



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL
ESTADO DE MÉXICO

LA EVALUACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LA REFORMA 2013, UNA
DISCUSIÓN DESDE SU PERTINENCIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

ALMA DELIA BECERRIL SÁNCHEZ
LICENCIADA EN COMUNICACIÓN

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. JUAN MARTÍNEZ FLORES
COTUTORES: DR. MARIO SÁNCHEZ VALENCIA
DR. FERNANDO MEJÍA RODRÍGUEZ

TOLUCA, MÉX.

ENERO 2021

AGRADECIMIENTOS

Gracias Dios, por todas las bendiciones en mi vida, por generar en mí fe y esperanza.

Gracias familia por amarme, acompañarme, apoyarme e impulsarme, porque el respaldo de todos ustedes es fundamental para continuar.

Gracias Doctor Juan por dirigir esta investigación, por compartir sus conocimientos, por su comprensión y disposición.

Gracias Esther por animarme, ayudarme a orar y confiar.

Gracias a los actores de esta investigación, por permitirme conocer sus sentires, contribución fundamental para el desarrollo de esta investigación.

DEDICATORIAS

Con amor:

A ti mamá, hasta donde estés, porque tus palabras resuenan en mi caminar -¡Nunca voy a dejar de luchar!- y me comprometen a seguir creciendo y luchado todos los días.

A ti papá, que con tu ejemplo has forjado mi actuar, por estar siempre, eres mi ángel en la tierra. A ti Mago, por acompañar a mi padre y apoyarme.

A ustedes Carlitos y Faty porque son esa campanita que todos los días me levanta, me conduce, me trastorna y me indica donde está el camino, son los principales promotores de mis sueños.

A ti Juan Carlos por acompañarme e inspirarme a seguir aprendiendo, a seguir construyendo y que los sueños nunca se terminan, se construyen, se viven y se multiplican.

A mis hermanos Alex, Areli, Aideé, Jenny y Jonathan por estar siempre que los necesito.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. Perspectiva teórica: Pedagogía Crítica	13
Presentación	15
1.1 Educación.....	17
1.2 Poder.	18
1.3 Diálogo, libertad y autonomía, elementos esenciales para mejorar la calidad educativa. ...	20
1.4 De la situación límite hacia la esperanza del inédito viable	26
CAPÍTULO 2. La Evaluación en la Reforma Educativa 2013	29
Presentación	31
2.1 Antecedentes de la reforma educativa... la RIEMS	31
2.2 Antecedentes del Bachillerato Tecnológico.....	37
2.3 La evaluación en el contexto internacional.....	39
2.4 Conceptualización crítica de la evaluación.....	41
2.5 Gestación e implementación de la Reforma Educativa 2013	45
CAPÍTULO 3. La aproximación metodológica	53
Presentación	55
3.1 El paradigma cualitativo	55
3.2 La Etnografía	59
3.3 De la etnografía a la etnografía escolar.....	62
3.4 Técnicas para la recolección de la información.....	64
3.4.1 La observación participante	64
3.4.2 El diario de campo.....	66
3.4.3 La entrevista	68
3.5 Lógica procedimental.....	69

CAPÍTULO 4. Los significados de la evaluación docente. Una construcción desde sus actores	73
Presentación.....	75
4.1 Datos generales de la comunidad de estudio.....	76
4.2 El perfil docente, entre la incongruencia del poder y la autonomía	79
4.3 La Reforma Educativa 2013, entre el compromiso y la imposición	86
4.4 La evaluación de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia: una estrategia errada que atenta contra el colectivo docente	88
4.4.1 Evaluación de permanencia	89
4.4.2 La evaluación por reconocimiento.....	92
4.4.3 La evaluación por promoción	93
4.4.4 La evaluación de ingreso	95
4.5 La evaluación con base al mérito y el estigma de la idoneidad y no idoneidad.....	97
4.6 El docente y la esperanza de una cultura de evaluación inédita.....	98
CONCLUSIONES	103
FUENTES CONSULTADAS	107
Bibliográficas	109
Electrónicas	112
ANEXOS	113

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el escenario de la evaluación se ha convertido en una narrativa de selección, por lo que concuerdo con Gimeno (2013), en el sentido de que muy poco puede ilusionar y prometer un proyecto de educación si se construye mostrando más preocupación por la evaluación que por la calidad del conocimiento o las maneras de aprender, misma que intenta moldear desde el ámbito internacional, nacional y local la vida educativa y social de los docentes derivado de directrices dictadas por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros, que afectan particularmente en el ámbito educativo; en ese sentido, los cambios o transformaciones se ven alienadas al contexto mundial.

En consecuencia, una estrategia meritocrática basada en la competencia y en la selección de los mejores maestros, en nada coadyuva a la mejora del colectivo docente, pues paradójicamente los docentes compiten con sus pares creando ganadores y perdedores desde la lógica instrumental de la evaluación.

En el año 2013 se implementó en México la Reforma Educativa (RE), siguiendo la tendencia mundial, en ella, la evaluación docente surgió como elemento determinante en la implementación de políticas para mejorar la calidad educativa en el sistema, considerando el desempeño de los docentes como eje rector y colocándolo como elemento concluyente para el funcionamiento del sistema educativo.

Sin embargo, no podemos considerar su implementación en México como lo ha sido en otros países; debido a que las condiciones educativas, económicas y sociales son diferentes y por ende, se encuentra en diferentes puntos de partida. Los docentes no comparten las mismas condiciones económicas, carga horaria, condiciones salariales y laborales; la infraestructura educativa y autonomía escolar, son diferentes, e inclusive opuestas; además, los objetivos con los que se han implementado son desiguales por parte de los gobiernos.

En este contexto el presente trabajo de investigación tuvo como objeto de estudio los significados que los docentes dieron a la evaluación educativa; mostrando, cómo fue implantada en un Bachillerato al norte del Estado de México, cómo la perciben los docentes respecto a los cambios sociales que el país estaba enfrentando; y cómo la vivieron de acuerdo a su contexto escolar.

La perspectiva teórica que fundamenta el trabajo de investigación se desarrolló en el marco de la pedagogía crítica, para comprender el mundo de la evaluación; donde el poder juega un papel preponderante en la toma de decisiones. En este sentido se recurrió a autores como Freire (2011) y Giroux (2008), que ofrecen una mirada crítica de la educación a través de una teoría que despierta conciencias y el sentido crítico en los sujetos, lo que permite mirar de forma diferente el entorno y vislumbrar indicios de transformación.

La pedagogía crítica me dio la oportunidad de ver a la evaluación docente desde otra perspectiva, conocer la historia de cada uno de ellos, desde un enfoque humanista como sujeto social; así como, las interrelaciones con otros sujetos y elementos del sistema educativo dentro del contexto escolar; ofreciendo un panorama al que las fuentes oficiales no prestan atención.

Ante tal situación, en **la pregunta central de investigación** indago acerca de cuál es la perspectiva que el docente construye de la evaluación desde la cultura escolar en la idea de significar desde la pedagogía crítica una nueva visión de la evaluación.

Así mismo el **objetivo general**, consistió en comprender los significados de la evaluación docente estipulada en la Reforma Educativa 2013 en un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario localizado al norte del Estado de México, desde la perspectiva del docente.

Los **objetivos específicos** que contribuyeron al logro del objetivo general, fueron:

- Analizar las fuentes oficiales que rigen la política educativa, establecida en la reforma educativa 2013.
- Comprender los significados acerca de la evaluación que construyen los docentes del Bachillerato Tecnológico Agropecuario.
- Interpretar la pertinencia de la evaluación docente mediante la pedagogía crítica.

El **supuesto** que guio el acercamiento al campo de investigación fue que la evaluación docente estipulada en la RE 2013 es coercitiva y segregadora ya que no contribuye a la mejora formativa

de los educadores, ni al aumento de la calidad educativa al calificarlos como idóneos o no idóneos adjetivos que atentan contra la seguridad laboral e integridad personal, además del rechazo de la sociedad al ser estigmatizados como no aptos para la docencia.

Bajo esta lógica, la investigación permitió dar voz a los actores principales de la evaluación docente estipulada en la RE 2013; a los cuales, no se les consideró más que en el papel, pero no en la acción de la realidad educativa, lugar donde se debía haber tomado en cuenta la subjetividad de los docentes, para contar con la aceptación del colectivo y generar una oportunidad real de evolución del sistema educativo.

La mirada se centra en el paradigma cualitativo, en la idea de conocer a los sujetos desde una visión naturalista de la cultura escolar, con la finalidad de interpretar sus visiones y cosmovisiones que otorgan a la evaluación, de tal forma develar lo instituido y lo instituyente de la postura oficial y de la realidad educativa.

Para poder hablar entonces de los significados que los actores dan a la evaluación en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) requerí situarme en el centro de la dinámica institucional, para conocer lo que ahí se vive, y de este modo poder abstraer y dar voz a los sujetos sociales de esta investigación, rescatando la alteridad de los docentes y mostrando su sentir, evidenciado lo que no se ha considerado en la Reforma. Para esto se contó con el apoyo de 15 docentes que permitieron ver su perspectiva, su posición, sus creencias, sus expectativas y su lista de pendientes que dependen de las políticas educativas y la implementación de estas.

La tesis se estructuró de 4 capítulos, en el primero se ofrece una base conceptual de la teoría elegida: la pedagogía crítica, su función en la educación y la transformación social; así como, las categorías consideradas en el campo de estudio y análisis de información como lo son: la educación, el poder, la esperanza y desesperanza, la situación límite y el inédito viable a través de la mirada de su principal representante y quien diera origen en América Latina, Paulo Freire para poder puntualizar el marco teórico, con el que se observa esta investigación.

En el segundo capítulo se desarrolló el concepto de evaluación, presentando las perspectivas internacionales que intervienen en las reformas educativas mexicanas, así como, el marco legal derivado de estas. En un primer punto la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), donde ya se presentaba una evaluación docente de manera incipiente, posteriormente,

un apartado para los antecedentes del Bachillerato Tecnológico. Más adelante se abordó la inserción de los organismos intencionales a través de las recomendaciones que hacen al país en materia educativa y se analizaron las fuentes oficiales que establecieron la RE 2013, partiendo de la inclusión del adjetivo de calidad en el artículo 3ro Constitucional, lo subsecuente en la Ley General de Educación; la creación de la Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y las facultades que se le otorgaron al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) a través de su Ley, puntualizando las implicaciones de estas políticas en el proceso de evaluación.

Para dar claridad a la aproximación metodológica, en el capítulo tres, se abordó en un primer momento la elección del enfoque cualitativo, seguido de una breve descripción conceptual del método etnográfico, el cual permite la descripción cultural desde los nativos indígenas, hasta los nativos de una comunidad educativa, por ello se muestra el paso de la etnografía a la etnografía escolar, y finalmente, se realiza una descripción del proceso metodológico que de manera holística da voz a las personas que no han sido consideradas en la creación de la Reforma Educativa, y sin embargo, la viven a través de la evaluación.

En el capítulo cuatro se analiza la información del sentir de los profesores del Bachillerato Tecnológico Agropecuario, acerca de ¿Cómo viven y enfrentan la Evaluación Docente? Se interpretan los significados que le dan a la evaluación planteada en la Reforma Educativa 2013, ello a través del trabajo de campo realizado durante el ciclo escolar 2017-2018, donde como investigadora novel realicé la aplicación de entrevistas, cuestionarios, observaciones y registros; lo que me permitió conocer y comprender la dinámica cultural de la escuela de estudio, y finalmente se presentan los hallazgos y las reflexiones en el apartado de conclusiones.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVA TEÓRICA: PEDAGOGÍA CRÍTICA

Presentación

Este apartado de Pedagogía Crítica ofrece una base conceptual de la teoría elegida para comprender el mundo de la evaluación en una institución de educación media superior ante lo cual yo me cuestiono ¿para qué sirve la teoría? “Sirve para ensayar imágenes de intelección del mundo educativo, para interpretarlo, producir conocimiento argumentado y documentado que sea valioso para una comunidad y ofrecer pistas para intervenir en él en forma efectiva, considero que su importancia en el campo es mayúscula” (Buenfil, 2016, p. 52), además la autora en mención plantea que la teoría comprende tres aspectos con los cuales se describen a continuación:

Posicionamiento. Es decir, como se ubica el investigador frente a debates: ontológicos, epistémicos, éticos, políticos, estéticos, etcétera. Uno puede explicarlos con mayor o menor detalle, puede excluir su mención, puede incluso ignorar la medida en que éstos modulan el proceso de investigación; a pesar de todo, estos posicionamientos intervienen en diversos planos y momentos de la producción de conocimiento.

Cuerpo conceptual. Es decir, construcciones del intelecto mediante las que se intenta capturar procesos, objetos y prácticas; estas herramientas pueden ser conceptos. Nociones, ideas, tesis y categorías, entre otras. En ciertas tendencias se hacen distinciones precisas y se atribuyen características refinadas a unas y otras, lo cual produce un campo de debate que hace pertinente la explicación en este plano de la investigación.

Lógicas de intelección. Referidas a las estrategias y formas para pensar enlaces entre conceptos, relaciones entre componentes de un objeto (proceso, práctica, etcétera); por ejemplo: la causalidad (simple, múltiple, fija, móvil, exhaustiva, etcétera), la contigüidad y los desplazamientos que posibilitan la aporía, la distinción, la tensión, la diferencia, la equivalencia, etcétera. (Buenfil, 2016, pp. 54-55).

La mirada crítica, implica una lógica de intelección en la cual el sujeto investigador debate y cuestiona las estructuras que le rodean y le dictan su desenvolvimiento en el ámbito de su competencia, de ahí que para que exista un cuestionamiento a las lógicas establecidas se requiere que tenga conciencia de su entorno, con la finalidad de no aceptar una reforma que intenta dirigir su destino desde la norma a través de la evaluación, razón por la cual la pedagogía crítica desenmascara estas lógicas que destrazan su derecho a un trabajo digno y que le niegan la esperanza de un mundo mejor, de una enseñanza más personalizada y de un aprendizaje donde docente-alumno aprendan uno de otro pero sin la coacción de la evaluación.

En ese tenor, la implementación de la Reforma Educativa 2013 plantea la evaluación como el mandato que elevara la calidad educativa (CE) de facto, dentro del sistema educativo nacional. Vale la pena mencionar las siguientes interrogantes ¿Por qué el gobierno en turno le apuesta a la evaluación docente como si fuera la panacea que resolverá todas las problemáticas educativas? ¿Cómo miran los docentes de educación medio superior a la evaluación?

Razón por la que la pedagogía crítica representa un peligro para los grupos de poder porque una de sus tareas fundamentales consiste en:

Educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social. (Giroux, 2008, p. 17).

En consecuencia, la teoría despierta conciencias y sentido crítico en los sujetos, lo que les permite mirar de manera diferente su entorno y con ello generar indicios de transformación, en ese sentido:

La pedagogía no se preocupa solamente de ofrecer a los alumnos y alumnas nuevas formas de pensar de manera crítica y de actuar con autoridad en las aulas, conscientes de su papel de agentes de cambio, también se preocupa de proporcionar a los alumnos y alumnas las habilidades y conocimientos necesarios para que amplíen sus capacidades ya sea para cuestionar las posiciones y los mitos fuertemente asentados que legitiman los hábitos sociales más arcaicos y restrictivos o para asumir su responsabilidad de intervenir en el mundo que habitan. (Giroux, 2008, p. 18).

Será importante reconocer en la Pedagogía Crítica lo que Giroux (2008), llama un “escepticismo saludable acerca del poder” (p.17), o como Said citado en Giroux (2008), menciona “un deseo de atenuar con un sentido de conciencia crítica, cualquier tipo de devoción por la autoridad” (p. 17), dando a las alumnas y alumnos herramientas para reconocer que pueden tener autonomía de sus actos, que pueden transformar su realidad al quitar el protagonismo del gobierno como rector fundamental de su destino, y otorgando a ellos el poder como sujetos hacedores de su futuro.

La pedagogía representa siempre un compromiso con el futuro, y la tarea de los educadores y educadoras sigue siendo la de asegurar que el futuro se dirija hacia un mundo más justo en la sociedad, un mundo en el que los discursos de la crítica, y la posibilidad en conjunto con los valores de la razón, la libertad y la igualdad, sean capaces de modificar como parte de un proyecto democrático más amplio, los terrenos en los que se desarrolla nuestra vida. (Giroux, 2008, pp. 17-18).

Esta teoría va más allá de pretender generar movimientos sociales, nuevas formas de pensar y actuar; vislumbra que los educandos acrecienten sus capacidades a través de la educación mediante un proceso de calidad, donde exista libertad, autonomía y diálogo, en vez de poder, con la finalidad de superar las situaciones límite y llegar al inédito viable y se pueda dar la transformación de la realidad donde acontece su vida cotidiana. En consecuencia, en esta investigación haremos referencia a estas categorías a través de la Pedagogía Crítica.

1.1 Educación.

Hablar de educación para Freire es hablar de “práxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (2001, p. 9), es hablar de libertad, de conciencia, de acción, de transformación, de valía del individuo, del pueblo, que observándose en su realidad, decide tomar esa libertad para luchar por una sociedad auténtica “la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (Freire, 2011, p. 11).

La educación crítica preocupa a las elites porque hace que las masas que han sido oprimidas; en este caso los docentes, se manifiesten con conciencia “estas elites, asustadas tienden a silenciar las masas populares domesticándolos por la fuerza o con soluciones paternalistas” (Freire, 2011, p. 80), para que sean funcionales al sistema, sin que esto signifique su desarrollo, ni su libertad, por lo tanto, se requiere:

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consiente de ellos gane la fuerza y el valor para luchar en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro que lo disponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (Freire, 2011, p. 84).

Hablamos entonces de una educación reflexiva, donde el hombre analice los elementos que lo rodean y a su “yo” en torno a esos elementos; saliendo de la observación ingenua que se hace de la realidad, e incursionando en el proceso denominado concienciación el cual significa: “un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la

naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades” (Sanders en Freire, 2011, p. 16) para concretarse en una acción transformadora de su entorno individual y de su mundo social.

La educación que plantea Freire es opuesta a la corriente neoliberal, misma que destruye los sueños de los más vulnerables, por esta razón la ideología Freireana, rescata las historias de los hombres para darles el valor que merecen como seres humanos, ante un mundo deshumanizado, donde el colectivo se ha quedado relegado ante un individualismo que aplasta y corroe, de ahí, que “la educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad” (Freire, 2011, pp. 27- 28), a través de la ideologización o concienciación.

En consecuencia, se requiere mirar la concienciación como elemento fundamental donde el ser humano sea “capaz de comprender, de inteligir el mundo, de intervenir en él en forma técnica, ética, estética, científica y política” (Freire, 2001, p. 14), desintegrarlo en sus partes, analizarlo, y actuar en consecuencia, a través de “la educación como formación, como proceso de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje ha llegado a ser a lo largo de la aventura de los seres humanos en el mundo una connotación de su naturaleza, gestándose en la historia como la vocación de humanización” (Freire, 2001, p. 24).

Finalmente, puedo decir que la educación que Freire plantea es una educación que permite al individuo encontrar una nueva forma de observarse en su entorno y concienciarse de su realidad, reconocer su poder como el impulso que le permitirá cambiar tu mundo, no solo ver al poder como esa fuerza opresora que controla su mundo.

1.2 Poder.

A la luz de la Pedagogía crítica ¿Cómo entender al poder? Si lo miro en la naturaleza animal lo describo como la ley del más fuerte sobre el débil, donde éste último está condenado a la extinción. Y si lo traslado al mundo de los seres humanos la analogía no resulta ser diferente, ya que el más poderoso también domina al desvalido, mediante la coacción física o mental; de ahí que como seres humanos debemos mantener un justo equilibrio del poder a favor de una

concienciación crítica del hombre, que en contraposición a lo que Freire nombra “acomodado o ajustado”, factor establecido por los regímenes políticos para el mantenimiento del sistema “al hombre simple, oprimido, disminuido y acomodado, convertido en espectador, dirigido por el poder de los mitos creados por él por fuerzas sociales poderosas y que volviéndose a él, lo destrozan y aniquilan” (Freire, 2011, p. 37). En consecuencia, se requiere un hombre que se reconozca como eje fundamental para transformar su mundo, como hombre libre de trazar su camino, privilegio de pocos que debería ser derecho todos.

Sin la lucha política, que es la lucha por el poder, esas condiciones necesarias no se crean. Y sin las condiciones necesarias para la libertad, sin la cual el ser humano se inmoviliza, es privilegio de la minoría dominante lo que debería ser atributo de todos. (Freire, 2001, p. 13).

Es en este punto donde cobra gran importancia el papel de la educación, no como acto de transmisión de conocimientos, sino como acto político “no basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta también con decir que el acto político es también educativo, es preciso asumir realmente la politicidad de la educación” (Freire, 2001, p. 52), en ese sentido, el poder se manifiesta como un instrumento educativo de opresión ejercido por el estado y la ideología donde se olvidan los sueños, los valores y la esperanza de ser de los sujetos, reduciendo su existencia al silencio y a la adaptación de las distintas formas de dominación. En consecuencia, el papel del educador implica conocer y reconocer la posición política del acto educativo y a partir de ello, imaginar qué tipo de sociedad le gustaría construir.

La comprensión crítica de los límites de la práctica tiene que ver con el problema del poder, que es de clase, y por eso mismo tiene que ver con la cuestión de la lucha y el conflicto de clases. Comprender el nivel en que se encuentran la lucha de clases de determinada sociedad es indispensable para la demarcación de los espacios, de los contenidos de la educación, de lo históricamente posible, y por lo tanto de los límites de la práctica político-educativa (Freire, 2001, p. 52).

La intervención que el educador realice en su práctica educativa depende del contexto en donde se da, Freire nos dice que “la intervención es histórica, es cultural, es política” (2001, p. 53), para la implementación de una metodología se debe considerar necesariamente el contexto político, social, y cultural en el que se desea intervenir, confirmando la estrecha relación política y educación.

En el camino de la concienciación es importante considerar el poder tan grande que ejercen los opresores sobre los oprimidos, ya que nos dice Freire, se generan en ellas, lo que él denomina cansancio mental, asociado a lo que también denomina anestesia histórica, desapareciendo la idea del mañana. “El mañana pasa a ser el hoy que se repite, el hoy perverso y violento de siempre. El hoy de ayer de los bisabuelos, los abuelos, los padres, los hijos y los hijos de estos que vendrá después” (Freire, 2001, p. 70), de ahí la imperiosa necesidad de analizar el mundo que nos rodea, para poder salir de la parálisis que ha provocado la situación social, donde parece que nos hemos acostumbrado a vivir en esta cotidianidad y por ello no buscamos mejores condiciones de vida, simplemente, participamos activa o pasivamente de esta realidad, que aunque a veces incomoda, se percibe como única e inamovible.

