, se encuentran tras una cortina de supuestos, como en el caso de la elaboración de los programas de estímulos a cargo de las autoridades educativas, donde los docentes; además de no participar en la elaboración de este recurso, tienen que suponer que durante su elaboración tienen en cuenta los elementos que permiten valorar los logros y alcances que tiene un desempeño docente.

Frente a esta situación, cabe la posibilidad de que las acciones de procedimiento oficial de evaluación docente, no necesariamente resulten congruentes con las aspiraciones de la docencia que busca consolidar sus prácticas educativas y no solo aumentar sus ingresos económicos; en especial, con la vida académica de los profesionales de la

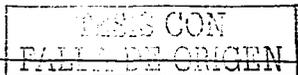
educación que buscan su actualización o formación profesional en espacios que los lineamientos generales de la Carrera Magisterial no reconocen, tal es el caso de aquellos que cursan estudios de posgrado en instituciones no consideradas como formadoras de maestros.

Los cursos que en esos lugares se imparten no se toman en cuenta en el programa, ya que no se consideran compatibles con los que imparte la propia Carrera Magisterial, instancia que fue implantada a través de un acuerdo entre la SEP y el SNTE desde una visión generalizada y reduccionista sobre los docentes de educación básica, a los que en aras de otorgarles una mejoría, también les provoca diversas confrontaciones entre ellos mismos, con los directivos escolares y con los responsables de la operatividad del programa de estímulos; lo que se traduce en una estrategia sociopolítica de control.

De esta manera se conformó el discurso oficial de la evaluación del desempeño docente. No obstante, creemos que existe otro contrario a la implementación de la Carrera Magisterial. Para abordarlo, es necesario iniciar con el señalamiento de que en lo concerniente a la evaluación de los profesores de la escuela primaria; al desempeño profesional le corresponde un 10% del puntaje global de la evaluación a través de Carrera Magisterial y se termina de valorar con otros factores como el de la antigüedad con un 10%, grado académico con 15%, preparación profesional; 28%, cursos de actualización y superación profesional con 17% y aprovechamiento escolar 20%.

Con esta información podemos advertir la puntuación otorgada a diferentes factores que dan cuenta del desempeño docente en la escuela primaria. Sin embargo, ante esta realidad, debemos considerar lo que plantea Díaz Barriga en referencia a que:

*en el caso particular del trabajo docente es necesario aceptar que existe una dificultad estructural para evaluar la docencia, puesto que esta actividad produce bienes simbólicos, de carácter cualitativo y procesual, que no se materializan en "algo inmediato". Por lo tanto, sus resultados "incapturables" constituyen una perspectiva totalmente ignorada por estos sistemas de evaluación (Díaz, Barriga; A: 1998; 67).*

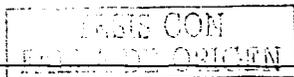


Se presenta ante la Carrera Magisterial, el discurso mismo que considera a la evaluación del desempeño docente como una situación que no puede ser medida con parámetros genéricos y no se debe reducir a la asignación de sobresueldos. Sobre esta temática volveremos después. En tanto, hay que mencionar un aspecto más en la particularidad de la evaluación docente a cargo de la Carrera Magisterial. Nos referimos a la participación del director del centro escolar, quien se encarga de la evaluación del trabajo docente y preside el órgano de evaluación en la primera vertiente de Carrera Magisterial. Esta figura descrita por los docentes informantes como "de autoridad", se encarga de destinar, de acuerdo a los propósitos del sistema de promoción, un papel preponderante al cumplimiento de la normatividad y a la evaluación del desempeño profesional con base en los instructivos que la comisión SEP SNTE determina en "estricto apego" a la normatividad vigente.

Desde ésta perspectiva, Carrera Magisterial podría significar, para los maestros que participan en ella, una oportunidad para mejorar sus condiciones laborales y económicas a través de la calificación favorable a su desempeño. Pero en estas aspiraciones, podemos advertir una latente preocupación por parte del docente para obtener puntos, conseguir la promoción y tener acceso a un incremento salarial.

Otro punto que nos sugiere la existencia de estrategias de control en Carrera Magisterial, es el que se considere como responsable del proceso de evaluación docente al director del plantel. Por tal razón, la valoración que del trabajo docente tenga el director, será fundamental para cubrir los requisitos del programa de promoción y propiciar mejoramiento en la actuación docente; a lo que nosotros agregamos que esta condición se puede cumplir solamente si esta actividad es producto de un consenso en el que participen de igual forma los docentes.

Aunque también debemos reconocer que generalmente no sucede así, ya que el Órgano Escolar de Evaluación (OEE), mismo que adopta la estructura del Consejo Técnico Escolar y se define como una instancia creada para evaluar el desempeño de los docentes y propiciar cambios en la practica; permanece en manos de un directivo, quien a menudo determina sin tomar en cuenta las expectativas de los profesores, los puntos para cada desempeño docente.



Insistimos en esta situación porque los documentos normativos de Carrera Magisterial, indican que la evaluación del desempeño docente debe realizarse a través de procesos administrativos simples, sin que ello represente una carga adicional para docentes y directores, sin embargo, ésta situación nos sugiere una noción irreal de la realidad, toda vez que quien preside el Órgano Escolar de Evaluación es el director del plantel, sin que ello quiera decir que ostente una amplia preparación para realizar tal tarea.

De ahí que algunos docentes señalan que en el Órgano Escolar de Evaluación, el director desempeña un rol de privilegio en la toma de decisiones, en beneficio o perjuicio de algunos de los miembros, lo cual genera diversas confrontaciones en las escuelas. No obstante, el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 enfatiza:

*que por su relación con el funcionamiento cotidiano de las escuelas, los directores están en una posición muy favorable para identificar fallas y virtudes de la gestión educativa, además de aprovechar en su ámbito la información generada ( Programa de Desarrollo Educativo. 1995-2000: 40).*

Este programa no solo atribuye especial relevancia a que los directivos dirijan los destinos de la evaluación docente, sino que también indica que entre los factores con mayor influencia en el desempeño de los educadores se encuentra una formación inicial sólida y congruente con las necesidades del trabajo y un sistema que ofrezca oportunidades permanentes para la actualización y el perfeccionamiento profesional de los docentes en servicio.

Por otra parte, para contribuir al mejoramiento del desempeño docente, este programa se apoya en Carrera Magisterial, la cual busca estimular la preparación y el desempeño profesional de los docentes. Además puntualiza que al mecanismo de evaluación y promoción docente se le debe apoyar a fin de que por su operación asegure ser un auténtico estímulo al desempeño docente. Nosotros estamos de acuerdo con Rojas Nova, V (1998), en que esta forma de evaluar es muy lejana a la función de retroalimentación que se reconoce en la tarea de evaluación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

La Carrera Magisterial, desde su implantación provocó que el magisterio admitiera la evaluación al desempeño docente, ya que hasta entonces no existió alguna competitividad con la lógica de los programas de estímulos en el trabajo docente, dado que las compensaciones al salario se daban en función de los años de servicio. Con la llegada de la Carrera Magisterial, las condiciones para la vida académica de la escuela primaria comienzan a tener significados distintos. Mientras algunos docentes consideran al estímulo salarial como insuficiente, otros lo ven como modesto pero necesario.

También se genera una división entre los docentes que consiguieron ingresar a la Carrera Magisterial y quienes no lo lograron o no se interesaron en inscribirse al programa; ya sea por falta de algún requisito o por voluntad propia. Desde este momento la escuela se transformó y ya no privó en ella la homogeneidad en sus docentes. Todos son y se sienten diferentes. El que ingresó del que no lo logró, el que presentó su examen pero no aprobó, el que no tiene los requisitos para participar, el que lleva varios años sin lograr ingresar, los que piensan que la implementación de la Carrera Magisterial significa una mejora para la labor docente y los que ven al programa como una política que ejerce un fuerte control a su trabajo. Todos estos elementos se diluyeron desde la política economista de la educación hasta los programas de estímulos y acciones cotidianas del desempeño docente.

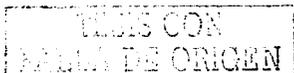
Por lo tanto, la llamada Carrera Magisterial se instala en la educación básica como una política de corte economista que pone énfasis en los estímulos para los docentes. No obstante, podemos esbozar como idea general que la situación salarial de un profesor de escuela primaria con el sueldo de una sola plaza, resulta insuficiente para sufragar los gastos básicos de una familia.

Además, debemos reconocer que si bien, con el ingreso a Carrera Magisterial, el sueldo tiene un ligero aumento, aún resulta insuficiente. Aurora Loyo (1997), señala que según datos de la misma SEP, en 1999 un profesor con plaza inicial, percibía 60,000 pesos anuales y con el ingreso a Carrera Magisterial, ascendía a 78,000 (los criterios de evaluación que incluyó el sistema de Carrera Magisterial fueron: antigüedad, grado académico, actualización, preparación y desempeño profesional). Aquí resulta importante, además de estimar el aumento en 50 pesos diarios; contrastar lo exiguo de este estímulo con el conjunto de exigencias que tiene el programa y averiguar el monto del sobresueldo neto luego de considerar los descuentos sindicales y prestaciones diversas.

A pesar de los antecedentes anteriores, varios autores como Tirado Segura (1993), Miklos (1993) y Callejas Arrollo (1993), se pronunciaron a favor de la Carrera Magisterial, y se encargaron de difundir la idea de que a través de este sistema de estímulos económicos interesante, novedoso, efectivo y atractivo, se estimula a los profesores del nivel básico para mejorar la práctica docente y se soluciona la problemática de los bajos salarios en la docencia de la educación básica. Esta intención de quienes ven a la Carrera Magisterial como una política que arregla los aspectos salariales y de calidad en el campo educativo, se asemeja a los discursos de la retórica gubernamental que insisten sobre lo necesario de que los docentes mejoren sus percepciones salariales por la función que desempeñan, pero no logran sustituir la imagen de los maestros mal pagados que laboran en la educación básica.

Este perfil de una actividad mal pagada, se arraiga fuertemente a la docencia de la educación básica y desde ahí, los profesores generalmente reconocen que la Carrera Magisterial; a pesar de ser un programa que utiliza mecanismos de medición genérica para evaluar el desempeño, representa una buena opción en cuanto a mejorar sus ingresos económicos. Aquí es interesante observar que quienes destacan los tintes economicistas de la educación a través de la Carrera Magisterial e insisten en la división e individualismo que conlleva la participación en el programa y realizan una crítica constante a su operatividad en las instituciones escolares por parte de los directivos; son los mismos que lo reconocen como una medida necesaria para obtener aumentos salariales. La cual hace evidente que este programa de estímulos es la única vía para aumentar el salario y que a pesar de sus condicionantes, para los docentes de la educación básica resulta aceptable la idea de participar en ella.

Esta situación la podemos ubicar en el doble discurso que manejan los políticos de la educación desde su acostumbrada retórica de cada 15 de mayo, que de alguna forma asumieron los profesores de educación básica con los que llevamos a cabo esta investigación y que también, son quienes cuestionan este tipo de declaraciones pero le otorgan validez al participar en el programa de estímulos. Una muestra característica de este fenómeno, la ejemplifican los docentes que participan en los cursos de actualización, quienes se encuentran tensionados entre una doble apreciación de una misma actividad, en este caso, los cursos de actualización.



Encontramos que su opinión de los cursos (sin la presencia de directivos o representantes de la Carrera Magisterial), versa en que muy pocos son "buenos" y que quien los diseña e imparte, es gente habilitada para hacerlo, pero eso no significa que esté preparada para realizar ese tipo de tareas.

Además, se menciona que quienes diseñan e imparten los cursos de actualización, son profesores que no les "gusta" estar frente a grupo y que por eso se van de las escuelas; y no porque les interese contribuir con actualización de los "compañeros".

Se dice también que los cursos (se refieren al de estrategias didácticas ambientales, legislación educativa y los de historia), sirven muy poco, ya que se reducen a la realización de lecturas, comentarios, elaboración de carteles, periódicos murales y proyección de videos; y según ellos, estas actividades son de su conocimiento y las aplican en sus aulas desde antes que la Carrera Magisterial llegara a la escuela primaria.

La opinión que viene a constituir la doble discursiva, se presenta luego de asistir al cierre de uno de los cursos de actualización, en el cual, algunos profesores vertieron los siguientes comentarios (los representantes de Carrera Magisterial estuvieron presentes y la evaluación aún no era dada a conocer):

- *considero que este tipo de cursos son muy importantes para realizar mejor nuestro trabajo con los alumnos;*
- *que bueno que impartan cursos de calidad y de mucha utilidad para nosotros;*
- *el curso estuvo muy bien dirigido;*
- *el curso estuvo bien, pero no crean que solo nos interesan los puntos. No, también estamos aquí por ofrecer algo nuevo a los alumnos.*

Este tipo de doble lectura que se le da a los cursos de actualización magisterial como parte de los componentes de la Carrera Magisterial, no es exclusiva de los profesores que mantienen cierta adversidad hacia las normas y disposiciones del programa o hacia sus propias instancias directivas; sino que se presenta también en los docentes que generalmente ostentan los niveles más altos en el programa de estímulos y que por lo regular se definen como "simpatizantes" de las instrucciones y del trabajo que les asignan sus directivos.

Ellos opinaron que los cursos son de mucha utilidad y que sin ninguna duda, los temas que en ellos se desarrollan, sirven para mejorar sus prácticas docentes. Sin embargo, hay que señalar que se refieren únicamente a los cursos que representan puntos para la Carrera Magisterial y no a los relacionados con el desempeño de sus funciones en general y que no tienen valor al programa.

Por otra parte, estos docentes comentaron que no obstante, la preparación conseguida en los cursos de actualización y el ascenso en los niveles de la Carrera Magisterial, la evaluación de su desempeño sigue alejada de la realidad que viven en la escuela en la cual laboran, pues aseguran que no siempre se consideran todos los aspectos del trabajo docente; y aunque no señalan cuales son tales aspectos, sí son claros respecto a que los incrementos salariales del programa de estímulos, no solucionan del todo sus dificultades financieras de cada quincena.

También indican que el trabajo docente cuenta con muy poco reconocimiento y escasa valoración por parte de los responsables de la educación y por la sociedad en general; dado que se señala continuamente como una actividad poco profesional de baja calidad y esto influye en que los docentes procuren manifestar su actualización profesional en el trabajo diario. Aunque declaran que con todo y los estímulos, no es posible darle solución a la problemática educativa existente desde antes de la implementación de la Carrera Magisterial; la cual se incrementa cada vez más por los sueldos bajos y las precarias condiciones en que se labora en algunas escuelas primarias de nuestro país.

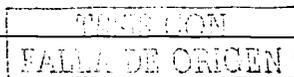
Algunos reconocieron que su ingreso al programa, se debe más a una necesidad económica que a un interés por mejorar su práctica, otros mencionaron su inicial desconocimiento de la Carrera Magisterial que los llevó a estar inscritos en un programa del que no tenían noción alguna sobre su transparencia, funcionamiento y propósitos.

Estas opiniones que saltan desde el pronunciamiento a favor de la existencia de programas de estímulos hasta las críticas o inconformidades por la naturaleza de las acciones y las implicaciones que conlleva la implementación del programa; evidencian la existencia del doble discurso al que nos referimos y se manifiestan con frecuencia en la voz de los profesores, quienes afirman:

TEMER CON  
PALA DE ORIGEN

- *que bien que existan este tipo de programas. Ahora sí se reconoce a los que trabajan y a los que no cumplen con sus deberes;*
- *yo ingresé a Carrera Magisterial por el interés económico, te podría decir que por querer mejorar mi trabajo en el aula pero no fue así;*
- *Carrera Magisterial más que un premio al buen desempeño es una forma de pagar un poco más a unos cuantos y dejar sin nada a muchos. Es injusto y te lo digo yo que estoy inscrito en el nivel "C";*
- *Con nuestro salario base no podemos satisfacer todas nuestras necesidades económicas. Pero tampoco creas que con la Carrera Magisterial se puede. Una vez hice cuentas y nos dan como treinta pesos más al día ¿tú crees que es suficiente y que con eso nos va a alcanzar para mejorar nuestras condiciones económicas?;*
- *Estoy en Carrera Magisterial porque el director me dijo como hacerle, que documentos entregar, donde tomar cursos y hacer examen; pero yo no sabía en que consistía bien el proyecto este, ahora como que lo conozco un poco, pero de todos modos no tiene caso. Dicen por ahí que te dan menos de cien pesos y si tu checas mi talón de pago te vas a dar cuenta de lo que me descuentan para el sindicato, el ISSSTE, los seguros y no se qué más cosas. Entonces, ¿dónde está la ventaja?.*

Actualmente la docencia en educación básica continua en el plano del discurso retórico que reconoce a los maestros como personas que realizan una delicada y difícil tarea que tiene que ser bien remunerada, pero a la vez, no hace gran cosa por incrementar los salarios a través de mecanismos distintos a los programas de estímulos, los cuales, como lo mencionó un informante, benefician a pocos y excluyen a un amplio sector de profesores.



Además, el discurso oficial insiste en que la educación básica representa los pilares del desarrollo del país, pero también establece nexos con los organismos internacionales que sugieren la implementación de políticas educativas con corte economicista como la Carrera Magisterial y acoge rápidamente las voces de quienes consideran a la educación básica como un servicio educativo poco profesional.

Al respecto, Aurora Loyo (1997), se refiere a los profesores de educación primaria como mal pagados y poco preparados, Tirado Segura (1993), los señaló como irresponsables y necesitados de programas como Carrera Magisterial para subsanar lo que él llama una problemática. Así el programa de estímulos es leído desde diversos referentes; ya del teórico de quienes escriben sobre ella; ya del que tienen quienes viven el mecanismo de evaluación en su persona o ya desde las nociones políticas manejadas por instancias de gobierno o incluso, de corte internacional como el Banco Mundial.

Pero en lo que todos están de acuerdo es en que con todo y la implementación del programa, falta bastante por hacer y aún no se consigue dar solución a los problemas relacionados con los salarios de la educación básica ni a las aspiraciones de mejorar las prácticas docentes en las escuelas primarias; lo cual sugiere una revisión de la funcionalidad del desempeño docente y las implicaciones que para los profesores tienen la aplicación de la Carrera Magisterial.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 3.2 LA MECÁNICA DE UN PROGRAMA DE ESTÍMULOS

A partir del Programa de la Modernización Educativa en la Educación Básica que se estableció durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se dio paso a Ley General de Educación (1993), la cual señaló que la educación de tipo básico está compuesta por los niveles preescolar, primaria y secundaria. Cada uno de éstos niveles tiene sus propios propósitos educativos.