1.3 Diálogo, libertad y autonomía, elementos esenciales para mejorar la calidad educativa.

Freire presenta al diálogo, la libertad y la autonomía como elementos sustanciales para mejorar la calidad de la educación, pues considera al diálogo como principio básico para generar entendimiento entre los sujetos de cualquier organización, matizados por la libertad y la autonomía, lo que les permitirá conocer su realidad y actuar sobre ella. En ese tenor, “la verdadera educación es diálogo” (Freire, 2011, p.17).

Pero entonces ¿qué es el diálogo? “Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica” (Jaspers citado en Freire, 2011, p. 101) estimulado por la esperanza, por la disposición de escuchar la palabra y compartirla permitiendo la crítica en búsqueda de un bien común, a través de la comunicación.

El diálogo es, por tanto el camino indispensable –dice Jaspers- no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo solo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre, y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás llegan a ser ellos mismos. (Jaspers citado en Freire, 2011, p. 102).

El diálogo es un elemento crucial que no se ha visto en este proceso de evaluación, entre las autoridades y los docentes, por el contrario, se evidenció el antidiálogo, “una relación vertical de A sobre B” (Freire, 2011, p. 102) quebrando cualquier relación de simpatía entre los actores,

coaccionando y cortando los nexos que pudieran enriquecer una relación de reciprocidad que con distintas miradas proclaman unos y otros.

La evaluación docente como lo estableció la reforma, se colocó como único vehículo para llegar a la calidad educativa, siendo el docente idóneo el camino para conseguirla; pero sin establecer ningún diálogo entre el gobierno y los docentes, pretendiendo únicamente la obediencia, dando paso a la desesperanza al encontrarse frente a una situación que se les presenta de forma coercitiva.

El gran peligro del asistencialismo está en la violencia del antidiálogo, que impone al hombre mutismo y pasividad, no le ofrece condiciones especiales para el desarrollo o la “apertura” de su conciencia, que, en las democracias auténticas, ha de ser cada vez más crítica. (Freire, 2011, p. 51).

El diálogo representa un elemento fundamental para el entendimiento entre los individuos, entre los grupos, y también entre las masas, representa la libertad de expresar lo que se piensa, de escuchar lo que el otro piensa y de esta forma poder hacer coincidir aciertos y diferencias, de ninguna manera puede ser visto para sosegar los movimientos sociales.

El diálogo con las masas no es una concesión, ni un regalo, ni mucho menos una táctica que deba ser utilizada para dominar, como lo es por ejemplo la esloganización. El diálogo como encuentro de los hombres para la “pronunciación” del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización. (Freire, 2016, p. 178).

Por consiguiente, el diálogo es entendido como parte del progreso histórico para convertirnos como lo menciona Freire (2016), en “seres humanos, que se transforman cada vez más en seres críticamente comunicativos” (p. 159), para él, el diálogo es la confirmación conjunta de todos los actores, en un acto común de conocerse y reconocerse en el campo comunicativo escolar y social.

El diálogo no existe en un vacío político, no es un espacio libre donde pueda hacerse lo que se quiera. El diálogo se da dentro de algún tipo de programa y contexto. Al considerar que, “para alcanzar los objetivos de la transformación, el diálogo implica responsabilidad, dirección, determinación, disciplina, objetivos. (Freire, 2016, p. 164). El diálogo presenta continuamente una tensión entre la autoridad y la libertad de los docentes, haciendo crecer y madurar a ambos actores hasta que hayan alcanzado la autodisciplina.

Además, transforma al aula monótona, discursiva y alienante en diálogo, generando a través de los debates, un aprendizaje crítico y constructivo con los participantes del grupo, cambiando una

enseñanza reducida y codificada en unidades de aprendizaje. En su defensa del rigor y la disciplina Freire destaca los desafíos que implica una clase dialógica, donde el aula es un lugar de descubrimiento donde el conocimiento se produce y no se transmite, donde el profesor se aparta de la pedagogía tradicional y resignifica el pensamiento crítico del estudiante, de su realidad, donde favorece la reflexión de lo conocido y toma distancia de lo ya reflexionado para crear y recrear su realidad, en un contexto democrático.

En referencia al segundo planteamiento, la libertad humana está basada en una pedagogía volcada en la práctica, en la acción transformadora: la mejor manera de pensar, es pensar en la práctica, pues la educación es la vía de cambio, camino de libertad para excluidos y oprimidos, donde la ciudadanía se construye a través de la educación “al plantear al educando –o al plantearse con el educando- el hombre mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora” (Freire, 2011, p.19).

La libertad se torna para los hombres un temor, aunque la desean, los oprimidos se niegan a salir de su entorno, adaptándose a los que se les va presentando en su cotidianidad, porque la libertad representa también el compromiso de tomar las riendas de su vida, de la responsabilidad de su actuar y el enfrentamiento a lo desconocido, deseado, incierto.

Sufren una dualidad que se instala en la interioridad de su ser. Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, más temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser entre ser ellos mismos o ser duales, entre expulsar o no al opresor desde dentro de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienado. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo (Freire, 2016, p.46).

Estos actos son las que la pedagogía de Paulo Freire pretende enfrentar. De romper el miedo a la libertad dependerá el poder del individuo sobre sus acciones. “La liberación es un parto. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos” (2016, p.47), conseguir este objetivo hará el proceder de la liberación del hombre como individuo, ni opresor, ni oprimido. Es aquí donde la concienciación juega un papel importante para conseguir la libertad del “mundo cerrado” (2016, p.47) en el que se encuentran, y con ella transformar su mundo.

Saber escribir y leer, solamente tienen sentido si se traduce en una mejor lectura del mundo, una mejor lectura del contexto del hombre y de la mujer que les hace estar en el mundo, en una lectura clara de la realidad para transformarla, pues hombres y mujeres tienen que tomar sentido de su propia existencia para poder ser personas, esa toma de conciencia supone capacidad de contextualizar su existencia y la de sus semejantes.

Este proceso culmina con la acción, con el compromiso y responsabilidad que implica vivir en democracia, sin rehuir al conflicto, sino al contrario, nutriéndose de él para respetar la diversidad cultural, la existencia del otro, la igualdad y la diferencia. Donde la pronunciación de la palabra incentive holísticamente a la comunidad educativa a expresar sus convicciones y pensamientos como instrumentos de transformación auténtica, como un acto de amor hacia los otros, como una práctica cotidiana de libertad, en la construcción de una escuela alegre, solidaria con el individuo, donde el diálogo distinga la relación educador-educando y educando-educador.

Finalmente, puedo decir que la práctica de la libertad se encuentra vigente, así lo demuestra la realidad que acontece en México, donde la violencia aumenta cada día; desapariciones, ejecuciones, violaciones, aunado al cinismo político donde diversos gobernadores desvían recursos públicos, robando con ello el sueño de miles de ciudadanos que ya no confían en los aparatos del estado. Situaciones que emergen ante la falta de conciencia crítica.

Respecto a la autonomía, Freire (2012), plantea que implica múltiples cualidades que deben desarrollarse en los sujetos, producto de la inconclusión del ser humano, que nunca deja de aprender y que constantemente aprende algo nuevo. En ese contexto, ser docente no implica saberlo todo, no implica que quien le escucha lo tome como una verdad absoluta. Tampoco implica que quien dirija oprima al subordinado.

La autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con este saber me lleva inapelablemente a la creación de algunas virtudes o cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante. (Freire, 2012, p. 60).

El respeto de los docentes resulta fundamental, “el combate en favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el respeto que el profesor debe tener a la identidad del educando, a su persona, a su derecho de ser” (Freire, 2012, p. 64).

Me atrevo a decir, que el director debe ser el primero en tratar a todos los educadores por igual, respetando las diferencias, generando un clima de respeto en la comunidad educativa, para que la autonomía se fortalezca en pro de los docentes y la mejora de sus prácticas al interior de la institución educativa. Tal como se maneja a lo largo de la teoría en función, la cual enfatiza que el profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea, no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de sus clases, el maestro debe saber escuchar para poder profundizar el arte de la docencia, porque:

Si alguien se vuelve machista, racista, clasista, debe asumirse como transgresor de la naturaleza humana. Que no me venga con justificaciones genéticas, sociológicas, históricas o filosóficas para explicar la superioridad de la blanquitud, sobre la negritud, de los hombres sobre las mujeres, de los patrones sobre los empleados. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar (Freire, 2012, p. 59).

Finalmente, una calidad de la educación basada en el diálogo, el respeto a la libertad y la autonomía exige cualidades sustentadas en el saber, lo que traerá como consecuencia el desarrollo de docentes con las capacidades suficientes para mejorar sus prácticas educativas.

Durante la administración de la educación de São Paulo que dirigió Freire de 1989 a 1992, el proponía una “educación democrática, popular, rigurosa, seria, que respeta y estimula la presencia popular en los destinos de la escuela que se va convirtiendo cada vez más en una escuela alegre” (Freire, 2016, p. 47), donde las autoridades escolares proveen de las condiciones pedagógicas, físicas y psicológicas que contribuyen en la creación de una escuela transformadora, en cuyo desarrollo:

El mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica. Es pensando su práctica, naturalmente con asistencia de personal altamente calificado, como se puede percibir integrada en la práctica una teoría no percibida antes, poco percibida o ya percibida pero poco asumida (Freire, 2016, p. 81).

Proponía un modelo político-pedagógico donde “la calidad de esa escuela deberá ser medida no sólo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la solidaridad de clase que haya construido” (Freire, 2016, p. 19), en ellas los educandos la utilizan como espacio para la recreación de su cultura, para participar colectivamente en la construcción de su

saber, como instrumento de lucha, que posibilita su transformación como sujeto dentro de su propia historia.

Una de las bellezas de la práctica educativa es precisamente el reconocimiento y la asunción de su politicidad, que nos lleva a vivir el respeto real por los educandos al no tratar de imponerles, en forma subrepticia o en forma grosera, nuestros puntos de vista. (Freire, 2001, p. 42).

Es el ejercicio ético-democrático del docente al respeto de la persona del educando la que demuestra cotidianamente su competencia en favor de su educación, que implica rupturas, opciones, decisiones y ponerse en contra o a favor de ellas, imponiendo la continua vigilancia sobre la coherencia entre el discurso y la práctica ya que:

No puede haber camino más ético, más verdaderamente democrático, que revelar a los educandos, cómo pensamos, las razones por las que pensamos de tal o cual forma, nuestros sueños, los sueños por los que luchamos, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas, irrefutables, de que respetamos sus preferencias aunque sean opuestas a las nuestras (Freire, 2001, pp. 42-43).

Es así que hablar de educación para la calidad nos desvela que no existe una calidad sustantiva con un perfil universalmente definido, que se refiera al valor atribuido a los seres, a las cosas y a la práctica educativa, por ello Freire (2001) propone una práctica docente como reveladora de verdades y que ilumine la cotidianeidad, “una práctica fundamentalmente justa y ética contra la explotación de los hombres y las mujeres en favor de su vocación de ser más” (p. 47).

La búsqueda de la calidad en la educación exige la libertad de los educandos de elegir sus creencias, sin restricción, sin represiones, sin autoritarismo, una lectura de su realidad y la forma en que los mecanismos sociales buscan el acomodo del individuo o depositan en él los conocimientos.

Cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria o democrática, es siempre directiva. Sin embargo, en el momento en que la directividad del educador o de la educadora interfiere en la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando en forma restrictiva, entonces la directividad necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo (Freire, 2012, p. 102).

Cuando hay un autoritarismo, el desarrollo del educando se trunca; una educación de calidad permite que el educando sea capaz de conocer y asumirse como sujeto cognoscente, independiente del discurso docente, que les permita “una práctica político-pedagógica seria y

competente, que responda a la nueva fisonomía de la escuela que busca construir” (Freire, 2016, p. 92).

La escuela debe ser también un centro irradiador de la cultura popular, a disposición de la comunidad, no para consumirla, sino para recrearla. La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio de enseñanza-aprendizaje será entonces un centro de debate de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia (Freire, 2016, p. 19).

Donde el sujeto sea reflexivo y crítico, una “escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear, donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo” (Freire, 2016, p. 96). Una escuela seria, coherente, democrática, rigurosa, que al individuo y su entorno, que se interese por la cultura para los educandos; una escuela que no discrimine, una escuela que pueda ser evaluada no solo por el conocimiento transmitido y aprendido sino por la forma en que lo ponga al servicio del contexto en el que se desenvuelve, en la solución y forma de solucionar los problemas comunes. Finalmente, donde la calidad sea de comunicación, de libertad y autonomía para generar procesos de colegialidad y consenso en la totalidad de los actores que intervienen en el proceso de mejora de la educación.

1.4 De la situación límite hacia la esperanza del inédito viable

El proceso que sucede de las situaciones límite al inédito viable, conlleva la idea de transformación de la realidad a través de la concienciación lo que permitirá pensar en el “sueño posible y en la utopía que vendrá” (Freire, 2015, p. 240), dicho de otra forma en las esperanzas que tenemos de un mundo mejor, que sea tangible y palpable, que sea real.

En la vida de los seres humanos, en particular para esta investigación acerca de la evaluación docente, los maestros encontraron obstáculos que vencer para poder subsistir en su vida laboral y social, para continuar en el sistema escolar, a estas barreras podemos denominarlas situaciones límite. Tal como menciona la esposa de Paulo Freire, Ana María Araujo Freire quien “las perciben como un obstáculo que no pueden superar o algo que no quieren superar, o bien como

algo que saben que existe y que es preciso romper y entonces se empeñan en su superación” (2015, p. 240).

Para romper con dicha situación límite (evaluación), Freire denomina a los actos límite como las “acciones necesarias para romper con la situación límite” (2015, p. 240) entonces el inédito viable será esa situación que soñamos que pase con la realización de los actos límite, el inédito viable será ese objetivo que tengan los docentes con respecto la evaluación, tema que los ha puesto en una situación límite.

No obstante, no puedo seguir hablando de Freire sin resaltar uno de sus conceptos fundamentales, que se vuelve punto de partida para la lucha que la sociedad, cualquiera que esta sea, pueda hacer para transformar su mundo: la esperanza vista como “una necesidad ontológica” (Freire, 2015, p. 24) que al perder su dirección corre el riesgo de convertirse en desesperanza.

Por otro lado “el clima de esperanza de las sociedades desalienadas, que se vuelven sobre sí mismas, autoobjetivándose, corresponde al proceso de apertura en que ellas se comprenden” (Freire, 2011, p. 45), no es la esperanza lo que cambiara la realidad pero si el motor que ayuda al hombre y a las masas a mantenerse en pie de lucha.” necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada” (Freire, 2015, p. 24).

La desesperanza inmoviliza al hombre, detiene la fuerza, hace al hombre conformista al no vislumbrar posibilidad de cambio de su realidad o simplemente no vislumbra una realidad diferente, porque no la conoce; no se hace consiente de su yo, de su ahora y de su futuro, los hace “sucumbir al fanatismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo” (Freire, 2011, p. 45).

La esperanza es necesaria para la lucha, a través de la educación crítica, “la lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo, como camino para re-escribirlo, es decir para transformarlo” (Freire, 2015, p. 62), a través de la comprensión de dicha palabra, “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar al mundo” (Freire, 2015, p. 90), lenguaje que debe ser tolerante y coherente, donde lo que se dice, se lleve a la práctica.

En un clima de esperanza o desesperanza, la evaluación puede ser para los docentes una situación límite, que hay que superar, en el entendido de que:

La situación límite por lo tanto implica la existencia de aquellos y aquellas a quienes indirectamente sirven, los dominantes; y de aquellos y aquellas a los que niegan y frenan, los oprimidos.

Los primeros ven los temas problemas encubiertos por la situación límite, de ahí que los consideren determinantes históricos frente a los cuales no hay nada que hacer más que adaptarse. Los segundos cuando perciben claramente que los temas que desafían a la sociedad no están encubiertos por la situación límite cuando pasan a ser un percibido destacado, se sienten movidos a actuar y a descubrir lo inédito viable.

Esos segundos son los que se sienten en el deber de romper esa barrera de las situaciones límite, para transponer, resolviendo por medio de la acción reflexiva esos obstáculos a la libertad de los oprimidos, la frontera entre el ser y el ser más tan soñada por Freire. Representando este último, evidentemente, la voluntad política de todas y de todos los que como él y con él vienen trabajando por la liberación de los hombres y de las mujeres, independientemente de raza, religión, sexo o clase.

Ese inédito viable es pues, en última instancia, algo que el sueño utópico sabe que existe pero que solo se conseguirá por la praxis liberadora que puede pasar por la teoría de la acción dialógica de Freire o evidentemente, pues no será necesariamente solo por la de él, por otra que persigan los mismos fines.

Lo inédito viable es en realidad una cosa inédita todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada y cuando se torna en percibido destacado por los que piensan utópicamente, entonces éstos saben que el problema ya no es un sueño y que puede hacerse realidad.

Así como los seres conscientes quieren, reflexionan y actúan para derribar las situaciones límite que los/las obligan como a casi todos y todas a ser menos; lo inédito viable ya no es el mismo, sino su concreción en lo que antes tenía de no viable.

Por consiguiente, en la realidad son esas barreras, esas situaciones límite las que, aun cuando no impiden –después de percibidas destacadas- a algunos soñar su sueño, prohíben a la mayoría la realización de la humanización y la concreción del SER-MÁS. (Araujo en Freire, 2015, pp. 240-241).

Se puede interpretar a la evaluación como la situación límite a la que los docentes fueron expuestos e impuestos en el año 2013 a través de una política educativa coercitiva, que trastocó más allá de la vida académica y laboral de los docentes, la vida personal. En este sentido el inédito viable, esa cosa inalcanzable, pero que se puede soñar, intangible pero posible, es traducido en el estado de bienestar que se puede soñar al enfrentarse a la situación límite y salir airoso de ella; con ganancias en lugar de pérdidas, con crecimiento en lugar de derrotas; pero es el inédito viable ese hecho que algunos docentes pudieron soñar y obtener y otros simplemente no pudieron alcanzar.

CAPÍTULO 2

LA EVALUACIÓN EN LA REFORMA EDUCATIVA 2013

Presentación

Por lo que se refiere a la evaluación en el marco de la Reforma Educativa 2013 hay muchos aspectos a presentar como los son: su concepción, sus orígenes, las instituciones que influyeron en su incorporación en México, así como los puntos centrales donde es incorporada en las Normas Mexicanas.

2.1 Antecedentes de la reforma educativa...la RIEMS

En el año 2008 se promulgan diversos acuerdos que dan origen a la RIEMS, sustentada en la afirmación de una Educación Media Superior en expansión, que enfatiza la importancia de vincular el entorno con la escuela y el aprendizaje significativo en los estudiantes; la cual buscaba también cambiar la perspectiva de los programas y el enfoque; trabajar en entornos diferentes, considerando el contexto de los jóvenes y la situación que el país estaba presentando.

La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige. Empleos bien retribuidos serán la contraprestación a un mejor nivel de preparación. (Poder Ejecutivo Federal, 2008a, p. 9)

La pertinencia en los planes es de vital importancia debido a la vinculación que debe darse entre la escuela y el entorno, ya que los jóvenes pasan gran parte del día y de su vida en la escuela y lo que en ella adquieren, debería servir para su desarrollo social; la vinculación que existe con el entorno y el sector productivo, para que se diera un desarrollo acorde a su contexto y un conocimiento significativo para los alumnos.

La calidad pasa también por la pertinencia. Los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes. Cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas. (Poder Ejecutivo Federal, 2008a, p. 10)

La necesidad de modificar los escenarios académicos radica en la relevancia de la oferta educativa que permita a los jóvenes aprender los que ellos requieren y participar productivamente en el desarrollo del país.

Los principios básicos de la RIEMS establecen la equidad en la formación de los alumnos; de forma integral, todos los subsistemas en un marco común; intenta rescatar lo que fue creado de manera desordenada por el establecimiento de escuelas en forma indiscriminada; el reconocimiento universal del bachillerato; vincular el entorno laboral con los conocimientos escolares; el libre tránsito de alumnos en diferentes entidades; la posibilidad de formarse a los jóvenes, conforme a las competencias comunes identificadas para el bachillerato, a través de sus cuatro ejes.

El primer eje de la RIEMS contempló la construcción de un Marco Curricular Común (MCC), con base en competencias, “la modernización de la EMS mediante la implantación del Marco Curricular Común permitirá que este tipo educativo sea un propulsor del desarrollo del país” (Poder Ejecutivo Federal, 2008b, p.2), el cual estaba orientado a dotar a la EMS de una identidad clara que respondiera a las necesidades presentes y futuras. El segundo eje integra las distintas modalidades que contempla la Ley, de manera que puedan ser reguladas e integradas al Sistema Educativo del país a través del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Con la RIEMS se dio la creación de una institución que debía certificar a las instituciones de EMS existentes, el SNB evaluaba a cada plantel bajo ciertos estándares estableciendo un MCC para que los estudiantes tuvieran mejores servicios educativos, mejores instalaciones y profesores calificados para el éxito de su desarrollo académico, dichos acuerdos pretenden “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Poder Ejecutivo Federal, 2008a, p.1), según lo establecido en Programa Sectorial de Educación 2017-2012.

La creación del SNB generó que las instituciones educativas procuraran mejoras en varios sectores como: instalaciones adecuadas para la atención de los alumnos; mejoramiento de espacios; profesionalización del personal de acuerdo a perfiles; servicios educativos de calidad. A su vez traería grandes beneficios para los alumnos ya que mediante la unificación de criterios, se daría un perfil del egresado acorde a competencias; y podrían obtener un certificado único con validez en todas las instituciones de nivel superior, además; de que permitirá el libre tránsito entre las instituciones.

Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas. Esto será posible a partir de la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos. El MCC y el Perfil del Egresado del SNB proveen los elementos de identidad que hacen viable la portabilidad de la educación entre subsistemas e instituciones de manera simplificada. (Poder Ejecutivo Federal, 2008a, p.3)

Por otra parte un tercer eje tiene que ver con los mecanismos de gestión de la Reforma, los cuales contempló el fortalecimiento del desempeño académico de los alumnos y la mejora de la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se siguieran procesos compartidos. Y por último, el cuarto eje consideraba una certificación nacional complementaria a la que actualmente emite cada institución.

El tercer proceso contempla mecanismos de gestión específicos para llevar a cabo la Reforma. Para lograr que la Reforma sea exitosa, es necesario que los subsistemas de la EMS, con sus respectivas escuelas que ofertan educación en diversas modalidades, alcancen ciertos estándares mínimos compartidos en materia de tutorías y orientación a los estudiantes, desarrollo docente, infraestructura y equipamiento, gestión, evaluación y mecanismos administrativos de tránsito. (Poder Ejecutivo Federal, 2008a, p.58)

Dentro de los mecanismos de gestión que consideraba la Reforma para crear el Sistema Nacional de Bachillerato se fundamenta en la creación y adopción del MCC por parte de los distintos subsistemas y modalidades de la EMS, acompañado de ciertas medidas para fortalecer el desempeño académico de los alumnos, y para mejorar la calidad de las instituciones, siendo estos los siguientes:

- Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos
- Formación y actualización de la planta docente
- Mejorar las instalaciones y el equipamiento
- Profesionalizar la gestión
- Evaluar el sistema de forma integral
- Implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas (Poder Ejecutivo Federal, 2008a, p.49)

Encontramos entonces que en la RIEMS son considerados los docentes en dos estrategias para mejorar la calidad de las instituciones; por una parte la formación y actualización, y dentro del apartado que considera evaluar el sistema integral, se puntualiza la evaluación docente como parte de la certificación que se realiza a las instituciones.

Evaluación docente. Uno de los ámbitos de la evaluación más complejos y a la vez más necesario es el de los profesores.

La evaluación docente debe fortalecer la autonomía de las instituciones y las estructuras colegiadas propias de cada escuela en los procesos de evaluación del personal. Sin embargo, es conveniente desarrollar lineamientos y metodologías de manera sistémica, a partir de criterios claros de referencia, especificación de fuentes de información y recolección de evidencias de desempeño, definición del rol de los distintos actores de la comunidad educativa (autoridades, pares, alumnos, padres de familia) y establecimiento de garantías procesales que den confianza y certeza a los profesores. (Poder Ejecutivo Federal, 2008a, p.57)

En la EMS es la primera vez que el docente es evaluado como parte fundamental para que la escuela a la que estaba adscrito el docente, obtuviera la certificación del SNB. Se consideraban una serie de requisitos como el grado académico de los profesores, la acreditación de un diplomado: Programa de Formación Docente en Educación Media Superior PROFORDEMS y la certificación del mismo Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS), además se realizaba, la observación presencial de las clases donde debía evidenciar las competencias docentes, establecidas en el acuerdo no.447.

El desarrollo de las competencias docentes apoyadas en el conocimiento del contexto de los estudiantes, debería fortalecer y contribuir a una mejor calidad de vida de los estudiantes.

Artículo 3.- Las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil (Poder Ejecutivo Federal, 2008c, p.2).

Dichas competencias se enlistan a continuación y son características que observaremos en los parámetros e indicadores establecidos para la evaluación docente 2013 y se especifican en el artículo 4 de dicho acuerdo.

Artículo 4.- Las competencias y sus principales atributos que han de definir el Perfil del Docente del SNB, son las que se establecen a continuación:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

Atributos:

- Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
- Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

- Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
 - Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
 - Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
 - Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

Atributos:

- Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.
 - Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
 - Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Atributos:

- Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
 - Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias. • Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
 - Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

Atributos:

- Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
- Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.
- Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.

- Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.
 - Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

Atributos:

- Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. • Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
 - Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.
 - Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Atributos:

- Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. • Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
 - Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
 - Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
 - Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
 - Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Atributos:

- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
- Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
- Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.

- Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
 - Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
 - Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
 - Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
 - Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Atributos:

- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
- Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.
- Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
- Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa. (Poder Ejecutivo Federal, 2008c, pp.2-4)

Con la implementación de la RIEMS en 2008 por primera vez en el nivel medio superior observamos la evaluación docente como parte de la evaluación integral de las instituciones, esta de forma presencial; pero ya como parte de la adquisición de políticas internacionales y recomendaciones emitidas para México de organismos internacionales.

2.2 Antecedentes del Bachillerato Tecnológico

La Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM) es un subsistema de la Subsecretaría de Educación Media Superior que tuvo su origen el 24 de agosto de 1971, cuando fue creada la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), por acuerdo del presidente Luis Echeverría Álvarez en la SEP y en el ámbito de la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, para tal hecho

se fusionaron la Subdirección de Escuelas Técnicas Agropecuarias y parte de la Dirección de Desarrollo de la Comunidad Rural los Centros de Capacitación para el Trabajo.

Posteriormente el 16 de enero del 2018 por Decreto desaparecen la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar y, la Dirección General de Educación Tecnología Agropecuaria dando lugar a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM).

De tal unión los centros educativos adscritos conservan su identidad y finalidad: Centro de Educación Tecnológica Agropecuaria (CBTA), Centro de Educación Tecnológica Forestal (CBTF), Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMar) y Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC); todos bajo la misma dirección de una UEMSTAyCM.

Para el 15 de septiembre de 2020 se modifica nuevamente el Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública y se convierte en La Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), conservando sus centros educativos y objetivos, ofreciendo el bachillerato con una carrera técnica.

Dentro de los 330 planteles educativos con perfil agropecuario (CBTA), se encuentra la institución donde se realizó la investigación.

En el Estado de México actualmente brindan sus servicios 10 Centros Educativos, el CBTA No. 35, en el municipio de Valle de Chalco Solidaridad; el CBTA No. 96, en el municipio de Xalatlaco; el CBTA No. 128, en el municipio de San Felipe del Progreso; el CBTA No. 180, en el municipio de Luvianos; el CBTA No. 231, en el municipio de Atlautla de Victoria; el CBTA No. 232, en el municipio de Jiquipilco; el CBTA No. 150, en el municipio de Acambay; el CBTA No. 300 en el municipio de Tejupilco; el CBTA No. 301, en el municipio de Valle de Bravo y el CBTA 316, en el municipio de Ixtlahuaca.

El plantel donde se realizó la investigación se encuentra al norte del Estado de México, ofrece servicios de educación media superior: bachillerato con carrera técnica, dichas carreras dirigidas al sector agropecuario son: técnico agropecuario, técnico en ofimática y técnico en explotación ganadera. Además se brindan servicios de capacitación al sector productivo, a través de sus áreas

de vinculación, con el fin de contribuir en el desarrollo sustentable del área de influencia, a través de su personal e infraestructura.

2.3 La evaluación en el contexto internacional

Revisar las políticas de evaluación educativa en México implica hacer una revisión de las políticas dictadas por los organismos internacionales, su influencia en la vida nacional y su aplicación en lo local; para ello veremos a los que consideramos han sido los organismos que más han aparecido en el sector mundial con recomendaciones al sistema educativo nacional, desde la cuestión estructural del sistema, la cobertura, hasta la reestructuración constante de política educativas, todas ellas con gran influencia de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de forma insistente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

La OCDE es una organización que tiene sus orígenes al término de la segunda guerra mundial en Europa para fortalecer y reconstruir los países tras dicho evento, pero en 1964, entra en vigor la Convención uniéndose otros países no solo de Europa sino de América Latina; en la actualidad 39 países la conforman, entre ellos México.

La OCDE un organismo de consulta, tiene como misión promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo; dicha institución diagnostica, mide, analiza y compara datos entre sus miembros, en diversas áreas, entre ella la educativa y finalmente fija estándares internacionales que los países pretenden alcanzar, a través de sus recomendaciones.

En México la evaluación se rige bajo el contexto de la OCDE, que si bien el proyecto tiene un enfoque integral, la evaluación docente ha impactado como gran protagonista de las políticas educativas, “en México se tiene una concepción muy estrecha de la evaluación, hay una cultura en la que se ve la evaluación como control y complemento de la normatividad y, en consecuencia se origina la simulación” (Santiago, 2016, p. 230).

La OCDE realizó un estudio donde participaron 28 países y se visitaron 14, tomando como muestra algunas instituciones, para realizar un estudio de los sistemas de evaluación del mundo que se tradujo en un informe comparativo final que se llama *Synergies for Better Learning* (Sinergias para un mejor aprendizaje: una perspectiva internacional sobre evaluación) en él se menciona, que “tanto los gobiernos como los responsables de formular la política educativa insisten cada vez más en la evaluación de estudiantes, profesores, directores de escuela, escuelas y sistemas educativos” (OCDE, 2013, p. 1). Dentro de los países visitados se encontró México en 2012, de la que se derivaron recomendaciones específicas las cuales, la reforma educativa 2013, ya contempla.

Las recomendaciones del marco de evaluación son las respuestas a los retos descritos:

La primera es ajustar la administración de operación del marco de evaluación, de modo que se amplíe la autonomía del INEE y que tome el liderazgo de la evaluación educativa. La segunda es otorgar responsabilidades específicas a las autoridades escolares [...] y la tercera es mejorar la coordinación de la profesión magisterial por medio de un organismo independiente [...] (Santiago, 2016, p. 230)

Como lo menciona Paulo Santiago en una reflexión sobre las recomendaciones de la OCDE para México, mucho de ella ya se encuentra considerado en la Reforma Educativa que estudiamos, tales como la creación de la LGSPD y autonomía del INEE a través de la promulgación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) en 2013.

Evaluar para ayudar a mejorar: México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares. Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado apoyo profesional. Después de haber implementado este sistema y de haber socializado sus reglas, el sistema puede incluir variables formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo (OCDE, 2010, p. 8).

En este contexto se implementó en la políticas educativas en México y atendiendo esta recomendación ocho del informe de la OCDE para México de la OCDE “Desarrollar e implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado en la mejora docente” (OCDE, 2010, p. 9), estrategia que se propuso a México para mejorar la calidad de las escuelas, generando una serie de movimientos políticos que concluyeron en la modificación de los artículos 3° y 73° Constitucionales, la Reforma Educativa 2013 y la creación de la LGSPD y la LINEE.

Por otra parte el BM y el BID son organismos financieros internacionales que proporcionan préstamos a los países, y que conforman dichas cooperativas, cuyos objetivos son acabar con la pobreza extrema y promover la prosperidad compartida, a través de un proceso de globalización inclusivo y sostenible, por su parte el BID comparte los mismos objetivos, un crecimiento sostenible, y reducción de la pobreza y la desigualdad.

Comparten como estrategia para el desarrollo las políticas focalizadas, es decir, concentran la asistencia hacia quien menos tienen, así como la descentralización, la tendencia a la privatización, el impulso a la evaluación y el seguimiento y desarrollo de los sistemas de información, aunados a la rendición de cuentas (Arnault y Giorguli, 2010, p. 665).

México no ha logrado consolidarse como un país con una estabilidad económica, por tal razón el país se ve condicionado a acatar las estrategias que dichos países dictan, porque en gran parte depende la estabilidad económica del país de los préstamos que le realizan, o donaciones en el caso del BID; las cuales son concedidas por dichos organismos a nuestro país; por tal razón, muchos de los programas sociales que han otorgado los gobiernos federales en turno, son con recursos financieros derivados de dichas prestaciones.

Como podemos observar los Organismos Internacionales como la OCDE, el BM, el BID tienen una influencia directa en la toma de decisiones de la implementación de políticas educativas en México, derivado de cuestiones económicas, sociales y gubernamentales. Como lo menciona Arnault y Giorguli “las transformaciones educativas han sido orientadas de acuerdo con las concepciones neoliberales del modelo económico hegemónico que se impulsaron con la globalización” (2010, p. 660) y han sido direccionadas a través de las diferentes recomendaciones que estos organismos emiten.

2.4 Conceptualización crítica de la evaluación

Es relevante puntualizar qué es la evaluación y los diferentes fines con la que es utilizada. El diccionario de la lengua española (2014) define al término evaluar como “analizar para determinar o estimar el valor, el precio, importancia o trascendencia de algo... estimar el grado de conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos” Etimológicamente proviene del

prefijo “ex” que significa fuera, y “valer”, que quiere decir ser fuerte; además del sufijo “ción” que significa acción y efecto.

Realizar juicios de valor sobre algo es hacer una valoración, una evaluación. En el lenguaje común evaluar es dar valor a algo, estimar su valía, apreciarlo en lo que vale. En el ámbito pedagógico evaluar es estimar los conocimientos, las aptitudes y el rendimiento de los alumnos. (Gimeno, 2013, p. 118).

Hoy en día el término evaluación ha cobrado importancia en los sistemas educativos del mundo y México, los organismos internacionales como: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ofrecen préstamos y emiten recomendaciones para mejorar áreas educativas vulnerables, no obstante, la estrategia:

Presta poca atención o ninguna al desarrollo de la capacidad de mejorar conjuntamente o como sistema que tienen los docentes y los directores; más bien, se basa en la teoría errónea de que la calidad de los profesores se puede mejorar mediante un sistema de competencia por premios y con la aplicación de un modelo de gestión deficiente en el que cada uno se ocupa solamente de lo propio, rinde cuentas por sus resultados y compete con sus pares, creando de esta manera rivalidades, feudos, atrincheramiento y ningún incentivo para que los profesionales se ayuden entre sí. (Sahlberg, 2013, p. 20).

En ese sentido, se considera desde una mirada personal que la evaluación se utiliza para excluir, legitimar desigualdades entre países y entre sujetos, pues como se infiere en la cita de Sahlberg, la certificación del mérito es una función fundamental que socialmente se utiliza para distribuir ciertos bienes o para dar prioridades a los que obtienen mejores resultados, o más aptos, idóneos o no idóneos, el calificativo no importa cuando se implanta con la fuerza de la imposición “hasta el punto de perder de vista otras funciones educativas esenciales” (Gimeno, 2013, p. 126).

En el mundo se han implementado reformas a los sistemas educativos en donde la evaluación docente ha surgido como determinante en la implementación de políticas para mejorar la calidad educativa de los sistemas en los diferentes países, considerando que el “fracaso o éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad de desempeño de sus docentes” (Ramón y Guevara, 2016, p.18) y colocando al docente como elemento concluyente del funcionamiento de los sistemas educativos, según la tendencia mundial.

Sin embargo, no podemos generalizar, debido a que las condiciones educativas, económicas y sociales son diferentes en cada país, y por ende, se encuentran en diferentes puntos de partida; los

docentes no comparten las mismas condiciones económicas, carga horaria, condiciones salariales y laborales; ni de infraestructura educativa y autonomía escolar, son diferentes, e inclusive opuestas; además, que los objetivos con los que se han implementado son incomparables por parte de los gobiernos.

En consecuencia, la evaluación presenta paradojas al “utilizarse para impulsar la relación profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes o bien puede invertirse y promover recelos, miedo y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones y sus consecuencias para los docentes” (Ramón y Guevara, 2016).

Los objetivos con los que se implementan en cada país, así como los procedimientos creados para desarrollar la evaluación marcan la diferencia entre cada uno, mientras en unos se premia el buen desempeño, en otros se aplican sanciones ante las deficiencias y en otros más se utilizan para retroalimentar y fortalecer la enseñanza.

La evaluación ha sido incorporada como estrategia para abatir diversos problemas educativos en los sistemas escolares, inclusive ha sido retomada por sistemas educativos como medios de control del profesorado, adaptando sus políticas nacionales a lo implementado a nivel mundial, en este sentido Gimeno Sacristán (2013) nos habla de las diferentes formas en que puede ser utilizada la evaluación, o los posibles objetivos. Entre los que destacan en un primer punto como amenaza y de forma arbitraria; en otros casos, para legitimar desigualdades; también para etiquetar al sujeto y mantener la ilusión de que realmente se evalúan capacidades; además, para evaluar destrezas y competencias profesionales; así mismo, para la selección y jerarquización; como si fuera poco, para para excluir y finalmente como certificación al mérito, en este sentido.

La evaluación jerarquiza a los sujetos dividiéndolos en idóneos y no idóneos por la certificación del mérito, “es una función esencial –en ocasiones la única- que la sociedad adopta para distribuir ciertos bienes, dar prioridad a los que obtienen mejores resultados, a los que se considera más aptos” (Gimeno, 2013, p.126), exponiendo al docente fuertemente al escrutinio público de alumnos, padres de familia y la sociedad en general, por calificarlos como no aptos para la docencia, clasificándolos en buenos y malos; y haciéndolos competir para lograr una mejor posición.

La evaluación puede utilizarse como una forma de sometimiento cuando se implementa de forma autoritaria, como una forma de castigo, como una forma de control, donde se condiciona la estabilidad laboral, no por el desempeño en el aula, sino a través de un examen de conocimiento y la mínima evidencia del desempeño académico de los alumnos. Al ser utilizada para legitimar la clasificación que con tintes de regulación laboral, ha pretendido atacar errores del pasado como la compra plazas; dar validez al proceso de regulación laboral del Sistema Educativo Mexicano.

Si bien la evaluación puede ser utilizada como referente que permita mejorar en la práctica educativa, conocer las debilidades, y convertirlas en oportunidades de desarrollo es posible, pero depende de los fines de su aplicación del contexto en que se da; clasificar los resultados de la evaluación en: excelente, destacado, bueno, suficiente e insuficiente, con dichos resultados, se incluye al docente en un grupo o se excluye del resto, por considerar que no cuentas con las características de idoneidad docente.

Valdés (2016), por su parte plantea “cierto consenso en la idea de que el fracaso o éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes” (p. 127) aseveración que comparte Silvia Schmelkes al mencionar que “los docentes siguen siendo considerados desde la oferta, el factor más importante para explicar las diferencias en el rendimiento de los estudiantes [...]” (2015, p. 110).

Sin embargo, el objetivo de su implementación y la forma en que esta se realiza son los puntos relevantes a analizar en este trabajo de investigación, porque generaron inquietudes legítimas entre el personal docente que fue sometido a una evaluación, que se percibió como impositiva y divisoria, lo que dista de el planteamiento de Valdés (2016) que dice que “la evaluación necesita de la aportación crítica de todos los participantes del claustro y ha de configurarse desde un marco dialógico”(p.129), para ejecutar justicia en el proceso, el cual en sí mismo presenta resistencia ante la incertidumbre.

En otro sentido Gimeno establece un elemento importante de señalar, la pérdida que se hace del docente como individuo, al condicionar su papel en la educación a una serie de pruebas estandarizadas a individuos con características particulares, con contextos escolares diferentes:

Reducir la complejidad de una persona, su singularidad, lo que piensa y siente, la huella que le ha dejado su pasado y la esperanza que tiene para su futuro, así como las cualidades que despliega en cada contexto a creer que puede descubrirse todo eso aplicándoles una serie de pruebas que normalmente se desarrollan con papel y lápiz, es un osado acto de fe. (2013, p.127).

Finalmente podemos ver que la evaluación tiene diferentes implicaciones en los sujetos, que van más allá de la aplicación de instrumentos estandarizados a un grupo de docentes con características contextuales distintas, que se introduce como determinante para generar cambios profundos en el sistema educativo, como medio regulatorio de las instituciones y del profesorado, “como medio del control y regulación del pensamiento y de las conductas de los individuos (Gimeno, 2013, p.129), para la selección y la jerarquización; como una forma de justificación del presupuesto y legitimación del uso de los recursos.

2.5 Gestación e implementación de la Reforma Educativa 2013

En este apartado se desarrolla el concepto de la evaluación, desde lo establecido en la Reforma Educativa 2013; expone los principales elementos de la evaluación que contiene, a partir de la inclusión del adjetivo de calidad en el artículo 3ro constitucional en el año 2013, la subsecuente modificación de la Ley General de Educación, hasta la creación de la Ley del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como, las implicaciones de las mismas en el proceso de evaluación, puntualizando como han intervenido los organismos internacionales en esta política pública en nuestro país.

Desde el año 2012 se suscitó un acuerdo político nacional, que marcaría el camino de las reformas constitucionales a consolidarse en el periodo presidencial 2012-2018; donde los partidos políticos de mayor tradición en el país, el Partido Acción Nacional (PAN), el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido de la Revolución Democrática (PRD), representados por sus presidentes; y el ejecutivo nacional, en la figura de Enrique Peña Nieto, firmaron el denominado Pacto por México, acuerdo que según lo dicho por ellos profundizaría la democracia del país.

Estos 5 acuerdos, permitieron la aprobación de diferentes reformas que habían sido discutidas en las cámaras, en las administraciones que antecedieron al gobierno de Enrique Peña Nieto; pero, que por discordancia, no habían sido logradas y según decían permitirían el avance de México para crecer como un país progresista, dichos acuerdos son: Sociedad de Derechos y Libertades; Crecimiento Económico, Empleo y Competitividad; Seguridad y Justicia; Transparencia, Rendición de Cuentas y Combate a la Corrupción; y por ultimo Gobernabilidad Democrática.

Dentro del acuerdo Sociedad de Derechos y Libertades, se establece en su punto tres: Educación de Calidad y con Equidad, con miras a una RE, que no solo ampliara la cobertura educativa, sino que pretendía elevar la calidad de la educación de los mexicanos para prepararlos mejor como ciudadanos y como personas productivas, estableció que será necesario impulsar una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos iniciales y que se complementen:

Se impulsará una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos iniciales y complementarios entre sí. Primero, aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior. Y tercero, que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2016, p.3).

A partir de la concordancia entre los tres partidos que hacían la mayoría en el Congreso de la Unión, fue publicada la RE el día 11 de septiembre de 2013. A partir de ese momento, se comenzó a generar una serie de incertidumbres y especulaciones en el ámbito educativo, ya que dicha disposición, coloca al docente y la evaluación en el centro. La evaluación a pesar de ser una práctica latente en el ámbito educativo, da un giro importante al poner en riesgo la seguridad laboral de los docentes que forman parte de la educación obligatoria en el Sistema Educativo Nacional, en pro de la “mejora de la calidad de la educación básica y media superior” (Guerrero y Amador, 2016, p. 221).

El 26 de febrero de 2013 fue publicado en el Diario Oficial de la Federación la reforma realizada al Artículo 3ro Constitucional, introduciendo la obligatoriedad de la calidad educativa como eje central de esta política; direccionando los diferentes programas bajo concepciones neoliberales. La cual establece que:

El Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro del aprendizaje de los educandos. (Poder Ejecutivo Federal, 2013a, p. 1).

Posteriormente en el año 2016, se reforma la fracción tercera del mismo artículo, en la que establece el Servicio Profesional Docente como único medio de ingreso y promoción, así como la Ley reglamentaria la cual establecerá los criterios de la evaluación:

Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo de la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo; (Poder Ejecutivo Federal, 2016a, p.3).

Dentro de la modificación a la Ley General de Educación en el año 2013, se establecen la creación de dos nuevas leyes: la LGSPD y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en donde se establecen las atribuciones que al el Instituto corresponden en materia del Servicio Profesional Docente.