Esta Ley, a través de los planes y programas vigentes, manifiesta que en el caso de la escuela primaria, los propósitos educativos se identifican como las funciones que la escuela realiza en forma cotidiana mediante el desempeño de la labor docente. De tal forma que con los propósitos, se busca que los alumnos:

- Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales como la lectura y la escritura, expresión oral, la búsqueda y selección de información; que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
- Obtengan los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos, deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Además, la SEP establece que el logro de los propósitos debe constituir la orientación principal de todas las acciones profesionales, tanto individuales como colectivas de los docentes y los directivos. Por lo tanto, es necesario puntualizar que no obstante, a que cada escuela primaria realiza sus propias acciones en torno a la consecución de sus propósitos educativos con apego a los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública; existe una exigencia por parte de la Carrera Magisterial para que los

profesores, a través del desempeño de sus funciones, lleven a cabo un conjunto de acciones cotidianas que permitan la consecución de los propósitos educativos.

Estas actividades, vienen a constituirse como las funciones de la escuela primaria desde la perspectiva de la evaluación docente, ya que a quienes participan en la primera vertiente (instancia de Carrera Magisterial constituida por los docentes frente a grupo), en el factor desempeño profesional se les evalúa mediante la valoración y apreciación de los siguientes aspectos:

- Planeación del proceso enseñanza aprendizaje.
- Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje
- Participación en el funcionamiento de la escuela.
- Participación en la interacción escuela comunidad.

En el aspecto de la planeación del proceso enseñanza aprendizaje, se busca tener información respecto a si el profesor:

- Antes de iniciar el ciclo escolar elaboró su planeación didáctica, en la cual estableció sus estrategias y actividades para el desarrollo del curso; con base en los propósitos educativos y los materiales con los que cuenta.
- Al inicio del ciclo escolar realizó un diagnóstico del grupo, donde consideró los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos y alumnas.
- Llevó a cabo las modificaciones a su planificación didáctica con base en el diagnóstico inicial y reunió a los padres y madres de familia para informarlos e involucrarlos en el proceso de aprendizaje.

El aspecto que lleva el nombre de desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, abarca la información en torno a verificar si el docente:

- Asistió puntual y regularmente a sus labores y cubrió el tiempo para el desarrollo del curso.
- Promovió en sus alumnos y alumnas el uso sistemático de los libros de texto gratuitos y fomentó el aprovechamiento de los materiales disponibles en la escuela.
- Adaptó su programa de actividades (estrategias de enseñanza, materiales didácticos, técnicas de evaluación, etc.), en función de los resultados del grupo.

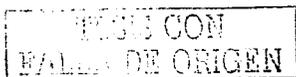
- Implementó estrategias didácticas acordes con las características de los alumnos y alumnas, para estimular el aprendizaje del grupo y atender a quienes presentaron requerimientos individuales.
- Fomentó la autodisciplina en sus alumnos y alumnas al interior del aula y fuera de ella, con respeto para el desarrollo de las actividades de los demás miembros de la comunidad escolar.

En cuanto a la participación en el funcionamiento de la escuela, cada profesor tiene que informar sí:

- Asistió puntual y regularmente a las comisiones y reuniones programadas y promovió el trabajo colectivo.
- Estableció relaciones respetuosas, de colaboración y solidaridad con los alumnos y alumnas y con sus compañeros de trabajo.
- Promovió en sus alumnos y alumnas el cuidado y mejoramiento del mobiliario, equipo e instalaciones.
- Apoyó las actividades relacionadas con las campañas de prevención de enfermedades, conservación y mejoramiento del ambiente, así como las vinculadas con el comité de seguridad y emergencia (comisión de profesores encargada de trabajar sobre la cultura sísmica en la escuela primaria y en cuestiones generales de seguridad escolar).

En el aspecto de participación en la interacción escuela comunidad, se valora si el profesor inscrito en el programa de evaluación docente:

- Se reunió periódicamente con las madres y padres de familia, para informarles del avance en el logro de las metas educativas y el desarrollo de las actividades escolares, con la finalidad de involucrarlos en el aprendizaje de sus hijos.
- Promovió la participación de los padres y madres de familia, en las diferentes actividades organizadas por la unidad educativa.
- Realizó con sus alumnos y alumnas visitas a lugares de interés educativo con la finalidad de enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje.



Estos quince indicadores son los que contiene el instrumento que elaboró la comisión SEP SNTTE de Carrera Magisterial para evaluar el desempeño profesional del profesor de educación primaria. Es entregado a los docentes para que realicen una autoevaluación de su desempeño, en la cual, junto con los directivos, "asumen" la responsabilidad de conducirse con transparencia, honestidad y veracidad en el proceso de evaluación del desempeño docente. Pero además de éstos indicadores, cada escuela primaria, a través del Órgano de Evaluación Escolar (comisión integrada por los profesores y el director de la escuela; quien preside), proponen otros cinco indicadores que complementan el instrumento que se utiliza para evaluar el desempeño.

Los indicadores propuestos usualmente buscan constatar si el profesor que participa en Carrera Magisterial:

- Implementó estrategias tendientes a prevenir o disminuir la reprobación escolar.
- Cumplió con las guardias y comisiones asignadas para el tiempo del recreo.
- Realizó con responsabilidad y esmero la comisión asignada por el consejo técnico.
- Promovió la participación activa de los padres de familia en el órgano de participación social.
- Participó en la coordinación y realización de talleres para padres.

Hasta aquí revisamos lo concerniente a la evaluación del desempeño profesional del docente, al que le corresponde un 10% del puntaje global de la evaluación a través de Carrera Magisterial; pero el rubro del desempeño docente se termina de valorar con los factores antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y aprovechamiento escolar.

Ahora veamos a detalle la estructura el programa de estímulos que se ocupa de evaluar el desempeño docente en la escuela primaria mexicana, para tratar de identificar algunas funciones lineales que aun no abordamos y se generan también desde la perspectiva de la evaluación docente.

FESIS CON  
BARRA DE ORIGEN

Los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial dados a conocer por la Comisión Nacional SEP SNTE en el mes de septiembre de 1998, establecen los factores que integran el programa de evaluación, los puntajes, características y procedimientos para su acreditación. Al docente frente a grupo lo incluye en la primera vertiente, define como responsable directo del proceso enseñanza aprendizaje y evalúa conforme a los siguientes factores:

Factores	y	porcentajes
• antigüedad		10%
• grado académico		15%
• preparación profesional		28%
• cursos de actualización y superación profesional		17%
• aprovechamiento escolar		20%
• desempeño profesional		10%

La antigüedad son los años en el servicio docente en la educación básica. El puntaje de este factor aumenta de forma proporcional conforme se incrementen los años de servicio. Entre cada año de antigüedad se obtiene un incremento en puntos. El siguiente esquema ejemplifica como se asignan los puntajes a este factor:

Años de servicio docente	puntaje
2	2
3	2.33
4	2.66
5	2.99
27 ó más	10

La acreditación de la antigüedad se hace mediante la presentación de una constancia expedida por el área administrativa correspondiente. Para efectos de puntaje, los años de servicio que se consideran son los acumulados por el docente al concluir la etapa de evaluación.

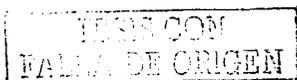
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El factor antigüedad es semejante a un escalafón mediante el cual se accede a los puestos directivos y en donde los años de servicio son determinantes para la promoción. El argumento más común a esta situación es que la experiencia de los años trabajados, permite al profesor con más antigüedad enfrentar su labor con mayores posibilidades de "éxito" que quien no cuenta con varios años de desempeño. Solo que éste argumento resulta poco convincente para aquellos profesores con pocos años laborados; es el caso de los de recién ingreso a la SEP, quienes tienen que esperar dos años para poder participar en el programa de estímulos. Esta medida también afecta a los docentes con dos a tres años de antigüedad, ya que la puntuación equivalente al tiempo laborado es incipiente y posiblemente hasta injusta para quienes a pesar de tener poca antigüedad, continúan su proceso de formación académica a través de posgrados como las especializaciones o maestrías.

El grado académico consiste en los estudios acreditados por el docente de educación básica en su formación profesional. Para efectos de Carrera Magisterial se consideran los grados que otorgan las Escuelas Normales, Normales Superiores, Universidades e Instituciones de Educación Superior con reconocimiento oficial e incluidas en el Registro nacional de instituciones pertenecientes al sistema educativo nacional. A cada grado académico considerado por este programa le corresponde un puntaje específico:

Grado académico	puntaje
Normal sin licenciatura pero con 15 años de servicio	8
Licenciatura	9
Maestría	12
Doctorado	15

Los documentos para acreditar el factor grado académico en Carrera Magisterial son el certificado de estudios terminados, acta de examen profesional, título o cédula profesional, esta última expedida en la Dirección General de Profesiones de la SEP o la dependencia estatal autorizada. Aquí lo importante es destacar que mientras a los estudios de maestría, les otorgan tres puntos más que la licenciatura (la cual tiene un valor de nueve puntos) y al doctorado tres más que a la maestría; la especialización no la contemplan en Carrera Magisterial.



La preparación profesional se refiere a los conocimientos que el profesor requiere para desarrollar "correctamente" su función. Se valora por medio de un instrumento de evaluación que elaboran, aplican y revisan los funcionarios de Carrera Magisterial.

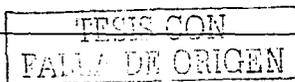
Los instrumentos de evaluación se diseñan a partir del banco nacional de reactivos de la SEP. Según esta instancia, los reactivos se relacionan con los conocimientos y habilidades "necesarios" para que el docente lleve a cabo su labor profesional. Para la asignación de puntaje, este factor ubica los docentes en grupos de clasificación que integran los dirigentes del programa, con base en una tabla rasa.

La acreditación de cursos de actualización, capacitación y superación del magisterio consiste en obtener puntos por medio de la participación y acreditación de los cursos estatales y nacionales, para "fortalecer" los conocimientos en general y los relativos a aspectos pedagógicos y didácticos en particular.

Los cursos y los mecanismos para la asignación del correspondiente puntaje los diseña, organiza, e imparte la Comisión Nacional SEP SNTE de Carrera Magisterial. Aquí es necesario apuntar no solo la insistencia del programa en evaluar a los docentes por la función que desempeñan, sino por las responsabilidades que les imponen, entre ellas la asistencia a los cursos. Este factor tiene un valor de hasta diecisiete puntos; de los cuales, cinco corresponden a los cursos estatales y doce a los de carácter nacional.

Por medio del factor aprovechamiento escolar se evalúan los aprendizajes que los alumnos del docente participante obtienen en su rendimiento escolar; se lleva a cabo, por medio de un examen que se elabora y aplica por el mismo programa.

Después de esta revisión lineal sobre la mecánica de la Carrera Magisterial; a nuestro juicio, la evaluación que se realiza; es una actividad mecánica e intrascendente para la vida académica de la escuela primaria. En primer lugar, esta visión esquemática de la evaluación hace que el desempeño de las funciones docentes se reduzca a una lista de actividades a realizar ante la vigilancia de los directivos escolares, lo que viene a reforzar la idea de que este programa de estímulos se implementó como una política de control docente con tintes sociopolíticos, que funciona como un verdadero acto de medición del rendimiento académico; a través del cual se determinan las formas salariales de los evaluados; y excluye de incrementos salariales a todos aquellos docentes que no cubran los requisitos del programa.



Aunado a lo anterior, creemos que la responsabilidad puesta en manos de los directivos responde a que ellos son quienes inician el cuello de botella o filtro, mediante el cual los profesores que no cumplan con las "exigencias" del programa y de la dirección escolar no obtengan el ingreso al programa de estímulos.

En segundo lugar, pensamos que los factores y porcentajes que integran la evaluación docente de la Carrera Magisterial no son representativos de una evaluación que se interesa por una mejora de las condiciones de vida académica, laboral y social de los profesores; pues en torno a la antigüedad, se exigen como mínimo 27 años para obtener los 10 puntos, lo cual nos hace pensar que en realidad no se estimula la permanencia en el servicio, sino que se establece a través de este factor, el primer obstáculo para mejorar los ingresos económicos. No hay que olvidar que la jubilación en la escuela oscila entre los 28 años de antigüedad. Si a los 27 se logra la máxima puntuación, los años que invierten en conseguirla significarían prácticamente el final de la vida académica promedio de los trabajadores de educación básica. Afirmamos esta idea porque a los 27 años necesarios de antigüedad, tenemos que sumarle los tres o cuatro años de antigüedad mínima en cada nivel para poder pasar a otro. Si existen 5 niveles, en realidad hablaríamos de un promedio de 40 años de antigüedad, lo cual nos parece una verdadera injusticia para valorar la labor de los profesores.

En cuanto al factor grado académico, al cual le corresponden hasta 15 puntos en el programa; insistimos en el control sociopolítico que se cieme sobre los docentes a través de los lineamientos de Carrera Magisterial, ya que las instituciones reconocidas por el programa se reducen a instituciones normalistas y Universidad Pedagógica Nacional.

Esta situación nos sugiere la idea de una estrategia tendiente, por un lado, a mantener a los docentes dentro de una línea técnico instrumental que marcan las instituciones mencionadas y por el otro a situarlos lejos de espacios de formación como la UNAM, UAM y otras instituciones que no están incluidas en el registro de Carrera Magisterial. Si algún profesor decide continuar su formación académica en instituciones no incluidas en el registro, queda sin la posibilidad de obtener los puntos asociados con este factor.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En consecuencia se reducen las posibilidades de hacer "carrera" en la escuela primaria. Este factor, es coercitivo, limitante y sin planteamientos convincentes que argumenten la exclusión de instituciones que ofrecen cursos de licenciatura y posgrado en pedagogía.

Una incongruencia más de este programa, se ejemplifica en tanto las especializaciones no se consideran como parte del factor grado académico. Estos estudios ostentan el carácter de posgrado, y si esta instancia no los reconoce, en realidad no se valora verdaderamente a los docentes destacados o por lo menos, empeñados en su formación académica.

Por otra parte, si vinculamos a este factor con la antigüedad, nos encontramos con que esta medida afecta a los profesores quienes tiene una antigüedad reducida pero que realizaron estudios de posgrado. Al respecto, pensamos que tiene más valor el continuar la formación académica que pasar varios años de trabajo docente sin tener acceso más que a los cursos de actualización docente elaborados por los funcionarios que dirigen la Carrera Magisterial. Aquí juega un papel muy importante la certificación, ya que el programa no certifica ni valida estudios no inscritos en su registro, a pesar de que se cuente con el diploma y cédula profesional de alguna especialización o el grado de maestro o doctor; pero además, tampoco existe una certificación explícita que de cuenta del nivel que se obtiene a través de la participación en Carrera Magisterial. Este programa solo otorga constancias de participación en los cursos con la leyenda de que tal documento solo tiene validez para efectos del programa, por lo cual, ningún profesor puede legitimar su nivel de desempeño docente en otra institución escolar ya que no existen documentos oficiales que validen la suscripción.

De la preparación profesional diremos que se refiere a los conocimientos que el profesor "requiere" para desarrollar "correctamente" su función, se valora a través de un examen a cargo de los funcionarios de Carrera Magisterial y alcanza un máximo de 28 unidades. Aquí se puede observar la medición desde parámetros genéricos llevada al desempeño y en la cual, los derechos de replica no valen para todo profesor que esté inconforme con los resultados.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Sin embargo, no hay que olvidar que desde una evaluación procesual, esta medida resulta insuficiente, ya que la docencia es una actividad compleja que no se puede medir con un examen genérico de carácter "nacional". Hoyos Medina aclara que con ello:

*se omite partir de las condiciones particulares de cada sujeto, de sus procesos de síntesis; la propia construcción del examen lleva a prácticas sociales de inclusión y exclusión, y el azar equipara en la aprobación a quienes se dedican a sus estudios y a quienes no lo hacen (Hoyos Medina, A: 2000; 261)*

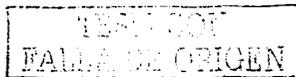
A esta problemática de evaluar a los docentes con el examen, hay que sumar la susceptibilidad a la corrupción que sugiere este tipo de prácticas. En la escuela primaria son frecuentes los comentarios (incluso de quienes afirman haberse favorecido por esta situación) que versan en torno a la compra de exámenes.

Hay quienes aseguran la existencia de esta forma deshonesta de ingresar a Carrera Magisterial y mencionan costos y responsables de dicha actividad. Por lo cual, en este trabajo deseamos enfatizar que la preparación profesional no tiene que limitarse a un examen.

De los cursos de actualización y superación profesional, podemos señalar a manera de cierre que:

- tienen un valor hasta de 7 puntos
- se llevan a cabo dos momentos, uno lo constituyen los cursos estatales, con una puntuación máxima de 5 unidades que se imparten durante el ciclo escolar (generalmente los días sábados) y los nacionales, que representan 12 puntos y su acreditación se obtiene mediante la aprobación de un examen sobre las asignaturas de matemáticas, español o ciencias naturales.

Aquí el curso, es en realidad un instrumento de medición, por lo tanto, esta es otra incongruencia entre las exigencias del programa y formas de llevar a cabo la asignación de puntos; ya que un examen genérico no tiene porque considerarse como un curso de actualización y superación profesional.



- Los profesores que asisten a los cursos suelen emitir opiniones antagónicas sobre ellos. Si se encuentran ante la presencia de algún directivo o representante de Carrera Magisterial mencionan la importancia, utilidad y calidad de los cursos. Sin embargo, si no existe tal presencia, señalan que son de baja calidad y que la gente que los diseña e imparte, esta habilitada para hacerlo, pero eso no significa que está preparada para realizar ese tipo de tareas.

El aprovechamiento escolar en realidad se valora por otro examen, pero este se destina a los alumnos del profesor que aspira a ingresar o a promoverse de nivel en el programa. No obstante, hay que enfatizar que en el diseño de este instrumento no se considera la participación del profesor titular y se aplica a los alumnos sin considerar los diferentes ritmos de aprendizaje que se llevan a cabo en toda aula escolar. Este examen puede significar hasta 20 puntos. También aquí la problemática que sugiere esta medida es similar a la que señalamos en el factor preparación profesional.

El desempeño profesional, desde la perspectiva de Carrera Magisterial es el conjunto de acciones que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones. Este factor tiene un valor de hasta un 10% de la evaluación global. La ponderación del desempeño profesional la realiza el Órgano de Evaluación.