Artículo 28. En materia de Servicio Profesional Docente, para la educación básica y media superior que imparta el Estado, corresponden al Instituto las atribuciones siguientes:

I. Definir los procesos de evaluación a que se refiere esta Ley y demás disposiciones aplicables;

II. Definir, en coordinación con las Autoridades Educativas competentes, los programas anual y de mediano plazo, conforme a los cuales se llevarán a cabo los procesos de evaluación a que se refiere la Ley General del Servicio Profesional Docente;

III. Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las Autoridades Educativas, así como los organismos descentralizados que imparten educación media superior, para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden para el ingreso, la promoción, el

reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional docente en la educación obligatoria, en los aspectos siguientes:

- a) La evaluación para el ingreso al servicio docente, así como para la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan;
- b) La evaluación del desempeño de quienes ejercen funciones docentes, directivas o de supervisión, determinando el propio Instituto los niveles mínimos para la realización de dichas actividades;
- c) Los atributos, obligaciones y actividades de quienes intervengan en las distintas fases de los procesos de esta evaluación y la selección y capacitación de los mismos;
- d) Los requisitos y procedimientos para la certificación de los evaluadores;
- e) La selección, previa evaluación, de docentes que se desempeñarán de manera temporal en funciones técnico pedagógicas;
- f) La difusión de resultados de la evaluación del ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente, y
- g) La participación de observadores de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil en los procesos de aplicación de instrumentos de los concursos de oposición para el ingreso y promoción;

IV. Autorizar los parámetros e indicadores para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia, así como las etapas, aspectos y métodos de evaluación obligatorios;

V. Asesorar a las Autoridades Educativas en la formulación de sus propuestas para mantener actualizados los parámetros e indicadores de desempeño para docentes, directivos y supervisores;

VI. Supervisar los procesos de evaluación y la emisión de los resultados previstos en el servicio profesional docente;

VII. Validar la idoneidad de los parámetros e indicadores, de conformidad con los perfiles aprobados por las Autoridades Educativas, en relación con la función correspondiente en la educación básica y media superior, para diferentes tipos de entornos;

VIII. Aprobar los elementos, métodos, etapas y los instrumentos para llevar a cabo la evaluación en el Servicio Profesional Docente;

IX. Aprobar los componentes de la evaluación del programa a que se refiere el artículo 37 de la Ley General del Servicio Profesional Docente, y

X. Las demás que le correspondan conforme a esta Ley y otras disposiciones aplicables. (Poder Ejecutivo Federal, 2013d, p. 7).

En el acuerdo firmado Pacto por México, también plantea consolidar el Sistema Educativo Nacional a través de la autonomía del mismo; la autonomía de gestión de las escuelas, involucrando a los padres de familia en la mejora de la infraestructura bajo el liderazgo del director; el establecimiento de Escuelas de Tiempo Completo; un programa para dotar Computadoras portátiles con conectividad; el fortalecimiento de la educación inicial de los maestros; la incrementación de la cobertura en educación media superior y superior; un Programa Nacional de Becas y la creación del Servicio Profesional Docente mismo que se establece de forma legal en la Ley General de Educación aprobada en el año 2013, en su artículo 10° donde se adiciona la fracción III para considerar el Servicio Profesional Docente, y también se adiciona la fracción VIII para considerar a la Evaluación Educativa como elementos que conforman el Sistema Educativo Nacional.

Artículo 10.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, es un servicio público.

Constituyen el sistema educativo nacional:

I.- Los educandos, educadores y los padres de familia;

III.- El Servicio Profesional Docente;

VIII.- La evaluación educativa; (Poder Ejecutivo Federal, 2013b, p. 2).

Además, se reconoce en el artículo 11° de la Ley General de Educación, al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa como un organismo constitucional autónomo, quien regulará la evaluación de la calidad y el desempeño docente. Además, se reconocen funciones del organismo las atribuciones de la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Artículo 11.- La aplicación y la vigilancia del cumplimiento de esta Ley corresponden a las autoridades educativas de la Federación, de las entidades federativas y de los municipios, en los términos que la propia Ley establece.

Para efectos de la presente Ley, se entenderá por:

...

V.- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, al organismo constitucional autónomo al que le corresponde:

a. Coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa;

b. Evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación básica y media superior, y

c. Las demás atribuciones que establezcan la Constitución, su propia ley, la Ley General del Servicio Profesional Docente y demás disposiciones aplicables; (Poder Ejecutivo Federal, 2013b, pp. 2-3).

En la LGSPD, en su artículo 4° numeral IX, se define a la evaluación del desempeño, como “la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica” (Poder Ejecutivo Federal, 2013c, p. 2), misma que dictamina la permanencia del docente o no, en el sistema educativo, ya que en su artículo 12 se establece como propósito que:

Las funciones docentes, de dirección de una Escuela o de supervisión de la Educación Básica y Media Superior impartida por el Estado y sus Organismos Descentralizados deberán orientarse a brindar educación de calidad y al cumplimiento de sus fines. Quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan. (Poder Ejecutivo Federal, 2013c, p. 10)

Así mismo en su artículo 52 se establece que dichas funciones serán evaluadas y esta evaluación será obligatoria, con una periodicidad de por lo menos cada cuatro años, para poder permanecer trabajando en el sistema educativo; y queda de manifiesto en el artículo 53, que de no ser aprobatoria la evaluación en una tercera oportunidad, se darán por terminados los efectos del nombramiento. Podemos observar que “la evaluación se convierte en una herramienta para el profesorado que puede utilizarse como amenaza y con arbitrariedad” (Gimeno, 2013, p. 126) como un instrumento de control que busca el sometimiento, como un recurso regulador de la vida laboral.

Artículo 52. Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado.

La evaluación a que se refiere el párrafo anterior será obligatoria. El Instituto determinará su periodicidad, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años y vigilará su cumplimiento.

En la evaluación del desempeño se utilizarán los perfiles, parámetros e indicadores y los instrumentos de evaluación que para fines de Permanencia sean definidos y autorizados conforme a esta Ley.

Los Evaluadores que participen en la evaluación del desempeño deberán estar evaluados y certificados por el Instituto. (Poder Ejecutivo Federal, 2013c, p. 21)

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

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

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

En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda. (Poder Ejecutivo Federal, 2013c, p.21)

Las acciones de estos artículos son complementadas por el transitorio octavo, el cual establece que quien “no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación a que se refiere el artículo 53 de la Ley, no será separado de la función pública y será readscrito para continuar en otras tareas dentro de dicho servicio” (Poder Ejecutivo Federal, 2013c, p. 28), y quien “no se sujete a los procesos de evaluación o no se incorpore a los programas de regularización del artículo 53 de la Ley, será separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda” (Poder Ejecutivo Federal, 2013c, p. 28).

Se observa en las reformas realizadas al artículo 3ro Constitucional y la Ley General de Educación, así como en las leyes creadas a partir de dichas reformas, que la evaluación se coloca como un elemento determinante para que el docente permanezca en el sistema educativo y por esta razón es importante definir a la evaluación, y encontrar el sentido que el gobierno y los maestros le dan, así como la función que juega en el desarrollo integral del mismo.

CAPÍTULO 3

LA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Presentación

En este apartado se presenta en un primer momento el enfoque cualitativo, con la finalidad de dar cuenta de la estructura organizativa que permite abordar la cultura de una organización o comunidad, posteriormente se presenta a el método etnográfico, para ello se ofrece un apartado conceptual del término, que permite mostrar a la etnografía como la ciencia de la descripción cultural de los nativos indígenas, hasta los nativos de una comunidad educativa, por lo que se muestra el paso de la etnografía a la etnografía escolar y finalmente se realiza una descripción del procedimiento metodológico que de manera holística coadyuvará a dar voz a las personas que no han sido consideradas en la creación de la Reforma Educativa, y sin embargo, la viven a través de la evaluación.

Comenzaré por dar cuenta de la investigación cualitativa, la cual bajo un enfoque interpretativo y una visión naturista permite al investigador estudiar las cosas en su contexto, para tratar de entender los fenómenos y finalmente interpretarlos a través de los significados que las personas le otorgan.

La investigación cualitativa presenta a las personas y su contexto como eje central de su análisis, no como variables, sino como parte de un todo; experimentando la realidad, dando importancia a todas las perspectivas, en especial la de aquellos que no han sido escuchados, por quienes dictan el actuar de los sistemas educativos. La metodología cualitativa da importancia al sujeto, a través de un enfoque humanista y considera su pensar y su actuar.

3.1 El paradigma cualitativo

La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se oponen a lo cuantitativo (que es solo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (Martínez, 2008, p. 8).

Investigación cualitativa significa diferentes cosas en cada uno de esos momentos. Así y todo puede ofrecerse una definición inicial y genérica: la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. (Denzin y Lincoln, 2011, p.48).

En ese tenor Jurgenson y Álvarez (2014), mencionan que a la investigación cualitativa:

No le interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo pequeño de pocas personas. Si en la investigación cualitativa buscamos conocer la subjetividad, resulta imposible siquiera pensar que ésta pudiera generalizarse. (p. 33)

Por su parte Taylor y Bogdan (1987), en su libro *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, consideran diez características de la investigación cualitativa:

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturalistas, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad sigue el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un m mínimo o por lo menos entenderlos.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y, por tanto para la investigación cualitativa, es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimenta.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Tales como dice Severin T. Bruyn (1966), el investigador

- cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobreentendido. Todo es un tema de investigación.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero; la del paranoide, tanto como la del psiquiatra. En los estudios cualitativos, aquella persona a la que la sociedad ignora (los pobres y los desvalidos) a menudo obtienen un foro para exponer sus puntos de vista. Oscar Lewis, (1965) célebre por sus estudios sobre los pobres en América Latina, escribe: “He tratado de dar una voz a personas que rara vez son escuchadas”.
 7. Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos la palabra y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos. Aprendemos <sobre la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales>> en palabras de Burgess.
 8. Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación. Los métodos cualitativos no permiten permanecer próximos al mundo empírico (Blumer, 1969). Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tiene en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.
 9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar de cualquier modo algún aspecto de la vida social, porque allí es donde aparece más iluminado.
 10. La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Esto es en parte un hecho histórico que ésta cambiando con la publicación de libros como el presente y de narraciones directas de investigadores de campo; por otro lado, también es un reflejo de la naturaleza de los métodos en sí mismos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en el que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. (pp. 20-23).

En resumen, Taylor y Bogdan (1987), consideran que una investigación cualitativa debe tener en cuenta una postura holística que permita comprender a los sujetos estudiados como personas que interactúan en su medio natural. Tal y como se muestra en el cuadro No. 1.

Cuadro. 1. Características de la investigación cualitativa.

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		
TAYLOR Y BOGDAN, 1987	EISNER, 1998	ROSSMAN Y RALLIS 1998
<p>Es inductiva.</p> <p>Perspectiva holística.</p> <p>Sensibilidad hacia posibles efectos debidos a la presencia del investigador.</p> <p>Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia.</p> <p>Suspensión del propio juicio.</p> <p>Valoración de todas las perspectivas.</p> <p>Métodos humanistas.</p> <p>Énfasis en la validez.</p> <p>Todos los escenarios y personas son dignas de estudio.</p>	<p>Es un arte.</p> <p>Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados.</p> <p>El yo (propio investigador) como instrumento.</p> <p>Carácter interpretativo.</p> <p>Uso del lenguaje expresivo.</p> <p>Atención a lo concreto. Al caso particular.</p>	<p>Es creíble gracias a coherencia, intuición y utilidad instrumental.</p> <p>Se desarrolla en contextos naturales.</p> <p>Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas.</p> <p>Focaliza en contextos de forma holística.</p> <p>El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad).</p> <p>Naturaleza emergente.</p> <p>Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo.</p> <p>Fundamentalmente interpretativa.</p>

Fuente: (Sandín, 2013, p. 125)

De acuerdo con Angrosino (2014), la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí afuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes:

- Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida biografías o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias.
- Analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen. Esto se puede basar en la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación, y en el análisis de ese material.
- Analizando documentos (textos, imágenes, películas o música) o huellas similares de las experiencias o interacciones. (p.10).

La investigación cualitativa tiene como propósito la comprensión, no solo la explicación de la realidad, a través de la indagación de las interrelaciones de los sujetos y su realidad. Por otro lado y desde una perspectiva epistemológica la postura con que el investigador enfrenta la investigación, desde su diseño hasta su interpretación.

3.2 La Etnografía

En este apartado se realiza una breve descripción conceptual del término etnográfico, el cual ofrece una perspectiva de comprensión global de la cultura de una comunidad. Comenzaré por definir etimológicamente a la etnografía la cual significa: “el estudio descriptivo (<<graphos>>) de la cultura (<<ethnos>>) de una comunidad” (Aguirre, 1995, p.3). Bajo esta mirada el ethnos, se convierte en la unidad de análisis del investigador. Cabe recordar que desde su génesis surge como una manera de estudiar villas remotas como lo fue el caso de Malinowski con los habitantes de las Islas Trobriand, con la finalidad de conocer, comprender e interpretar el auténtico cuadro de la vida tribal.

La etnografía es una práctica que se realiza en todos los entornos sociales, “es el arte y la ciencia de describir a un grupo humano: sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias” (Angrosino, 2014, p. 35). Lo que nos exige como investigadores un proceso de observación de una cultura determinada, de un grupo de personas que habitan un mismo espacio e interactúan entre sí, compartiendo costumbres; además que se regula por ciertos derechos y obligaciones recíprocos; es decir, observar a personas que pertenecen a estructuras que las han determinado, y que continúan transmitiéndose

generacionalmente. Nos obliga a introducirnos al grupo, para familiarizarnos con su forma de vida, sus costumbres y su cotidianidad, así como, comprender las condiciones sociales en que se dan estos sucesos; buscando en la medida de lo posible la naturalidad.

Existen dos principios básicos que se deben tener en cuenta, que Angrosino (2014) nos menciona:

- Se procede a una búsqueda de patrones a partir de las cuidadosas observaciones del comportamiento vivido y de entrevistas detalladas con personas en la comunidad estudiada. Cuando los etnógrafos hablan de “cultura”, “sociedad” o “comunidad”, es importante recordar que están hablando en términos que son abstracciones generalizadas basadas en numerosos datos de una forma que tenga sentido para el etnógrafo, que tiene una visión panorámica global del todo social o cultural de la que pueden carecer las personas que viven en él.
- Los etnógrafos deben prestar una atención cuidadosa al proceso de investigación de campo. Se ha de prestar atención siempre a la manera en que se consigue entrada al emplazamiento de campo, al modo en que se establece una relación de confianza (rapport) con las personas que viven allí y al modo en que se llega a ser un miembro participante de ese grupo. (p. 34).

El rapport, es un elemento muy importante para la recolección de datos, ya que significa la empatía con los informantes, romper esa barrera para que las personas se “abran” y compartan sus perspectivas de la realidad, “compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas” (Taylor y Bogdan, 1987, p.55) y se requieren características como la humildad y el interés por parte del investigador, para generar que los informantes confíen y cooperen con su información.

Debe tener en cuenta que los indígenas al verme constantemente todos los días, dejaron de interesarse, alarmarse o autocontrolarse por mi presencia, a la vez que yo deje de ser un elemento disturbador de la vida tribal que me proponía estudiar, la cual se había alterado con mi primera aproximación, como siempre ocurre en las comunidades primitivas cuando llega alguien nuevo. (Malinowski, 1995, p. 25).

No solo implica interactuar con la gente del ethnos, ser un participante subjetivo en la vida de la comunidad, al mismo tiempo que se es observador objetivo de la realidad, y así captar la perspectiva de aquellos a quienes se estudia.

Ya en el terreno educativo la etnografía permite el registro y análisis de información que de acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994) es un método de investigación relacionado con la

comprensión de la perspectiva de la gente estudiada o la observación de las actividades cotidianas; el investigador no solo adquiere las explicaciones que los sujetos nos dan de su comportamiento o las simulaciones experimentales de los mismos, sino que, puede contrastar dicha información con la observación realizada, y plasmarla en la descripción del trabajo de campo.

Angrosino (2014) por su parte y en similitud de ideas señala que la etnografía es:

- Es un método de campo (se realiza en los entornos en que viven de hecho las personas reales, más que en laboratorios donde el investigador controle los elementos de los comportamientos que se han de observar o medir).
- Es personalizado (lo llevan a cabo investigadores que están en contacto diario cara a cara con las personas a las que estudian y que, de esta manera, son participantes y observadores de la vida que estudian).
- Es multifactorial (se efectúa mediante el uso de dos o más técnicas de recogida de datos, que pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa, para triangular una conclusión de la que pueda decirse que está fortalecida por las múltiples maneras en las que se alcanzó).
- Requiere un compromiso a largo plazo (es decir, lo practican investigadores que pretenden interactuar con las personas a las que se estudian durante un amplio periodo de tiempo, aunque el marco temporal exacto puede variar de varias semanas a un año o más).
- Es inductivo (se lleva a cabo de tal manera que utiliza una acumulación de detalles descriptivos para levantar patrones generales o teorías explicativas, en lugar de estructurarse para someter a prueba hipótesis derivadas de las teorías o modelos existentes).
- Es dialógico (lo practican investigadores cuyas conclusiones e interpretaciones pueden comentarlas las personas que son objeto de estudio, incluso cuando esas conclusiones o interpretaciones están en proceso de elaboración).
- Es integral (se realiza para producir el retrato más completo posible del grupo estudiado). (pp. 35-36).

No solo hay diversas formas de definir a la etnografía, también hay diferentes posturas en cuanto a su aplicación; algunos lo ven como una metodología, otros como un modelo, un enfoque, un método, una técnica, pero coinciden en que es un procedimiento de investigación, como modelo metodológico es “estructura de procedimientos y reglas transformacionales por las que el científico extrae información y las moviliza a distintos niveles de abstracción con objeto de

producir y organizar el conocimiento acumulado” (Velasco, García, Díaz, y De Rada, 1993, p. 17) donde “no es sólo realizar observación participante o entrevistas, sino también es describir, describir significativamente, interpretar y finalmente como, dice Geertz, inscribir, en el sentido de dejar un registro consultable de información organizada contribuyendo a ampliar el discurso social” (Velasco et. al 1993, p. 18). Aguirre nos dice que es una metodología acerca del “estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (1995, p. 3); para Goetz y LeCompte (1988), “es uno de los modelos generales de investigación utilizados por los científicos sociales para el estudio del comportamiento humano”(p. 29) y Martínez (2008) lo menciona como “un enfoque que se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que puedan explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada” (p. 30). Para Hammersley y Atkinson (1994, p.13), “es apenas uno entre varios métodos de investigación disponibles para los científicos sociales”.

Podemos resaltar conceptos tales como cultura, observación, comportamiento, descripción, interpretación y comprensión. Se percibe una perspectiva holística de la investigación, donde la comprensión de los que observamos juega un papel importante para dar cuenta de lo que acontece en la cultura de los actores, no desde nuestro punto de vista, sino, el de ellos, lo que dicen y hace, una “fotografía verbal” (Martínez, 2008, p. 9) de su realidad, como observan su cultura y así, de forma fundamentada, comprender y comprenderlos como sujetos que ocupan un lugar en la sociedad.

3.3 De la etnografía a la etnografía escolar

Voltear a las escuelas para hacer investigación, nos obliga a considerar aspectos como el contexto de las mismas para tratar de comprender las problemáticas que ahí se suscitan a través de la etnografía educativa ya que “en la medida que nos proporciona reconstrucciones de los contextos culturales, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, nos facilita el ponernos en el pellejo del otro” (Goetz y LeCompte,1988, p. 15)” y de esta forma interpretar los que sucede en los centros educativos.

Entre los primeros trabajos realizados en esta área se encuentran los que María Bertely, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, ellas los elaboraron retomando la idea de vida cotidiana a partir de diversas actividades y transportándola a las escuelas mediante las cuales “maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe a cada localidad” (Rockwell, 1995, p. 7). Presentando datos enriquecedores de los procesos que viven las instituciones educativas, integran los conocimientos de quienes ahí viven y se desarrollan localmente, y así, documentan las vivencias de los actores que interviene en el proceso educativo, permitiendo, voltear la mirada para entender y comprender los procesos de este sistema social.

Para conocer la viabilidad de las investigaciones recurrimos a los criterios que plantea Rockwell (2011), para los cuales una investigación que no cumpla con ellos, no podría denominarse así etnográfica.

- 1) La primera característica tiene su origen en la historia de la etnografía como una rama antropológica. **Ethnos** (raíz griega de la palabra) significa “**los otros**”, quienes en un principio coincidían con los pueblos considerados ágrafos. En esa tradición el etnógrafo se pensaba como un “cronista” en un mundo que carecía de historia escrita. A finales del siglo XX traslado la investigación hacia “**el nosotros**”; hacía aquellos ámbitos cotidianos, como la escuela en que se forjan las relaciones sociales y las relaciones de poder en las sociedades letradas. Personas de todas partes han asumido la etnografía como una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros, aquellos que detentan poder y privilegios. Lo que hace el etnógrafo es **documentar lo no documentado** de la realidad social. En las sociedades modernas lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente.
- 2) En segundo lugar, aparece el texto, resultado de un trabajo analítico; la descripción donde se exponen los resultados de la investigación y se menciona la riqueza de las relaciones particulares de la localidad donde se hizo el estudio. A pesar de ser uno de los puntos más cuestionados desde una posición epistemológica, necesita un trabajo teórico previo para construir una buena descripción.
- 3) Una tercera característica es la centralidad del etnógrafo como sujeto social, y su experiencia directa, prolongada, en una localidad. Mediada entre el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los habitantes de la localidad. En la etnografía no debe existir división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis; estas son partes indisociables del proceso investigativo asumidas por la misma persona.
- 4) Un cuarto rasgo es la atención a los significados. La búsqueda etnográfica se ha dirigido hacía aspectos de la vida humana tan diversos como técnicas de construcción

de canoas y ritos de iniciación, relaciones de producción y relaciones de parentesco, distribución del espacio físico y usos de lenguaje. Sin embargo, cualquiera que sea el objeto de estudio y la perspectiva teórica, el etnógrafo intenta comprender lo que Malinowski llamaba “la visión de los nativos”, y lo que, en la concepción de Geertz, se denomina “el conocimiento local”. Para ello, es esencial establecer una colaboración estrecha con personas de la localidad, mantener apertura a sus maneras de comprender el mundo y el respeto al valor de sus conocimientos. La interpretación de significados locales no es un momento final, sino un proceso continuo e ineludible.

- 5) Finalmente, el antropólogo construye conocimiento. Si bien describe realidades sociales particulares, a su vez propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas prácticas más generales. Para ser relevante debe trascender el coto académico. (p. 104)

3.4 Técnicas para la recolección de la información.

El trabajo de campo resulta una parte fundamental para la investigación etnográfica, no solo porque es en esta fase de la investigación donde se da la recolección de información, sino porque me permitió conocer a los sujetos de estudio en su contexto, y desarrollar intelecciones mentales para realizar la interpretación de sus voces. En este apartado se describen las técnicas de recolección que se utilizaron para recabar información en esta fase de la investigación.

Resulta “muy tentador para un verdadero investigador, y más para un equipo de investigadores, el tratar de observarlo todo. En la investigación educacional, por ejemplo, una vez introducidos en ella, siempre aparecen cosas nuevas que desafían nuestra atención e interés” (Martínez, 2008, p. 46), sin embargo es importante delimitar nuestra mirada a los objetivos de nuestra investigación, razón por la cual, resulta trascendental tener conocimiento de las técnicas más adecuadas para utilizar en una investigación en el ámbito de la educación, acordes al enfoque de la etnografía como lo son la observación, los cuestionarios y la entrevista.

3.4.1 La observación participante

La primera estrategia para obtener la información relevante del entorno es la observación, misma que “va a ser entendida aquí como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí

mismo información relacionada con cierto problema” (Rodríguez, 1996, p.150), permitiendo obtener datos de forma directa sobre el hecho o acontecimiento que se investiga, considerando siempre que “la observación no debe deformar, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno que se estudia” (Martínez, 2008, p. 50), sino por el contrario, servir para obtener de los actores su definición de la realidad.

Como lo menciona Goetz y LeCompte “la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo” (1988, p. 126), siendo de vital importancia para el etnógrafo educacional introducirse en el entorno escolar para recoger los relatos y anécdotas que los actores viven en su cotidianidad y las interpretaciones que dan a los actos en los que participan directa o indirectamente.

La presencia del etnógrafo en el campo de estudio tiene como objetivo la acción sistemática de observar, registrar lo observado e interpretar, para realizar una “descripción auténtica de los grupos sociales y escenas culturales”(Goetz y LeCompte, 1988, p. 127) y ha sido utilizada en los últimos años con gran empatía en los estudios de educación, pues como lo dice Bertely “observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacciones calificados como básicos. (2000, p. 48). Repitiendo dicha actividad programáticamente para descubrir los significados que los actores le dan en esta investigación a la evaluación, interactuando en ocasiones directamente con ellos para observar también la comunicación no verbal, su comportamiento ante ciertas situaciones y las reacciones de los sujetos que interactúan con ellos; permitiéndome realizar interpretaciones de lo escuchado y observado.

La observación y la interpretación son inseparables: resulta inconcebible que una se obtenga en total aislamiento de la otra. Toda ciencia trata de desarrollar técnicas especiales para efectuar observaciones sistemáticas y garantizar su interpretación. Sin embargo, existe una diferencia de grado: al principio de la investigación hay un predominio de la recolección de información sobre la categorización e interpretación; después, a medida que se acerca hacia el final, gradualmente, el balance cambia hacia la interpretación, con poca recolección de datos y categorización. (Martínez, 2008, p. 51).

Resulta la interpretación, otra de las finalidades de la observación, pues intrínsecamente se lleva a cabo la comprensión de los actos y la relación de unos con otros; generando intelecciones automáticas desde el momento en que se observa y se registra lo observado. Para Woods:

El método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación... y su idea central es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. (Woods, 1987, p. 49).

En donde el investigador al penetrar en la comunidad de estudio, al interactuar con los sujetos, al compartir momentos, “al participar en sus actividades corrientes y cotidianas, va tomando notas de campo pormenorizadas en el lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible”, (Martínez, 1998, p. 63) buscando recopilar y describir los datos que permitan conocer los objetivos de nuestra investigación. Resulta entonces importante presentar otro instrumento que utilizamos para registrar la información que observamos.

3.4.2 El diario de campo

Resulta de vital importancia para el etnógrafo el diario de campo, ya que es un “instrumento de registro fundamental del procedimiento de investigación, en el que se inscriben, paso a paso y desde los primeros momentos del proyecto, las actividades del etnógrafo” (Velasco et al, 1993, p. 96), es un espacio donde se realiza el registro de lo observado, de lo escuchado, de las observaciones no verbales que presencia el investigador, de las interpretaciones inmediatas y hasta de las posibles conclusiones. Woods (1987) también nos menciona que dichos registros “son, en lo fundamental, apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo” (p. 60).

Lo que se encuentra en un diario de campo de un etnógrafo variará de acuerdo a los objetivos que se persiguen en cada investigación, de las situaciones programadas o espontáneas que presencie el investigador, de los criterios considerados para el registro de información entre otras. (Velasco et al, 1993) menciona algunos registros que se podrían encontrar en un diario de campo y que nos ayudan a describir los criterios y características formales que en ellos podríamos encontrar.

Alguien que esté desarrollando una investigación en un centro escolar y seleccione un día cualquiera podrá encontrar en su diario:

- a) Formulaciones de proyectos inmediatos.
- b) Comentarios al desarrollo de la investigación.
- c) Registro de observación de acontecimientos.
- d) Registro de conversaciones casuales.
- e) Registro de entrevistas.
- f) Comentarios a lecturas.
- g) Hipótesis e interpretaciones durante la investigación.
- h) Evaluación: necesidades, resultados del proceso. (p. 96-98).

El diario de campo representa un apoyo invaluable pues en él se recopilan las primeras impresiones que el investigador tiene, ya sean escritas en el momento exacto o con inmediatez para no generar distracción en los sujetos observados y/o entrevistados, “los presentes pueden sentirse espiados, o, de alguna manera, juzgados y evaluados” (Woods, 1987, p. 60), como investigador novel se convirtió en la primera fuente de ideas para la triangulación y la interpretación de los acontecimientos que los docentes enfrentaron.

Las particularidades de cómo llevar a cabo el diario de campo dependen de los objetivos y formas de trabajo de cada investigador, sin embargo, es necesario desarrollar habilidades para documentar puntual, detallada y profesionalmente los hallazgos de nuestra investigación, más aún como investigador novel en el campo; como nos menciona Bertely:

Es necesario aprender habilidades como observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión y, a fin de cuentas saber cómo realizar un registro amplio de lo observado y escuchado en el cual se documente de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento. (2000, p.50).

Dichas habilidades permitirán interrelacionar los diferentes instrumentos, así como la información que se recabe con ellos y clasificarla dando la estructura que sea más funcional para el desarrollo de nuestra investigación; sin perder de vista que el principal objetivo de la técnica es el registro fidedigno de las observaciones.

3.4.3 La entrevista

Un instrumento de recolección de datos, que fue fundamental para esta investigación, fue la entrevista, pues permitió a través de una guía preguntar sobre los objetivos particulares de la investigación, delimitar las categorías y dirigir con mayor precisión las preguntas adecuadas, de lo que queremos saber de nuestros actores, en esta investigación. Rodríguez la define en su forma simple en su interacción: “La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (1996, p. 167).

Pero cuando hablamos de entrevista, no solo hablamos de la dicotomía preguntar y responder, presentamos en ella un diálogo con los actores, siempre con la finalidad de recabar información de nuestros sujetos de estudio, pero abiertos a encontrar hallazgos que no vislumbramos y en lo que podemos profundizar. “La entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada, complementada posiblemente con algunas otras técnicas escogidas entre las señaladas y de acuerdo con la naturaleza específica y peculiar de la investigación que se va a realizar” (Martínez, 2008, p. 65).

El investigador debe tener claro que datos de pretenden obtener del entrevistado y la finalidad, elaborar un cuestionario guía, determinado por lo que queremos saber; una grabadora para poder grabar los cuestionamiento, y observar la comunicación no verbal (expresiones y gesticulaciones ante los cuestionamiento); considerar un momento y espacio que permita la atención sin distracciones de nuestro entrevistado y la capacidad de reestructurar las preguntas si exigiera un dato relevante que no estuviera considerado en la investigación

Las características dependerán del tipo de entrevista que se desee realizar. Rodríguez menciona “diferentes tipos de entrevista que pueden utilizarse en la investigación cualitativa (entrevista estructurada, no estructurada o en profundidad, entrevista de grupo, etc.), ...vamos a centrarnos en la entrevista no estructurada, en profundidad o etnográfica”, (Rodríguez, 1996, p 167), dicha entrevista si bien su nombre lo dice no se limita a una estructura definida, si sostiene una guía con objetivos claros a investigar, estableciendo una lista de temas o posibles preguntas “sin sujetarse a la una estructura formalizada de antemano” (Rodríguez, 1996, p 168), dirigida a nuestros actores principales en la investigación.

Por otra parte como lo describe Zelditch en Goetz y LeCompte (1988):

La entrevista a informantes clave...individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador...son elegidos porque tienen acceso...a datos inaccesibles para el etnógrafo... puede tratarse de personas recurrentes durante mucho tiempo en una comunidad, miembros de instituciones comunitarias fundamentales o conocedores de los ideales culturales del grupo. (p. 134).

Los informantes clave, personas que sin ser los actores protagónicos de la investigación, tiene acceso a información general de ellos, o de otros, que se relacionan con ellos, tiene información que brinda entendimiento cuestionamientos de la investigación, y que nos ayudan a conocer el contexto escolar, por tener información privilegiada.

La entrevista se ha convertido en una de las principales herramientas del etnógrafo escolar y que permite dar cuenta de los significados que los actores le dan a la evaluación docente, conocer como la vivieron y tratar de interpretarla.

3.5 Lógica procedimental

Se denominará así a la lógica que como investigadora novel construí para acceder al trabajo de campo; con miras a que la información que pretendía obtener me ayudará a lograr los objetivos propuestos en la investigación, y que me permitiera interpretar el mundo en que los docentes objeto de estudio viven. Por esta razón la entrevista, esa conversación que tuve con los actores, jugó un papel fundamental para comprender lo que viven, lo que piensan y los significados que le dan a las cosas, a los hechos y a sus experiencias. En este contexto, ¿Por qué no hablar con ellos de la evaluación?

Se encuentra en la entrevista que “el investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar y laboral, su vida familiar y social” (Kvale, 2011, p. 23), aspectos importantes para conocer los significados que los docentes le dieron a la evaluación.

La investigación etnográfica en la actualidad, es apoyada por los avances tecnológicos que permiten acceder a información rápidamente, almacenarla y procesarla para su análisis. Por otro lado, también la tecnología ha contribuido a la factibilidad del uso de dispositivos móviles, los cuales facilitan grabar audio y video, tomar fotografías, almacenarlas y transportarlas por el internet y hasta integrar el diario de campo para categorizar la información, triangularla y analizarla.

El diario de campo físico y/o electrónico, es el registro base de las vivencias de una servidora, de lo observado y lo vivido en el campo de investigación, implicando la traducción e interpretación de lo vivido y lo escuchado, para dar significado y voz a los actores, con una actitud crítica y reflexiva, pero cautelosa y sistemática de la percepción que los protagonistas tienen sobre sus vivencias y sentires, en el proceso de evaluación.

La investigación se construyó con los registros de las observaciones, las entrevistas a los docentes actores y las pláticas surgidas con informantes clave, en los pasillos de la escuela, en la sala de maestros, y hasta en la dinámica que establecían en la cafetería de la escuela, a la hora del almuerzo, que dejó entre ver, su posicionamiento, su fragmentación y la cultura escolar entrelazada entre todos los elementos.

La estrategia de recolección de información se llevó a cabo en dos fases: la primera, con el acercamiento y la segunda con la recolección de datos. La primera fase de acercamiento, lo fue también de búsqueda de la aceptación de una investigadora, en el entorno escolar de la comunidad de estudio; la familiarización de mi presencia y el ganarme la confianza para poder aplicar las técnicas propuestas, mismas, que me permitieran recopilar los datos necesarios para mi investigación. Posteriormente, en la segunda se consolidaron las citas para las entrevistas y se realizó el análisis de los registros de las observaciones realizadas y las entrevistas, una vez que se dio la saturación de información se concluyó este proceso en el mes de junio de 2018.

Durante el trabajo de campo, cabe señalar, que a los 15 docentes implicados en esta investigación; se les asignó una letra D (docente) y un número para su identificación: D1 hace referencia a la docente 1, D2 hace referencia al docente número 2, en el orden que fueron entrevistados y/o fueron apareciendo en las observaciones realizadas. Se les explicó el motivo y se realizó la solicitud de manera individual para realizar las entrevistas, programándose de

acuerdo a sus tiempos y horarios disponibles; se les proporcionó un guion base. Los tiempos establecidos para las entrevistas fueron cambiados en varias ocasiones con algunos docentes; aquí algunas argumentaciones:

Se establecieron tiempos donde no tuvieran carga horaria para las entrevistas, sin embargo algunas de ellas tuvieron que ser reprogramadas, pues los docentes argumentaban falta de tiempo o, el encargo de actividades adicionales que habían sido asignadas momentáneamente.

Las entrevistas se realizaron en aulas vacías o en oficinas y se les asignó la letra E (entrevista) y un número progresivo para identificarlas, E1, E2, hasta llegar a E15, la última entrevista. Se grabaron 13 de ellas con el fin de permitir mayor fluidez en las mismas, para no interrumpir la expresión de las ideas y opiniones. Sin embargo, dos docentes no autorizaron la grabación; me dieron la entrevista y fui anotando las ideas generales; lo que me obligó al término de las mismas, a revisar las notas, recapitular y redactar de inmediato la información expuesta, con el fin de no perder detalle.

Se realizaron 22 registros de observación durante el año que duro la recolección de datos, en el que se procuró recabar las acciones y detalles trascendentales de la vida escolar. Finalmente se enumeraron de manera progresiva los registros, R1 para el primero, R2 para el segundo y así progresivamente hasta llegar a R22. Código empleado para fines de esta investigación.

Se escuchó a los docentes en múltiples conversaciones, tanto en reuniones de trabajo como en momentos de descanso y/o esparcimiento dentro de la escuela. Puedo enlistar los espacios como lo son los salones, pasillos, estacionamiento, sala de maestros, oficinas directivas, canchas de juegos, campo de siembra y la posta.

Para el análisis de las entrevistas de campo se realizaron las siguientes acciones:

1. Reunir la totalidad de las entrevistas, se les asignó la letra E y un número progresivo a cada una, acompañado por el número asignado al docente y la letra D. (E1/D1 y así sucesivamente).
2. Se transcribieron las 15 entrevistas. Se recabó la información faltante de los datos generales con el área de Recursos Humanos.

3. Leí las entrevistas para tener un panorama general de la información, además para conocer mejor a los docentes y sus posicionamientos.
4. Subrayé las ideas y posicionamientos más sobresalientes para este fin, la interpretación de la evaluación.
5. Agrupe las ideas por categorías.
6. Finalmente, reuní también la información proporcionada por los informantes clave y las observaciones realizadas; mismas que me permitieron dar voz a los actores sobre la evaluación y las consecuencias de ella en su vida personal y laboral.

En este apartado puedo concluir que la Etnografía como procedimiento metodológico me permitió tener una visión holística de la cultura escolar, espacio donde se conectan los aspectos profesionales de los docentes y las particularidades de su vida, binomio que permite una mayor comprensión de la vida escolar.

CAPÍTULO 4

LOS SIGNIFICADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE. UNA CONSTRUCCIÓN DESDE SUS ACTORES

Presentación

En este capítulo se analiza la información del sentir de los profesores del Bachillerato Tecnológico, acerca de ¿Cómo vivieron y construyeron la Evaluación Docente? Con la finalidad de interpretar los significados que le dan tras la Reforma Educativa 2013, ello, a través del trabajo de campo realizado durante el ciclo escolar 2017 – 2018, donde como investigadora novel realicé la aplicación de entrevistas, cuestionarios, observaciones y registros; lo que me permitió conocer y comprender la dinámica cultural de la escuela de estudio la cual se explicita a continuación.

El análisis es un proceso que requiere un trabajo específico. Abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico. Se inicia, de hecho, con las primeras decisiones tomadas en el proceso de observación (¿qué mirar? ¿qué registrar?), y no termina solo con las últimas frases de redacción y articulación de la descripción etnográfica. (Rockwell, 2011, p.65).

De igual manera presento de manera holística los hallazgos encontrados en la cultura escolar, la cual refleja una serie de planteamientos a favor o en contra de la Reforma Educativa 2013, contexto donde se escucha la voz de los sujetos implicados en diversos entramados culturales, dado que:

La producción de un texto etnográfico constituye, en este sentido, una fusión de horizontes: el del sujeto interpretado y el del intérprete. No es posible atribuir objetividad a uno y otro horizonte significativo y, como consecuencia, el texto etnográfico como objetivación de subjetividades puede ser reinterpretado de distintas maneras en diferentes momentos históricos (Bertely, 2000, p.37).

Por consiguiente, la autora plantea que la labor de un etnógrafo estriba en producir interpretaciones que, más que considerarse como verdades absolutas, constituyen clases de verdad, posición con la que concuerdo totalmente pues como etnógrafa novel intento explicitar el proceso vivido al describir e interpretar la experiencia vivida en la construcción de la cultura escolar, ya que considero que la experiencia fue difícil al realizar entrevistas y observaciones; y de manera global construir patrones explicativos de un texto etnográfico desde referentes endebles de una servidora, por lo que no omito mencionar que mi trayectoria familiar, profesional y social influyó en la construcción del texto que se presenta.

En consecuencia, es en este apartado donde se da voz a los actores como una manera de abstraer y encarnar a los docentes, como partícipes de una realidad, donde manifiestan sus opiniones, creencias, esperanzas y desesperanzas, acuerdos y desacuerdos con la evaluación, bajo la perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire, describiendo y enfatizando sus inquietudes para reflexionar sobre lo acontecido.

4.1 Datos generales de la comunidad de estudio

Por ética en la Investigación Educativa (IE), no se menciona el nombre, ni el número de Bachillerato Tecnológico Agropecuario del cual fueron recopilados los datos de campo, de esta investigación, ante lo cual sólo se harán referencias de manera general, del lugar donde se realizó el estudio.

Puedo decir que la institución se localiza al norte del Estado de México y tiene como misión ofrecer servicios de educación media superior de calidad y con calidez; además, de brindar servicios de capacitación al sector productivo, contribuyendo en el desarrollo sustentable del área de influencia a través de su personal e infraestructura, en la formación integral de técnicos profesionales con bachillerato.

Pertenece a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), se oferta el Bachillerato Tecnológico a la par con una carrera técnica: Técnico Agropecuario, Técnico en Ofimática y Técnico en Explotación Ganadera, atendiendo a un total de 447 alumnos en el sistema escolarizado y 153 en el sistema mixto-autoplaneado dando un total de 630 alumnos.

La plantilla laboral de la institución está integrada por 58 personas, diferenciadas de la siguiente forma: 10 trabajadores con plaza administrativa, 34 trabajadores con plaza docentes y 14 técnicos docentes; quince de estos fueron nuestros sujetos de investigación: 11 docentes y 4 técnicos docentes, son ellos a quienes intentamos dar voz ante los retos que enfrentaron por la implementación de la reforma.

Tabla 1. Actores de la investigación.

PERSONAL DE ESTUDIO DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO								
DOCENTES ENTREVISTADOS			TIPO DE NOMBRAMIENTO		GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS			
MUJERES	HOMBRES	TOTAL	DEFINITIVO	INDETERMINADO	PASANTES DE LICENCIATURA	LICENCIATURA TITULADO	PASANTE DE MAESTRÍA	MAESTRÍA TITULADO
9	6	15	13	2	0	9	1	5

Fuente: Trabajo de campo 2017.

De los 15 sujetos entrevistados, 13 cuentan con nombramiento definitivo y 2 con nombramiento indeterminado (dentro de los parámetros establecidos en la reforma 2013). En cuanto a su formación, todos los docentes ostentan el nivel de licenciatura y 5 de ellos estudiaron una maestría, las dos docentes que participaron en el Concurso de Ingreso se encuentran entre estas 5 personas.

El Subsistema DGETAyCM, combina en su asignación docentes horas frente a grupo, impartiendo alguna asignatura o varias asignaturas; y para complementar el total de horas que el docente ostenta en su plaza, se le asigna alguna o varias actividades administrativas; es decir, se deben combinar actividades administrativas y docentes, e incluso actividades docentes con funciones directivas.

A continuación se presenta una tabla que concentra la información de los docentes entrevistados, su carga horaria frente a grupo, el perfil, las materias que imparte, así como la carga asignada para las actividades administrativas y/o complementarias durante el periodo de tiempo investigado, correspondiente al ciclo escolar Agosto 2017- Julio 2018; información que permitió comprender su actuar, ante las características particulares del subsistema, de tal forma que podamos tener un panorama general de la cultura escolar donde desarrollan su labor, sus peculiaridades y diferencias a otras instituciones del mismo subsistema y otros subsistemas estatales y federales.

Tabla 2. Concentrado de datos de los docentes en estudio.

DOCENTE	Evaluación	PERFIL	Periodo	MATERIA QUE IMPARTE	HRS SEM	HORAS FRENTE A GRUPO	HRS DEDICADAS ACT. ADVAS	ACTIVIDAD ADMINISTRATIVA
					PLAZA			
D1	Sin evaluar	Lic. en Administración	Semestre 1	Tutorías	40	2	38	Jefa del Departamento de Recursos Humanos
			Semestre 2	Tutorías	40	2	38	
D2	Evaluado	Lic. Administración de Tecnologías de la Información	Semestre 1	Tutorías	40	2	38	Jefa del Departamento Vinculación
			Semestre 2	Tutorías	40	2	38	
D3	Evaluado	Ingeniero Agrónomo	Semestre 1	Módulo profesional de la carrera Técnico Agropecuario	40	24	16	Jefe del Sector Agrícola
			Semestre 2	Módulo profesional de la carrera Técnico Agropecuario	40	24	16	
D4	Evaluado	Químico Fármaco Biólogo	Semestre 1	Bioquímica	40	17	23	Encargada del laboratorio de química
			Semestre 2	Módulo Agroindustrias	40	17	23	
D5	Evaluado	Lic. en Contaduría	Semestre 1	Trigonometría	40	34	16	Encargado del Programa de Protección Civil
			Semestre 2	Algebra	40	34	16	
D6	Ingreso por Oposición	Lic. en Administración	Semestre 1	Talleres de Lectura y Matemáticas Tutorías	30	13	17	Encargada de Actividades cívicas, deportivas y culturales
			Semestre 2	Talleres de Matemáticas LEOYE I,	40	17	13	
D7	Evaluado	Químico Fármaco Biólogo	Semestre 1	Bioquímica, Temas de Biología Contemporánea, Introducción a la Bioquímica	30	28	2	Responsable del Laboratorio de Biología.
			Semestre 2		30	18	12	
D8	Evaluado	Ing. Agrónomo Zootecnista	Semestre 1	Modulo uno saeta	30	15	15	Encargada de servicios escolares
			Semestre 2	Opera Proyectos de Desarrollo Sustentable	30	27	3	
D9	Evaluado	Lic. en Informática	Semestre 1	Tecnologías de la Información y Comunicación	40	34	6	Encargado del laboratorio de computo
			Semestre 2	Módulo Profesional de Informática	40	35	5	
D10	Evaluado	Médico Veterinario	Semestre 1	Biología y sub-módulo de Explotación Ganadera	30	23	7	Auxiliar de la subdirección técnica.
			Semestre 2	Módulos de la Carrera Técnico en Explotación Ganadera	30	12	18	Responsable de servicio social.