La evaluación del desempeño profesional se realiza mediante la valorización y apreciación de la planeación del proceso enseñanza aprendizaje, desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, participación en el funcionamiento de la escuela y la participación en la interacción escuela comunidad.

De ahí que las funciones de la escuela primaria estén enmarcadas en la perspectiva de la evaluación del desempeño docente, a través de una serie de actividades derivadas del programa de estímulos. Por lo tanto, queremos mostrar los puntos que obtuvo uno de los docentes en el programa de Carrera Magisterial; con la finalidad de observar a detalle la mecánica de evaluación docente:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

FACTOR EVALUADO	PUNTAJE
Antigüedad	2.33
Grado académico	9.00
Preparación profesional	21.26
Cursos de actualización y superación profesional	
• Cursos Nacionales	—
• Cursos Estatales	5.00
Desempeño Profesional.	10.00
Aprovechamiento escolar (primera vertiente)	15.19
Puntaje total	62.78

El puntaje total sugiere un ingreso a Carrera Magisterial poco probable para el profesor participante, ya que usualmente como mínimo para tener acceso al programa se requiere de un puntaje superior a las setenta unidades. Podemos darle varias lecturas a su evaluación. Por principio, diremos que el acceso al programa, tiene que ver con que el profesor no realizó los cursos nacionales de actualización y superación profesional (examen nacional estandarizado), lo cual le restó doce posibles puntos. Al respecto, el docente se expresa así:

*• "yo se que es mi responsabilidad inscribirme al examen para acreditar los cursos nacionales. Pero se supone que somos un equipo y nadie, ni siquiera el director me informó sobre las fechas de inscripción. En la escuela firmamos un cuaderno con la información general, pero ésta vez el director sólo dice que se le pasó. No es que quiera justificarme pero la verdad es que durante el tiempo que llevo de trabajo en este lugar, nunca nos dan asesoría de la carrera magisterial, solo se sabe lo que te comentan los compañeros. A menos que vayas a tu dirección administrativa te informas".*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Reconocemos que corresponde al profesor enterarse de las fechas de inscripción y realización de cursos o exámenes; pero también consideramos que si la Carrera Magisterial supone una mejora en la práctica docente, lo menos que tendría que realizar es una cobertura informativa amplia y con buen tiempo.

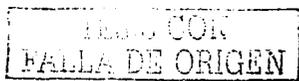
Además, sabemos que las convocatorias se publican en la prensa nacional pero para nadie resulta desconocido que los profesores no acostumbran comprar los diarios.

Otra lectura nos podría situar en una contradicción del programa de estímulos, ya que el programa establece en sus lineamientos generales (1998), que uno de sus principales objetivos es reconocer y estimular la labor de los mejores docentes, es decir, aquellos que tienen un desempeño notable. Por lo tanto, si nos ubicamos en los resultados del profesor evaluado, podremos darnos cuenta que tiene un desempeño profesional de diez puntos (la máxima puntuación otorgada a éste factor), por lo cual, en realidad el programa no responde únicamente al reconocimiento al desempeño docente, sino que funciona como un filtro para los que aspiran aumentar sus ingresos salariales.

Una lectura más nos ilustra lo que ya mencionamos acerca de la incongruencia entre la formación académica. Al respecto, el profesor cursó una especialización (no inscrita en el grado académico) y los puntos que le asignaron con base en la antigüedad y grado académico evidentemente no le favorecieron.

Pero cada una de éstas lecturas no solamente tienen que ver con las funciones del desempeño docente desde las perspectivas de la evaluación a través de programas de estímulos, sino también con la propia conformación de la evaluación al desempeño docente que a partir de Carrera Magisterial es asumida por los profesores de la escuela primaria, tal y como señalamos en el segundo capítulo de este trabajo.

Además, nosotros insistimos en que la forma de asumir a la evaluación del desempeño docente, tiene que ver con las implicaciones que la Carrera Magisterial trasladó a la vida académica de la escuela primaria.

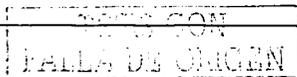


### 3.3 IMPLICACIONES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA

En esta sección esbozamos algunas reflexiones acerca de por qué la evaluación del desempeño docente en educación básica, no se utiliza como un proceso espontáneo conducente al mejoramiento de las prácticas docentes con una finalidad tendiente a consolidar las relaciones entre los profesores; para así, facilitar la consecución de propósitos educativos procedentes del consenso escolar de la escuela primaria. Por el contrario, se presenta como un mecanismo de control para imponer iniciativas administrativas que generalmente algunas autoridades escolares situadas desde fuera del centro escolar, consideran importantes. Por consiguiente, al control que se ejerce en los docentes de educación básica a través de la Carrera Magisterial, lo identificamos como una implicación de la evaluación a su desempeño.

Las afirmaciones que contiene este trabajo, resultan de la revisión acerca de la evaluación del desempeño docente que iniciamos desde el primer capítulo, así como del análisis de los cuestionarios que contestaron los profesores de educación básica. La selección y el número de informantes clave para este trabajo, se llevó a cabo con la consideración de que las personas poseen informaciones muy significativas por la forma muy particular en la que se ubican e interactúan en sus espacios, por lo tanto, tuvimos cuidado de situarnos en un universo de trabajo desde el cual pudiéramos tomar una serie de observaciones con anterioridad al uso de cuestionarios; todo ello con la intención de seleccionar a los informantes que nos pudieran aportar la información requerida. Por consiguiente, elegimos no tomar al azar a los informantes, sino que los seleccionamos con base en nuestra área de interés cognoscitivo que consiste en analizar los procesos de evaluación docente en la escuela primaria; tal y como sucede en la investigación cualitativa que hace uso de la muestra intencionada; en la cual se estila que los informantes no se tomen al azar sino que sean elegidos intencionalmente.

Por lo tanto, con el antecedente de que la evaluación del desempeño docente en la educación básica se aborda durante las reuniones de trabajo de los profesores que se conocen como Juntas de Consejo Técnico Consultivo, resulta necesario considerar equipos o modalidades de trabajo en las que se desarrolla esta actividad. Todo esto como una medida que nos permita identificar los criterios bajo los cuales se podría efectuar la



selección de los informantes en lo referente a número y rasgos representativos de las modalidades de trabajo.

Desde esta perspectiva, podemos señalar que los informantes se seleccionaron a partir del conocimiento de la existencia de dos grupos o equipos de trabajo que los docentes del centro escolar usualmente forman para compartir espacios. De cada uno de estos conjuntos se involucró a dos profesores. Estos equipos se distinguen por su distanciamiento entre los integrantes de ambos y por su diferente apreciación hacia las disposiciones de la dirección escolar, pues mientras un equipo se encuentra muy cercano a la dirección escolar, con la cual comparte espacios y acepta disposiciones sin mayor problema; el otro discrepa totalmente de la forma en que se dirige la escuela.

Dos informantes más se pueden identificar como docentes que no acostumbran integrarse a ninguno de los equipos de la escuela.

Otros dos de nuestros informantes cuentan con menos de un año de antigüedad en el centro escolar, situación que se consideró significativa a partir de que estos tuvieron una rápida integración al equipo de trabajo que mantiene cercanía con la dirección escolar, pero para la tercera reunión de trabajo en la que ellos participaron, ya se encontraban en el otro.

También se seleccionó a una profesora habilitada como asesora técnica, quien hasta antes de ese nombramiento mantuvo una rivalidad con la dirección y una inconformidad en la forma de organización escolar, distribución de las comisiones de trabajo y forma de evaluación del desempeño. Sin embargo, ya como asesora técnica, su relación con los directivos se tornó menos ríspida y en cierta manera hasta compatible.

En este centro escolar trabaja también un profesor de educación física, a quien seleccionamos con base en su forma particular de participación en las reuniones de trabajo, pues generalmente se aísla y a pesar de no asumir los acuerdos de las reuniones, considera que una actitud negativa dificulta el trabajo en equipo.

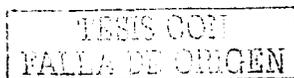
En síntesis, diremos que el utilizar este tipo de criterios para la selección de los informantes tiene que ver con la idea de lograr una mayor cobertura de las modalidades de trabajo en el centro escolar, bajo el entendido de que la escuela es un encuentro y una confrontación de culturas y que la cultura de cada profesor toma en cuenta la de los otros profesores con los que comparte su universo de trabajo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Por lo tanto, podemos señalar sobre la cultura escolar, que esta se sitúa alrededor de los significados de cada uno de los docentes inmersos en un proceso de interculturalidad a través de la realización de su labor en un espacio que juntos comparten.

Dentro de este enfoque, la evaluación del desempeño docente se constituye como la categoría básica desde la cual se aborda este estudio, es decir, realiza la función de línea argumental en este acercamiento a la realidad de las reuniones del trabajo de los profesores; en las que además de tratar asuntos de interés general para ellos, también se aborda lo relacionado con la evaluación de su rendimiento; situación que nosotros consideramos el punto nodal de esta investigación. Así la evaluación del desempeño docente se convierte en un elemento fundamental desde el cual se abre la posibilidad de interpelar la realidad. Por consiguiente, los cuestionarios, versaron en el por qué de las reuniones de trabajo y en la opinión que se tiene de la Carrera Magisterial; todo ello como un acercamiento a la noción que se maneja en estos dos puntos sobre la evaluación del desempeño docente. A través de estas significaciones nos propusimos acercarnos a la evaluación que se desarrolla, discute o privilegia en los planteles básicos y a las implicaciones que ésta tiene en el desempeño docente.

Es por eso que como un primer acercamiento al trabajo docente, debemos señalar que a inicios de la década de los años noventa, el discurso educativo para la educación básica enfatizó con gran insistencia la necesidad de una mejora en la educación. Carrera Magisterial se presentó como una acción concreta para dar una respuesta inmediata al aspecto de la mejora educativa. Otra línea que se destacó fue la necesidad de las reuniones de trabajo de los profesores como un espacio para la toma de acuerdos sobre temas prioritarios del centro escolar, tales como la evaluación de del desempeño docente; bajo la afirmación de que el trabajo conjunto y el establecimiento de acuerdos son necesarios para que las acciones individuales no ocurran de forma aislada, sino que se articulen y dirijan hacia un mismo fin, es decir, hacia el logro de los propósitos educativos de la escuela primaria.



No existe duda alguna que estas buenas intenciones se puedan traducir en equipos de trabajo que compartan un espacio de colaboración espontánea, hasta que advertimos como en los lineamientos del programa se destaca la necesidad de que el director coordine las actividades relacionadas con la organización, la discusión, la toma de acuerdos y la evaluación, lo cual abre un marco de sospechas en lo que se refiere a la espontaneidad y transparencia de las reuniones de trabajo coordinadas y supervisadas solamente por la dirección escolar y no por el colectivo de docentes.

Es aquí en donde incluimos como un elemento de análisis a las reuniones de trabajo que son presididas por los directivos de los centros escolares. En estos espacios se tratan generalmente asuntos relacionados con la organización escolar. La existencia de este tipo de colaboración entre los docentes se puede entender como un colegiado desde el cual se aborda la evaluación del desempeño docente, en tanto se considere que estas actividades en conjunto, tal como lo sostiene Pérez Gómez:

*trastadan el desarrollo profesional de los docentes mas allá de los reducidos y locales horizontes del individualismo y aislamiento, de la dependencia de los expertos externos a un escenario donde los docentes pueden aprender unos de otros al compartir sus experiencias, temores, propósitos y pensamientos*  
(Pérez Gómez, A: 1999: 170)

De tal forma que este tipo de colaboración, toda vez que sea espontánea, puede convertirse en un autentico proceso de colegialidad; desde el cual se podría abordar a la evaluación de los profesores como una actividad emanada de sus inquietudes por mejorar sus practicas docentes, pero de no ser así, existe la posibilidad de dar paso a lo que Hargreaves (1996), y Pérez Gómez (1999), llaman colegialidad artificial o burocrática; y desde esta perspectiva, generalmente se asume la evaluación solamente como una preocupación de los responsables públicos de la educación o de los destinatarios de los servicios que la escuela presta; con lo que la evaluación se centra más en el control que en la mejora del colectivo docente.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Con tales antecedentes, debemos indicar que también fue necesario atender el espacio de la evaluación del desempeño docente desde la noción de colegialidad artificial. Por lo tanto, la colegialidad artificial la entendemos como una serie de acciones de carácter autoritario y con fines predominantemente administrativos, que si bien presenta una relación con el trabajo en equipo, se encuentra tensionada entre los actos autoritarios de los directivos y de las propias expectativas de los profesores quienes participan, debaten, comparten, niegan, validan, cuestionan y a menudo callan sus ideas sobre su forma particular en que conciben a su labor y a la propia evaluación de su desempeño docente.

Un rasgo característico de la colegialidad artificial es su origen alejado de la iniciativa de los profesores que conforman el colectivo docente. Pensamos que tal distancia surge en el momento en que la dinámica de las reuniones de trabajo es impuesta desde ámbitos administrativos y no solamente no se vincula con el interés y expectativas de los docentes, sino que además se utiliza como un instrumento que otorga validez a una serie de acuerdos y decisiones carentes de cualquier tipo de consenso.

También creemos que en las escuelas donde se privilegia, a menudo se ponen en juego una serie de significados muy diversos entre los docentes acerca de la forma en que se les dirige y evalúa. Estos sesgos suelen resultar determinantes en la consolidación de una cultura de colaboración espontánea o artificial que marca la orientación de la evaluación del desempeño e impacta a la practica docente.

Desde la colegialidad espontánea, la evaluación funciona como un proceso que coadyuva a mejorar el trabajo de los evaluados y permite, en el caso de los sistemas escolares, la retroalimentación y la mejora para rebasar la noción de una actividad terminal, mecánica e intrascendente con intenciones fundamentalmente administrativas.

Sin embargo, si prevalece la colegialidad artificial en los asuntos de la evaluación docente, es posible que ésta se asuma como un acto de control e implantación por sujetos alejados de la realidad que se vive en el centro escolar, quienes encargan la aplicación de la evaluación de los docentes a los directivos escolares; sin que esto signifique, no solo que no estén preparados para realizar esa tarea, sino que esta pueda no ser la mejor vía.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En conclusión, podemos señalar que la tendencia a llevar a cabo mediciones genéricas para determinar el nivel de desempeño docente, parte de una postura contraria a la evaluación como proceso. Además, las mediciones propias de la estandarización de instrumentos que se constituyen como única modalidad para evaluar el desempeño docente; se llevan a cabo con un mecanismo que vincula los resultados de la evaluación a los criterios que eligen personas alejadas del trabajo escolar. Esta es una situación que deja entrever un esquema no articulado únicamente con el mejoramiento del trabajo docente, sino como una medida de control que orienta y determina el comportamiento de los mismos, a través de la Carrera Magisterial.

De aquí que después de realizar el análisis de los cuestionarios de los profesores, podemos señalar que entre los informantes encontramos personas que solo hacen alusión a la inconformidad de las decisiones y acuerdos para la evaluación del desempeño docente, así como a que la organización de las reuniones de trabajo estén en función de solo nos cuantos.

Hay otros que se pronuncian por mantener la forma en que se desarrollan las reuniones y manifiestan que éstas son adecuadas y tan solo requieren de que cada quien cumpla con lo que le corresponde.

Aquí es importante destacar que la colegialidad artificial es vivida de forma cotidiana por estos dos grupos de informantes, pues mientras unos reconocen su oposición a la función que realizan los directivos y no hacen propuestas ni se organizan para terminar con esta situación, otros aceptan y validan la forma de organización aún con el conocimiento de que los acuerdos y hasta los indicadores para la evaluación (complementarios al instrumento de autoevaluación del desempeño docente), se eligen con anterioridad por parte de la dirección escolar, sin considerar a los profesores del centro escolar.

Ante estas posturas de los informantes, hacemos la siguiente clasificación sobre las implicaciones que presenta la evaluación docente inmersa en la colegialidad artificial, como un elemento característico de la Carrera Magisterial:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

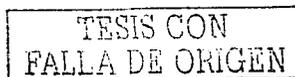
*Evaluación docente y colegialidad artificial como practica de autoritarismo.* En las reuniones de trabajo que se basan en el autoritarismo, el director de la escuela acostumbra concentrar el poder en la toma de decisiones y estila imponer sus criterios propios para la evaluación de los profesores como si fueran los institucionales; sin tomar en cuenta las expectativas e intereses de los docentes y sin reparar en ningún tipo de consenso. Además, esta forma de asumir a la evaluación en la escuela primaria goza del apoyo de los docentes que conforman el equipo de trabajo más cercano a las "autoridades" y que puede obtener algún favor por esta relación. Por lo cual, el director de la escuela desempeña un rol privilegiado en la toma de decisiones, en beneficio o perjuicio de algunos docentes. Como lo señalan dos informantes:

- *"al final de cuentas siempre se tiene que hacer lo que los directivos ordenan".*
- *"como que la organización y la evaluación (en realidad se refiere a los indicadores complementarios del instrumento de evaluación de Carrera Magisterial) se carga a cierto grupo de maestros que obtienen los favores del director y otros maestros no son tratados igual; quién sabe por qué no se mide parejo"*

Con la existencia de una comisión evaluadora habilitada por la dirección escolar se percibe la realización de un trabajo poco confiable, en la medida en que el conocimiento de cada uno de los casos a evaluar les permite una valoración más "real" del trabajo, pero les impide separar otro tipo de factores, como la pertenencia a un grupo:

- *"si no perteneces al grupo de la comisión evaluadora, quedas con una calificación baja."*

La evaluación desde la colegialidad artificial con un matiz eminentemente autoritario es un recurso que usualmente se utiliza en este tipo de centros escolares, bajo el supuesto de que quien dirige la escuela debe señalar e imponer el curso de las reuniones de trabajo, así como la manera de evaluar.



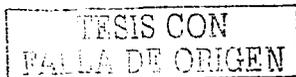
En síntesis, esta forma de colegialidad hace uso de la evaluación como instrumento de control y represión hacia los profesores estancados en una colaboración impuesta y simulada. Con esto se niega la posibilidad de utilizar a la evaluación como un proyecto orientador del trabajo en equipo que surge de la colaboración espontánea.

*Evaluación de los profesores y colegialidad artificial como práctica cotidiana.* En esta modalidad agrupamos a los docentes y directivos que tienen la certeza y hasta convicción de que las cosas marchan bien y que las reuniones de trabajo, así como las prácticas de evaluación son adecuadas, pero pueden mejorar. Por otro lado, mantienen una mínima preocupación por diseñar acciones que puedan contribuir a esa mejora; solo se encargan de mencionar los aspectos que según ellos, podrían perfeccionar el trabajo en equipo, por ejemplo, mayor participación, actitudes positivas, cambiar formas de discusión, etc.

*Evaluación docente y colegialidad artificial como práctica lineal y normativa.* Desde este enfoque solo se privilegia el cumplimiento de la normatividad escolar y la operatividad de acuerdos se torna inflexible. Por consiguiente, se busca otorgar prioridad a los asuntos administrativos del trabajo escolar.

Suele ser común que desde esta noción, los profesores otorguen prioridad al cumplimiento de trámites administrativos como llenar boletas y participar en concursos, festivales o comisiones escolares; que si bien dan sentido al desempeño docente, son actividades inmediatas que no definen a la actividad docente, vista esta como una productora de bienes simbólicos y no solo como la encargada de poner números a las boletas y preparar ceremonias cívicas todos los lunes. De tal forma que las reuniones de trabajo se establecen como un espacio que se utiliza para hacer acuerdos sobre la designación de tareas inmediatas, que una vez avaladas por la dirección escolar, se tienen que acatar, aunque éstas; por sencillas que puedan resultar, sean abiertamente impuestas.

Así lo plantea otro informante; quien además hace una aclaración a través de una nota complementaria:



- *si las decisiones y las formas de organización escolar se imponen por parte de la autoridad educativa, rechazo estas decisiones.*
- *nota: las decisiones deben nacer de la base, pero las guía u organiza el director y se deben acatar.*

Hasta aquí tenemos que reconocer que el matiz de colegialidad artificial en torno a la evaluación del desempeño docente, sitúa aún lejos de la cultura de colaboración espontánea al trabajo de los profesores, pues como afirmó Pérez Gómez (1999), usualmente en este tipo de colegialidad las disposiciones, acuerdos y decisiones son obligatorias y vienen habitualmente acompañadas de un plan de acción en el que existe poco espacio de libertad para la voz de los docentes. Por lo tanto, la evaluación de los docentes se vive como un proceso de intensificación del cual, según Rojas Nova (1998), los resultados repercuten de manera significativa en las cargas de trabajo para los docentes, en particular, de quienes aspiran a cubrir de manera puntual con los lineamientos requeridos por el evaluador, tal es el caso de los diferentes formatos administrativos que cada profesor debe entregar a la dirección escolar.

Desde esta perspectiva la función de la evaluación en materia de desempeño docente es definida por Carrera Magisterial como el grado de obtención de resultados tangibles, que a través de la medición, determinan la categoría y el estímulo económico correspondiente. Razón por la cual, se asume a la evaluación del rendimiento docente como el conjunto de acciones cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones.

Pero ante esta conceptualización, tendríamos que considerar, que en el caso particular del trabajo docente es necesario aceptar que existe una dificultad estructural para la docencia. La evaluación del desempeño docente en Carrera Magisterial, tiene que considerar las particularidades de los sujetos que participan en un espacio educativo y tiene que admitir, además de la respuesta en términos de mejoría para los sistemas educativos, la existencia de una confrontación que es generada toda vez que el programa de evaluación docente parte de la descompensación salarial y de la descalificación laboral.

FALLA DE ORIGEN

Esta confrontación suele ser provocada por quienes dirigen la escuela en forma autoritaria y establecen un control para los docentes a través de las de comisiones evaluadoras surgidas en el contexto de la colegialidad artificial. Así los profesores que participan en esta forma de organización del trabajo docente, suelen asociar la evaluación de su desempeño docente con las siguientes nociones:

- *"medición de las capacidades del docente..."*,
- *"comprobación de los objetivos al final de los cursos"*,
- *"proceso de valoración para la toma de decisiones en referencia a los resultados finales"*,
- *"actividad de revisión sobre actividades realizadas"*,
- *"comparación de lo logrado al final de algún curso con los propósitos definidos durante la planeación e inicio del mismo"*.

Con la clasificación de las nociones sobre evaluación del desempeño docente que son usuales en la escuela primaria, podemos anotar en forma sintética y a manera de cierre en esta sección; la existencia de dos estilos diferentes en torno a la evaluación de los profesores de la escuela primaria; que además, son los que trabajamos a lo largo del segundo capítulo de esta investigación. Uno correspondiente a la mejora y otro que se relaciona con el control de los docentes a través de la evaluación que se les realiza en su desempeño.

El del control que se utiliza ampliamente en la escuela primaria, se traduce en un mecanismo elemental de medición a través de un mismo rasero; y el de la mejora, como una alternativa trabajada solamente por los teóricos de la temática, quienes insisten en que la evaluación del desempeño docente tiene que ser asumirse desde un enfoque en el cual, la valorización y toma de decisiones para cualquier proceso educativo sean esenciales en la retroalimentación de la práctica docente. Por último, a los significados que se le atribuyen a la evaluación del desempeño docente; debemos agregar la visión que cada uno de los participantes tiene de la Carrera Magisterial.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 3.4 VISIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Si bien es cierto que durante el desarrollo de este capítulo encontramos respuestas que hacen alusión a nociones reduccionistas sobre la evaluación del desempeño docente, tal situación no se puede interpretar solamente como una falta de involucramiento de los profesores en torno a los procesos de evaluación a su desempeño docente a cargo de programas de pago al mérito, pues a pesar de que sus respuestas generalmente se relacionan con nociones de imposición o decisiones autoritarias; sin que con ello prevalezca una fundamentación teórica que sustente sus apreciaciones, resulta necesario aclarar que analizar desde este único referente la voz de los docentes evaluados, podría ser igual de reduccionista que la noción que ellos manifiestan de la evaluación en su desempeño.

Nosotros creemos que al involucramos con los significados que contienen las respuestas de los informantes a través de las categorías de colegialidad artificial y espontánea, nos pudimos acercar un poco más a la realidad de la evaluación del rendimiento académico. Así que al acercarnos nuevamente a ésta realidad, pero ahora desde la visión de los profesores, el SNTE y la CNTE, es decir, participantes directos de Carrera Magisterial, buscamos involucramos directamente con la problemática que sugieren los programas de estímulos a los docentes evaluados. Por lo cual, consideramos a los sujetos que están inmersos en la evaluación del desempeño docente, ya como evaluados o ya como evaluadores; como actores principales de esta compleja y delicada actividad.

Por principio de cuentas, diremos que los profesores de educación primaria inscritos o con aspiraciones de ingreso a Carrera Magisterial, insisten en la excesiva carga de trabajo que representa el programa y en la insuficiencia de los sobresueldos. Argumentan de que su salario es de por sí de bajo poder adquisitivo; por lo que con las asignaciones económicas que otorga el programa, no se subsana su deterioro económico. Sin embargo, también es común que reconozcan a la Carrera Magisterial como la única vía directamente asociada con su desempeño docente y la posibilidad de un incremento en sus ingresos económicos.

Pero ésta mejoría en sus ingresos no se traduce fácilmente en una actualización o superación profesional, ya que ellos comentan con mucha frecuencia que los cursos de actualización y el trabajo de corte administrativo que genera Carrera Magisterial son el principal obstáculo para obtener una mejor preparación y sólo significan una "pérdida de tiempo".

No obstante a que ya revisamos lo referente al factor cursos de actualización, queremos insistir en el significado que estos tienen para los profesores que participan en el programa de estímulos. Al respecto, uno de los informantes expresa:

• *"me inscribi a éste curso de estrategias didácticas ambientales y su vinculación con los contenidos básicos de la educación primaria. por obtener los puntos que necesito para promoverme y ganar más; pero no creas que me va a dejar algo nuevo. Yo ya se que cada año es lo mismo. Copias de libros viejos, videos, periódicos murales y jueguitos que en nada te ayudan en tu trabajo en la escuela".*

A esta opinión de los cursos de actualización docente, se suman los comentarios que definen a los encargados de diseñar y conducir los cursos; como docentes habilitados para llevar a cabo esa tarea, pero no necesariamente preparados para tal función. No obstante, el aspecto de Carrera Magisterial que más preocupa o molesta a los profesores, es la manera en que el programa se opera en los centros escolares y la corrupción a la que puede ser susceptible. En la escuela primaria se habla constantemente de algunos tópicos relacionados con:

- *"Los exámenes te cuestan de mil quinientos a tres mil pesos y tienes tu ingreso asegurado a Carrera Magisterial si es que te animas a comprarlos".*
- *"A mí me ofrecieron el examen y lo pasé. Llevaba tres años sin lograr ingresar. Tuve que hacerlo. Yo se muy poco de los nuevos enfoques de la educación".*
- *"Hay un maestro que trabaja conmigo en el turno vespertino y por la mañana trabaja en la universidad, tiene maestría y no puede pasar el examen. ¿Eso qué te indica? Pues claro. No es parejo. Hay favoritismo y corrupción".*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- *"Aquí hay una maestra de cuarto que es muy amiga del director, hasta llegan y se van siempre juntos. Ella nunca participa en las reuniones de consejo, falta con frecuencia y no sabe dar clase, pero siempre tiene las mejores puntuaciones. Como que influye el director en estas cosas ¿no crees?"*

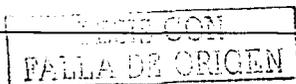
Sergio Fernández hace un señalamiento sobre las voces de los sujetos participantes en la Carrera Magisterial, en relación a que estas muestran como los supuestos de mejora que el programa conduce a la labor de los profesores; se convierten en una practica de control salarial y funcionan como una estrategia política de la SEP validada por el SNTE, es decir, que tanto en el diseño como:

*en la instrumentación de la Carrera Magisterial está en juego una serie de intereses y cotos de poder que determinan el rumbo y contenido del programa (Sergio Fernández; 1997; 217).*

El autor de la cita anterior también insiste en la existencia de pronunciamientos elaborados no solamente por los profesores participantes, sino por instituciones involucrados como la SEP, el SNTE y la CNTE, los cuales conciben de manera distinta a la Carrera Magisterial.

Con respecto a la SEP, señala que desde esta instancia gubernamental, el programa es visto como un mecanismo que permite la promoción horizontal a los docentes sin afectar los derechos laborales ni los incrementos generales al salario profesional y que además, permite al magisterio la movilidad dentro de su propia categoría, es decir, que los docentes puedan obtener su promoción de una categoría salarial a otra sin necesidad de cambiar de funciones. Así los profesores no tendrían que dejar su labor frente a grupo para ocupar puestos directivos que les permitan incrementar sus ingresos económicos. A este respecto, incluimos los años de permanencia que deben cumplir los docentes en cada uno de los niveles de Carrera Magisterial para estar en posibilidad de promoverse al siguiente; con la finalidad de hacer algunos señalamientos:

NIVELES	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
AÑOS DE PERMANENCIA	3	3	4	4	—



El total de años que se requieran para llegar al nivel "E" es 14; sin tomar en cuenta que para participar en Carrera Magisterial se requiere de una antigüedad de 10 años para quienes cuentan con estudios de normal (planes de 2 y 3 años), 6 años para los que cuentan con normal (plan de 4 años) y 2 para los que cuentan con normal a nivel licenciatura o de la Universidad Pedagógica Nacional. Por consiguiente, ya no serían los 14 años sino de 16 a 24 años para llegar al nivel "E".

A situaciones como esta es a lo que denominamos control, ya que la Carrera Magisterial pone en juego un interés que subyace en los sobresueldos otorgados a los profesores. Sólo hay que mirar con detenimiento los tiempos de permanencia en cada nivel y la propia dinámica de la economía actual, para darnos cuenta de la incongruencia entre los supuestos de mejora en la práctica docente y en los ingresos económicos; ya que el contar con tres años más de "permanencia" en el trabajo áulico no significa que los profesores ostenten altos niveles de desempeño docente y pasar de 3 a 4 años entre cada categoría sobresalarial, hace ver a la Carrera Magisterial como un programa que más que beneficiar a los salarios de los profesores, busca su asentamiento en el trabajo escolar con la promesa de que al hacer "carrera" mejoran sus condiciones de vida.

Esto no sucede así con el ámbito empresarial que utiliza a los programas de estímulos como una política de productividad y rendimiento más que como una de control hacia sus trabajadores. En relación a éste punto, nos acercamos a una empresa de telefonía móvil con la finalidad de averiguar la forma en que funcionan los programas de estímulos. Ahí el pago al mérito se realiza en forma semestral y se lleva a cabo por una autoevaluación del desempeño (como la que realizan los profesores en la labor de todo un ciclo escolar), una evaluación a los empleados por el gerente o jefe inmediato (que bien se puede asociar con la función de los directivos escolares en el Órgano de Evaluación Escolar) y una evaluación "general" que se constituye en un examen diseñado por la empresa (esto es similar a lo que ocurre con los exámenes nacionales de Carrera Magisterial).

Lo anterior suele ser del conocimiento para algunos de los profesores que participan en la Carrera Magisterial, pero lo que sí desconocen es que en la empresa que visitamos, los sobresueldos son asignados anualmente, una vez que se obtuvo una evaluación favorable y no cada 3 ó 4 años como en la educación básica. El monto del estímulo en la empresa citada rebasa en más de la mitad al de los docentes de la educación primaria. No entremos

en detalles de este aspecto, ya que con anterioridad en este trabajo mostramos lo incipiente que resulta un sobresueldo al salario base.

Con estos argumentos dejamos claro que la Carrera Magisterial mantiene en su diseño un sesgo de corte economicista, solamente responde al interés por controlar y mantener los salarios dentro de un esquema ocioso y reduccionista, no funciona en la misma forma en que los programas de estímulos benefician a quienes laboran en empresas como la referida y hace uso de las exigencias propias del mercado para controlar a los trabajadores e introducirlos a la lógica de la productividad; pero paga salarios de bajo poder adquisitivo al estilo escuela pública.

Esta distorsión hace ver que los requisitos para pasar de una categoría a otra mejor remunerada desde el discurso de la SEP; se vinculan con la preparación, permanencia, actualización y rendimiento escolar aunque también se inscriben como un instrumento de control que mantiene a los docentes dentro de un esquema semiestático, toda vez que los años que invierten en obtener mejores salarios son periodos muy amplios de permanencia en cada nivel del programa. De tal forma que la Carrera Magisterial no funciona como un mecanismo innovador mediante el cual al docente se le reconoce su esfuerzo para prepararse, desempeñar mejor sus funciones y elevar sus percepciones salariales, sino como un instrumento que hace muy difícil la posibilidad de un incremento salarial y de una mejora sustancial en la práctica docente. Además es el único medio por el cual los docentes de la escuela primaria pueden tener acceso a sueldos adicionales al salario base.

La Carrera Magisterial desde el enfoque del SNTE es una política mediante la cual los trabajadores de educación básica alcanzan una profesionalización en su labor y un salario "profesional". Sólo que nosotros insistimos en que un salario como al que aquí se le denomina "profesional", no logra satisfacer las necesidades básicas de los profesores y agregamos que al vivir el programa de estímulos como un aumento de carga para su labor y una serie de exigencias administrativas que obligatoriamente deben cumplir, la evaluación se asume como una carga de trabajo extra y no como un programa intrínseco e inseparable de sus funciones. Esto nos hace pensar que más que un proceso de profesionalización, lo que se lleva a cabo es una intensificación del trabajo docente; circunscrita al ámbito de la colegialidad artificial. Pero el pronunciamiento del SNTE no desconoce esta situación, solo que su accionar es el resultado de varios años de manejo de intereses políticos entre esta

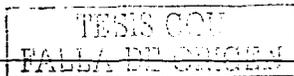
instancia y la SEP como institución de gobierno. De ahí que fue la misma SEP, quien a partir del movimiento magisterial de 1989 y la existencia de un régimen que impuso para control del SNTE a Elba Esther Gordillo; con la consigna de restar fuerza al movimiento de la disidencia (CNTE); quien aprovechó para colar la propuesta de la Carrera Magisterial y la ostentó como un logro del movimiento sindical y la lucha magisterial. Aquí el interés no solamente es político sino de corte economista en la educación, pues por un lado se establece la política llamada Carrera Magisterial como una vía rápida hacia la deshomologación y a la retribución salarial; congruente con la evaluación al desempeño docente y por otro, se genera una tendencia a vincular los espacios de la educación básica con el sistema productivo.

Así que la Carrera Magisterial surgió con todos estos compromisos a iniciativa de la dirigencia del SNTE. Acerca de este señalamiento, Noriega Chávez Margarita sostiene que en el Congreso Nacional Extraordinario de 1992:

*el SNTE hacia suya la idea consensada en diferentes sectores de la comunidad educativa, sobre la necesidad de establecer salarios diferenciados, pues se consideraba justo estimular a quienes mejor se desempeñaran en su labor...*

*Sin embargo; esta idea original se vio rápidamente convertida en un instrumento burocrático sectorial y sindical. De incentivo para maestros en las zonas más desfavorecidas, la Carrera Magisterial se estableció como un sistema cuyo objetivo era establecer estímulos a la eficiencia y a la labor de los maestros destacados (Noriega Chávez, M; 2000: 178).*

El SNTE acogió la idea de que la educación básica es análoga al sector industrial; para la escuela, desde la perspectiva sindical, la productividad es un aspecto directamente vinculado al trabajo de los profesores, y a través de ella se da paso a la posibilidad de aumento salarial a quienes participan en el programa de estímulos y bajo el supuesto de que con ello mejoraran su práctica docente.



También los sujetos sociales que conforman la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, reaccionaron en torno a la Carrera Magisterial. En el capítulo anterior anotamos que la CNTE es una instancia que surgió en 1979 como alternativa de lucha que busca consolidar la democratización de la educación y del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación; y para ella, la Carrera Magisterial significa el resultado de aplicar en la educación de nuestro país, un modelo económico recomendado por los organismos internacionales, situación que genera una crisis económica sobre la clase trabajadora y que se expresa en topes salariales para los profesores que no logran ingresar al programa de estímulos.