DOCENTE	Evaluación	PERFIL	Periodo	MATERIA QUE IMPARTE	HRS SEM	HORAS FRENTE A GRUPO	HRS DEDICADAS ACT. ADVAS	ACTIVIDAD ADMINISTRATIVA
					PLAZA			
D11	Evaluado	Médico Veterinario	Semestre 1	Inglés	30	24	6	Encargado del área de conejos.
			Semestre 2	Modulo Profesional de Ganadería	24	6	3	
D12	Evaluado	Lic. en Pedagogía	Semestre 1	LEOYE I	30	12	18	Encargada de control escolar
			Semestre 2	LEOYE II	30	12	18	
D13	Evaluado	Ing. en Comunicaciones Electrónicas	Semestre 1	Caculo Integral, Talleres de Matemáticas	36	30	6	Encargado de mantenimiento.
			Semestre 2					
D14	Evaluado	Lic. en Ciencias Sociales	Semestre 1	Lectura, Expresión Oral y Escrita I	40	4	36	Jefatura departamental
			Semestre 2	Ciencias Sociales	40	5	35	
D15	Evaluado	Lic. en Turismo	Semestre 1	Tutorías	40	2	38	Jefatura departamental
			Semestre 2	Historia	40	5	35	

Fuente: Trabajo de campo 2017

4.2 El perfil docente, entre la incongruencia del poder y la autonomía

Para comenzar con este apartado, es preciso señalar que el poder, el mismo que tiene una minoría, es quien dicta las actividades a desarrollar en una institución, impidiendo que los docentes con autonomía, puedan transformar su entorno, ya que el poder juega un papel determinante en la toma de decisiones.

Durante el trabajo de campo recopile el sentir de los docentes con respecto a su servicio profesional en la educación media superior, la evaluación y los aspectos que se relacionan en torno a ella. Se observó a docentes a docentes que se encontraban impartiendo clases que no correspondían con su perfil; por otra parte docentes con el mismo perfil profesional, pero hay pocas horas disponibles para ser ocupadas por personal con dicho perfil.

De acuerdo a los datos arrojados durante las entrevistas, así como de la información obtenida de los registros elaborados durante el desarrollo del trabajo de campo, se deja ver que una de las razones por las que no hay congruencia entre los perfiles y las horas disponibles para cada área de conocimiento es porque cuando fueron contratados en el subsistema, no se solicitó un perfil en particular, que correspondiera a la carga horaria disponible en aquel momento, o a las

necesidades académicas de los diferentes planteles; se ingresaba tras heredar la plaza de los padres o parientes, ocasionando que se adaptaran a las necesidades de cada plantel, es decir, que se tuviera que dar clases de alguna asignatura que no correspondía con su perfil y de la cual no tenían conocimiento. En este periodo de estudio, fue evidente la falta de docentes con perfil para el área de matemática, inglés, ciencias experimentales, puesto que existía un excedente de docentes con perfiles de otras áreas, como se puede leer en las siguientes expresiones:

Entre así nomás, “recomendado”, no hubo examen ni solicitud, cuando me contrataron, fue por recomendación, entre en los años 80s, porque se estaba intentando implantar un centro de capacitación para enseñar a los profesores a utilizar las computadoras. Con el cambio de sexenio de los Centros de Capacitación se llevaron las computadoras, para hacer las auditorias y desaparecieron y para ocuparme me enviaron a un plantel y me dieron la rama de matemáticas (en un CBTA al poniente de la ciudad de México), debido a la situación que había en la escuela, me toco dar otras materias como Métodos de Investigación e Inglés, porque no había maestros. (E13/D13).

Como se documentó en el registro 4 con el docente 2 quien dijo lo siguiente en una plática con sus compañeros.

La mayoría de los docentes y técnicos docentes jóvenes son hijos de algún exdocente de esta institución o de otro plantel hermano, y son con los que más problema tenemos porque no desarrollan sus actividades con profesionalismo, pareciera que no les gusta la docencia, pero nadie los obliga a estar aquí. (D2).

De los docentes entrevistados la mayoría ingresaron bajo la característica antes mencionada o heredando la plaza de sus padres o de algún familiar, y algunos ingresaron por recomendación de un conocido: todos estos ingresos de docentes fueron en años previos al 2013. Esta situación refleja una problemática fundamental en la atención de los estudiantes, ya que la falta de vocación repercute en el poco compromiso y sentido de responsabilidad con su labor académica.

Por otro lado, dos docentes obtuvieron su plaza de forma temporal, estas dos maestras obtuvieron su nombramiento como resultado del Concurso de Ingreso para la Educación Media Superior, bajo los lineamientos de la Reforma Educativa 2013 en el año 2016 y 2017; la primera ostenta una plaza en espera de su estatus definitivo, posterior a la evaluación de permanencia 2018, al transcurrir dos años; y la segunda docente, cubre un interinato para el cual presento evaluación en el Concurso de Ingreso para la EMS en el año 2017 y deberá concursar por una plaza disponible de su perfil, si deseara permanecer dentro del sistema educativo. Cabe señalar que a pesar de haber sido solicitado un perfil específico por la institución, de acuerdo a un análisis de

necesidades de personal emitido por la dirección del plantel; han experimentado impartir diversas materias, inclusive ajenas a su perfil, adecuándose a las condiciones y necesidades del plantel.

La falta de los perfiles acordes con la titularidad de la materia, ha provocado que los docentes impartan materias y carezcan de conocimientos en la disciplina, lo que representa dificultades en el desarrollo de las clases, así como, lo es la falta de bases pedagógicas que ayuden a crear estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes como lo refirió un docente-tutor respecto a lo expresando por sus alumnos tutorados, como se documentó en el registro número 12 con el D10, en relación a otro compañero docente, donde algunos alumnos comentaron lo siguiente:

[...]que el maestro de módulo sabe mucho, pero no les sabe explicar cómo hacer las cosas, ellos dicen saber que se nota que sabe, que él resuelve todos los algoritmos, pero no les enseña cómo resolverlos; que prefiere decirle que lo copien y ya, que lo analicen que ahí está la respuesta pero es porque no sabe como explicarles.(D10).

En los semestres posteriores a la implementación de la reforma educativa 2013, se dispusieron medidas para encontrar afinidad entre las asignaturas que se imparten y los perfiles profesionales de los docentes, que ya se encontraban laborando en el subsistema educativo y ostentan un estatus definitivo; sin embargo, no se ha logrado encontrar un equilibrio en la distribución de materias -a pesar que ya habían tomado medidas similares con la aparición del Sistema Nacional de Bachillerato- que permitiera asignar una materia a los docentes de acuerdo al perfil adecuado para cada área del conocimiento, donde se evidencio que se tiene un excedente de horas clase por docente; pero, a pesar de ese excedente, hay asignaturas que son impartidas por docentes que no tienen la preparación profesional que se requiere para dicho programa.

También se puede apreciar que los docentes que se incorporaron a través del examen de oposición, en el cual ya se solicitó un perfil específico que cubriera los requerimientos académicos faltantes, aun así, continúan dando materias sin el perfil adecuado, como lo es el caso de la D6 que es Licenciada en Administración de Empresas y cubre Talleres de Lectura, Talleres de Matemáticas, Lectura Expresión Oral y Escrita (LEOYE), Tutorías grupales y Actividades Administrativas encaminadas a la atención de eventos deportivos, asignaturas que no corresponden al perfil que el Consejo para la Evaluación del tipo Media Superior (COPEMS) estipula en sus parámetros para cada asignatura. Cabe mencionar que dicha asociación está

facultada a través del acuerdo número 3/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, quien da validez a la institución como parte del Sistema Nacional de Bachillerato.

Se pueden leer varios aspectos: existen docentes que tienen conocimiento profesional de su área académica, pero dicho conocimiento, no es suficiente para responder a los retos docentes de un nivel medio superior; se requiere compromiso, vocación y conocimientos disciplinarios de cada asignatura; también, les hace falta la parte pedagógica ya que la mayoría son especialistas en algún área profesional, pero, carecen de conocimientos pedagógicos, y algunos de ellos han optado por prepararse en este aspecto para mejorar su práctica. También, se observó que por un largo tiempo se contrató a personal sin contemplar el perfil, por esta razón actualmente existen excedentes de horas docentes y continúan faltando docentes para impartir áreas específicas.

Puedo decir por otra parte, que los docentes manifiestan que el ser docente en educación media superior implica una gran responsabilidad, porque los alumnos son adolescentes, que en esta etapa definen muchos aspectos de su vida *[...]es el nivel en el que los adolescentes deciden su futuro (E6/D6)*. Algunos más lo expresan de la siguiente manera: *[...]ser docente es una responsabilidad enorme que significa preparar y compartir mis conocimientos con los alumnos para el siguiente nivel académico (E10/D10/)*; *[...]ser docente es una experiencia muy reconfortante[...]* *ver que los estudiantes aprendan y formar parte de su vida educativa es algo muy valioso (E7/D7)*; *[...]ser docente, significa ser parte aguas en la vida de una persona, tratando de provocar un cambio positivo, de sembrar algo que los ayude en su desarrollo personal (E11/D11)*.

La actividad docente en cualquier nivel es un gran reto, así lo expresa D5: *[...] es difícil [...] pero gratificante labor (E5/D5)*, por su parte D4 enfatiza *[...] es una oportunidad para elevar e incrementar las opciones de los estudiantes para prepararse (E4/D4)*.

Estas percepciones confirman que la mayoría de los docentes entrevistados tiene en alta estimación el ser un docente de educación media superior, están conscientes de la gran responsabilidad que implica su labor, puedo interpretar en sus aseveraciones orgullo, satisfacción y sentido de responsabilidad.

Por otra parte al hablar del perfil, el docente de educación media superior piensa que el perfil es muy importante, y más en este tipo de subsistema, porque además de las asignaturas curriculares de preparatoria, los alumnos llevan materias para formarse en las carreras técnicas.

El perfil tiene mucha importancia, en mi caso soy médico veterinario y es necesario conocer bien los temas que se deben abordar, tener esa pasión por lo que tú estudiaste y saber transmitirla al estudiante [...] en los módulos profesionales es necesario ser especialista en el área para poder desarrollar esas competencias en los estudiantes. (E11/D11).

De igual forma el D3 nos expresa en su entrevista la importancia del perfil [...] para la carrera de técnico agropecuario, por supuesto que tiene importancia el perfil, además también desarrollo actividades que son de mi perfil como ingeniero agrónomo ya que atiendo el sector agrícola (E3/D3). En su caso este docente si imparte módulos profesionales que van de acuerdo a su carrera profesional, y por las características de la institución también es encargado del área agrícola del plantel.

Por su parte D9 expresa lo siguiente respecto al perfil:

Claro que es importante el perfil y sobre todo en las componentes profesionales, imagínate que pretendieras que cualquier profesional, de cualquier área pudiera darles a los alumnos algún módulo de ofimática, solamente, porque todos los ingenieros o licenciados debemos saber usar las Tics, pues no, aunque todos sabemos, los temas son muy específicos y solo los especialistas en el área debemos impartirlos; aunque esto ha sido últimamente porque cuando ingrese al sistema si pensaban que cualquiera podría dar computación.(E9/D9).

Pude observar que los docentes que imparten módulos en las carreras técnico agropecuario, técnico en explotación ganadera y técnico en ofimática, en su gran mayoría, corresponden al perfil que se requiere para la impartición de dichos módulos profesionales, pero, no es el mismo caso para las asignaturas básicas, es allí donde utilizan docentes sin el perfil correspondiente para la asignatura, como en el caso de las asignaturas de inglés I, II, III, IV, V que a falta de personal especializado se da nombramiento a quien se piensa puede desarrollar dicha labor.

También se observó que en la materia de Lectura Expresión Oral y Escrita en el semestre agosto 2017- enero 2018, fueron asignados 5 docentes con perfiles diferentes para los 6 grupos de primer semestre, como se describe a continuación: dos grupos a una Licenciada en Ciencias Sociales, un grupo a una Licenciada en Pedagogía, un grupo a una Licenciada en Informática, un

grupo a una Lic. en Contaduría y el último grupo a una Licenciada en Comunicación, siendo esta última la única con el perfil idóneo para impartir la materia.

Pareciera que se piensa que es una materia simple, o que cualquier profesional puede impartir, por el simple hecho de saber leer y escribir. Aquí la postura de la docente de nuevo ingreso por Concurso de Oposición:

[...]a pesar de que se me contrato para impartir la materia de Administración y no me ha tocado dar esa, me dieron Lectura, Expresión Oral y Escrita, pues me cuesta trabajo porque hay temas que no conozco pero estoy aprendiendo con los muchachos. Estoy muy contenta porque ya estoy aquí, no importa que no sea de mi campo, estoy dispuesta a aprender. (E6/D6).

En el área de matemáticas también se han involucrado diferentes perfiles para la impartición de materias: Ingenieros Agrónomos, Ingenieros en Comunicaciones; Ingenieros Civiles, Licenciados en Contaduría y hasta Pedagogos y Técnicos Agropecuarios; la apreciación es que estas decisiones se ven reflejadas en un alto índice de reprobación y desconocimiento en la implementación de estrategias de enseñanza, porque hay docentes que van aprendiendo con los alumnos al desconocer los contenidos.

Otro ejemplo de esta situación es la D8, la cual ostenta el título de Ingeniero Agrónomo Zootecnista y cuenta con una maestría en Economía. El requerimiento de personal que hizo el plantel fue para cubrir el perfil de las asignaturas de área propedéutica económico-administrativa; pero, se encuentra atendiendo grupos de inglés y es encargada de un área directiva.

En las áreas de Ciencias Experimentales para la asignatura de Química existen docentes con el perfil adecuado para impartir la materia y algunos han optado por la reconversión de perfil, como lo es el caso de la maestra que imparte Química en el semestre Febrero-Julio 2018, que es Ingeniero Agrónomo Zootecnista y cursó la Maestría en Ciencias lo que le permite impartir asignaturas básicas.

Un caso más donde se observó que no corresponde el perfil es el caso de la D11, que es Médico Veterinario e imparte Inglés a los alumnos del primer semestre, en el periodo Febrero-Julio 2018; misma docente que fue evaluada en módulo profesional y obtuvo un resultado “destacado”, pero que eventualmente, no da asignaturas de módulos profesionales ya que existen excedentes de docentes con ese perfil en el plantel. Por otra parte, existe un docente con perfil de Licenciatura

en Lengua Extranjera, que imparte Inglés en otros semestres y también imparte la asignatura de Historia, que no corresponde a su perfil, materia que podría ser impartida por la Licenciada en Ciencias Sociales pero prefiere LEOYE, como se ha mencionado en algunas reuniones. *Siempre da LEOYE, ella siempre pide esa materia (R17, 13).*

Se deja ver un panorama en el que existen docentes que han sido asignados para impartir materias que no corresponden a su perfil profesional, situación que prevalece en las asignaturas básicas, circunstancia que se traduce con la siguiente expresión: los docentes no cuentan con lo suficientes conocimientos del tema, arrojando como resultado una baja calidad de transmisión de conocimientos a los bachilleres. También pareciera que los parámetros utilizados por los directivos para realizar la distribución de las asignaturas al personal, y en el análisis realizado para solicitar nuevas contrataciones de acuerdo a la Reforma Educativa 2013, no se considera, el perfil profesional del docente como elemento determinante, ocasionando imprecisiones en la distribución y contratación de docentes con perfiles que ya existen y falta de contratación de perfiles que se carecen.

Como se puede inferir la importancia del perfil radica, según lo expresado por los profesores, en la especificación de los contenidos a impartir, un docente que conoce y domina las temáticas de asignatura que imparte, tendrá mejores conocimientos y herramientas para poder transmitirlos a los jóvenes bachilleres, para que a su vez ellos puedan desarrollar aprendizajes significativos en cada área.

Por otra parte también se expone como la aplicación de la reforma es parcial y relativa, se enfatiza fuertemente la calidad de la educación como resultado de las evaluaciones proyectadas en la Reforma Educativa 2013, pero no se vigila el proceso administrativo en las escuelas, aunque se contrató personal docente con un perfil determinado, para un área específica; se continua asignando a ese nuevo personal para llenar huecos en la distribución semestral, sin considerar el perfil para el cual el docente fue contratado, inclusive a esos docentes se les ha asignado mayor carga administrativa que docente. Ahora bien, veamos ¿qué es lo que los docentes piensan de la Reforma 2013?

4.3 La Reforma Educativa 2013, entre el compromiso y la imposición

El siguiente punto permitió reconocer como la fuerza de la imposición es más fuerte que la fuerza de la razón; como la lucha de clase persiste. Amedrentar a través de la pérdida de los derechos laborales distorsiona cualquier intención de progreso y crecimiento.

Para esta investigación la voz del docente juega un papel determinante, pues son ellos y solo ellos quienes pudieron decirnos como enfrentaron esta experiencia, y como modificó su vida laboral e inclusive su vida personal, porque la Reforma Educativa 2013 colocó al docente como eje rector con la implementación de la Evaluación y la creación de un instituto rector como vigía de este proceso.

Quince docentes conformaron nuestro grupo de estudio, catorce de ellos experimentaron la evaluación directamente y uno se evaluaría en la cuarta convocatoria 2018, pero fue considerada pues por el cargo administrativo que ostenta conocía de cerca el proceso en la institución y fue quien comunicó a los primeros docentes, que serían evaluados.

Para conocer lo que los docentes saben y piensan de la Reforma Educativa 2013 y las acciones educativas que de ellas se desprenden, se logró documentar que su voz no fue tomada en cuenta para el planteamiento de la Reforma Educativa 2013 y qué opinan de ella, a lo que todos contestaron que no, jamás experimentaron algún tipo de consulta *fue algo que fue totalmente arbitrario, [...] se supone que nos dijeron, pero solo nos dijeron llegó esto y van a hacerlo, totalmente impositiva. (E13/D13).*

Los docentes a lo largo de la historia de nuestro país han jugado un papel primordial en la educación, sin embargo la Reforma fue elaborada por personas ajenas al sistema educativo, sin considerar que los diferentes estados de nuestro país e inclusive las regiones que en ellos se encuentran, distan contextualmente unos de otros; por esta razón los docentes exponen lo siguiente con respecto a la reforma: *[...]considero que está hecha lejos de la realidad en la cual la quieren implementar (E12/D12); [...]es muy mala porque estandariza la educación sin distinguir un plantel que está en la ciudad, de uno que está en un pueblo, supone una utopía que dista de la realidad (E5/D5).*

Se puede inferir de las expresiones anteriores de los docentes ante su posicionamiento frente a la Reforma 2013, que gran parte de la comunidad docente no estaba de acuerdo con su implementación ya que no fue considerada su opinión para el diagnóstico de las problemáticas y la creación de los planteamientos a dichas problemáticas; y ellos piensan que no era justa, pues al ser las pruebas estandarizadas, es decir, que todos los docentes fueron medidos bajo los mismos parámetros, no era adecuado, dado que las condiciones laborales y contextuales, no son las mismas para todos.

Otros docentes piensan que no ataca los problemas reales que enfrenta el sistema educativo al expresar: *[...]no es de mi agrado, entiendo que es necesaria una reforma de educación para mejorar el servicio y la atención a los estudiantes, sin embargo no afronta la problemática del sistema realmente (E7/D7)*, de igual forma comenta el D10 al respecto que la evaluación *[...]es un proceso muy confuso ya que no va de acuerdo a los conocimientos que nosotros aplicamos, ni lo que nosotros brindamos a los estudiantes (E10/D10)*.

En estos comentarios se deja ver que los docentes evaluados estaban de acuerdo en que el sistema educativo mexicano requería de un cambio para su crecimiento, pero, la forma en que se planteó, no enfrentaba las problemáticas que ellos observan en su plantel o las problemáticas que afrontan en el aula, también hay que mencionar, que muchos de ellos consideran que tiene más tintes de una reforma laboral al poner en riesgo su estadia como docentes como argumenta el siguiente docente:

La reforma tiene mucho más que ver con una reforma laboral, sin embargo considero que está bien en cuanto a la educación, pero no a los cambios laborales que se han hecho, porque hay derechos que ya se tenían ganados hace mucho tiempo y ahora podemos perder nuestro trabajo. (E11/D11).

Por otra parte la D1, docente que además, ostenta un cargo directivo, presenta un lenguaje diferente: *[...]están bien los cambios, porque debemos hacer que los estudiantes sean más responsables y comprometidos (E6/D6)*; debo precisar que esta docente no ha sido evaluada en ningún proceso, ya que las jefaturas de departamentos del área de la subdirección administrativa no se ofertaron, debido a que seguían siendo designados por el director en turno y como docente lo pospuso, pero cabe mencionar que ella por su cargo, fue quien realizó el trámite de la

evaluación de todos los docentes de esta institución y notificó les notificó sobre la evaluación que debían enfrentar.

Tal mismo tiempo otro docente asevera: *si se debe tomar en cuenta, es necesaria siempre una evaluación, ya que esta, nos permite verificar las fortalezas y debilidades, y con la implementación de la Reforma se ve un poco de más orden en la escuela (E/7D7)*. Al respecto otra docente se expresa así de la reforma: *[...] tiene aspectos positivos, pero también negativos (E12/D12)*.

Teniendo en cuenta los comentarios anteriores se observó que hay docentes que desde otra perspectiva, dan su aprobación a la reforma; y otro rasgo diferente lo encontramos en los sentires de los docentes que no conocen en que consiste la totalidad de la implementación de la reforma, y como se ha implementado de formas diferentes, en los subsistemas a pesar de ser el mismo nivel.

Por lo que se refiere a ser o no evaluados, coinciden en la siguiente aseveración:

Hemos sido juzgados en los medios de comunicación, señalados como flojos e incompetentes dicen algunos ¿y por qué no se quieren evaluar? Si ellos evalúan a los alumnos dicen...No nos oponemos a que nos evalúen, pero la evaluación no es justa. (E3/D3).

La mayoría de los docentes en estudio expresan en sus entrevistas que no se les tomo en cuenta para elaborar una reforma que enfrentara los problemas que ellos viven día a día en las aulas, no se les pregunto ¿qué pasa en las escuelas?, simplemente se les impuso una reforma que para ellos no atiende las problemáticas pero si cuestiona su trabajo, una reforma que no les propone una alternativa de ayuda para el desarrollo de sus actividades, pero si los coloca como elemento determinante para el funcionamiento del sistema, sin indagar qué necesitan o que viven ese elemento en su cotidianidad.

4.4 La evaluación de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia: una estrategia errada que atenta contra el colectivo docente

Respecto a la evaluación docente hay un sinnúmero de efectos que tratar. En las siguientes líneas se pretende mostrar como dicha estrategia de política pública atenta contra el colectivo docente,

provocando a través de la individualización la segregación del colectivo y la poca utilidad de una estrategia para alcanzar la calidad educativa.

En la DGETAyCM se realizaron procesos de evaluación en sus cuatro modalidades: ingreso, para quien deseaba incorporarse por primera vez al subsistema; evaluación de desempeño, para quien ya estaba en el subsistema y deseaba permanecer en él; reconocimiento, para los docentes con mejor desempeño; y promoción quienes aspiraban a un cargo directivo. La Evaluación de Desempeño para la permanencia es utilizada para el proceso de promoción docente y reconocimiento en el mismo proceso evaluativo; es así como se comienza a escuchar la dicotomía idóneos y no idóneos; y los calificativos de excelentes, destacados, buenos e insuficientes para clasificar a los docentes.

4.4.1 Evaluación de permanencia

Se ejecuta el proceso de evaluación docente mediante la aplicación de un examen de conocimientos del área de estudio, la presentación de la argumentación por escrito de una planeación didáctica con estrictos tecnicismos teóricos pedagógicos, la presentación de las evidencias de los alumnos de la aplicación de dicha planeación, así como un examen de casos que dé certeza de las competencias docentes.

Los docentes que obtuvieron un resultado destacado son acreedores a un reconocimiento económico, un incentivo económico por promoción en la función EMS nivel 1 del 24% de sus ingresos, por cuatro años; y en el caso que los docentes obtuvieran un resultado excelente en la evaluación de desempeño, se les promocionó un cambio de plaza a una categoría mayor, un nivel más alto de acuerdo a la disponibilidad de recursos de la SEP; pero, no existió la Recategorización, que permitiera obtener una plaza de acuerdo a los estudios que ostentan los docentes. Encontramos docentes con nivel de Destacado con plazas técnicos docentes, con Licenciatura y Maestría, los cuales continúan teniendo la misma plaza como si tuvieran solamente bachillerato o carrera técnica, y a los cuales sus estudios no son considerados para obtener una plaza docente de acuerdo a su preparación académica universitaria o de posgrado. Al contrario, las actividades asignadas, pues de acuerdo al registro 7, donde el director del plantel

indica -en una reunión con algunos docentes- que al obtener una compensación Z1, producto de un resultado destacado en la evaluación, tienen la obligación de realizar actividades que un docente titular realiza, aunque el salario sea solamente una tercera parte de este último; lo cual significa: la responsabilidad se adquiere, pero la percepción económica es completamente dispar.

Encontramos también que en el CBTA, en el periodo que se estudia, se jubilaron 3 docentes; entre ellos se encontraba el D13, con 22 años de servicio. Él presentó la evaluación de permanencia durante la primera convocatoria, obteniendo un resultado de Insuficiente, en el examen de habilidades docentes; en cambio, en el examen de conocimientos del área (Matemáticas) de acuerdo a su perfil profesional, obtuvo el mejor resultado en todo el Estado de México de los docentes evaluados en el subsistema.

El D13 se jubiló al término del semestre 1, para no enfrentar nuevamente la evaluación del examen el cual no había aprobado, a el docente aún le faltaban años para obtener una pensión completa, pero la evaluación, según lo dicho por los otros compañeros docentes, y lo que percibí en las entrevistas que se tuvo con él, no resistió la presión de la evaluación.

Cuando presente la evaluación eran 4 pasos, subir las evidencias de mi actividad docente, lo hice a tiempo, fui el primero y pase; después un examen de conocimientos, tuve el mayor puntaje en todo el estado, y los otros dos los reprobé: era el de competencias docentes y la planeación argumentada. Lo peor fue que para pasar era con 100 puntos en cada uno y me quedé en 99 en uno y 98 en el otro y con eso fui no idóneo. (E13/D13).

Sin embargo, el docente niega que uno de los motivos por el cual solicitara la jubilación anticipada, tenía que ver con que sería nuevamente evaluado, sin embargo, en el Registro 4, otros compañeros que comparten oficina con él, comentan:

Se desmoralizó, cuando salieron sus resultados dijo enseguida que se iba pero aun no cumple los 30 años de servicio, se fue por la parte proporcional; te voy a comentar un dato curioso, viene cada 15 días a visitarnos, a veces hasta ayuda a los alumnos, porque cuando viene lo buscan, yo sí creo que se fue por la evaluación. (D11).

Cuando le notificaron que debía que evaluarse nuevamente en los exámenes que no paso, que son cuestiones más administrativas, enseguida solicitó su jubilación, aunque creo que nadie directamente le hicimos algún comentario negativo, yo si escuche que compañeros comentaban sobre los que no pasaron, porque también hubo otra maestra, pero ella no sé qué hizo, con quien se quejó o qué, porque a ella al final si la pasaron. (D9).

En estos comentarios se puede notar una actitud de desaprobación al señalar al otro, como un mal elemento e inclusive discriminarlo y sepáralo del grupo.

La realidad es que se oye mal, pero las matemáticas son más difíciles de enseñar, los procedimientos en esta área siempre son los mismo, para los compañeros que salieron idóneos en su argumentación la situación fue más sencilla, lo que se refiere al diseño de la clase, hay más opciones. Considero que la evaluación no debiera ser igual para todas las asignaturas. Está bien que nos evalúen pero a ellos quién los evalúa (autoridades), ellos cómo llegaron ahí, también no llegaron por oposición, simplemente los nombraron y desconocen los que hay acá abajo en las escuelas. (E13/D13).

El docente durante la entrevista, asienta con la cabeza frecuentemente, no, en un sentido de desaprobación, dejándole ver a esta investigadora la gran desesperanza en las palabras del D13: *me han invitado a dar clases a otras partes, pero no quiero estar con problemas y situaciones de ese tipo, aunque haya continuidad o no (a la evaluación), las cosas van a seguir igual. (E17/D13),* refiere.

Durante la primera evaluación se solicitó a las autoridades del plantel, el nombre de los docentes y la asignatura en la que habrían de ser evaluados, siendo esta enviada por las subdirecciones, como se tiene en el R4: *Nos pidieron el listado de los que serían evaluados, lo decidieron: el director y el subdirector técnico; para ese proceso ellos eligieron quienes serían evaluados y en que asignatura, yo envié la lista que me pasaron (D1).*

En las reuniones de Consejo Técnico o reuniones informativas de la subdirección académica, se les invitaba a los docentes a participar en los procesos, dado que, en la segunda y tercera convocatoria, la inscripción fue voluntaria para quienes faltaban evaluarse, no así para los que ya habían sido evaluados en el primer proceso y no habían aprobado la evaluación.

En estas entrevistas y registro se deja ver como los procedimientos en la evaluación fueron cambiando cada año desde el inicio de la implementación de la Reforma, primero de forma impositiva, y posteriormente se dio la opción de postergar la evaluación hasta por tres procesos,

evidentemente renunciando a la posibilidad de obtener alguna mejora laboral, mientras no se evaluaran.

Se comienza a dar una división entre los docentes: los idóneos y los no idóneos, comienzan a generarse comentarios entre la comunidad docente, se cuestionan unos a otros; haciendo marcada la división entre idóneos y no idóneos; y empieza a dejarse ver, no solo la desesperanza al verse en riesgo su empleo, sino el cuestionamiento de la comunidad.

La evaluación docente, entre el colectivo se convirtió en un tema obligado, ya que la permanencia en su trabajo dependía de obtener un buen resultado en el proceso, por esta situación se vio más como un tema laboral que como un mecanismo que permitiera el desarrollo académico del estudiantes, ya que dicho condicionamiento atentaba contra la estabilidad laboral que ellos consideraban un derecho ganado, generó incertidumbre sobre su porvenir laboral, y presión al verse como único mecanismo para un crecimiento económico.

4.4.2 La evaluación por reconocimiento

Como se puntualizó en el apartado anterior, la evaluación de desempeño fungió como parámetro para el reconocimiento, hubo docentes que fueron evaluados y obtuvieron resultados positivos, dentro de la misma evaluación de desempeño. Los docentes que fueron evaluados para la permanencia y obtuvieron resultado excelente, pudieron acceder a una escalada en la categoría de la plaza, como lo fue el caso del docente D9, quien se hizo acreedor tras la evaluación.

Tardaron casi un año en hacerme el cambio de la clave, me subieron una categoría, yo sé que es resultado de mi esfuerzo, yo me lo gane, a mí nadie me regaló mi nueva clave, sin embargo yo hubiera preferido el bono del 24% sobre el sueldo base como les dieron a los destacados, porque percibo menos que ellos con el cambio de clave, como 800 pesos, y los que tiene una plaza similar a la mía y obtuvieron destacado, reciben casi 2000 pesos, pero no me dieron a elegir. (E9/D9).

Sin embargo otros compañeros se expresan de esa situación en particular de la siguiente manera: *es que ellos determinaron que algún docente merece un cambio de clave porque le fue bien en un examen, y se olvidaron de lo que se hace en el plantel, y de lo que se hacen en la escuela (E3/D3)* en tono sarcástico comentó *aquí tenemos docentes excelentes y destacados que se la pasan jugando partiditos de básquet en horarios de clases, eso es lo que ha permitido la reforma(E3/D3).*

Se deja ver el descontento y desaprobación de unos docentes para con otros compañeros por los resultados de la evaluación, pues consideran injusto que por medio de un examen ellos hayan obtenido una remuneración económica o cambió de categoría como resultado de la evaluación; evidenciando los desacuerdos en la vida cotidiana, muestra de una cultura escolar, donde se miran unos a otros y se cuestionan, nuevamente generando descontento y división entre el personal docente.

La evaluación generó una mayor segregación en la comunidad docentes a causa de los resultados de las evaluaciones, Freire menciona [...]

La comprensión crítica de los límites de la práctica tiene que ver con el problema del poder, que es de clase, y por eso mismo tiene que ver con la cuestión de la lucha y el conflicto de clases. Comprender el nivel en que se encuentran la lucha de clases de determinada sociedad es indispensable para la demarcación de los espacios, de los contenidos de la educación, de lo históricamente posible, y por lo tanto de los límites de la práctica político-educativa. (2001, p. 52).

Se percibió que son cuestiones que no consideró el gobierno al generar dicha reforma, aunque sabemos que la lucha de clases no es nueva, segmentar a los docentes en buenos y malos; beneficiar a unos y otros no; enfatiza las divisiones ya marcadas, generó conflictos entre ellos, y en nada ayudó a la mejora de la calidad educativa de la institución.

4.4.3 La evaluación por promoción

En la Reforma Educativa 2013, en lo que concierne a la parte de la promoción fue considerada particularmente la promoción a cargos directivos: la dirección, las dos subdirecciones: Técnica y Administrativa; y los departamentos de la Subdirección Técnica, los cuales se integran de la siguiente forma Departamento académico y de competencias, Departamento de vinculación, Departamento de formación docente, Departamento de servicios escolares y el departamento de producción.

A mi llegada al plantel se observó gran discrepancia de ideas e inclusive ataques de la parte directiva hacia los docentes, y de los docentes hacia el director en particular. El director fue evaluado bajo los parámetros de esta reforma, pero gran parte del personal no estuvo de acuerdo con su llegada.

Con base en el Registro 9 los días lunes se realizaban la ceremonia de honores a él lábaro patrio, donde se escuchaban murmurar a los docentes en grupitos detrás de los alumnos, mientras el director daba las indicaciones, haciendo los siguientes comentarios:

Él hacia los mismo con el otro director, nunca venía a los honores, se quedaba mirando con otra docente que lo acompañaba siempre, desde el puesto de tamales y ahora si quiere que todos estén aquí: por eso no le hacen caso, porque él hacia este tipo de cosas. (R9/D13).

Según consta en registros de observación, la división entre los docentes era muy marcada: los que apoyaban al director y los que no, inclusive se hacían llamar el grupo de los 31 innombrables al que pertenecían la mayor parte de los docentes y técnico docentes de la institución. Durante los horarios de almuerzo en la cafetería era muy perceptible la separación, se reunían en dos mesas: la del personal que estaba con el director (que en su mayoría eran los jefes de departamento) y el grupo de los innombrables, cuando llegaba algún docente se iba añadiendo a la mesa en la que él se consideraba más afín; inclusive iban juntando más mesas para que estos se unieran, parecía una competencia para ver quien tenía más adeptos.

Había algunos que se mostraban neutrales y para permanecer así, compraban sus alimentos y se iban a comer a sus oficinas, una de ellas precisa:

Si te sientas con uno u otro se molestan, por eso cuando voy a comprar mejor me vengo a comer a el laboratorio, cuando me dicen siéntate les digo que tengo mucho trabajo, a mí no me interesan sus pleitos yo vengo a trabajar. (R9/D7).

También se podía apreciar que uno de los subdirectores se encontraba en el grupo de docentes inconformes, él también había obtenido su puesto por concurso de promoción a la función directiva, pero pocas veces usaba su oficina, la cual se encontraba situada a un costado de la oficina del director, esta separación también se podía observar en el trabajo, había discusiones y reclamos constantes en las reuniones; se exhibían unos a otros en actos públicos.

No puedo hacer nada, la cuenta la maneja la jefa de financieros, la cual solo me incluye para lo que le conviene, pero muchas decisiones la toma solamente con ella, no me deja trabajar y él es el director, me han dicho que debo inmiscuirme pero no me lo permite. (R6).

En este apartado se pudo ver conflictos entre el personal por la forma en que se obtuvieron los puestos, es decir, a través del Concurso a promoción de cargos directivos. Los resultados de la

evaluación para la promoción a cargos directivos, producto de la Reforma 2013, cambio la dinámica de estos grupos escolares y generó una división que superaba los límites de tolerancia, cayendo en el terreno de las agresiones y las desacreditaciones entre los miembros del personal, ya que cualquier docente que cumpliera los requisitos de la convocatoria podía participar, pero el ganador no tenía la aprobación del grupo mayoritario docente.

4.4.4 La evaluación de ingreso

La evaluación de ingreso es uno de los aspectos que se ha considerado positivo y como una oportunidad para ciudadanos que no tenían acceso a esas plazas. Antes de la reforma la asignación de plazas estaba dada por procesos no definidos en el subsistema DGETAyCM, se ingresaba por recomendación de conocidos, otros más por intervención del sindicato o sugerencia del mismo sindicato, y en los años noventa la herencia de plazas de los maestros jubilados a sus hijos fue uno de los procesos más recurrentes.

En el plantel solo se ha ofertado una plaza a través del servicio profesional docente, plaza que ya fue asignada a la docente D8 por concurso de oposición en el año 2015 y que ha sido dos años más tarde ratificada, aunque aún conserva un estatus 95 como indefinido.

Como se describió en otro apartado, la contratación se realizó con un perfil específico y finalmente ha sido ocupada para asignación de materias de diferentes perfiles e incluso cargos directivos ante la falta de participación en la evaluación a promoción a cargos directivos por docentes en descontento.

Ella viendo que había sido nombrada encargada como Jefa de Departamento intento participar por ese cargo de promoción a cargos directivos en la convocatoria 2018, pero, le fue negada la posibilidad con el argumento de que los docentes que habían sido contratados a través del servicio profesional docentes no pueden participar porque su estatus no es definitivo.

Si me inscribí para participar en la convocatoria para ser jefa de Departamento, porque un año después de que entre, me dejaron ese departamento, aunque fui contratada como docente; pero, dicen que por el estatus de mi plaza no se puede aún; así que, me imagino que me regresaran a dar clases; no sé, el director dice una cosa y en oficinas de la Coordinación Estatal otra y aunque la página del Servicio Profesional Docente me permitió registrarme, no validaron mis documentos en la coordinación, ya que era el primer filtro. (E8/D8).

Como se puede observar los docentes que ingresaron por primera vez, a través de los lineamientos del Servicio Profesional Docente no tenían las mismas condiciones laborales, ni oportunidades de crecimiento a un cargo directivo, por lo menos en ese momento ya que no han obtenido un estatus 10; requisito para participar en dicha promoción

Por otra parte las plazas que no se ofertaron a pesar de ya estar libres en el plantel, por la jubilación de 3 docentes, como resultado del análisis de necesidades, se contrató a dos docentes que no han participado en los concursos de ingreso; sin más documentación que los títulos que deben ostentar las plazas. En este punto quiero señalar que el personal que antecede la reforma no ostenta los títulos que según el manual administrativo debe tener una persona; por ejemplo, un docente titular tipo C, la plaza más alta dentro de la categoría docente, debe tener título de doctorado y la mayoría en el plantel no lo tiene. También existen docentes que con el título de licenciatura han tenido la plaza, desde hace muchos años.

En contra posición existen docentes que tiene grado de maestría y que tiene plaza técnico docente; situación que la Reforma 2013 no consideró en sus procedimientos: una recategorización de sus plazas; situación que también ha creado discrepancia entre la plantilla docente:

Yo sé que la maestra D8 se ganó su plaza, pero yo tengo 10 años de servicio, tengo maestría y continúo con plaza técnico docente y no se me permitió participar por la plaza porque ya estoy dentro del sistema. Entonces ella obtiene una plaza mucho más alta que yo a pesar de que tenemos el mismo grado de estudios, yo voy a continuar igual, no se vale que yo no tenga oportunidad de crecer a pesar de tener muchos más años en el sistema y que alguien nuevo llegue y obtenga esos beneficios. (E12/D12).

De acuerdo al registro de hechos de las entrevistas se cuestionan ¿Dé qué le ha servido actualizarse y certificarse? si en la evaluación ninguno de estos documentos les fue considerado. Un docente exclamó con molestia *Si, tengo profordems, certidems y aprobé mi evaluación*

docente en el área de matemáticas, ¿qué beneficio obtuve? Esa es la pregunta sin respuesta. (E5/D5). Las plazas que se están ofertando para el ingreso son las que quedaron asignadas en el plantel de los maestros jubilados, y son plazas de categorías altas; a las que aspiraban personal del mismo plantel, docentes que ya tiene muchos años de servicio, generando gran desacuerdo entre la comunidad docente.

4.5 La evaluación con base al mérito y el estigma de la idoneidad y no idoneidad

La idoneidad y no idoneidad se convirtió dentro de la evaluación no solo en un parámetro para medir a los docentes evaluados, convirtiéndose en un estigma social que traspasó el círculo laboral al señalamiento público.

La evaluación se ha dado como un proceso globalizado que viene en sus aspectos más incipientes de otros países. Los docentes han sido evaluados con base en el mérito. En México el proceso evaluativo considera aspectos globales para todos los docentes, pero, qué piensan los docentes en estudio al respecto, de una evaluación construida con base en el mérito.

Por otra parte observamos en los medios de comunicación y en las redes sociales como los maestros han sido cuestionados y señalados, se han realizado reportajes evidenciando las carencias o deficiencias docentes como en el documental de panzazo que fue presentada en el año 2012 y que en su sinopsis oficial se leía: “pone en evidencia que la sociedad mexicana pasa de panzazo en un sistema excluyente en el que no se logran aprendizajes para la vida” (Festival Internacional de Cine de Morelia, 12 de octubre de 2017) pero que en su contenido principal se juzga a los maestros como principales responsables del desastre y que fue retomada por los medios de comunicación tras la implementación de la Reforma. Ante este panorama los docentes en estudio exponen:

Hemos sido señalados por los medios, no sé si viste el documental de panzazo, ahí somos los causantes de todos los males en la educación, pero ahí no señalan la indiferencia de las autoridades en lo que a ellos les corresponde. Antes los padres de familia venían a ver cómo estaba la situación escolar de sus hijos, ahora viene los padres y te cuestionan en lugar de preguntar, los alumnos han dejado de tener respeto, hacen memes de nosotros. (E13/D13).

Otros docentes también expresaron su sentir al respecto: *con esto de la evaluación hasta los padres vienen y te cuestionan a ti, en lugar de preguntar que hizo o no su hijo, porque en la tele nos han colocado como flojos* (E11/D11); uno más mencionó *los alumnos repiten lo que su padres dicen en casa, por qué no se evalúan, preguntan, si ustedes no se quieren evaluar, y todo eso es porque los noticieros lo comentan por los mítines, pero ni pertenecemos a esa sección, pero no se informan, solo nos juzgan* (E5/D5). Los docentes comienzan a ser señalados no solo por sus compañeros, sino por padres y alumnos; por la información que se presenta en los medios.

Del resultado de la evaluación se formaron dos grupos idóneos y no idóneos. Los primeros aquellos que podían permanecer en el sistema porque son funcionales a este, rol determinado porque obtuvieron una calificación aprobatoria en los cuatro exámenes aplicables, porque han probado a través de un examen que son merecedores de continuar con su labor.

Los segundos los no idóneos, aquellos que no aprueban la evaluación de permanencia parcial o totalmente, son probados en dos ocasiones más, para poder continuar con su labor docente como lo estipula el artículo octavo transitorio de la LGSPD. Los no idóneos son vistos como no aptos para dar clases según y serían removidos de su labor docente si en su tercer intento no conseguían su denominación de idóneos.

Los docentes en estudio tuvieron que demostrar que son merecedores de su plaza, de un espacio que ya era suyo, porque por años han trabajado para conservarlo, preparando clases y estrategias para que sus alumnos aprendan, resolviendo las carencias físicas en las instituciones, formándose en las necesidades y en este nuevo proceso implicaba no solo aprobar un examen, sino también demostrar al gremio educativo donde se desarrollan y la comunidad educativa y hasta a los medios de comunicación, que son merecedores de su plaza.

4.6 El docente y la esperanza de una cultura de evaluación inédita

De acuerdo a los hallazgos el docente mantiene la esperanza de que se le evalúe de manera diferente al interior de la cultura escolar, donde tomen en cuenta, la atención que brinda a cada uno de los alumnos cuando se les solicita de manera individual, cuando los escucha y los orienta.

La mayoría de los docentes entrevistados conocen en que consiste el proceso de evaluación en sus cuatro modalidades, pero discrepan en su aplicación, su finalidad, su veracidad y su utilidad.

Fui evaluada en la permanencia y puedo compartir que los resultados de esa evaluación, están lejos de lo que se vive dentro de las aulas, a mi parecer, no garantiza que los docentes cuenten con los conocimientos y habilidades para realizar un buen papel frente a los estudiantes. (E11/D11).

Hay que mencionar que los docentes reflexionan sobre los cambios en su práctica docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa 2013, algunos afirmaron que no hubo cambios, en otro sentido, otros docentes consideran algunos pequeños cambios:

Pues en lo personal, he tratado de ajustar mi práctica docente a lo que se requiere, sin embargo no estoy convencida, considero faltan muchos factores por integrarse, hay aspectos que no se consideran y que para nosotros son importantes e imprescindibles en nuestra práctica y que ellos, no están contemplando en la evaluación. (E11/D11)

Otra docente comenta *ha habido cambios en el desempeño en el aula de mi parte, y la implementación de programas, que ya estaban, pero ahora, hay que considerarlos porque el examen de habilidades docentes esta contextualizado en la aplicación de estos programas (E7/D7)* al respecto otro docente también hace referencia: *creo que la única cosa positiva son los nuevos programas como Construye-T y Yo no abandono, además de dar énfasis en las habilidades socioemocionales (E7/D7)*. Estos programas ya habían sido planteados e introducidos en un primer momento en la RIEMS, pero han tomado fuerza al grado de que el examen de habilidades docentes, muchos de los cuestionamientos eran en referencia a la aplicación de estos programas en la práctica; a decir de algunos docentes, no de acuerdo a lo que en la escuela se vive como lo exponen a continuación:

Cuando se me hacía una pregunta sobre a quién debería dirigirme como docente al observar una problemática específica en algún alumno, ninguna de las cuatro respuestas en el examen me daba lo que yo hago en la práctica, y he sido tutora y he atendido esa problemática, pero de acuerdo a las indicaciones me han dado mis autoridades en el plantel. (E10/D10).

Existe otro grupo de docente que afirma no tener ningún cambio en la práctica:

Ninguno, yo siempre he preparado mis clases buscando el mejor resultado en cuanto a calidad educativa de mis estudiantes, incorporo los programas que me han marcado, considero su situación contextual para la elaboración de estrategias de enseñanza aprendizaje, para que mis alumnos obtengan aprendizajes significativos, siempre lo he hecho, me capacito, yo no he cambiado. (E7/D7).

Este proceso solo nos ha generado más trabajo administrativo y estrés, doy módulos profesionales desde hace más de quince años, lo que yo enseñe a los alumnos son cosas prácticas en la carrera, los procesos no han cambiado, son los mismos, solo que ahora piden muchísima papelería y evidencia de todo; no he modificado mi práctica, enseño igual, no puedo hacerlo de otra forma. (E3/D3).

Los docentes consideran que solo fue un procedimiento administrativo y laboral, pero no cambio la práctica porque inclusive los docentes que no fueron idóneos debieron ser capacitados y tutorados por alguien más para encaminar su práctica, pero a decir de estos: *no recibí una capacitación especial, había cursos en la plataforma COSDAC pero generales, y no me asignaron un tutor (E13/D13).*

En el cuestionario también los docentes manifestaron que para que la evaluación arrojara cambios en la práctica docente debió ser formativa, y no lo fue *la reforma educativa, no enfrenta realmente el problema del rezago educativo, faltan escuelas, falta material, faltan maestros, los problemas reales de la educación (E5/D5)*, por ende no se pudo marcar un cambio en la práctica docente para mejorar la calidad educativa manifiestan: *considero que solo la calidad queda en el decreto, si no hay escuelas con instalaciones adecuadas y un entorno socioeconómico adecuado para los alumnos como quieren calidad, por decreto (E7/D7).*

Para que la educación incremente su calidad educativa y los docentes modifiquen sus prácticas o mejores sus prácticas se requieren de otras acciones sustanciales explica otro docente de la siguiente forma: *no solo por el hecho de estar en la constitución se va a lograr cumplir con lo que se refiere a calidad, ya que la labor es constante para poder alcanzar lo que se pretende (E8/D8).*

Ellos también piensan que la calidad no se puede incrementar a través de la evaluación docente y el descrédito del mismo, este proceder de las autoridades lo perciben así:

Ese es un gran error de esta reforma educativa, creo firmemente que no solo es del docente la responsabilidad, es una parte, pero también falta la infraestructura y el acceso a la educación de todos los niños para mejorar la calidad de la educación en México. (E10/D10).

Se puede escuchar a través de la voz de los docentes participantes en el estudio importantes cuestionamientos a la Reforma Educativa 2013, dichas puntualizaciones encaminadas a los fines de la evaluación, no en la oposición de una evaluación individual sino por las características mismas de la implementación en su subsistema; mostrando una evaluación general sin contemplar su práctica individual y los aspectos contextuales que a ella la rodean. No manifiestan una oposición por ser evaluados, expresan sus sentires por los señalamientos que de ellos se hacen y que han provocado problemáticas internas en el plantel y señalamientos inquisitivos entre ellos; provocando condiciones adversas que contribuyan de forma positiva en la educación de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Al ser docente de educación media superior, recibí como otros muchos compañeros docentes del nivel, la noticia de una reforma que llamó inmediatamente mi atención al encontrar posturas divergentes ante la misma, lo que motivo esta investigación, para, en un primer acercamiento indagatorio conocerla, pues cambiaba el panorama de lo vivido; y ya en un segundo acercamiento, en la construcción del proyecto, se convirtió en un reto dar voz a los actores principales, para conocer como la estaban viviendo. Durante el desarrollo del proceso investigativo transite entre lo conocido y lo desconocido, la construcción del supuesto y la indagación de la realidad, de lo encontrado y lo vivido, entre reafirmar lo que se conocía y reconocer lo que se ignoraba; pero lo más importante entre conjeturar lo que pensaban los actores sobre la evaluación, a escuchar lo vivido y experimentado.

La pedagogía crítica me permitió develar e interpretar con sentido crítico los significados que los docentes otorgaron a la evaluación implementada en de la reforma educativa 2013, por consiguiente, miran a la evaluación como el antidiálogo implementada desde el poder de manera coercitiva, en detrimento de los derechos ganados por los docentes; mirar a la evaluación con desesperanza de un futuro mejor.

Realizar una investigación de corte etnográfico resulto no solo una experiencia diferente a todos los ámbitos laborales que he recorrido, incursionar como investigadora novel, permitió ver la realidad que me rodea con otros ojos y generó una gran responsabilidad al tratar de interpretar lo que los actores de esta investigación compartieron y así, triangular dicha información con lo observado y la teoría elegida.

La reforma educativa 2013 no afronta las problemáticas reales del sistema educativo; por esa razón, no fue bien recibida por los docentes pues el gobierno en turno, nunca dialogó con ellos; la evaluación docente fue impositiva, al no considerar, ni escuchar la voz de los docentes, pues son ellos, quienes viven el día a día en las escuelas, son quienes podrían diagnosticar las problemáticas reales del sistema educativo.

Actualmente el discurso de la evaluación se ha convertido en una narrativa de selección al estigmatizar a los docentes en idóneos y no idóneos, resultado de un examen estandarizado que no reconoce el esfuerzo y el valor de su práctica educativa.

La evaluación segregó al colectivo docente al polarizar a los idóneos y no idóneos, al provocar que se cuestionaran los unos a los otros, y al señalarse como buenos y malos; provocando el descrédito, además al señalar como no capaces a quienes no enfrentaban la evaluación o la posponían.

La aplicación de la reforma fue parcial y relativa, pues se enfatiza fuertemente la calidad de la educación como resultado de la evaluación en el discurso, pero no se acompañaba la aplicación en las escuelas.

La evaluación de ingreso contribuyó a una mayor división entre el profesorado al considerarla injusta, pues se generaba desesperanza entre los profesores que tienen larga antigüedad en el sistema y no podían acceder a una plaza docente de mayor categoría y los docentes de nuevo ingreso la obtuvieron en su incursión al sistema. Por el contrario, para los aspirantes se convirtió en una oportunidad laboral.

La evaluación por promoción generó conflictos entre el personal por la forma en que se obtuvieron los puestos, brindando los cargos directivos a quien obtuviera una mayor calificación en un examen, sin considerar el liderazgo o aceptación de los docentes, transitado de la división a la confrontación, superando los límites de tolerancia, cayendo en el terreno de las agresiones y las desacreditaciones entre los miembros del personal.

La evaluación se convirtió en una amenaza a las condiciones laborales de los docentes, viéndose coercitiva su implementación, pues de ella dependía el continuar en el sistema educativo.

Los procesos de evaluación expuestos en los medios de comunicación generaron un rechazo social de la sociedad y el descrédito de la profesión docente, exponiéndolos al escrutinio social, provocando ser cuestionados por los padres y alumnos.

Los docentes cuestionaron los fines de la evaluación, consideraron que no contribuyó al aumento de la calidad educativa de los alumnos, pues tampoco aporta a la formación educativa de los docentes, por el contrario, se generó un discurso de desaprobación y desvalorización de su labor.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- Aguirre Baztán, A.** (1995). Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. España: Alfaomega.
- Angrosino, M.** (2014). Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa. España: Ediciones Morata.
- Arnaut, A. y Giorguli, S.** (2010). Los grandes problemas de México. Tomo VII. México: El Colegio de México.
- Bertely, B.M.** (2000). Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Buenfil, R.N.** (2016). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. México: JP.
- Denzin, N. y Lincoln, Y.** (2011). El campo de la investigación cualitativa. México: Editorial Gedisa.
- Freire, P.** (2001). Política y Educación. México: SIGLO XXI.
- Freire, P.** (2011). La educación como práctica de libertad. México: SIGLO XXI.
- Freire, P.** (2012). Pedagogía de la autonomía. México: SIGLO XXI.
- Freire, P.** (2015). Pedagogía de la esperanza. México: SIGLO XXI.
- Freire, P.** (2016). Pedagogía del oprimido. México: SIGLO XXI.
- Giroux, H.** (2008). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica, en Pedagogía crítica; De qué hablamos, dónde estamos: Barcelona, España: GRAÓ.
- Gimeno.** (2013). En busca del sentido de la educación. España: Morata.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M. D.** (1988). Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. Madrid, España: Morata.
- Guerrero y Amador,** (2016). La concentración política en contextos de democracias fragmentadas: el caso Pacto por México. México: LVIII Legislatura de la H. Cámara de Diputados.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.** (1994). Etnográfica: métodos de investigación. España: Paidós.
- Jurgenson, G. y Álvarez, J.L.** (2014). Cómo hacer investigación cualitativa. México: Paidós educador.
- Kvale, S.** (2011). Las entrevistas en Investigación Cualitativa. España: Ediciones Morata.

- Malinowski, B.** (1995). Los argonautas del Pacífico occidental. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Martínez, M.** (2008). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.** (2010). Resumen ejecutivo. Las escuelas: Estrategias para la acción en México. México: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.** (2013). Sinergias en aras de un mejor aprendizaje: una perspectiva internacional sobre la evaluación. México: OCDE.
- Poder Ejecutivo Federal.** (2008a). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación: México.
- Poder Ejecutivo Federal.** (2008b). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación: México.
- Poder Ejecutivo Federal.** (2008c). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Diario Oficial de la Federación: México.
- Poder Ejecutivo Federal.** (2013a). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación: México.
- Poder Ejecutivo Federal.** (2013b). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación: México.
- Poder Ejecutivo Federal.** (2013c). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación: México.
- Poder Ejecutivo Federal.** (2013d). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Diario Oficial de la Federación: México.
- Poder Ejecutivo Federal.** (2016a). Decreto por el que se declaran reformadas y derogadas diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de la reforma política de la Ciudad de México. Diario Oficial de la Federación: México.
- Ramón, F. y Guevara, G.** (2016). La evaluación docente en el mundo. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Rodríguez, G.** (1999). Observación, en Metodología de la investigación cualitativa. España: Ediciones Aljibe.

- Rockwell, E.** (1995). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E.** (2011). La experiencia etnográfica, historia y cultura en los procesos educativos. Argentina: Paidós.
- Sahlberg, P.** (2013). El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo? Argentina: Paidós.
- Sandín, M.P.** (2003). Investigación cualitativa en educación. España: McGRAW-HILL.
- Santiago, P.** (2016). Políticas de evaluación educativa. Evaluación docente en México: las recomendaciones de la OCDE, en La evaluación docente en el mundo. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Schmelkes, S.** (2015). Desempeño Docente: Estado de la cuestión, en La evaluación docente en México. México: FCE.
- Taylor, S.J.** y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós.
- Valdés, H.** (2016). La evaluación del desempeño profesional de los docentes: perspectivas históricas y desarrollos recientes, en La evaluación docente en el mundo. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Velasco, H. M., García, F.J., J., Díaz, De Rada, A.** (1993). Lecturas de antropología para educadores. España: Trota.
- Woods, P.** (1987). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona, España: Paidós.

Electrónicas

Banco Mundial. (20 de julio de 2017). Quienes somos. EE.UU. Recuperado de:
<https://www.bancomundial.org/es/about/leadership>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Recuperado desde: <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

Secretaría de Relaciones Exteriores. (2016). Pacto por México. Recuperado de:
https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf

ANEXOS

Entrevista Docente 13 (17-octubre-2017)

La transcripción que aparece a continuación corresponde a la transcripción de una entrevista realizada para el estudio etnográfico de un grupo de docentes de un Bachillerato Tecnológico. Las entrevistas fueron grabadas en audio. Las entrevistas fueron grabadas en salones, posterior al término de las clases con alumnos; en citas programadas previamente. El Docente 13, quien responde esta entrevista, se jubiló en el semestre febrero-julio 2017 durante el periodo de estudio.

Dimensión I. Datos generales

PREGUNTAS	DESCRIPCIÓN
1. Nombre:	Docente 13
2. Edad:	63
3. Sexo:	Masculino
4. Edo. Civil:	Divorciado
5. Tipo de nombramiento:	definitivo
6. Grado máximo de estudios:	Ingeniero
7. Especialidad:	Ingeniero en Comunicaciones Electrónicas
8. Asignaturas que impartes:	Álgebra, Cálculo
9. Grados y grupos que atiendes:	6 grupos
10. Años de servicio:	22 años de servicio
11. Antigüedad en la escuela:	3 años
12. Horas libres a la semana:	6
13. Trabajas doble turno o realizas alguna otra actividad:	no
14. Lugar de residencia:	Ixtlahuaca

Dimensión II. La Reforma Educativa 2013

Alma Delia: ¿Su voz fue tomada en cuenta para el planteamiento de la Reforma Educativa 2013? ¿Experimentó alguna consulta o entrevista?

Docente 13: Si te refieres a si nos preguntaron, no, fue algo que fue totalmente arbitrario, dijeron llegó esto, se supone que nos dijeron, pero solo nos dijeron llegó esto y van a hacerlo, totalmente impositiva.

Alma Delia: ¿Qué opinión le merece la Reforma Educativa 2013, en la que ahora está inmerso?

Docente 13: Es cambiante.

Alma Delia: ¿Conoce las políticas educativas a las cuales responde la exigencia de la calidad educativa dentro del sistema educativo mexicano?

Docente 13: Poco.

Alma Delia: ¿Conoce la Ley del Servicio Profesional Docente?

Docente 13: no en su totalidad, esta ley es donde están los parámetros con los que somos evaluados.

Alma Delia: ¿Qué cambios ha experimentado en su práctica docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa 2013?

Docente 13: No, las matemáticas se enseñan igual, debemos darles ejemplos a los alumnos para que ellos puedan desarrollar los propios, en matemáticas se enseña igual no hay mucho que podamos cambiar.

Alma Delia: ¿Está usted de acuerdo con el cambio al artículo 3º constitucional, al cual se le adiciona la palabra calidad? Es decir, se alcanzará la calidad por decreto.

Docente 13: la calidad no solo tiene que ver con lo que ven en el aula los alumnos, considero que también se deben considerar las instalaciones, los servicios que se ofrecen.

Dimensión III. La Evaluación

Alma Delia: ¿Qué opinión le merece la evaluación con base al mérito docente?

Docente 13: pues es relativo, con exámenes generales avalúan a todos los docentes por igual y no el desempeño real aquí en la escuela.

Alma Delia: ¿Qué opina acerca de la clasificación en idóneos y no idóneos que establece la Ley del servicio Profesional Docente a través de la evaluación?

Docente 13: La realidad es que se oye mal, pero las matemáticas son más difíciles de enseñar, los procedimientos en esta área siempre son los mismo, para los compañeros que salieron idóneos en su argumentación la situación fue más sencilla, lo que se refiere al diseño de la clase, hay más

opciones. Considero que la evaluación no debiera ser igual para todas las asignaturas. Está bien que nos evalúen, pero a ellos quién los evalúa (autoridades), ellos cómo llegaron ahí, también no llegaron por oposición, simplemente los nombraron y desconocen los que hay acá abajo en las escuelas.

Alma Delia: ¿De acuerdo a su experiencia docente, la evaluación debe ser formativa o selectiva de los sujetos con mayores capacidades y habilidades?

Docente 13: formativa, creo que eso tendría sentido.

Alma Delia: ¿Cree usted, que con sólo evaluar a los docentes se elevará la calidad de la educación?

Docente 13: no, hay muchos factores como ya te decía, las instalaciones, los servicios y todo lo que ellos traen de casa.

Alma Delia: ¿Cuál es su punto de vista acerca de los docentes que resultaron idóneos en la evaluación educativa?

Docente 13: cuando presente la evaluación eran 4 pasos, subir las evidencias de mi actividad docente, lo hice a tiempo, fui el primero y pase; después un examen de conocimientos, tuve el mayor puntaje en todo el estado, y los otros dos los reprobé: era el de competencias docentes y la planeación argumentada. Lo peor fue que para pasar era con 100 puntos en cada uno y me quedé en 99 en uno y 98 en el otro y con eso fui no idóneo, como vez.

Alma Delia: ¿Cuál es su punto de vista acerca de los educadores que resultaron no idóneos en la evaluación educativa?

Docente 13: Preferiría no opinar de mis compañeros, pero quienes son ellos para decir quien es idóneo o no, a ellos quien los evalúa.

Alma Delia: ¿Qué significa para usted, la exigencia de las autoridades educativas para evaluar al docente?

Docente 13: No sé cuál es el objetivo real, gobierno viene y sacan una ley, vienen otras y sacan otra, así lo he visto por años.

Dimensión IV. El Docente

Alma Delia: ¿Qué significado tiene para usted ser docente del nivel de media superior?

Docente 13: He aprendido, te voy a decir como llegue, pues yo entre así nomás, “recomendado”, no hubo examen ni solicitud, cuando me contrataron, fue por recomendación, entre en los años 80s, porque se estaba intentando implantar un centro de capacitación para enseñar a los profesores a utilizar las computadoras. Con el cambio de sexenio de los Centros de Capacitación se llevaron las computadoras, para hacer las auditorías y desaparecieron y para ocuparme me enviaron a un plantel y me dieron la rama de matemáticas (en un CBTA al poniente de la ciudad

de México), debido a la situación que había en la escuela, me toco dar otras materias como Métodos de Investigación e Inglés, porque no había maestros. Me convertí en docente y ahora es mi tarea diaria.

Alma Delia: ¿Qué importancia tiene el perfil para laborar en este nivel educativo?

Docente 13: La dinámica ha permitido que entren muchas personas sin buscar un perfil específico, pero aquí hemos dado de todo, como te decía. Pero si imagínate como enseñas matemáticas si no las conoces.

Alma Delia: ¿Existirá relación entre el resultado de la evaluación y el cambio de la práctica docente?

Docente 13: Es relativo.

Alma Delia: ¿Cuenta con los tiempos, recursos y espacios académicos que coadyuven a la mejora de la calidad educativa?

Docente 13: Algunos.

Alma Delia: ¿De acuerdo a su experiencia qué debería considerar la autoridad al momento de evaluarlo a usted?

Docente 13: Compromiso, la antigüedad.

Alma Delia: ¿Considera que la evaluación respeta la dignidad y la autonomía docente?

Docente 13: Supongo.

Alma Delia: ¿Usted se ha preocupado por promover actividades que impacten la calidad educativa al interior de la escuela? ¿Cuáles?

Docente 13: sí, yo jamás falto, respeto mi horario y el tiempo de mis alumnos.

Alma Delia: ¿Cómo resultado de esta forma de evaluar, alguna vez ha sentido la desesperanza de ser docente de preparatoria?

Docente 13: no, simplemente.

Alma Delia: ¿Te jubilas por la evaluación?

Docente 13: No, pero me han invitado a dar clases a otras partes, pero no quiero estar con problemas y situaciones de ese tipo, aunque haya continuidad o no (a la evaluación), las cosas van a seguir igual. Cuando presente la evaluación eran 4 pasos, subir las evidencias de mi actividad docente, lo hice a tiempo, fui el primero y pase; después un examen de conocimientos, tuve el mayor puntaje en todo el estado, y los otros dos los reprobé: era el de competencias docentes y la planeación argumentada. Lo peor fue que para pasar era con 100 puntos en cada uno y me quedé en 99 en uno y 98 en el otro y con eso fui no idóneo.

Registro de observación 4**Fecha:** 19 de febrero de 2018**Lugar:** Aula de docentes de CBTA**Observadora:** Alma Delia

Hora	Inscripción	Interpretación
11:40 am	<p>En la mañana de día 5 de diciembre, durante un periodo de receso. Se encontraban reunidos varios docentes, cuando llegó D13 y saludo a los maestros que se encontraban en el lugar, repartiendo al mismo tiempo unos panecillos, los docentes con entusiasmo recibieron al docente y el obsequio que les llevaba.</p> <p>D13: Ya llegó por quien lloraban. Andaba por aquí cerca y pase a saludar.</p> <p>D9: Que bien, ¿Cómo has estado?</p> <p>D13: Excelente, sin prisas, unos días en mis casa y unos días con mis hermanas en el D.F.</p> <p>D15: Ya te extrañábamos y más tus panecillos.</p> <p>D13: Voy a seguir saludando, pero regreso a despedirme.</p> <p>Alma Delia: ¿Viene seguido a saludar?</p> <p>D11: Si, trae panecillos a las compañeras, desayuna y se va. Siempre anda de prisa.</p> <p>Alma Delia: se ve que extraña su trabajo. ¿Por qué se fue?</p> <p>D11: Se desmoralizó, cuando salieron sus resultados dijo enseguida que se iba pero aun no cumple los 30 años de servicio, se fue por la parte proporcional; te voy a comentar un dato curioso, viene cada 15 días a visitarnos, a veces hasta ayuda a los alumnos, porque cuando viene lo buscan, yo sí creo que se fue por la evaluación.</p> <p>Alma Delia: ¿Cuántas ocasiones presentó la evaluación?</p> <p>D11: Solo una.</p> <p>D9: Cuando le notificaron que debía evaluarse nuevamente en los exámenes que no paso, que son cuestiones más administrativas, enseguida solicitó su jubilación, aunque creo que nadie directamente le hicimos algún comentario negativo, yo si escuche que compañeros comentaban sobre los que no pasaron, porque también hubo otra maestra, pero ella no sé qué hizo, con quien se quejó o qué, porque a ella al final si la pasaron.</p>	<p>Parece desesperanza.</p> <p>Opinan sus colegas que uno de los motivos de su jubilación fue la evaluación.</p>