La CNTE manifiesta un permanente rechazo a la Carrera Magisterial con base en argumentos como los señalados por Sergio Fernández (1997), en su trabajo: "Carrera Magisterial: ¿Promoción o Control Docente?". En estos insiste en que el programa de estímulos atenta en contra de los trabajadores de la educación:

- porque busca establecer el salario profesional con base en elementos individuales según el grado de servidumbre y explotación de cada trabajador, sin tomar en cuenta el principio universal de a trabajo igual salario igual.
- Al aplicar la Carrera Magisterial, o sea el servicio civil de carrera a los trabajadores de la educación, se incrementa la explotación y la productividad, ya que todo en este programa es individual, nada es colectivo; lo que conlleva a la categorización y, atomización del magisterio.
- Es un instrumento discriminatorio que atenta contra los derechos de los profesores, dado que al individualizar el salario divide al magisterio.
- Esta propuesta, lejos de elevar verdaderamente los ingresos de los profesores, sólo dispersa y mediatiza la lucha conjunta por mejores condiciones salariales y laborales.
- La aceptación de los criterios en cada una de las categorías y su correspondiente planteamiento salarial por parte del SNTE, cristaliza el proyecto gubernamental de provocar divisionismo y competencia entre el magisterio y encasillar a los maestros en categorías.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- El ascenso horizontal de la Carrera Magisterial se convierte sólo en un espejismo para el magisterio, ya que sólo aquellos que se sometan a los dictados de las autoridades podrán acceder a una situación salarial mejor.
- La Carrera Magisterial no mejora las condiciones de vida de los profesores del país ni eleva la calidad de la educación y es una muestra de la práctica tradicional en la toma de decisiones del SNTE, pues carece de la opinión y consulta de los trabajadores de la educación.
- En este programa, la posibilidad de ascenso e incremento salarial será cada tres o cuatro años y sólo para un pequeño grupo.
- Se apoya en un discurso academicista para engañar a la opinión pública, al afirmar que el profesor que gana poco es por incompetente, pero en realidad la mayoría continuará con los bajos salarios.
- No garantiza obtener mejoras salariales ni profesionales; incrementa la carga administrativa del magisterio; establece el acatamiento inobjetable a las normas y disposiciones y vigila a los docentes en el desarrollo de su trabajo dentro y fuera del aula.

La CNTE insiste en que la Carrera Magisterial como única vía de aumento salarial para los profesores genera topes salariales para quienes no ingresen a ella, ya que el SNTE se encarga de validar los intereses de la SEP a través de supuestas negociaciones que se llevan a cabo durante meses y que se concretan en incipientes aumentos salariales al sueldo base de los profesores. A éste respecto, a través de un boletín informativo en junio del 2002, la sección 9 democrática de la CNTE, señaló que en torno a los aumentos salariales (independientes de la Carrera Magisterial), subyace una aplicación de la política económica del gobierno, validada por el SNTE mediante la cual se otorgan aumentos que no solucionan las demandas en términos salariales de los profesores de la educación básica. En este boletín se indica que:

- El incremento de 5.75 % al sueldo tabular, se traduce a 105.6 pesos quincenales, 210.12 mensuales y 7 diarios.
- 1.5 % en prestaciones genéricas que aparece en el talón de pago como E9 y que significa asignación docente genérica, equivale a 40.80 pesos al mes, 2.40 pesos por quincena, y 16 centavos al día.

PREIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Existe por mucho un 10 % de incremento equivalente a 0.86 % del sueldo tabular, 15.71 pesos a la quincena, 31.42 al mes y 1.04 por día.

Por lo cual, la suma de incremento sería igual a 123.17 pesos quincenales, menos 19.35 pesos que equivalen al 15.71 % de descuentos promedios; se reduce a 103.82 pesos quincenales, 207.63 pesos mensuales y a 6.95 pesos al día, que representan el 4.09 % de incremento salarial. Este aumento es menos de la mitad del 9.11 % anunciado por la SEP. A pesar de que nosotros no contamos con la precisión en los porcentajes de los aumentos sobresalariales de Carrera Magisterial, estimamos que con los descuentos; se presenta una situación similar a lo descrito.

Con la revisión a la visión de los profesores de la escuela primaria, la SEP, el SNTE y la CNTE, podemos señalar que tanto la SEP, el SNTE y los docentes que aceptan, asumen y validan a través de su participación en Carrera Magisterial a la evaluación de su desempeño como la practica lineal, normativa y cotidiana; inmersa en un contexto de las funciones sumativas, sociopolíticas y administrativas que revisamos en el segundo capítulo de este trabajo, se pronuncian por la aceptación del programa como un mecanismo de control para el docente. Así mismo, mantienen una noción del trabajo docente como una función inmersa en la lógica de productividad y medición que determina formas de salario y aceptan el programa desde un sentido político sindical para elevar su remuneración económica con base única en los estímulos sobresalariales. De ésta clasificación, y con base en las palabras de Sergio Fernández, podemos afirmar que la Carrera Magisterial es un programa que elaboró un discurso de mejora para las condiciones de vida de los profesores; en el cual subyace otro que tiene como objeto principal el control social y político de la docencia en educación básica, el cual se manifiesta en:

*establecer de una diferenciación salarial ligada al desempeño profesional docente y acotar la trayectoria docente mediante la actualización profesional y dotar a los directivos de los planteles de un instrumento que reproduce y amplía las practicas autoritarias en las que sustentan su poder (Fernández, S; 1997: 233).*

Aquí la evaluación del desempeño docente se vive como un acto de control e implantación de estándares que miden el rendimiento académico, estos instrumentos usualmente los diseñan sujetos alejados de la realidad (Organismos Internacionales, SEP y

SNTE) de los centros escolares, quienes encargan la aplicación de la evaluación de los docentes a los directivos escolares; sin que esto signifique que esta sea la mejor vía para obtener los anunciados resultados de pretendida mejoría en el rendimiento y condiciones de vida de los profesores.

Por otra, parte la CNTE y los docentes que manifiestan un permanente rechazo a la Carrera Magisterial, constituyen un bloque que se caracteriza por su fuerte oposición a las tendencias de la política economicista de la educación que condiciona los aumentos salariales a la participación en programas de estímulos. De la CNTE podemos señalar a los Foros Educativos Metropolitanos como espacios en los que se argumenta teóricamente este planteamiento.

De los profesores que participaron en nuestra investigación, más que reconocer fundamentos teóricos en su discurso, consideramos a sus saberes como referentes inmediatos que dan cuenta de los significados que la Carrera Magisterial tienen para ellos, ya que su experiencia en el escenario de los estímulos, sitúa a estos docentes en su espacio laboral de manera muy particular. Esto les permite reconocer las implicaciones que el programa tiene en la evaluación de su desempeño docente. Otro rasgo característico es que se reconoce (aunque como una compleja alternativa), a la evaluación como una función centrada en la mejora del propio quehacer docente, en la cual, en la medida en que cada profesor pueda reconocer y reconstruir sus nociones de evaluación y de desempeño, a partir de su propia participación en las reuniones colegiadas y desde una postura teórica; existirá la reflexión y la posibilidad de conseguir una profunda transformación de su actividad en lo académico y por su puesto, en términos salariales. Sin embargo, en la revisión de los planteamientos de quienes participan en Carrera Magisterial, se mantiene un discurso lineal que valida la existencia de la misma, ya que quienes no están de acuerdo en las acciones del programa de estímulos si bien le señalan sus deficiencias o limitaciones, también obtienen los beneficios económicos al participar en el programa.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES

Antes de comenzar con los hallazgos de esta investigación, es necesario especificar los recursos metodológicos que nos llevaron a descubrirlos. En respuesta al interés de este trabajo por recoger las voces y el sentir de los profesores respecto a los propósitos y reglas de juego que operan en la puesta en marcha de la Carrera Magisterial; se procedió a convivir con los docentes en su propio escenario laboral y en los cursos de actualización y superación docente. De aquí logramos realizar observaciones en apego a nuestras categorías de análisis y dar seguimiento a los acuerdos, conflictos y significados surgidos en el área investigada.

Para ello fue necesario seleccionar a los informantes clave a partir de la consideración de Ezequiel Ander E. (1995), referente a que en toda comunidad, en todo sector donde se realiza una tarea de investigación y en toda institución, suelen existir personas poseedoras de información válida, relevante y utilizable acerca de la cuestión que se quiere estudiar. La situación que se refiere a la selección de informantes ya la detallamos en el tercer capítulo; sin embargo, es necesario que aquí señalemos los criterios utilizados en esta tarea. En nuestro caso, los informantes clave se desempeñan como docentes en la escuela primaria y por consiguiente, disponen de información pertinente y relevante. De ahí que se decidió emplear una muestra intencionada que supone o exige un cierto conocimiento del universo a estudiar; su técnica consiste en que el investigador escoge intencionalmente y no al azar, a las categorías que considera típicas o representativas del estudio que desea llevar a cabo.

Con ese propósito se especificaron seis criterios enfocados a cubrir la diversidad de posiciones respecto a la Carrera Magisterial y a las reuniones de trabajo en la escuela primaria:

- Con relación a la participación en las reuniones de trabajo. Estas se conocen también como Juntas de Consejo Técnico Consultivo y se llevan a cabo el último viernes de cada mes en la escuela primaria. De estos espacios elegimos a diez profesores como informantes clave.

LEON COB  
FALLA DE ORIGEN

- En referencia a los equipos de trabajo. A partir del conocimiento de la existencia de dos grupos predominantes y conformados por los docentes del centro escolar, mismos que se distinguen por su distanciamiento entre los integrantes de uno y otro y por su diferente apreciación en torno a la validación de los acuerdos y las disposiciones de los directivos; se seleccionaron a dos informantes de cada equipo.
- De una participación ajena a los dos grupos de trabajo que predominan en la escuela primaria. Dos profesores fueron seleccionados en función de que ambos no se integran a ninguno de los equipos predominantes.
- De la antigüedad. Consideramos la participación de dos docentes que ostentan una antigüedad menor a un año en el centro escolar; ya que mostraron movilidad de un equipo al otro de los dos que inicialmente mencionamos.
- Del cambio de funciones. Un informante más se eligió a partir de su habilitación como asesor técnico y debido a que antes de esa comisión, generalmente estuvo en contra de las disposiciones de los directivos y posteriormente a su nombramiento, su relación con ellos fue más compatible.
- De la pertenencia a labor docente. Todos los profesores seleccionados presentan rasgos de pertenencia, ya que a pesar de los grupos y subgrupos que conforman, comparten un mismo escenario laboral en el que se conducen con los mismos horarios y bajo los mismos planes y programas educativos. No obstante, seleccionamos a un profesor de Educación Física como informante clave, por lo interesante que nos resultó observar como no presenta pertenencia hacia los docentes de la escuela y no solo no cubre los mismos horarios, sino que sus funciones son distintas a las de los profesores frente a grupo. Además se aísla y generalmente no asume los acuerdos.

La recopilación de la información la llevamos a cabo no solo con el cuestionario, sino también con el registro, análisis e interpretación de diálogos y escritos de los profesores en relación con sus vivencias en el programa de estímulos de la educación básica. Esta última actividad, además de realizarla en la escuela primaria, la efectuamos durante los cursos de actualización y superación profesional: Estrategias didácticas ambientales y su vinculación con los contenidos básicos de la educación primaria y Aprendizaje de la historia más allá del aula; impartidos los días sábados de 8:00 a 14:00

hrs., del 4 de mayo al 1 de junio del 2002 y del 25 de enero al 22 de febrero del 2003, respectivamente.

Respecto al diseño y aplicación del cuestionario, se realizó una versión piloto, previa a la definitiva. El primer cuestionario estuvo compuesto por cinco preguntas cerradas, a través de las cuales, nos propusimos obtener información de la situación personal de los docentes, referente a datos que nos facilitarían organizar la información en cuanto a edad, sexo, estado civil, años de experiencia docente y tipo de programa con el que se evalúa su trabajo docente. Incluyó también siete abiertas que versaron en la opinión sobre la noción de docente, evaluación, criterios para evaluar el desempeño docente, implicaciones socio políticas que subyacen a la evaluación del trabajo docente, reuniones de trabajo y Carrera Magisterial.

Este cuestionario, en su primera aplicación, se empleó en 18 profesores con la petición de que no solo se contestara, sino que además dicran sus opiniones, sugerencias y críticas al instrumento. A manera de validación, la tutora de este trabajo de investigación y dos académicos más de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, aportaron observaciones respecto al contenido y formato.

A partir de esas observaciones se elaboró la versión final; en ella se hicieron modificaciones menores en cuanto al formato como a una pregunta del cuestionario para poder proceder a la aplicación del mismo. Las reordenaciones se concretaron a la exclusión de una pregunta que contenía la versión piloto y que se relacionaba con el significado que los profesores le atribuyen al ser docente. Consideramos que esta categoría desbordaba los límites y las expectativas del trabajo; de ahí su eliminación. Finalmente aplicamos el cuestionario a diez profesores.

A partir de estos recursos metodológicos, podemos señalar que acerca de los hallazgos en esta investigación; en primer lugar debemos reconocer que las políticas y prácticas evaluativas en el sistema educativo nacional cobraron un auge económico a partir de la década de los años ochenta y lograron imponer una nueva orientación a las actividades académicas. Esto se tradujo en una forma de control a las prácticas laborales de la escuela primaria mexicana. Así en el tema de la evaluación del rendimiento de los profesores; se privilegió al control administrativo y al manejo discrecional de ingresos salariales como ejes de la evaluación que resultó de las recomendaciones de los

Organismos Internacionales. Éstos últimos suelen resultar unidireccionales e incluso autoritarios, ya que usualmente retoman sistemas e instrumentos con poco fundamento o que incluso fueron ampliamente cuestionados desde el momento de su implantación en sus países de origen, tal es el caso de los sistemas de incentivos.

Afirmamos que la problemática de la Carrera Magisterial no reside únicamente en la forma en que el programa de estímulos se operativiza en los centros escolares, sino también en el esquema economicista desde donde se trazó y a través del cual se generaron las formas de control que subyacen en su puesta en marcha. Al respecto diremos que si bien desde las agencias financieras como el FMI, OCDE y BM, se aborda al fenómeno educativo con una visión de mercado y a la escuela desde una lógica empresarial, también se repite esta tendencia al interior de las instancias como la SEP y el SNTE, las cuales tienen una especial responsabilidad en el trabajo que se realiza en la escuela primaria. En relación a este señalamiento, debemos reconocer que desde la década de los años noventa, se implementaron las acciones encaminadas hacia la sustitución de plazas por contratos, deshomologación salarial y topes salariales.

Lo anterior viene a constituir una estrategia de control político sobre el desempeño docente, insistente en que la escuela puede funcionar con las exigencias de un centro de trabajo inscrito en el contexto empresarial, pero con bajos salarios y exiguos sobresueldos. Por lo tanto, consideramos que el binomio de la escuela estructurada con una lógica empresarial y salarios con lógica de escuela pública; posibilita la existencia del control hacia los profesores que en aras de aumentos salariales, pasan por alto la mejora de sus prácticas docentes.

Esta situación nosotros la adjudicamos a la injerencia de los organismos internacionales y a las acciones gubernamentales sobre la evaluación docente; ya que en la implantación de Carrera Magisterial no se reconoció la participación real de los profesores y esto se tradujo en acuerdos que se firmaron entre las instancias de gobierno y los líderes del SNTE, quienes generalmente son vistos como partidarios del discurso oficial.

En cuanto al aspecto del control ejercido a través de los sobresueldos, lo atribuimos a que en el plano laboral el interés de los docentes en torno a su participación en el programa Carrera Magisterial; responde a las condiciones salariales precarias de la escuela

---

ESTRÉS CON  
FALTA DE ORIGEN

primaria, que son una constante en nuestro país, es decir, al deterioro salarial y la crisis económica característica de sistemas de gobierno como el mexicano.

Pensamos que una respuesta de profunda transformación en relación a la evaluación del desempeño docente, no está completa si no se pone un énfasis en criterios que valoren la actividad de los profesores en sus ámbitos concretos y reales.

Insistimos en que resulta necesario que las actividades de evaluación sean revisadas desde planteamientos contextuales en los que se contemplen los factores que condicionan su actividad y resultados. Sobre todo si reconocemos que en los últimos años, organismos internacionales y funcionarios gubernamentales alejados de los escenarios en los que se lleva a cabo la tarea docente; se encargaron de definir las políticas para la educación e insistieron con frecuencia en la evaluación de los docentes bajo el supuesto de que esta es una condición necesaria que impulsa y fomenta la calidad educativa. De no ser así, las funciones académicas se podrían evaluar solo como una estrategia para adecuar la educación al proceso de globalización.

En nuestro país, las políticas de evaluación se elaboraron por iniciativa de las instancias gubernamentales y con base en las sugerencias de las agencias financieras; desde esta perspectiva las recomendaciones de los organismos internacionales, se caracterizaron por reducir la evaluación a una función sumativa que mide y clasifica a los docentes desde parámetros genéricos que usualmente están asociados con los sobresueldos y que no toman en cuenta las particulares condiciones en las que se desarrolla la actividad docente.

Podemos señalar que hasta principios de los años ochenta, el ámbito de la evaluación se posicionó en torno a la actividad de los alumnos con base en una función sumativa y poco después amplió su cobertura e involucró a los docentes como parte de su interés; solo que los procesos de evaluación docente diseñados a partir de esa época para educación superior y ya en los noventa para la educación básica, fueron estructurados, más que como un proyecto de mejora en la practica docente, como una estrategia de control que diera una fácil salida a la problemática de la caída generalizada de los salarios de los docentes durante esos años.

Así la evaluación contó con una notable connotación de medición y una perspectiva que privilegió la función sumativa. Esta modalidad de la evaluación del rendimiento de los profesores, tiene la atención puesta solo en los resultados y se encarga de clasificar

docentes de acuerdo a su desempeño para definir si deben o no percibir alguna recompensa sobresalarial. Por lo que la intención de los programas de evaluación docente como la Carrera Magisterial, confían en que este tipo de medidas sirva como vía para mejorar el propio desempeño docente, bajo el supuesto de que los estímulos tienen la particularidad de hacer posible tal intención.

Sin un ánimo descalificador sino más bien reflexivo, podemos planteamos que las buenas intenciones no necesariamente contribuyen a solucionar la problemática compleja y delicada de la evaluación docente, ya que para ello, no basta con asignar un valor a los resultados del trabajo docente desde un interés burocrático y económico o desde un modelo confuso e intuitivo. A nuestro juicio, el interés tendrá que estar situado en el extremo de la evaluación sumativa y su planteamiento deberá girar alrededor de un proceso permanente de diálogo y reflexión entre todos los implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada.

Ante esta panorámica de la evaluación, una obligación de los docentes, es escudriñar el campo de la evaluación desde una postura que logre consolidar rupturas tradicionales de la medición y que señale el rumbo de un progresivo perfeccionamiento del trabajo docente dentro del escenario profesional. De esta manera se vislumbra una posibilidad desde la cual se puede hacer frente a los filtros e instrumentos utilizados en la evaluación que sigue el curso de la globalización y que responde a intereses transnacionales dentro del marco de competitividad y productividad. Los programas de evaluación docente requieren otorgar un espacio en su diseño a una función formativa que sobrepase los límites de lo sumativo y logre articular la evaluación de los profesores con un perfeccionamiento o mejora en la organización y el funcionamiento de las escuelas. Se debe tratar a la evaluación de la docencia desde un punto apartado de la visión que tienen tanto los organismos internacionales, como las instancias gubernamentales. Además, conviene insistir en que la evaluación de los profesores tiene que vivirse como proceso que conduzca a la mejora del trabajo docente más que como un sórdido instrumento de control. No podemos olvidar que al evaluar docentes, se valoran personas y no objetos, de tal forma que la evaluación necesita ser instituida como un proceso de diálogo abierto entre quienes participan de ella; para así tratar de superar esa insinuación de comparación, medición y juicios de valor con referencia a criterios establecidos por funcionarios externos y alejados

del trabajo académico que se realiza en las escuelas, que signó el curso de la evaluación de los docentes en nuestro país y abrió paso a la moda de la evaluación de la docencia, desde que se considera importante evaluar a los profesores por la función que desempeñan, así como por las responsabilidades que se les asignan e imponen. No obstante, una cuestión por resolver es la especificación de los propósitos con los cuales se pueda orientar esta tarea. Para esto, resulta necesario hacer un replanteamiento de la evaluación que se lleva a cabo como una estrategia de control para clasificar los comportamientos exitosos de algunos docentes y que excluye del sobresueldo a quienes no son aceptados en el programa de evaluación docente, con la intención de ir más allá del discurso de los supuestos que sostienen que la evaluación de los profesores desde una medición y el enfoque genérico, posibilita que se les proporcione medios para su perfeccionamiento.

Como un segundo hallazgo destacamos la existencia de sesgos durante la operatividad de la política salarial llamada Carrera Magisterial, mismos que tergiversaron la noción de evaluación como proceso conducente a la mejora y la desviaron hacia la medición que posibilita el control del desempeño docente y de sus formas salariales. Por lo tanto, consideramos que el autoritarismo, el matiz de colegialidad artificial, la corrupción y las exigencias para acceder a nuevas categorías salariales en el programa de estímulos, son una constante que se presenta en el campo de la evaluación docente en la escuela primaria y una condición que tiene una fuerte responsabilidad en la forma en que se lleva a cabo el ejercicio de la evaluación.

Encontramos que la evaluación se ve envuelta en reuniones de trabajo que se basan en el autoritarismo, ejercido principalmente por el director de la escuela; quien acostumbra concentrar el poder en la toma de decisiones y está imponer sus criterios propios para la evaluación de los profesores como si fueran los institucionales, sin tomar en cuenta las expectativas e intereses de los docentes y sin reparar en ningún tipo de consenso.

Desde el enfoque de la colegialidad artificial, solo se privilegia el cumplimiento de la normatividad escolar, la operatividad de acuerdos inflexible y se busca otorgar prioridad a los asuntos administrativos del trabajo escolar. Aquí las disposiciones, acuerdos y decisiones son obligatorias y vienen habitualmente acompañadas de un plan de acción en el que existe poco espacio de libertad para la voz de los docentes. Por consiguiente, la evaluación de los docentes se vive como un proceso de intensificación que con sus

resultados repercute de manera significativa en las cargas de trabajo para los docentes, en particular, de quienes aspiran a cubrir de manera puntual con los lineamientos requeridos por el evaluador.

Acerca del tema de la corrupción no es fácil elaborar un fundamento consistente que de cuenta de la existencia de esta práctica. Sin embargo, las voces de los profesores que fungieron como informantes claves en esta investigación, apuntaron a que el valor de los exámenes del programa oscila entre mil quinientos y tres mil pesos. Incluso uno de ellos afirmó haber comprado el examen luego de tres años sin conseguir su ingreso. Aunque se reservó el nombre o cargo de los responsables de esta actividad, nosotros atribuimos esta situación al temor de las represalias o a una exageración en el discurso del profesor en su afán por demostrar su inconformidad hacia la Carrera Magisterial. Pero también damos un margen de credibilidad desde el momento en que otros docentes hicieron sus señalamientos sobre esta problemática.

Ellos se refieren a que algunos compañeros no logran su ingreso al programa a pesar de contar con estudios de posgrado o trabajar en alguna institución de educación superior por las tardes. Mencionan que el favoritismo es una forma de corrupción que beneficia a quienes deciden pagar por los exámenes y perjudica a los que no realizan esta actividad a pesar de "merecer" el estímulo.

Otro tipo de corrupción a la que aluden los profesores tiene que ver con las relaciones entre los directivos y los docentes. Se señala que quienes son muy amigos del director, aunque no participen en las reuniones de consejo y falten con frecuencia, siempre tienen las mejores puntuaciones.

Con respecto al sesgo de los requisitos para obtener el ingreso y la promoción en los niveles de Carrera Magisterial, descubrimos que los cinco niveles, constituyen un verdadero filtro que excluye a muchos profesores de la posibilidad de aumentar sus ingresos y los mantiene inmersos en un control que se manifiesta en la antigüedad obligatoria; necesaria para cambiar de categoría salarial y una consigna de rechazo para quienes cursen estudios distintos a los que imparten las escuelas normales o a los cursos de actualización y superación profesional que oferta el propio programa. De aquí que nosotros insistimos desde el tercer capítulo de esta investigación, en que el total de años que se requieran para llegar al nivel "E" no es en realidad de 14; pues debemos considerar que

para poder ingresar al primer nivel de Carrera Magisterial, además de obtener un puntaje favorable en los factores grado académico, preparación profesional, cursos de actualización, desempeño profesional y aprovechamiento escolar, se necesita una antigüedad de 10 años para quienes cuentan con estudios de normal (planes de 2 y 3 años), 6 años para los que cuentan con normal (plan de 4 años) y 2 para los que cuentan con normal a nivel licenciatura o de la Universidad Pedagógica Nacional. Por consiguiente, los 14 años que de por sí son demasiados, aumentan a 16 o incluso hasta los 24 para llegar al nivel "E". El tiempo de permanencia en cada nivel no es acorde a la propia dinámica de la economía actual. Así que a nuestro juicio, los supuestos de mejora en la práctica docente y en los ingresos económicos resultan insipientes; ya que el contar con tres años más de "permanencia" en el trabajo áulico no significa que los profesores ostenten altos niveles de desempeño docente y pasar de 3 a 4 años entre cada categoría sobresalarial sin la opción de actualizarse en espacios de posgrados universitarios, hace ver a la Carrera Magisterial como un programa que más que beneficiar a los salarios de los profesores, busca su asentamiento en el trabajo escolar con la promesa de que al hacer "carrera" mejoran sus condiciones de vida.

Finalmente, los requisitos para pasar de una categoría a otra mejor remunerada se inscriben como un instrumento de control que mantiene a los docentes dentro de un esquema semiestático, toda vez que los años que invierten en obtener mejores salarios son periodos muy amplios de permanencia en cada nivel del programa. De tal forma que la Carrera Magisterial no funciona como un mecanismo innovador mediante el cual al docente se le reconoce su esfuerzo para prepararse, desempeñar mejor sus funciones y elevar sus percepciones salariales, sino como un instrumento que hace muy difícil la posibilidad de un incremento salarial y de una mejora en la práctica docente.

Otro de nuestros hallazgos se refiere a que para los profesores resulta imprescindible la conformación de un desempeño docente conceptualizado como una actividad que se encuentra inmersa en una función educativa amplia, con resultados simbólicos y con la capacidad de crear condiciones favorables para mejorar el trabajo docente. Sin embargo, hay que considerar que la Carrera Magisterial, además de no seguir este rumbo sobre el desempeño docente, reduce su evaluación al grado de obtención de resultados tangibles; que a través de la medición determinan la categoría y el estímulo

económico correspondiente. Desde la óptica de este programa de estímulos, el desempeño docente en educación básica se define como el conjunto de acciones cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones, a lo cual, Díaz Barriga, Á. (1998), se detiene en la importancia de considerar que en el caso particular del trabajo docente es necesario aceptar que existe una dificultad estructural para evaluar la docencia, puesto que esta actividad produce bienes simbólicos, de carácter cualitativo y procesual, que no se materializan en algo inmediato ni tangible.

Distinguimos dos posturas del desempeño docente durante el desarrollo de este trabajo; una de ellas centrada en la mejora y que traduce al desempeño docente como:

- una actividad propia de la formación académica, de la cual el docente se puede nutrir de elementos que posibiliten un avance en su labor. La evaluación en esta postura se ve como un espacio de retroalimentación que orienta al trabajo docente y no solo como una actividad que sirve para responder a las exigencias administrativas como el caso de la Carrera Magisterial. Aquí el proceso de la evaluación se vincula con el propio hacer del docente, bajo el entendido de que el hacer lleva ya en sí mismo, rasgos de una postura teórica y que en la medida en que el profesor pueda reconocer y reconstruir sus nociones de evaluación y de desempeño (a partir de una postura teórica), existirá la reflexión y por lo tanto, la posibilidad de conseguir una profunda transformación de su actividad.

La segunda postura, usualmente ejercida desde ámbitos externos y ajenos al trabajo de los profesores, y que generalmente tiene su raíz en las instancias gubernamentales que se apoyan en las recomendaciones de los organismos internacionales, se pronuncia por situar en el centro de la actividad evaluada al control. Desde este enfoque, el desempeño docente se traduce en:

- una manera de crear o negar espacios para el desarrollo de la función social, estatus y movilidad del docente;
- en un sentido político sindical para la elevación de la remuneración con base única en los estímulos sobresalariales;
- mecanismos de control sobre el docente con base a la medición que se le hace de su rendimiento. Aquí la evaluación articula la relación en torno a la capacidad de

decisión y el control que se ejerce a través del poder de las actas de promoción docente y de los informes, es decir, de la capacidad de aprobar y suspender;

- una noción del trabajo docente inmerso en una lógica de productividad y medición como referente inmediato para determinar formas de salario y;
- una medición genérica de las capacidades de los docentes que se convierte en un mecanismo único de medición, a través de un mismo rasero y que solo está atento a los resultados.

Ante estas dos posturas del desempeño docente, no es una tarea fácil la de identificar y situar en los extremos a la evaluación de la docencia en tanto a las cuestiones formales de este tipo de labor y las sustantivas. Por el contrario, resulta difícil y a la vez indispensable abordar a la evaluación desde una dimensión que integre estas dos posturas.

Rueda Beltrán (2000), cita a Jacques Ardoino, en referencia a que la evaluación, inseparable del control, y sin embargo distintos entre sí, heterogéneos, supone una problemática, antes de considerarla como un instrumento. Para asumir que la evaluación supone una problemática, resulta fundamental abordarla como un proceso integral que requiere un acercamiento multidimensional en cada actividad de evaluación, ya que el control es siempre monorreferencial, mientras que la evaluación es explícitamente multirreferencial e intersubjetiva.

Por otra parte, con esta investigación hallamos que con todo y la puesta en marcha de la Carrera Magisterial, no existe un sistema que solucione el problema de cómo evaluar a los profesores de la escuela primaria, pero además, este programa de estímulos no se encuentra absuelto de una problemática teórica y práctica en el campo de la evaluación. Por lo que al menos resulta descabido establecer un programa de evaluación sobre la actuación docente, que consolide la mejora en la práctica docente y la valoración del proceso por el que se llega a ella; de manera que pueda contribuir a mejorar en forma sistemática el trabajo de los docentes y fomente el trabajo colegiado como factor insustituible en la retroalimentación de la práctica educativa. Reconocemos que en la escuela primaria las reuniones de los profesores (de las cuales se deriva el Órgano de Evaluación Escolar), se caracterizan por estar inscritas en la colegialidad artificial; con lo cual, los rasgos de imposición y autoritarismo en torno a la evaluación del desempeño docente son frecuentes y a menudo:

- se basan en el autoritarismo característico de los directivos; que acostumbran concentrar el poder en la toma de decisiones y estilan imponer criterios personales como si fueran los del consenso entre los docentes,
- no se toman en cuenta las expectativas e intereses de los profesores que integran las reuniones de trabajo,
- las comisiones evaluadoras que llevan el nombre de Órgano de Evaluación Escolar, cuentan con la aprobación de los "simpatizantes" del director de la escuela, quien es el que preside esta instancia; por consiguiente, la toma de decisiones suele favorecer a este grupo de profesores y perjudicar a quienes no mantienen una "buena" relación con el director,
- se hace uso de la evaluación como instrumento de control y represión hacia los profesores estancados en una colaboración impuesta y simulada,
- en las reuniones se privilegia el desarrollo de asuntos relacionados con el cumplimiento de las normas escolares, los acuerdos son inflexibles y se otorga prioridad a la cuestión administrativa del trabajo escolar,
- las disposiciones, acuerdos y decisiones sobre la evaluación del desempeño docente, vienen impuestas desde instancias alejadas del trabajo académico y suelen ser de carácter "obligatorio",
- la evaluación del rendimiento académico es vivida como un proceso de intensificación que se traduce en un aumento considerable en las cargas de trabajo para los docentes, en particular, de quienes aspiran a cubrir de manera puntual con los lineamientos del programa evaluador.
- se asocia a la evaluación con la medición de las capacidades del docente, comprobación de objetivos y con una actividad de revisión sobre actividades realizadas.

En resumen, podemos enfatizar que las reuniones de trabajo de los profesores se ocupan preferentemente de discutir asuntos de carácter administrativo y presentan ausencia de acciones relacionadas con la consolidación del trabajo colaborativo. En relación a este punto, nosotros consideramos importante que la evaluación del desempeño docente se visualice como un espacio de mejora en el que se facilita la retroalimentación y no solo como una actividad de carácter sumativo.

Por otra parte, los acuerdos se toman de forma autoritaria por el director de la escuela y se apoyan por el grupo de profesores cercanos a él, quienes hacen una crítica negativa a los demás. Con esto se genera el desanimo o confrontación en los profesores hacia los asuntos de la evaluación del desempeño docente y los propósitos del trabajo en equipo. De esta manera el proceso de colaboración se torna difícil y no permite tomar las decisiones en un solo equipo que sea realmente representativo de la institución escolar y que se pronuncie por asumir a la evaluación, como un proceso de dialogo tendiente a la retroalimentación y mejora del desempeño docente. Esto sin duda tiene relación con aquellos docentes que no presentan pertenencia ni al grupo que esta siempre de acuerdo con las disposiciones de la dirección ni al que continuamente está en contra de ellas, ya que éstos afirman no tener en cuenta durante el desempeño de sus labores los acuerdos que se toman en ese tipo de reuniones. Además generalmente resuelven actuar con "apego a la normatividad", pero con libertad de tomar sus propias decisiones y no sentirse influidos por las que se establecen en las reuniones. Ante esta situación, nosotros concluimos que la colegialidad artificial en las reuniones de trabajo de los profesores da paso a una evaluación de los profesores con base en el control y la represión, toda vez que la actuación del director desempeña un papel privilegiado y autoritario en la toma de decisiones y en la imposición de criterios personales en los asuntos de la evaluación que involucran a todo el conjunto de docentes. Solo así se puede entender la proliferación de diversos conflictos que se manifiestan en la división existente en la planta docente y en la dificultad para emitir una noción teórica sobre la evaluación de su práctica; que rebasa los límites de la evaluación asociada a la medición.

Además, la forma de organizar las reuniones de trabajo y los acuerdos que se toman en ellas, significan para los docentes un aumento en su labor. Esta situación hace pensar en un proceso de intensificación que se traduce en la carga administrativa obligatoria que tienen que cumplir los profesores. Si la colaboración se basa en la intensificación y no en la profesionalización, la evaluación no se vive como un proceso intrínseco e inseparable de su labor. Para nosotros, la evaluación docente que se desarrolla usualmente en la escuela primaria con un matiz de colegialidad artificial, hace posible la implantación de programas de estímulos que se orientan hacia una exigencia técnica que proporciona información cuantitativa a los gobiernos; y que si bien, cumplen con los propósitos administrativos para

los que fueron creados, desestiman las peculiaridades de una actividad docente que produce bienes difíciles de medir.

Por último, deseamos reconocer que en esta investigación, recurrimos con frecuencia a los trabajos de Ángel Díaz Barriga, ya que la temática de los mismos constituyó una referencia inmejorable para el desarrollo de nuestro trabajo. Este teórico analizó las consecuencias políticas y sociales que los discursos sobre evaluación de los organismos internacionales, confirieron al sistema educativo nacional; en el cual, se dio lugar a la subordinación de lo sustantivo en los procesos educativos, tal es el caso de la evaluación académica. Además, expuso los elementos que desde su perspectiva, deben considerarse en la conformación de una teoría de evaluación sobre el desempeño docente. En relación a este aspecto, hizo una crítica a los programas de pago al mérito que se implantaron en el sector educativo de nuestro país ante la complaciente mirada del gobierno y con el antecedente de que en sus países de origen ya resultaban obsoletos. Sostuvo con mucha insistencia en sus textos, que el desempeño docente produce bienes simbólicos difíciles de medir y que por lo mismo, los programas de estímulos como la Carrera Magisterial en educación básica, no cumplen con la función principal de todo proceso evaluativo; misma que consiste en el mejoramiento de los sistemas escolares. También realizó un análisis de los efectos que este programa trasladó a la labor docente; de aquí afirmó que circula escasa información y no existen estudios sobre las características de la Carrera Magisterial y en especial, señaló que la voz de los profesores participantes no es verdaderamente escuchada por quienes diseñan este tipo de esquemas de pago por rendimiento.

En esta misma línea de pensamiento se sitúan los pronunciamientos de Santos Guerra (1995), Izquierdo Sánchez (2000) y Álvarez Méndez (2001), quienes insistieron en la conveniencia de diversificar los usos de la evaluación, hasta ahora preferentemente orientada hacia los requerimientos administrativos o cuerpos directivos con fines casi exclusivamente de control o para posibilitar el acceso a los programas de compensación salarial. Desde estos planteamientos buscaron conducir la noción reduccionista de la evaluación (medición) hacia el campo de la retroalimentación, diálogo, y reflexión y por consiguiente, a la mejora en el desempeño docente.

A partir de los señalamientos anteriores, nosotros nos aproximamos al significado que le dan al programa quienes lo viven en su persona, ya desde una posición favorable o una más complicada. Para ello tuvimos que realizar una clasificación de las implicaciones de la evaluación del desempeño docente en la escuela primaria, con base en la categoría de colegialidad artificial; trabajada por Pérez Gómez (1999), con la finalidad de tocar las fibras más sensibles de la problemática que le confieren los programas de estímulos al trabajo de los profesores. Con esta forma de trabajo buscamos no quedarnos al margen de la realidad que se vive en los planteles educativos. Enfatizamos esta situación porque creemos que los teóricos referidos hicieron valiosos señalamientos sobre la evaluación del rendimiento docente, aunque lejanos a la cotidianeidad de los docentes. De ahí que una constante en sus investigaciones, la constituya el referente de la educación superior para aproximarse a la educación básica. Lo cual nos sugiere una interpretación aunque especializada, parcial sobre lo que sucede en el curso real y vivo de la evaluación de los profesores en la escuela primaria.

De esta manera en que nos situamos dentro de nuestro objeto de estudio, pudimos encontrar que la Carrera Magisterial para la SEP, se trata un mecanismo que permite la promoción horizontal a los docentes sin afectar los derechos laborales ni los incrementos generales al salario profesional y que además, permite al magisterio la movilidad dentro de su propia categoría, es decir, que los docentes puedan obtener su promoción de una categoría salarial a otra sin necesidad de cambiar de funciones, tal es el caso en que los profesores dejan su labor frente a grupo para ocupar puestos directivos que les permiten incrementar sus ingresos económicos.

Por otra parte, la Carrera Magisterial desde el enfoque del SNTE; es una política mediante la cual, los trabajadores de educación básica alcanzan una profesionalización en su labor y un salario "profesional".

Estamos de acuerdo con Noriega Chávez, M; (2000), en que el SNTE hizo suya la idea consensada en diferentes sectores de la comunidad educativa, sobre la necesidad de establecer salarios diferenciados, pues se consideraba justo estimular a quienes mejor se desempeñaran en su labor. Sin embargo; esta idea original se vio rápidamente convertida en un instrumento burocrático sectorial y sindical. De incentivo para maestros en las zonas

más desfavorecidas, la Carrera Magisterial se estableció como un sistema cuyo objetivo era establecer estímulos a la eficiencia y a la labor de los maestros destacados.

La CNTE manifiesta un permanente rechazo a la Carrera Magisterial porque asegura que busca establecer el salario profesional con base en elementos individuales, incrementa la explotación y la productividad, fracciona la lucha de los trabajadores de la educación y significa el resultado de aplicar en la educación de nuestro país, un modelo económico recomendado por los organismos internacionales que genera una crisis económica sobre la clase trabajadora y que se expresa en topes salariales para los profesores que no logran ingresar al programa de estímulos.

A los profesores de la educación primaria, les representa la única vía de acceso a los sobresueldos y la miran como un programa interesante en lo económico, pero con serias limitaciones en lo referente a la oferta y contenido de cursos de actualización. También la asocian con una carga extra de trabajo, una remuneración exigua y un programa que los controla en su actuación para que cumplan con los requisitos de manera puntual.

Para nosotros es un programa inscrito en el marco del control hacia el trabajo docente. Sin embargo, debemos señalar que no es nuestra intención, al introducimos a la Carrera Magisterial, reducir la evaluación a un mero instrumento de control, sino que la consideramos como algo más amplio, es decir toda una problemática fuertemente arraigada a los límites de la medición, descalificación, recompensa, castigo, división, exclusión y por consiguiente, al establecimiento de una especie de vigilancia sobre la actuación docente.

Estamos de acuerdo con los informantes en que su rápida acogida en la escuela primaria respondió únicamente al interés de recibir el sobresueldo y no a una iniciativa de mejora en la práctica docente. Este planteamiento lo apoyamos en los puntos trabajados sobre la negativa que hace el programa a reconocer espacios de formación como los posgrados universitarios relacionados directamente con el campo de la educación y al escaso valor que le atribuyen los profesores a los cursos de actualización.

En suma, encontramos que si bien, la injerencia de los organismos internacionales en los asuntos de la evaluación docente en nuestro país, además del matiz economicista que subyace en el programa de estímulos de la educación básica; representan una problemática especial por la connotación de medición que asocian a la evaluación, la otra parte del problema reside en la figura de quienes participan en la puesta en marcha de la Carrera

Magisterial (directivos, asesores de los cursos y profesores), ya que generalmente suelen ser estos actores sociales quienes tergiversan la función principal de la evaluación (comprensión y mejoramiento de los procesos educativos), con tal de convencer a los profesores de las bondades del programa o de obtener los estímulos. Así tenemos que entre los grupos de trabajo que conforman estos sujetos, se gestan fisuras que se manifiestan al interior de las reuniones de la escuela primaria y que dificultan asumir a la evaluación como un proceso centrado en la mejora y no únicamente en el control. Aunado a esto, los sesgos de corrupción y autoritarismo trastocan a la evaluación que se entiende como un proceso transparente e intrínseco en el trabajo de los profesores y no como una carga extra. Del ejercicio de honestidad, diálogo y reflexión que da forma a la evaluación, se da paso a la imposición y falta de credibilidad.

A manera de cierre en referencia a nuestros hallazgos, nos queda claro que esta investigación no agota toda la problemática que subyace en la Carrera Magisterial. No obstante, consideramos que aporta elementos para comprender algunos de los componentes que juegan un papel determinante en esta nueva modalidad de retribución económica. Esta aproximación que realizamos a los procesos de evaluación del rendimiento en la escuela primaria, tiene la esperanza de que pueda resultar un referente para elaborar una noción de evaluación del desempeño docente; que incida favorablemente sobre la forma en que hasta ahora se lleva a cabo.

También resulta necesario aceptar que se pudo profundizar más sobre la temática que abrió nuestro objeto de estudio. Sin embargo, en atención a los tiempos que nos fijamos para el término del trabajo de investigación, decidimos que puntos como la responsabilidad de los profesores en la implantación del programa de estímulos y el análisis financiero de los presupuestos asignados al programa de estímulos; no se abordaran en el capitulado del trabajo; con la ilusión de que puedan representar un interés especial a próximas investigaciones. No obstante a esta aclaración, nos parece importante señalar los aportes que a nuestro parecer, podemos vislumbrar como sugerencias a corto, mediano y largo plazo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Consideramos que a corto plazo, se requiere asumir a la evaluación docente como una categoría principal de la docencia y no como un mero sinónimo de la medición. Sin embargo, sabemos que no basta con la sola intención; por consiguiente, confiamos en que a partir de las consideraciones que en esta investigación presentamos, los referentes teóricos, las experiencias y expectativas que tienen los profesores sobre los procesos evaluativos; se defina a la evaluación como un proceso permanente en el proyecto escolar de cada centro escolar y no solo como un apartado final del mismo. Para ello, proponemos en primer lugar, la creación de una biblioteca en las escuelas primarias para uso de los profesores y dentro de esta, incluir bibliografía sobre el origen, el desarrollo y estado de la evaluación. De aquí se deberá abrir la discusión y reflexión teórica sobre el tópico a través de círculos de estudio que den a conocer sus conclusiones en las reuniones que se realizan mensualmente. Esta actividad la planteamos con la idea de que se tenga claridad en la noción de evaluación que habrá de regir al proyecto escolar. Creemos que con esta acción, se puede llegar a la fundamentación metodológica de la evaluación practicada en lo áulico e institucional. Pensamos también que así se puede discutir la funcionalidad y el impacto de la Carrera Magisterial y a partir de ello, identificar los aspectos que cada escuela primaria considere importantes para evaluar el rendimiento académico.

A mediano plazo, nosotros proponemos sustituir los exámenes escritos de carácter nacional por coloquios sobre evaluación del desempeño docente; primero al interior de las escuelas, para que los profesores se retroalimenten con lo expuesto y se determine por consenso, la ponencia que los representará a nivel zona escolar. Los trabajos presentados en esta instancia deberán ser publicados y distribuidos a los centros escolares participantes para enriquecer la noción que se tenga sobre la evaluación.

A largo plazo, consideramos importante que cada escuela de educación básica se encargue de diseñar un programa de evaluación docente distinto a la Carrera Magisterial. Con esto no buscamos que se desechen puntos que pueden ser trascendentales en cuanto a los programas de estímulos; tal es el caso de los factores conocidos como grado académico y cursos de actualización y superación profesional; por el contrario, insistimos en que estos dos elementos se consideren dentro de la evaluación del rendimiento académico, solo que bajo un enfoque centrado en la mejora y no únicamente en el control.

El grado académico tiene que significar al menos una cuarta parte del total de los puntos del programa y se debe validar si es otorgado por instituciones universitarias que ofertan estudios de posgrado especializados en el campo educativo, con esto se evitaría reducirlo a la línea del normalismo considerada por la Carrera Magisterial. También los cursos de actualización y superación profesional deben ofrecer perspectivas que hasta ahora son ignoradas en el programa sobresalarial. Al respecto podemos señalar la insistencia de los profesores en cuanto a la participación en cursos "que no les dejan nada bueno", excepto la obtención de puntos para aspirar al sobresueldo; mencionan también que son diseñados e impartidos por personas que no cuentan con la formación necesaria para realizar tal tarea y que no dan respuesta a sus expectativas. Debemos reconocer que no obstante a que al final de los cursos estatales se presenta un formato, a través del cual se le solicita la opinión de los profesores participantes en torno a temas de su interés; este ejercicio se debe realizar en equipo, de tal forma que cada escuela primaria; con base en sus fortalezas y debilidades identificadas e inscritas en su proyecto escolar, determinen la naturaleza de los cursos que requieren. Además, al llevar a cabo la elección se debe tener en cuenta una planeación estratégica que considere su realización en tiempos laborales de los profesores (no los días sábados ni en contraturmos). Juntas estas dos iniciativas pueden hacer posible que los cursos no se vean como una sobrecarga de trabajo o imposiciones externas, sino como un compromiso surgido del interés por mejorar los servicios educativos de la escuela y una puesta en marcha de los acuerdos tomados durante la elaboración del proyecto escolar. En este sentido, expresamos que se debe lanzar una convocatoria abierta a todas las universidades e instituciones interesadas en impartir los cursos. Será cada escuela la encargada de seleccionar lo que mejor le convenga con base en sus necesidades detectadas. Estimamos un valor de hasta veinte puntos para este rubro y apuntamos que los cursos se pueden realizar las dos semanas previas a la llegada de los alumnos a los planteles educativos.

En esta propuesta a largo plazo creemos que la antigüedad debe ser entendida de diferente manera en que lo hace la Carrera Magisterial, es decir, no como un reconocimiento porcentual al de más años de servicio en la institución o al de "mayor experiencia". Nos queda claro que en educación básica, el ostentar muchos años de trabajo no significa que se cuente con un mayor grado de experiencia; ya que si un profesor trabajó

durante treinta años con el mismo método de lecto escritura; en realidad hizo lo mismo todo ese tiempo y para nosotros, la experiencia no reside en repetir esquemas sino en transformar continuamente la práctica docente en función del propio docente y para beneficio de sus alumnos. Así que en la elaboración de un programa de evaluación docente a cargo de los profesores, la antigüedad debe ser sustituida por el factor que nosotros llamamos servicios prestados a la educación. Se tiene que valorar con diez puntos otorgados al cumplir un año de servicios en la escuela primaria y entenderse como un recurso de apoyo para los docentes y no como un instrumento de exclusión para los de recién ingreso al sistema educativo.

La preparación profesional que se valora con base en un examen nacional, deberá valorarse con base en la publicación de trabajos y participaciones en coloquios o congresos educativos por parte de los docentes que aspiren al estímulo económico. Lejos de que este cambio signifique un obstáculo, representa la posibilidad de revolucionar la manera en que hasta ahora se realiza la tarea docente en los límites de la escuela primaria. Con esto se busca el traslado de los saberes docentes a otros escenarios y que no los limiten al hecho de contestar un examen. Así los profesores comenzarían a levantar su voz en diversos espacios académicos y ganarían presencia al interior de su comunidad escolar. Decimos que esta forma de valorar la preparación profesional es necesaria porque a menudo, a quien observa datos estadísticos sobre los resultados de la examinación realizada a los profesores le quedan bastantes dudas; al respecto, se suelen preguntar ¿cómo es que hay tan buenos resultados si año tras año se habla de la mala calidad en la educación básica?. ¿por qué si los profesores se preparan constantemente los resultados no son los mejores y su salario es de bajo poder adquisitivo?. ¿será que los exámenes buscan descalificar más que valorar el esfuerzo de los docentes?. ¿cómo conocer realmente lo que sucede en la escuela primaria donde estudian mis hijos y no suponer que lo que pasa en una tiene lugar en todas?. Además, es necesario agregar que hacer pública la preparación profesional no debe entenderse como una forma de rendición de cuentas, sino una manera de comprometerse con la labor desempeñada y dar cuenta de la capacidad de trabajar colectivamente para conseguir un beneficio común. Para este factor proponemos una puntuación máxima de veinte unidades que representen la mejora salarial pero sobre todo, pedagógica de los docentes.

En el caso del desempeño profesional, nos parece que puede ser evaluado con los cuatro criterios contenidos en la Carrera Magisterial. Con lo que no estamos de acuerdo es que se realice solamente con base en una lista de indicadores que tratan de indagar si se realizan o no las actividades determinadas, el cumplimiento de las comisiones y la asistencia puntual al plantel. Preferimos que además de estas actividades, el Órgano de Evaluación Escolar valore la función docente a través de un informe bimestral fundamentado teóricamente en el que se sustente la naturaleza de las acciones emprendidas por los profesores y que a partir de estos informes, se vislumbren los elementos que hagan posible la retroalimentación y transformación de las prácticas docentes. Este ejercicio, además de complementar, supera la visión esquemática de la lista de cotejo con la que se evalúa el desempeño profesional. Ante esta manera de evaluar el desempeño, el resultado se daría a conocer de inmediato y no se tendría que esperar hasta un año como ocurre en el programa oficial. Por otra parte, la decisión final sobre el puntaje no tendría porque residir en la figura de los directivos sino en el equipo de trabajo de la escuela, bajo la asesoría del Órgano de Evaluación Escolar. Para este espacio, consideramos veinte puntos.

Por último, el aprovechamiento escolar, el cual se mide con un examen aplicado por parte de Carrera Magisterial a los alumnos de los profesores participantes, debe ser eliminado en virtud de que la docencia produce bienes simbólicos de difícil manifestación inmediata en hojas con preguntas; estos suelen aparecer en cualquier momento de la formación de los alumnos. El aprendizaje es siempre un proceso inacabado y en constante reconstrucción; por lo tanto, lo que hoy no responde un alumno en una prueba, no quiere decir que más tarde no lo pueda hacer evidente.

Solo nos resta acotar sobre la manera en que deben ser distribuidos los puntos. No se deben utilizar los centésimos para evitar que el programa tome la forma de un filtro de corte academicista. Nuestra propuesta se conforma de la siguiente manera.

FACTOR	PUNTOS
GRADO ACADÉMICO	
Profesores sin título	5
Licenciatura	10
Especialización	15
Maestría	20
Doctorado	25

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**CURSOS DE ACTUALIZACIÓN  
Y ACTIVIDADES DE SUPERACIÓN  
DOCENTE (POR CICLO ESCOLAR)**

Un curso con duración mínima de 30 horas	10
Dos cursos	20

**SERVICIOS PRESTADOS AL  
SISTEMA EDUCATIVO**

Un año o más laborados en educación básica	10
--	----

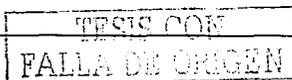
**PREPARACIÓN PROFESIONAL  
(POR CICLO ESCOLAR)**

Un trabajo publicado o una participación en congresos o coloquios educativos	10
Dos publicaciones y dos participaciones o más en congresos o coloquios	20

**DESEMPEÑO PROFESIONAL**

Formato de autoevaluación en los rubros: Planeación del proceso enseñanza aprendizaje Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje Participación en el funcionamiento de la escuela Participación en la interacción escuela comunidad	10
Entrega al OEE del formato de autoevaluación acompañado de un informe bimestral con fundamento teórico metodológico	25

Ponemos en negritas la puntuación más alta que en cada factor pueden obtener los profesores, con la idea de considerar una posibilidad real de mejorar a la docencia en el plano salarial y pedagógico. Para asegurarnos de que así suceda, proponemos sustituir los cinco niveles del programa oficial por tres categorías de trabajo docente. El tiempo de acceso a cada categoría lo determinará el propio docente; en función de la magnitud de su formación y en su iniciativa para realizar y publicar trabajos sobre su campo profesional. Los propuesta, está pensada no como un obstáculo para los profesores; en el sentido en que lo hace la Carrera Magisterial, la cual identifica los niveles con cinco literales que a nuestro



juicio, no dicen nada de la persona que los ostenta. A continuación, mostramos nuestra propuesta.

### CATEGORÍAS

#### DOCENTE

Se refiere a las personas que realicen sus funciones dentro de las escuelas básicas, bajo la modalidad de docentes frente a grupo, directivos y asesores técnico pedagógicos.

#### ACADÉMICO

Quienes además de realizar la docencia, hagan investigación y publiquen trabajos sobre el campo educativo a nivel centro escolar, zona escolar, dirección operativa, estatal o nacional.

#### INVESTIGADOR

Deben realizar investigación educativa, publicar trabajos de corte internacional y brindar asesoría a los dos niveles anteriores (en este caso, el desempeño profesional se deberá valorar solamente con el informe bimestral al que nos referimos antes; en virtud de que el investigador no necesariamente realiza la función de docencia frente a grupo).

Queremos aclarar que en estas propuestas, por el momento preferimos omitir el monto económico que conllevaría la promoción a cada categoría. No obstante, confiamos en que las asignaciones salariales resulten congruentes con cada función realizada por los profesores, académicos o investigadores de la educación básica. También deseamos que estos sean determinados con base en un estudio financiero sobre los recursos que usualmente disponen tanto el gobierno federal como los estatales para los programas de estímulos. Esta apreciación nos permite vaticinar que para conseguir el más alto salario, que oscila alrededor de los diecisiete mil pesos mensuales en salario neto y prestaciones en el programa oficial de Carrera Magisterial, no se requiera de aproximadamente cuarenta años de servicio, cinco niveles de cuatro años de permanencia en cada uno y de la presentación de exámenes nacionales cada año; para consolidar una estabilidad monetaria y una mejora sustancial en los servicios que presta, sino que cada profesor, de acuerdo con sus pretensiones económicas, compromiso, dedicación, esfuerzo y formación académica; determine el ritmo en la consecución de sus aspiraciones.

**BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, H.** "La Cultura de la Evaluación en México y la Evaluación de los Académicos", en Rueda Beltrán y Landesmman, M. (coords.), ¿Hacia una Nueva Cultura de Evaluación de los Académicos? México. CESU-UNAM. 1999.
- Alcántara Santuario, A., y Pozas, R.** (coords.). Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo. México. Siglo XXI. 1998.
- Álvarez García, I.** Cultura de Evaluación y Desarrollo Institucional. México. ESCA-IPN. 1992.
- Álvarez García, I.** La Educación Básica en México. Vol. 1. Proyectos Nacionales. Diagnóstico y Prospectivas. México. Noriega. 1999.
- Álvarez García, I.** La Educación Básica en México. Vol. 2. Experiencias, Modelos y Alternativas. México. Noriega. 1999.
- Álvarez Méndez, J. M.** Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir. Madrid, España. Morata. 2001.
- Arbesú García, M. I.** "La Evaluación Docente como un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora de la Práctica", en Rueda Beltrán, M y Díaz Barriga, Arceo F. Evaluar para Mejorar y Comprender la Docencia en la Educación Superior. México. UAM-UNAM-UABJO. 2001.
- Arnaut, A.** Historia de una Profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México. SEP. 1998.
- Arriarán, S.** Filosofía de la Posmodernidad; crítica a la modernidad desde América Latina. México. UNAM. 1997.
- Astín, A y Panos R.** Evaluación de Programas Educativos. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México. 1983.
- Banco Mundial.** Prioridades y Estrategias para la Educación: Examen del Banco Mundial. Washington. 1996.



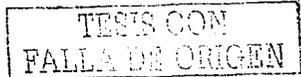
- Banco Mundial.** La Función del Estado. Banco Mundial. Washington. 2000.
- Barrón Tirado, C.** "La Formación en Competencias", en Valle Flores, M. (Coord.) Formación en Competencias y Certificación Profesional. CESU- UNAM. México. 2000.
- Beuchot, M.** Tratado de Hermenéutica Analógica. México. Itaca. 1997.
- Campos, R.** El Fondo Monetario Internacional y la Deuda Externa Mexicana: estabilización y crisis. México. Universidad Autónoma del Estado de México. 1995.
- Carnoy Martín.** Economía Política del Financiamiento Educativo en Países en Vías de Desarrollo. Gernika. México. 1986.
- Casanova, M.** La Evaluación Educativa. SEP. México. 1988.
- CEPAL-OREALC-UNESCO.** Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad. CEPAL-OREALC-UNESCO. Santiago, Chile. 1992.
- Cohen, E.** ¿Hacia Dónde va el Gasto Público en Educación? Logros y desafíos. Vol. 1. Chile. Naciones Unidas. 2001.
- Coraggio, J L., y Torres R. M.** La Educación según el Banco Mundial; un análisis de sus propuestas y métodos. Niño y Dávila. Madrid. 1999.
- Covarrubias Villa, Francisco.** Manual de Técnicas y Procedimientos de Investigación Social. México. UPN-CIEO. 1988.
- De Alba, A.** Evaluación Curricular. Conformación Conceptual del Campo. México. UNAM-CESU. 2002.
- Dean, J.** Professional Development in School. Open University Press. London. 1991.
- Díaz Barriga, Á.** "Carrera Magisterial y Evaluación de Profesores. Entre lo Administrativo y lo Pedagógico", en Rueda, M. y Landesmann, M. (coords.), ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?. México. CESU-UNAM. 1999.
- Díaz Barriga Á.** Didáctica y Currículum. México. Nuevo Mar. 1980.
- Díaz Barriga, Á.** (coord.) El Examen. Textos para su Historia y Debate. México. UNAM-CESU-Plaza y Valdés. 2000.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Díaz Barriga, Á.** "Evaluar lo Académico. Organismos Internacionales. Nuevas Reglas y Desafíos", en Pacheco Méndez, T., y Díaz Barriga, A. (coords). Evaluación Académica. México. UNAM FCE. 2000.
- Díaz Barriga, Á.** "La Comunidad Académica de la UNAM ante los Programas de Estímulos al Rendimiento", en Díaz Barriga, Á. y Pacheco Méndez, T. (coords.). Universitarios: Institucionalización Académica y Evaluación. México. CESU-UNAM. 1998.
- Díaz Barriga, Á.** "Los Académicos ante los Programas Merit Pay (presentación)", en Díaz Barriga, Á. y Pacheco Méndez, T. (coords.) Universitarios: Institucionalización Académica y Evaluación. México. CESU-UNAM. 1998.
- Díaz Barriga, Á.** "Organismos Internacionales y Política Educativa", en Alcántara Santuario, A., y Pozas, R. (coords.). Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo. México. Siglo XXI. 1998.
- Díaz Barriga, Á. y Pacheco Méndez, T.** (coords.) Universitarios: Institucionalización Académica y Evaluación. México. CESU-UNAM. 1998.
- Díaz Barriga Arceo, Frida** "Aspectos Éticos de la Evaluación de la Docencia", en Rueda, M., y Díaz Barriga Arceo F. (coords.). Evaluación de la Docencia. Perspectivas Actuales. Paidós. México. 2000.
- Driscoll, D.** ¿Qué es el Fondo Monetario Internacional?. Washington. E. U. A. FMI. 1998.
- Eisner, C. W.** The Art of Educational Evaluation. A personal View. Londres. The Palmer Press. 1985.
- Escalante Herrera, L., Robert Díaz, M.** La Evaluación en la Escuela Primaria. México. UPN. 1993.
- Ezequiel Ander, E.** Técnicas de Investigación Social. Colección Política, Servicios y Trabajo Social. México. 1995.
- Fernández Arena, J. A.** La Auditoría Administrativa. México. Diana. 1982.
- Fernández, S.** "Carrera Magisterial: ¿Promoción o Control Docente?, en Loyo, A. Los Actores Sociales y la Educación. Los Sentidos del Cambio (1988-1994). México. Plaza y Valdés. 1997.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Foucault, M.** Vigilar y Castigar. Siglo XXI. México. 1977.
- Forrester, V.** El Horror Económico. México. Fondo de Cultura Económica. 1997.
- Hargreaves.** Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Morata. Madrid. 1996.
- House, E. R.** New Directions in Educational Evaluation. The Palmer Press. London. 1986.
- Hoyos Medina, C. A.** "Modernidad, Educación y Legitimidad", en Díaz Barriga, A. (coord.) El Examen. Textos para su Historia y Debate. México. UNAM-CESU-Plaza y Valdés. 2000.
- Izquierdo Sánchez, M. Á.** Sobrevivir a los Estímulos: Académicos, Estrategias y Conflictos. México. UPN. 2000.
- Jerez Talavera, H.** Pedagogía Esencial. Para usted que enseña. Jertalhum. México. 1997.
- Joint Committee.** Normas Evaluativas. México. Trillas. 1988.
- L. Urquidí, V.** México en la Globalización; Condiciones y Requisitos de un Desarrollo Sustentable y Equitativo. México. Fondo de Cultura Económica. 1996.
- Latapí Sarre, P.** El Financiamiento de la Educación Básica en el Marco del Federalismo. México. CESU. 2000.
- Latapí Sarre, P.** Un Siglo de Educación en México II. México. FCE. 1998.
- Loredo Enríquez, J.** "Propuesta de un Instrumento de Evaluación de la Docencia para Estudios de Posgrado", en Rueda, M., y Díaz Barriga Arceo F. (coords.). Evaluación de la Docencia. Perspectivas Actuales. Paidós. México. 2000.
- Loyo, A.** Los Actores Sociales y la Educación. Los Sentidos del Cambio (1988-1994). México. Plaza y Valdés. 1997.
- Lundgren, U. P.** Teoría del Currículum y Escolarización. España. Morata. 1997
- Mc Cormick., y James.** Evaluación del Currículum en Centros Escolares. España. Morata. 1996.
- Morán Oviedo, P.** Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. México. Gernika. 1986.
- Noam Chomsky y Heinz Dieterich.** La Aldea Global. Buenos Aires, Argentina. Txalaparta. 1996.
- Noriega Chávez, M.** Las Reformas Educativas y su Financiamiento en el Contexto de la Globalización: El caso de México, 1982-1994. México. Plaza y Valdés. 2000.



- OCDE.** Education at a Glance. Indicators. OCDE. 2001.
- OCDE.** Education Policy Análisis. OCDE. 2001.
- OCDE.** Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación: México; Educación Superior. OCDE. 1994.
- OCDE.** Governing in transition. Public Management Reforms in OECD Countries. Paris. OECD. 1995.
- OCDE.** Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment. OCDE. 2000.
- OCDE.** Universities Under Scrutiny. Paris. OCDE. 1987.
- Ornelas, C.** El Sistema Educativo Mexicano; la transición de fin de siglo. México. FCE. 1994.
- Pacheco Méndez, T., y Díaz Barriga, Á.** Evaluación Académica. México. CESU-UNAM-FCE. 2000.
- Pardiñas, Felipe.** Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. México. Siglo XXI. 1993.
- Pérez Gómez, Á.** La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Morata. Madrid. 1999.
- Pérez Gómez, Á.** "Modelos Contemporáneos de Evaluación", en Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, Á. La Enseñanza: su Teoría y su Práctica. Madrid. Akal. 1983.
- Rodríguez Gómez, G.** Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga. Aljibe. 1999.
- Rojas Nova, V.** " El Órgano Escolar de Evaluación en Carrera Magisterial. Propuesta y Realidad en la Escuela Primaria", en Díaz Barriga, Á. y Pacheco Méndez, T. (coords.) Universitarios: Institucionalización Académica y Evaluación. México. CESU-UNAM. 1998.
- Rueda, M., y Díaz Barriga Arceo F.** (coords.). Evaluación de la Docencia. Perspectivas Actuales. Paidós. México. 2000.
- Rueda, M., y Díaz Barriga Arceo F.** Evaluar para Comprender y Mejorar la Docencia en la Educación Superior. UAM-UNAM-UABJO. México. 2001.

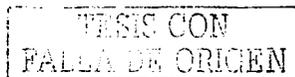
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Rueda, M. y Landesmann, M.** ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?. México. CESU-UNAM. 1999.
- Sánchez Puentes, R.** Posgrados en Ciencias Sociales y Humanidades. México. UNAM. 1993.
- Santos Guerra, M. A.** La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora. España. Aljibe. 1995.
- Schmelkes, S.** La Calidad de la Educación Primaria; un estudio de caso. México. FCE. 1997.
- Tenbrink, T. D.** Guía para Profesores. Narcea. Madrid. 1997.
- Torres, R. M.** "¿Mejorar la Calidad de la Educación Básica? Las Estrategias del Banco Mundial", en Coraggio, J L., y Torres R. M. La Educación según el Banco Mundial; un análisis de sus propuestas y métodos. Niño y Dávila. Madrid. 1999.
- Tyler, Ralph W.** Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago Press. 1950.
- Tyler Elenes, Nora E.** "¿Carrera o Barrera Magisterial? Un Estudio Preliminar del Impacto en los Docentes de Primaria", en Díaz Barriga, Á. y Pacheco Méndez, T. (coords.) Universitarios: Institucionalización Académica y Evaluación. México. CESU-UNAM. 1998.
- Valdez Aragón, S.** "Carrera Magisterial: Una Mirada Desde los Docentes", en Díaz Barriga, Á. y Pacheco Méndez, T. (coords.) Universitarios :Institucionalización Académica y Evaluación. México. CESU-UNAM. 1998.
- Valle Flores, M. de los A.** (coords.). Formación en Competencias y Certificación Profesional. CESU-UNAM. México. 2000.
- Vroeljenstijn, T., y Acherman, H.** "La Evaluación de la Calidad basada en el Control frente a la Evaluación basada en la Mejora", en De Miguel, M. La Evaluación de las Instituciones Universitarias. Consejo de Universidades. Madrid. 1991.
- Weiss, C.** Investigación Evaluativa. México. Trillas. 1996.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## FUENTES DE CONSULTA

- ANUIES.** IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Tampico Tamaulipas, México. Julio 1990.
- Banco Mundial.** Educación Primaria. Documento de política educativa. Banco Mundial. Washington. 1992.
- Brunner, J. J.** "La Evaluación de la Investigación Científica" en: Universidad Futura. Vol.3 No. 8. (1991). p. 93.
- Caballero, R.** "La Evaluación Docente", en Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional. ¿Hacia dónde va la Educación Pública? México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro. 1993.
- Callejas Arrollo, J.** "Carrera Magisterial. Problemática y Evaluación", en Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional. ¿Hacia dónde va la Educación Pública? México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro. 1993.
- Carnoy Martín.** "El Ajuste Estructural y la Evolución del Mundo de la Enseñanza", en Revista Internacional del Trabajo. Vol. 114. No. 6. (1995)., p. 730.
- Clifton Chadwick.** "Evaluación Educacional", en Varios. Evaluación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. México. 1979., p. 5.
- CIES.** Marco de Referencia para la Evaluación de la Administración y Gestión en las Instituciones de Educación Superior. México. CONPES., 1997.
- Coraggio, J. L.** "Propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?", en: ponencia presentada en el seminario O Banco Mundial e as Políticas de Educaçao no Brasil. Sao Paulo, Brasil (1995)., p. 41.
- Cramer, J.** "Merit Pay: Challenge of the decade", en: Curriculum Review. (1983)., p. 7.
- De Alba, A., Díaz Barriga, Á., Biseca, M.** "Evaluación: análisis de una noción". Revista Mexicana de Sociología. No. 1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. 1984., p 175.



- De León Reyes, F. A.** "Evaluación con Referencia a Norma y con Referencia a Criterio". Boletín Bibliográfico de Sistemas de Educación abierta. SEP. México. No. 14 (1983), p. 44.
- Díaz Barriga Á.** "Un Enfoque Metodológico para la Elaboración de Programas Escolares", en Perfiles Educativos No. 10. CISE-UNAM. Octubre-noviembre-diciembre. México. 1980.
- Esuse Zuluaga, O.** La Instrumentación Didáctica de Trabajo en el Aula Perfiles Educativos. CISE-UNAM. México (1983), p. 151.
- Fernández, E.** "La Evaluación como Proceso". Novedades Educativas. Buenos Aires. No. 107. (1999), p. 22.
- Fucks, G.** "Evaluación y Calidad Educativa". Novedades Educativas. Buenos Aires. No. 107. (1999), p. 8.
- Fundación SNTE.** ¿Hacia Dónde va la Educación Pública?. Tomo 1. Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa. México. Fundación SNTE. 1993.
- Fundación SNTE.** ¿Hacia Dónde va la Educación Pública?. Tomo 2. Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa. México. Fundación SNTE. 1993.
- Guillén Romo.** "La Deuda, el FMI y el Dogma de la Austeridad", en Cuadernos Políticos México. (1984) N.49., p. 43.
- Heredía Ancona, B.** "La Evaluación Ampliada" Revista de la Educación Superior No. 2. Vol. IX. Abril-junio. México. 1980., p. 115.
- House, E. R.** "Cuestiones Problemáticas de la Evaluación", Conferencia en el Programa de Tercer Ciclo del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. 1990.
- Jerez Jiménez, C.** "La Construcción del Objeto del conocimiento en el Proceso de Titulación". Revista Mexicana de Pedagogía. México. No. 35. (1988).
- Kells, H. R.** "Higher Education Systems for Latin America: An Analysis of Recent Experiences and the Formulation of a Generalized Model", en: Higher Education Policy, vol. 9. No. 3. (1996), p. 239.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Mórtola, G.** "Evaluar no es Medir". Novedades Educativas. Buenos Aires. No. 107. (1999). p. 10.
- Miklos, T.** "La Calidad Educativa y la Carrera Magisterial", en Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional. ¿Hacia dónde va la Educación Pública? México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro. 1993.
- Neave, G.** "La Educación Superior Bajo la Evaluación Estatal. Tendencias en Europa occidental, 1986-1988"; en: Universidad Futura. Vol. 2. No. 5. México. UAM. (1990)., p. 5.
- Nilo, Sergio.** "Tramas de la Evaluación", en Evaluación educativa. Cuaderno de lectura No. 1 del Programa de Especialización en Evaluación Académica de la Universidad Pedagógica Nacional. México., s/f., p. 33.
- OCDE.** Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe Internacional. Temas de Educación. Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona. 1991.
- Olmedo Javier.** "La Evaluación Educativa", en Varios. Evaluación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. México. 1979., p.47.
- Palou de Maté.** "Citado en Evaluar no es Medir", Novedades Educativas. Buenos Aires. No. 107. (1999)., p. 12.
- Poder Ejecutivo Federal.** Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México. 1992.
- Poder Ejecutivo Federal.** Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México. 1996.
- Poder Ejecutivo Federal.** Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México. 1989.
- Quesada Castillo, R.** "Conceptos Básicos de la Evaluación del Aprendizaje". Perfiles Educativos. México (1988)., No. 41-42., p. 48.
- Rajschmir, C.** "Evaluación y Calidad Educativa". Novedades Educativas. Buenos Aires. No. 107. (1999)., p. 10.
- Richard, Murane., y K Cohen, David.** "Merit Pay and Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and Few Survive", en Harvard Educational Review. Vol. 56. Num. 1. 1986.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Rosas Barrera, F.** "Cifras de la Modernización Educativa 1989/1994", en Revista Educación 2001, Vol. 1.(1995). México., p. 33.
- Sánchez Moguel, A.** "Conclusiones de la Mesa V: Carrera Magisterial; la Problemática Académica Institucional de la Evaluación del Desempeño de Docentes", en Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional. ¿Hacia dónde va la Educación Pública? México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro. 1993.
- SEP.** Lincamientos Generales de Carrera Magisterial. México. Comisión Nacional SEP-SNTE., 1998.
- Tirado Segura, F.** "La Evaluación del Desempeño Ante la Carrera Magisterial" en Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional. ¿Hacia dónde va la Educación Pública? México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro. 1993.
- UPN.** Criterios de Evaluación. Sistema de Educación a Distancia. México. Universidad Pedagógica Nacional. 1988.
- UPN.** Evaluación en la Práctica Docente. Antología México. Universidad Pedagógica Nacional. 1993.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN