



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL
ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA NEXTLALPAN

EXPERIENCIAS Y TENSIONES DE LOS DOCENTES FRENTE A LOS
PROCESOS DE EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA REFORMA
EDUCATIVA (2012-2018)

TESIS

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

PRESENTA

OSCAR MENDOZA VEGA

LICENCIADO EN FILOSOFÍA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DRA. MARÍA ISABEL VEGA MUYTOY

COTUTORES: DR. DAVID PÉREZ ARENAS

DRA. ELIZABETH CAMACHO MACEDO

DEDICATORIA

A Fabi, Tami, Xime, Oli y Oscar

Gracias por todo su amor y paciencia

AGRADECIMIENTOS

Al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, por su profesionalismo, sobre todo, por brindarme la oportunidad de esta experiencia de superación en todos los sentidos.

Mi reconocimiento y gratitud al personal de la División Académica Nextlalpan, “Casa donde florece el pensamiento”, por la calidad y calidez de su trabajo.

A mi Comité Tutorial: Dra. María Isabel Vega Muytoy, Dr. David Pérez Arenas y Mtra. Catalina González Pérez por la vasta experiencia y conocimiento que amablemente me han compartido. Así mismo, a la Dra. Elizabeth Camacho Macedo, que se unió a este equipo tutorial, gracias por su confianza y experiencia para enriquecer este trabajo.

A mis compañeras del Seminario de Investigación: Juanita Rangel, Adriana Argueta, Beatriz Vázquez, Jeimy Ramírez, Winodolín Aguillares y Xóchitl Martínez; los momentos de compañía siguen siempre presentes, aún en la distancia.

A mis compañeros y compañeras de la Generación 2018-2020, Sus conocimientos me llevaron a grandes aprendizajes, pero la convivencia y fraternidad valen más que otras cosas.

A las compañeras de la generación 2020-2022: Sofía Olguín, Belem Andrade, Kali Ángeles y Rocío Pérez; muchas gracias por el tiempo dedicado a leerme y por sus valiosos comentarios.

A la Prof. Patricia Sánchez Guzmán, a la Lic. María del Rosario Rodríguez Gaytán y al Lic. J. Guadalupe Monter Cruz, sus testimonios dan voz a muchos que, como ustedes, desean ser escuchados. Totalmente agradecido por la riqueza de sus experiencias y por el interés de compartir parte de sus apreciables personas.

ÍNDICE

Introducción	11
Capítulo 1. La Historia Oral en las <i>Experiencias de Evaluación Docente</i>.	17
Encontrando el camino	
Presentación. Los pormenores para una investigación	19
1.1 Un sendero andado y por andar	20
1.2 El mapa que orienta el sendero	23
1.3 Los vestigios a la vera del sendero	25
1.4 Las pautas que marcan el sendero: Caminando en la espacio-temporalidad	27
1.5 Las teorías y métodos para comprender la historia del sendero	31
1.5.1 <i>Reformas Educativas y Evaluación Docente</i>	37
1.5.2 <i>Las Experiencias, Vida Cotidiana y Tensiones</i> en el proceso de la evaluación	44
1.5.3 Investigación cualitativa, un medio para la comprensión del mundo social	51
1.5.4 Historia Social e investigación cualitativa: la historia del presente, un hecho vivo	52
1.5.5 La Historia Oral, recurso metodológico de comprensión de la Historia Social	55
Capítulo 2. Antecedentes históricos de la <i>Evaluación Docente</i> en México	57
Presentación. Desde la visión de la Historia	59
2.1 Tres proyectos que guían la formación de un modelo educativo. Vestigios de procesos de <i>Evaluación Docente</i> en el México Novohispano	60
2.2 La formalidad de un proyecto de educación ilustrada para el México independiente. Las escuelas lancasterianas en México	66
2.3 La educación necesaria en México frente a una visión de modernidad. El proyecto educativo del porfiriato en el normalismo	70
2.4 La búsqueda de maestros para consolidar una educación revolucionaria. El reto frente a una visión de progreso nacional y el sindicalismo en la <i>Vida Cotidiana</i> del maestro	74
2.5 La educación frente a las políticas económicas mundiales. El impacto de la globalización y el neoliberalismo	80
Capítulo 3. Espacio, cultura y sujeto: el contexto y los docentes	87
Presentación. Espacio y tiempo de una historia de tiempo reciente	89
3.1 El espacio como producto de la construcción social	90
3.1.1 La entidad que acoge un proyecto de investigación.....	94
3.1.2 Tres senderos que se bifurcan en un espacio	98
3.1.2.1 En el lugar donde escurre el agua y abunda la piedra caliza: Apaxco de Ocampo	100
3.1.2.2 A los pies del Cincoque: Huehuetoca	107
3.1.2.3 Entre jorobados, un pueblo mágico: Tepotzotlán	113
3.2 Las voces de las <i>Experiencias</i> en la <i>Vida Cotidiana</i> . La comprensión del sujeto desde su contexto	118
3.2.1 ¿Quiénes son los actuales docentes?	120

3.2.2 El traslado de la gran Urbe a la periferia que llevó al cambio de profesión..	124
3.2.3 El cambio del seminario diocesano por la docencia	130
3.2.4 De la psicología a la docencia	134
Capítulo 4. Los docentes en el panorama del contexto actual: <i>Experiencias y Tensiones en la evaluación docente</i>	141
Presentación. La voz de los informantes por medio de la Historia Oral	143
4.1 Las <i>Experiencias y Tensiones</i> en la <i>Evaluación Docente</i> : los contextos actuales .	145
4.2 Los procesos de evaluación en la construcción del docente	151
4.3 Experiencias favorables: una evaluación que enriquece la <i>Vida Cotidiana</i> en la docencia	156
4.4 Las <i>Tensiones</i> en la evaluación: entre la <i>Vida Cotidiana</i> y el deber ser del Docente	158
4.5 Aventurar una reflexión desde las <i>Experiencias</i> de los docentes ante las posibilidades actuales	162
Conclusiones	165
Fuentes de Consulta	171
Bibliográficas	173
Hemerográficas	176
Electrónicas	177
Anexos	181

ACOTACIONES

Para la presente investigación se recurrió a la metodología de la Historia Oral por lo que se realizaron entrevistas para crear la fuente de información que contiene los testimonios de tres docentes que laboran en escuelas de la zona Nororiente del Estado de México (en los municipios de Apaxco, Huehuetoca y Tepotzotlán), quienes autorizaron mediante acuerdo de donación el uso de éstos. Para este fin, se utilizó una nomenclatura en las fuentes para facilitar su identificación, con los siguientes elementos:

Código	Significado
PHO	Siglas que se refieren a los Proyectos de Historia Oral
ED	Siglas que se refieren al tema de Evaluación Docente
01	Numeral de dos dígitos que se refiere al número de proyecto
01 al 03	Numeral de dos dígitos que se refiere al número de informante
01-01-01	Numeral de tres pares de dígitos que indican la fecha en que fue realizada la entrevista
p. 00	Número de página

De tal manera que las tres entrevistas están codificadas como sigue:

Códigos y su descripción	
PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 2	Entrevista de Historia Oral con el tema de Evaluación Docente, realizada al informante número 1 (Patricia Sánchez Guzmán), el 3 de diciembre de 2019, página 2
PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 14	Entrevista de Historia Oral con el tema de Evaluación Docente, realizada al informante número 2 (J. Guadalupe Monter Cruz), el 29 de octubre de 2019, página 14
PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 21	Entrevista de Historia Oral con el tema de Evaluación Docente, realizada al informante número 3 (María del Rosario Rodríguez Gaytán), el 17 de enero de 2020, p. 21

Presento también las siglas y sus significados, utilizadas en el texto, sobre organismos, instituciones, programas y documentos oficiales:

AID	Asociación Internacional de Desarrollo
BIRD	Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo
CBT	Centro de Bachillerato Tecnológico
CECYTEM	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México
CERTIDEMS	Certificación Docente de Educación Media Superior
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente

COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial
EMS	Educación Media Superior
EPO	Escuela Preparatoria Oficial
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
LINEE	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MCM	Marco Curricular Común
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (por sus siglas en inglés)
PROFORDEMS	Programa de Formación Docente en Educación Media Superior
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIGED	Sistema de Información y Gestión Educativa
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
UACH	Universidad Autónoma de Chapingo
UAEMex	Universidad Autónoma del Estado de México
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por sus siglas en inglés)
UNIVA	Universidad del Valle de Atemajac
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Otras acotaciones:

Ejemplo	Descripción
<i>Palabras con iniciales en mayúscula y en cursiva</i>	Se refiere a las principales categorías utilizadas en la investigación
<i>Palabras en cursiva y minúsculas</i>	Palabras en otros idiomas, latinismos y barbarismos. La transcripción de algunos textos conserva la escritura original en expresiones del castellano antiguo, así como el lenguaje coloquial dependiendo del autor y su contexto.
<i>Palabras en cursiva e iniciales en mayúscula</i>	Categorías Principales.

INTRODUCCIÓN

La Evaluación es un tema que en las últimas décadas se ha colocado en el centro de las actividades desarrolladas en múltiples ámbitos de la vida laboral y ha tomado diversos sentidos de acuerdo con teorías y prácticas ligadas al desarrollo de ésta. Se ha posicionado en la educación de una manera que, de acuerdo con teorías educativas, ha tomado vital importancia en los fines de la educación, tanto en los procesos de evaluación de los estudiantes como de los docentes. Al parecer, todo es motivado desde las políticas educativas vertidas desde una dinámica de la economía neoliberal en un mundo cada vez más globalizado, y que a partir de estas dinámicas mundiales de finales del siglo XX y principios del XXI, en donde conceptos como eficiencia, eficacia, calidad y productividad, pasan a la esfera educativa para exigir procesos de administración y control (Casillas, 2017); y la evaluación se convierte en la herramienta principal para estos fines.

Sin embargo, en el ejercicio de control que se ha establecido, se ha revertido el sentido de la evaluación, si se considera a ésta como un proceso de verificación en donde se realiza una valoración de los elementos a considerar y que a partir de esta naturaleza, el referente axiológico de los juicios emitidos en el ejercicio de ésta sobre los procesos a evaluar, se toma como punto de partida de todo el proceso y no como un ejercicio continuo durante el proceso o al final de éste, llevando, de esta manera a desorientar el sentido de la evaluación (Glazman, 1999).

En la educación en México, a partir de las reformas educativas, sobre todo en el período 2002-2018, la evaluación educativa se ha conformado en tema central de las propuestas curriculares en los sentidos arriba descritos, de tal manera que, la *Evaluación Docente* forma parte trascendente en las políticas educativas de las últimas décadas.

Se presenta la problematización que, desde la implicación del investigador, da cuenta de la mirada y las formas en que se aborda; así como la metodología que ha de llevar a la recopilación del dato empírico para que se realice la interpretación a partir de los contextos desarrollados en el capítulo tres y se llegue a la comprensión de las *Experiencias* y *Tensiones* que enfrentaron y han de seguir enfrentando los docentes en los procesos de evaluación que establecieron las últimas reformas educativas en México.

Bajo el objetivo de comprender los procesos históricos que han sucedido en la educación en México centrados en la *Evaluación Docente*, es necesario hacer una revisión de éstos a la luz las *Experiencias* de los docentes en estos procesos que han ido configurando la formación del magisterio. Tratando de no caer en una visión simplista, antes bien, remarcando los elementos de multireferencialidad y complejidad que esto implica para la comprensión de este problema.

La construcción de un objeto de estudio desde las *Experiencias* docentes en los procesos de evaluación me lleva a realizar este análisis general de construcción en momentos históricos de nuestra vida nacional, partiendo de los modelos establecidos desde la educación novohispana hasta nuestra situación actual, pasando por los modelos de los siglos XIX y XX. Este análisis general me permite al final llegar a conclusiones que, de diferentes maneras, serán replanteadas a lo largo de todo el trabajo de investigación, uniendo a estos elementos los datos empíricos emanados de las entrevistas de Historia Oral realizadas con los sujetos de investigación.

A partir de este escueto preámbulo que me ha servido de pretexto para introducir el planteamiento de las cuestiones que han involucrado tanto mi vida profesional como mi vida privada. Ante esta nueva situación que hemos estado viviendo me permito plantearlas: ¿Se han hecho evaluaciones a los maestros anteriormente? ¿Cuál ha sido el proceso histórico de las evaluaciones hacia los maestros en México? ¿Cómo han afectado la vida personal del maestro?

El sector educativo mexicano del siglo XXI dio un vuelco sorpresivo en todos los sentidos dictado por las nuevas políticas educativas emanadas de los ambientes nacionales e internacionales. La respuesta a todas las exigencias que demandaban la cobertura, la calidad y la equidad estaban precedidas por una historia de más de 400 años de educación en México y recayeron en uno de los principales actores: el maestro.

Es necesario, entonces, realizar una búsqueda en la historia de la educación en México para identificar los orígenes de la examinación de la labor del maestro en la escuela. Para ello, parto de la idea de la historia crítica de Luis González en la relación al origen humano de las instituciones, para identificar así, las *Tensiones* que se van gestando en la vida del maestro: “Este saber histórico para que surta su efecto descubre el origen humano, puramente humano de instituciones y creencias que conviene proscribir pero que se oponen al destierro por creérseles de origen divino o de ley natural” (González, 1998, pp. 61-62).

De esta manera, la educación tiene como origen primigenio la naturaleza humana, a la que iré haciendo referencia constantemente. Cuando se propone un tema de investigación desde la Historia Social como sustento teórico se hace necesario realizar un análisis de las condiciones espaciotemporales para comprender el contexto que cada sujeto asume en su configuración social como seres históricos.

De aquí que, de acuerdo con estas características enunciadas, es este capítulo se realiza un acercamiento al contexto que ha formado la persona de cada informante para este proceso de investigación. Inicio por la comprensión teórica de las categorías de espacio y su vinculación con todo el constructo cultural que rodea, no sólo la idea como aspecto geográfico, sino toda su connotación simbólica y vivencial que representa para los sujetos que en éste se desarrollan en su *Vida Cotidiana*.

La descripción del Estado de México y la región nororiente, sobre todo centrada en los municipios de Apaxco, Huehuetoca y Tepotzotlán, se describe en función de los elementos geográficos y culturales que representan para la configuración como sujetos sociales de mis informantes en sus centros de trabajo: CBT Dr. Horacio Ramírez de Alba, Apaxco, CBT Jaime Keller Torres, Huehuetoca y el USAER No. 72 de Tepotzotlán.

Unida a esta descripción se presenta la postura teórica sobre el sujeto, parte fundamental de la investigación de corte cualitativo, en la que se le comprende desde su naturaleza subjetiva e intersubjetiva en la expresión de sus *Experiencias*. Esto para llegar a la comprensión de los sujetos de investigación: docentes de educación media superior.

Presento, a partir de los sujetos de investigación, el contexto de referencia en una descripción de la Educación Media Superior en el Estado de México. De esta manera se entrelazan los elementos contextuales con los procesos de formación de cada informante, lo que permitirá comprender más a fondo la *Vida Cotidiana* de cada uno de ellos y lo que ha de representar en los procesos de *Evaluación Docente* en los que de manera directa o indirecta tomaron parte en un momento de su historia personal y colectiva.

Considerar una investigación dentro del fenómeno educativo es un problema complicado por la serie de factores que intervienen en éste, puesto que interviene una diversidad de elementos que se consideran desde las ciencias sociales. Investigar en la educación implica no sólo el uso de las

técnicas más adecuadas, sino la unión de elementos que confluyen en este fenómeno, que va desde la implicación pasando por las teorías y sistemas de pensamiento que subyacen a este fenómeno (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017).

En el proceso de la investigación es necesario tomar en cuenta que el punto de partida no es un hecho azaroso, el investigador toma como tema de investigación aquello que le interesa por formar parte de su historia de vida. Podría asegurar que la investigación no inicia si no se parte de la implicación del investigador como sujeto de ella misma (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017, pp. 29-31). Si no es así, posiblemente los datos de la investigación, termine en un mero reporte de un problema cualquiera o en un compendio en el que los datos queden como meras estadísticas.

Para el problema de la *Evaluación Docente* me enfrenté a un fenómeno con una complejidad tremenda, puesto que implica, dentro de la educación, uno de los elementos que puede abordarse desde diferentes perspectivas, teorías, sistemas de pensamiento y se puede abordar desde diversas metodologías, de acuerdo con la finalidad que se persiga. ¿Cómo abordar este problema? ¿Desde qué perspectivas? Definir este tipo de cuestiones tendría que llevar a identificar todo el proceso necesario para llegar a la interpretación de los datos. La triangulación de estos elementos permitirá que la interpretación lleve a buen fin la comprensión del problema. “Es en la triangulación descrita de supuestos, categorías y conceptualizaciones donde todo este proceso vuelve a entrar en una compleja interrelación. Es el momento donde puede realizarse la tarea de interpretación” (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017, p. 27).

Los procesos en la investigación cualitativa permiten enfocar el tema de estudio desde una perspectiva totalmente subjetiva en un inicio, lo que se tornará después en una *Experiencia* intersubjetiva por el encuentro del investigador con el otro; por lo que lo que se busca no es la verdad en sí, antes bien la comprensión del problema y sus relaciones con otros problemas o fenómenos es lo que guía estos procesos (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017, pp. 22, 23 y 30).

La Historia permite conocer no sólo un fenómeno unidireccional o en una sola dimensión, en su misma complejidad, por los sujetos que se integran en ella, permite a su vez centrar la atención en uno o varios sujetos, de tal manera que “(...) la interpretación sigue un camino inédito en cada situación y de alguna forma irreplicable, lo que no significa que no pueda ser rigurosa, coherente y consistente” (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017, p. 5). Así, la historia de vida de un sujeto puede

ser el centro de la investigación, tal es el caso de la investigación de la educación. Desde este foco de atención pueden girar los demás elementos que comprenden el trabajo de la investigación, “(...) podemos afirmar que la ciencia de la educación es el resultado de integrar saberes (conceptos, metodologías y sistemas de pensamiento) que proceden de diversas disciplinas (...)” (Díaz Barriga y Domínguez, 2017, p. 10).

De esta manera, la investigación de la *Evaluación Docente* tendría como foco al docente mismo en su contexto y trayectoria de *Vida Cotidiana* escolar, visto desde supuestos, perspectivas teóricas, sistemas de pensamiento y bajo una metodología que lleve a la interpretación de los datos obtenidos en este proceso.

El proceso de la investigación, como advierten Díaz-Barriga y Domínguez (2017, p. 14-15) no puede ajustarse a un modelo unívoco y, por tanto, no es posible establecer regularidades para este proceso. No se busca una ley universal o una verdad como se ha expuesto antes. El objetivo es, a partir de estos procesos, que la interpretación lleve a la comprensión del fenómeno y así el conocimiento de dicho fenómeno o problema se vaya incrementando y lleve a la construcción de sistemas de inteligibilidad.

Aun así, no es ejercicio fácil y sencillo; se trata de un proceso que lleva una sistematización de elementos que permitan llegar a la interpretación y comprensión del problema. En el problema de la *Evaluación Docente* no es simplemente describir este proceso que los Docentes en México siguieron durante un periodo específico, sino más bien, comprender cómo estos procesos han permeado la historia de vida del docente y esto es sólo a partir del ejercicio intelectual para comprender que no es un problema terminado con el proceso de la investigación; se trata del manejo adecuado de la información para la construcción de un significado.

El instrumento metodológico que mediará este proceso para la comprensión del fenómeno de la *Evaluación Docente* sigue la trayectoria de la Historia dentro de las Ciencias Sociales en la perspectiva de la Historia Social, de tal manera que las entrevistas de Historia Oral se utilizarán para articular las historias de vida de los docentes en torno al problema de la Evaluación. La interpretación, con un alto contenido subjetivo, tanto en las narraciones propias como en las del informante dará un sentido a la comprensión.

CAPÍTULO 1

**LA HISTORIA ORAL EN LAS *EXPERIENCIAS* DE
EVALUACIÓN DOCENTE. ENCONTRANDO EL CAMINO**

Presentación. Los pormenores para una investigación

La evaluación es un tema que en las últimas décadas se ha colocado en el centro de las actividades desarrolladas en múltiples ámbitos de la vida laboral y ha tomado diversos sentidos de acuerdo con teorías y prácticas ligadas al desarrollo de ésta. Se ha posicionado en la educación de una manera que, de acuerdo con teorías educativas, ha tomado vital importancia en los fines de la educación, tanto en los procesos de evaluación de los estudiantes como de los docentes. Al parecer, todo es motivado desde las políticas educativas vertidas desde una dinámica de la economía neoliberal en un mundo cada vez más globalizado, y que a partir de estas dinámicas mundiales de finales del siglo XX y principios del XXI, en donde conceptos como eficiencia, eficacia, calidad y productividad, pasan a la esfera educativa para exigir procesos de administración y control (Casillas, 2017); y la evaluación se convierte en la herramienta principal para estos fines.

Sin embargo, en el ejercicio de control que se ha establecido, se ha revertido el sentido de la evaluación, si se considera a ésta como un proceso de verificación en donde se realiza una valoración de los elementos a considerar y que a partir de esta naturaleza, el referente axiológico de los juicios emitidos en el ejercicio de ésta sobre los procesos a evaluar, se toma como punto de partida de todo el proceso y no como un ejercicio continuo durante el proceso o al final de éste, llevando, de esta manera, a desorientar el sentido de la evaluación (Glazman, 1999).

En la educación en México, a partir de las reformas educativas, sobre todo en el período 2002-2018, la evaluación educativa se ha conformado en tema central de las propuestas curriculares en los sentidos arriba descritos, de tal manera que, la *Evaluación Docente* forma parte trascendente en las políticas educativas de las últimas décadas.

En el presente capítulo se presenta la problematización que, desde la implicación del investigador, da cuenta de la mirada y las formas en que se aborda; así como la metodología que ha de llevar a la recopilación del dato empírico para que se realice la interpretación a partir de los contextos desarrollados en el capítulo tres y se llegue a la comprensión de las *Experiencias y Tensiones* que enfrentaron y han de seguir enfrentando los docentes en los procesos de evaluación que establecieron las últimas reformas educativas en México.

1.1 Un sendero andado y por andar

La importancia de la metodología en el proceso de investigación, de la mano de la epistemología y de la ontología, ya sea desde una perspectiva cuantitativa, cualitativa o mixta; recae en la subjetividad del investigador. De tal manera que, por cuestiones de validez objetiva, esta subjetividad se manifiesta totalmente en la implicación, ejercicio de objetivación de un proceso serio de investigación.

Las ciencias humanas han ido reconfigurando en las últimas décadas tanto sus objetos de estudio como sus metodologías en función de una epistemología que garantice las condiciones de verdad en los procesos de investigación. Entre estas *Tensiones*, las metodologías surgidas de la Historia replantean las posibilidades del investigador, y el reconocimiento de la historicidad en los objetos de estudio, da la posibilidad de la implicación de éste: “La implicación es parte de las circunstancias históricas en que se realiza una pesquisa y como tal debe asumirse” (Pastrana, 2011, p. 4). Por lo que, la implicación del investigador, desde la pesquisa que elabora, se asume como parte fundamental dentro de esa misma historia, tanto personal como social.

Los requisitos de validez de estos procesos ya no dependen del problema de la polémica epistemológica, sino del planteamiento de una forma peculiar de las ciencias humanas de hacer ciencia, como asegura Leonor Eloína Pastrana: “Así, la pesquisa desde una posición implicada con las comunidades de origen o de relación vital, es un proceso de aprendizaje alternativo frente a las reglas consolidadas de validez académica de la investigación.” (Pastrana, 2011, p. 6). Esa posición implicada como aprendizaje alternativo, es la que permite al investigador, dentro de esta propuesta, hacer presente su subjetividad en un proceso auténtico en el que se reconoce a él mismo y a los otros en sus relaciones vitales de intersubjetividad.

La fusión de las *Experiencias* de los informantes y la interpretación del investigador se expresan en cuanto la intencionalidad de hacer que se conozcan estas vivencias y tengan un sentido. Las palabras recuperadas en este ejercicio de intersubjetividad son parte de la *Vida Cotidiana* de los involucrados “(...) que los trasciende, ampliándose y extendiéndose en el tiempo como si se tratara de «resonancias u ondulaciones»” (Calvo, 2007, p. 2). El ejercicio de comunicación para estos procesos de acercamiento a las *Experiencias* tiene diferentes significados en los contextos que se conjugan en tiempo y espacio. Esta unión de la historia con la *Vida Cotidiana* afirma

Beatriz Calvo, “(...) sirven como referentes de culturas, de contextos históricos y de procesos sociales amplios (...)” (Calvo, 2007, p. 2). Por ello, la naturaleza histórica de esta investigación es fundamental, no para llegar a verdades o establecerlas (como se insistirá a lo largo de este texto), sino para dejar evidencia de este referente ante los contextos que se viven y siguen viviendo en la historia de la educación en México.

Por tanto, la implicación del investigador es central en la investigación, pero no más allá de los aspectos que configuran este ejercicio de la ciencia. Si bien es cierto que esta reconfiguración de la naturaleza de las ciencias humanas busca trascender la crisis en que se han visto envueltas en los últimos años, es necesario reconocer todas las implicaciones que requiere la epistemología dentro de ellas. A propósito, Pastrana, hace hincapié en este asunto:

El reconocimiento de la implicación por sí misma no basta para resolver el proceso investigativo, pues la condición implicada supone cuidados teóricos, metodológicos y analíticos, para no sobreponer cierta versión sobre las otras voces con las que se dialogó en el campo (Pastrana, 2011, p. 5).

El problema central sigue siendo desde la misma epistemología que implica el replanteamiento de la cosmovisión ontológica de los sujetos de estudio implicados, por lo que, esta triangulación con la *Vida Cotidiana* involucra un ejercicio en el que convergen las condiciones necesarias para que el proceso indagatorio lleve a relacionar las teorías, los referentes metodológicos y los contextos en la comprensión del problema planteado.

En cuanto a la implicación de un servidor con la problemática planteada, surge a partir de mi llegada al sistema educativo público en el Estado de México. Después de haber incursionado en la educación desde el sector privado, en donde, la preparación continua junto a la práctica docente, son el sustento que le hacen sobrevivir en el mundo laboral de la educación.

El año 2005 marcó el inicio de una nueva etapa en mi trabajo profesional. Había llegado al sistema educativo del Estado de México después de doce años de servicio en escuelas incorporadas a la UNAM en el entonces Distrito Federal. Me incorporé en agosto de 2005 a los Bachilleratos Tecnológicos del Estado de México (CBT) de los municipios de Tequixquiac y Apaxco.

Los requisitos de ingreso: sólo presenté la documentación que me acreditaba como licenciado en Filosofía, ningún documento que probara mis capacidades en la docencia me fue solicitado. Durante tres años encontré grandes diferencias entre la Educación Media Superior que había conocido en la Ciudad y la que entonces se organizaba en el Estado de México.

Fue tiempo de adaptación, conocimiento y asimilación. Cuando me sentí un poco familiarizado con el sistema, a inicios de 2008 llegó la noticia de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para el ciclo escolar siguiente (2008-2009). Grandes problemas se vislumbraron en este sistema educativo nacional: cobertura, calidad y equidad que se convirtieron en los bastiones que dejaron entrever las posibilidades que podía enfrentar la educación en México (SEP. 2008, Acuerdo Secretarial No. 442).

La exigencia de profesionalización de los docentes fue uno de los motores que impulsaron esta reforma. La calidad de la educación dependería de la calidad de la enseñanza. La herramienta para esta tarea fue el Programa de Formación para Docentes de Educación Media Superior (PROFORDEMS) que encaminaría a la Certificación para Docentes de Educación Media Superior (CERTIDEMS). Todo ello, a la postre, sería el inicio de las *Tensiones* que experimentaríamos los docentes en todo el sistema educativo mexicano: la profesionalización de nuestra práctica docente y su evaluación frente a la *Vida Cotidiana* que se había ido configurando en las culturas escolares de cada plantel dentro de un mismo sistema educativo. Un servidor experimentó en carne propia todos estos procesos.

Este marco fue el que permitió certificarme, de manera voluntaria, como Evaluador del Desempeño Docente en diciembre de 2015 y me llevó a participar en los procesos de calificación de los productos emanados de los ejercicios evaluativos de los docentes en los ciclos 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018; otra *Experiencia* que marcó mi trayectoria profesional y que sin embargo, me permitía vivenciar de manera personal las *Tensiones* generadas en estos procesos, desde enfrentar los trámites burocráticos en las diferentes instancias educativas, locales y federales, como la falta de organización, información y comunicación adecuada para enfrentar estos procesos, ante la dinámica de la vida, tanto personal como laboral de cada docente.

Por lo que, este es un tema coyuntural para el trabajo del docente y los momentos históricos de las Reformas que se han implementado en la educación en México. Repercute en todas las

dimensiones, desde las individuales hasta las colectivas, pasando por las institucionales. Explicar estas relaciones entre *Experiencias* individuales en la vida personal y laboral del docente, me ayudará a comprender las *Tensiones* entre el trabajo profesional y los lineamientos oficiales que este fenómeno provoca en el ser del docente actual.

El desarrollo de mi propia actividad en una doble dimensión: en mi trabajo cotidiano en el aula y en mi Experiencia como evaluador certificado por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), me lleva a compartir estas situaciones con mis compañeros de gremio. Compartir Experiencias de vida y vivencias propias me llevará a vislumbrar una situación que si bien, no es la misma para todos, marca puntos de apoyo y convergencia en un mismo entorno, en contextos diferentes. Comunicar con los demás estas Experiencias personales es un ejercicio muy significativo para redimensionar y reconstruir la condición humana del docente y de esta manera contribuir a la dignificación del trabajo del magisterio.

1.2 El mapa que orienta el sendero

En las Políticas Educativas de los últimos sexenios en México y a partir de la *Reforma Educativa* de 2013, se plantean tres temas fundamentales para la Educación: calidad, pertinencia y cobertura; en el primer rubro se prioriza la formación docente como condición para la calidad educativa siendo la *Evaluación Docente* una herramienta para medir ésta. Las historias vividas por los docentes en estos procesos evaluativos, aunque individuales, inciden en un colectivo; es pues, necesario recuperar estas Experiencias en torno a los procesos de evaluación de los docentes de Educación Media Superior, para comprender las *Tensiones* que se generan en la *Vida Cotidiana* y profesional de cada uno y poder relacionarlas con las posibilidades que, como gremio, el magisterio tiene frente a los retos que plantea la formación profesional.

Aunque es un tema reciente, la *Evaluación Docente* es añeja en la práctica, las características de estos últimos procesos son un parteaguas en México, por lo que resulta importante analizar y reflexionar sobre ello, porque, aunque recientemente se plantea una nueva reforma que elimina la llamada “evaluación punitiva”, ésta se sigue considerando bajo otros argumentos. Es pues necesario no perder de vista el tema.

El valor del desarrollo histórico en este tipo de problema es de capital importancia en la reconstrucción de procesos dentro del sistema educativos en México, por lo que me es posible plantear el cuestionamiento: ¿cómo ha sido el desarrollo histórico de las evaluaciones hacia los maestros en las diferentes etapas en la que se ha ido conformando el sistema educativo mexicano?, así, la misma historia me permitirá considerar ¿de qué manera se dan las *Tensiones* en los procesos de evaluación entre la vida personal y cotidiana de los docentes? y ¿cómo impactan estas *Tensiones* desde la evaluación en el desempeño laboral del docente? Estos cuestionamientos que guiaron el proceso de investigación se relacionaron con el objetivo general que pretende y sus alcances en ésta:

- Conocer y analizar las *Experiencias* de los docentes de Educación Media Superior frente a los procesos de evaluación que impone el Nuevo Modelo Educativo en México que permitan comprender las *Tensiones* en su vida personal y laboral.

De tal manera que inicié por conocer cómo ha sido el desarrollo histórico de las evaluaciones que enfrenta el docente en las diferentes etapas en la que se ha ido conformando el sistema educativo mexicano y de esta manera comprender que este problema tiene antecedentes clave en su naturaleza. Posteriormente me llevó a analizar mediante las *Experiencias* de los docentes, de qué maneras ocurren las *Tensiones* entre los procesos de evaluación y la vida personal y cotidiana de éstos; y finalmente comprendí cómo ocurren estas *Tensiones* del docente frente a la evaluación en el desempeño laboral.

Comprender las *Experiencias* del docente frente a estos procesos de Evaluación es lo que motiva el desarrollo de estas líneas. No tiene la misma significación abordar el problema desde la objetividad impuesta por Reformas Educativas de las que se vierten leyes, reglamentos y disposiciones que el Docente debe cumplir bajo esquemas de imposición que le colocan en medio de la *Tensión* entre lo legal y lo vivido en la práctica cotidiana; que poner la mirada en la subjetividad del docente, para comprender, desde las historias de vida en donde se vierten las *Experiencias* personales, es decir, cómo viven los docentes estos procesos. Esto implica una lógica inversa a los esquemas de pensamiento que se plantean desde la objetividad de la

evaluación partiendo de la comprensión de subjetividades en la relación dialógica con los actores inmediatos de estos procesos dentro de nuestro sistema educativo en México.

1.3 Los vestigios a la vera del sendero

El problema de la evaluación en la educación ha sido tratado y analizado desde varias perspectivas que van desde los aspectos teóricos hasta la implementación de técnicas y estrategias de acuerdo con modelos y a las necesidades dentro de las políticas educativas que han ido sucediendo en la historia de los últimos treinta años en México y en el plano internacional.

Se han realizado propuestas que buscan, por ejemplo, hacer del trabajo de la evaluación una técnica para establecer indicadores, por medio de *evaluaciones sistemáticas* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), lo que ha permitido que las últimas reformas en México pongan la mirada en este sistema para la *Evaluación Docente*.

De esa manera, los estudios que se han realizado apuntan hacia la teoría y práctica de sistemas de evaluación que han sido adaptados a los ambientes educativos, tanto para estudiantes como para los docentes, intentando, desde hace varias décadas, implementar una cultura de la evaluación y que ha respondido, en muchos casos, a las exigencias de organismos internacionales que intervienen las políticas económicas, públicas y educativas de varios países, entre los que se encuentra México (Díaz-Barriga, 2008).

Estas prácticas evaluativas se fueron implementando de manera generalizada en el nivel superior, por lo que, las universidades públicas de México fueron entrando en esta dinámica en las últimas tres décadas del siglo pasado, por lo que, varios investigadores empiezan una serie de estudios encaminados a exponer, identificar y analizar esta situación que permea la alta esfera de la educación (Glazman, 1999 y Díaz-Barriga, 2008).

Los estudios previos sobre temas de reformas y evaluación llevaron a centrar el análisis en el otro extremo del ejercicio: los docentes. De tal manera que el objeto de estudio de la evaluación cambio al sujeto de la evaluación. Así que, el docente es puesto en el análisis de las investigaciones que buscarán comprender de mejor manera el fenómeno (Rueda, 2011 y Cuevas, 2018).

Aunque el tema de la *Evaluación Docente* es un problema relativamente nuevo en el ámbito educativo, se han realizado estudios referentes a éste en muchos espacios; ha sido objeto de investigaciones, es tema de conversaciones, críticas y debates en diversos espacios educativos.

Son interesantes los estudios que se han realizado en tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Sin embargo, la gran mayoría de estos estudios e investigaciones apuntan a un vértice en común del que se desprenden otras temáticas, que consiste en la parte formal de la Evaluación, esto es, hay una serie de discusiones y propuestas en torno a los elementos y las formas en que se desarrollan los procesos evaluativos (Esquivel, A., 2015; Chávez, S., 2017 y Rosales, V., 2018).

El análisis que realiza el Dr. Celerino Casillas (2017) en su tesis doctoral en donde plantea la situación de los procesos de *Evaluación Docente* en instituciones de nivel superior y que responden a mecanismos de la economía mundial globalizada desde una propuesta neoliberal, lleva al análisis de las *Tensiones* que se generan en el docente entre lineamientos institucionales establecidos desde las políticas educativas modernizadoras y la vida académica misma dentro de las instituciones.

Durante el XIV Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 2017, los participantes sobre la temática de evaluación empezaron a cuestionar los procesos evaluativos que fueron impuesto a los docentes mexicanos, colocando al docente en el centro del ejercicio de la evaluación, es decir, se trató de comprender el problema de la evaluación desde sus actores mismos: colocaron en el centro del problema al docente, desde sus *Experiencias* subjetivas, personales e individuales realizaron el análisis. (Antonio, L, 2017a y 2017b; Colmenares, H., 2017; García, J., Marín, R. y Guzmán, I., 2017).

Mientras que la mayoría de las mesas con el tema de evaluación en el XV Congreso COMIE (2019) se centraron sólo en las metodologías de la *Evaluación Docente* en instituciones educativas, una de las conferencias magistrales del evento a cargo del Dr. Martínez Rizo se encargó de una revisión histórica de la evaluación de la educación para situarse en el presente inmediato de las políticas educativas emanadas de la última reforma para iniciar el análisis de las posibilidades de este fenómeno en las reformas que se van iniciando en la etapa del nuevo gobierno mexicano a partir de 2018.

De manera general presento este recorrido por los estudios e investigaciones que ha arrojado el tema de la *Evaluación Docente*, buscando situar la presente investigación en el plano de las aportaciones que buscan comprender las *Experiencias* de los docentes ante los retos de la evaluación de su práctica docente desde dos vertientes analíticas: por un lado las *Experiencias* individuales de cada docente al enfrentar los procesos de evaluación, y por otro, complementar estas *Experiencias* vividas con el referente analítico de las *Tensiones* que surgen entre las políticas educativas (lo legal) y la práctica docente (*Vida Cotidiana*).

1.4 Las pautas que marcan el sendero: Caminando en la espacio-temporalidad

El año 2008 marcó un parteaguas en la Educación Media Superior. Anteriormente, el único requisito para el ingreso como docente a los subsistemas de Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) y Escuelas Preparatorias Oficiales (EPO) en el Estado de México, consistía en presentar la documentación que acreditaba el grado profesional mínimo de licenciatura. No se exigía documento alguno que avalara Experiencia alguna en la docencia.

La exigencia de profesionalización docente fue uno de los motores que impulsaron la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en agosto de 2008. La calidad de la educación dependería de la calidad de la enseñanza. La herramienta para esta tarea fue el Programa de Formación para Docentes de Educación Media Superior (PROFORDEMS) que encaminó a la Certificación para Docentes de Educación Media Superior (CERTIDEMS), lo que a la postre sería el inicio de un proceso que experimentaríamos los docentes en todo el sistema educativo mexicano: la profesionalización de la práctica docente y su evaluación.

Seis años antes, en agosto de 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y a partir de 2012 se empezó a aplicar una serie de exámenes avalados por esta dependencia, empezando por la Evaluación de Ingreso al Servicio Docente, que presentaría todo aspirante a integrarse en el Sistema Educativo en México para ejercer como docente.

Este proceso evaluó elementos básicos de la actividad pedagógica y didáctica como la elaboración de un ejercicio de planeación con todos los elementos necesarios, y el docente presentó un examen de conocimientos de acuerdo con su campo disciplinar (Matemáticas, Comunicación y Lenguaje, Ciencia Experimentales o Sociales y Humanidades), así como la redacción de un ensayo bajo una temática asignada. Todo se desarrolló en una sede asignada por la autoridad evaluadora y tuvo una duración de entre 10 y 12 horas. Los docentes tenían que hacer largos traslados desde sus hogares a la sede de aplicación.

El 11 de septiembre de 2013 se publicó la Ley General del Servicio Profesional Docente en el Diario Oficial de la Federación y en noviembre de 2013 se creó la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), y junto al INEE, se dieron a la tarea de organizar la *Evaluación Docente* en tres modalidades: De Ingreso, para los aspirantes a la docencia; de Permanencia, para quienes, habiendo presentado la evaluación de ingreso fueron aceptados y después de dos años de Experiencia determinaría de manera legal la adquisición de la plaza; y la de Desempeño, para docentes con más de cinco años de antigüedad en una plaza base y que en un principio, determinaría la permanencia, reubicación o rescisión de la plaza.

En 2015 se emitió la primera convocatoria para evaluación de docentes que tuvieran más de cinco años en servicio para presentar la Evaluación de Desempeño. Bajo un ambiente de incertidumbre, en donde prevaleció la ambigüedad de las leyes, la desinformación de los procesos, el ataque de los medios de comunicación y las presiones de directivos. Los docentes de este primer grupo se enfrentaron a situaciones de *Tensión* y angustia, más por el ambiente creado por las circunstancias que por la evaluación misma. Estos procesos evaluativos se sucedieron en los ciclos 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018.

Para el primer grupo se utilizó como instrumentos de evaluación una rúbrica para calificar la elaboración de la planeación de una estrategia didáctica, justificando todos los elementos bajo el enfoque de la Formación en Competencias, incluyendo evidencias del trabajo e intervención con dos alumnos, de alto y bajo desempeño. Fue presentada mediante una plataforma virtual bajo las condiciones individuales de cada sustentante.

Posteriormente, con sede, fecha y horario asignado, el docente presentó un examen de conocimientos del campo disciplinar y un ejercicio de argumentación de una planeación

didáctica. Los docentes que presentaron el documento probatorio de la Certificación en Competencias Docentes (CERTIDEMS) estarían exentos de este ejercicio. Al día siguiente, se presentaron en la misma sede para realizar un examen de habilidades docentes. Nuevamente, los docentes tuvieron que trasladarse a sedes lejanas a sus domicilios; algunos solicitaron permisos en sus centros de trabajo para hospedarse, uno o dos días antes, cerca de las sedes de aplicación.

Para el segundo grupo se presentó una variante: a diferencia del primero en el que los directivos de cada plantel asignaron un grupo representativo de docentes que realizarían la evaluación, se determinó dejar como voluntaria la decisión de evaluarse, bajo el mismo esquema. El número de docentes evaluados disminuyó considerablemente.

Para el tercer grupo se volvió a presentar la evaluación de manera voluntaria, pero se eliminó la posibilidad de exentar la argumentación de la Planeación Didáctica mediante el CERTIDEMS, porque hubo una nueva modificación: en lugar de la Planeación Didáctica, se argumentó la implementación de una Estrategia Didáctica en un período de entre cinco y seis semanas en un grupo en el que el docente estuviera laborando en su centro de trabajo. Este documento se reportó en una plataforma virtual y fue evaluado por medio de una rúbrica que consideraba todos los elementos de la Estrategia, así como la correcta argumentación de éstos.

Los docentes evaluados en el primer grupo fueron clasificados de acuerdo con su resultado en: Excelente, Destacado, Bueno, Suficiente e Insuficiente. Cada nivel de desempeño fue asignado a una serie de acciones que irían desde incentivos económicos e incremento de horas-clase, hasta la capacitación con cursos para la Profesionalización del Docente.

A partir del segundo grupo se cambió la clasificación a Destacado, Bueno, Suficiente e Insuficiente. De acuerdo con la ley de Servicio Profesional Docente, se estableció el sistema de incentivos en donde se asignaron los niveles en los que los docentes irían ascendiendo en los ejercicios de evaluación subsecuentes, después de cada cuatro años. Al primer nivel se le denominó K1 y consistió en una compensación económica permanente hasta presentar la siguiente evaluación; vale decir que la mayoría de los docentes que se ubicaron en los niveles Excelente y Destacado fueron incluidos en este sistema de incentivos, pero de manera irregular, pues hasta la fecha se ha suspendido y no hay una respuesta clara de las autoridades ante tal situación.

La evaluación de Ingreso se estructuró en dos momentos: Una evaluación de Ingreso y una de Permanencia, de tal manera que, quienes aprobaron el Ingreso (con los mismos instrumentos de la Evaluación de Desempeño), fueron colocados en una lista de prelación¹ de acuerdo con los resultados obtenidos y les asignaron plazas en uno, dos y hasta tres planteles con disponibilidad de horas-clase, tomando la denominación de “docentes prelados” (desafortunadamente, en muchos planteles fue tomado como un mote despectivo hacia los docentes de nuevo ingreso). Los docentes de nuevo ingreso recibirían acompañamiento mediante tutoría a fin de presentar un Examen de Diagnóstico al final del primer año de servicio para que, al concluir el segundo, pudieran presentar el Examen de Permanencia, con el que se determinaría la continuidad del docente por cuatro años o su salida del sistema educativo.

Los docentes evaluados se enfrentaron a diversas situaciones que se manifestaron en problemas: desde laborales en su relación con directivos y colegas, hasta de salud física o psicológica. Por lo que, al escuchar sus *Experiencias*, se identifican las diversas formas en que cada uno vivió esos momentos. La reconstrucción de estas *Experiencias* llevará a comprender estas situaciones.

Para esta investigación se eligió a tres informantes que expresaran sus *Experiencias*. Los testimonios que se presentan fueron recabados mediante entrevistas de Historia Oral realizadas a docentes de Educación Media Superior en la Zona nororiente del Estado de México y que a detalle se presentan en el tercer capítulo, segundo apartado, en donde describo a cada uno de mis informantes. Ellos autorizaron de manera escrita el uso de sus datos y nombres para la investigación. Los docentes entrevistados fueron: una docente que presentó evaluación de Ingreso (la licenciada en Psicología María del Rosario Rodríguez Gaytán), un docente que presentó la de Desempeño (el licenciado en Filosofía J. Guadalupe Monter Cruz) y una docente que decidió iniciar los procesos de jubilación antes que padecer la angustia por la evaluación (la profesora normalista Patricia Sánchez Guzmán).

¹ El término prelación se refiere al orden de prioridad o preferencia para asignar plazas con base en los puntajes, de mayor a menor, obtenido por cada sustentante (Cfr. Art. 23 Fracc. I de la Ley General del Servicio Profesional Docente).

1.5 Las teorías y métodos para comprender la historia del sendero

La ciencia, especulativa o no especulativa, teórica o práctica, comprensiva o explicativa, sea cual sea su condición, se va enfrentando en el transcurso de la historia, a *Tensiones* y rupturas en su ejercicio continuo desde sus teorías y prácticas por medio de metodologías y técnicas que suceden en el ejercicio de la investigación. De tal manera que en el devenir de su desarrollo las modificaciones dependen de los contextos y de las prácticas concretas que en ella se hagan.

Es necesario comprender cómo el proceso histórico de las diferentes miradas epistemológicas se va adecuando a las necesidades socioculturales de cada época. Las posturas epistémicas realizadas a partir de una ontología para comprender las relaciones sujeto-objeto llevan a plantear la metodología que, pertinentemente, vinculen los datos empíricos en la relación intersubjetiva del investigador y los informantes dentro de sus diferentes contextos, *Experiencias* y miradas.

El punto de partida lleva a encontrar las diferencias esenciales entre la Epistemología explicativa y la comprensiva para poder ubicar el objetivo arriba planteado. No se trata, en este momento, de realizar un análisis extenso en características generales de ambas posturas, más bien buscar el centro, el problema medular que permita identificar el motivo de esta reflexión. Deseo centrarme, como punto de partida para ir aclarando esta polémica, en la afirmación de la Dra. Alicia de Alba, quien identificó este problema epistemológico a partir de la polémica del conocimiento desde la perspectiva de la comprensión (*Verstehen*) y la explicación (*Erklären*):

El énfasis central en este paradigma de caracterización se encuentra en las cualidades mismas del objeto de estudio de las ciencias sociales o humanas en relación con el de las ciencias naturales. Esto es, la subjetividad, en el primero de estos campos, es parte inherente e ineludible del objeto de estudio, en cuanto a los aspectos teleológicos y axiológicos de los procesos sociales, y no solo en cuanto al énfasis en la condición de posibilidad del conocimiento (como se privilegia en la caracterización basada en la relación sujeto-objeto) (De Alba, 1996, p. 14).

El problema central no se reduce al añejo problema de las condiciones de posibilidad o no del conocimiento, en cierta forma no es preocupante ni ocupante en este momento; el asunto en el que se centra es el debate sobre el objeto de estudio de ambas posturas. Es necesario así, que la identificación ontológica del objeto de estudio sea nuestro punto de inicio, central y de conclusión.

La naturaleza ontológica del sujeto y del objeto en ambas miradas tiene que ver con su entorno epistemológico, es decir, las Ciencias Humanas dan un giro completo a esta concepción de las ciencias naturales y exactas. Al proponer una relación de esta naturaleza es porque en las Ciencias del Hombre los objetos de estudio como tal son los sujetos mismos. La comprensión de sí mismos en reflejo de los demás que están frente a frente, en una relación sujeto-sujeto, una intersubjetividad que no puede ser posible en una visión con fines objetivantes como es desde la perspectiva explicativa.

De esta manera, De Alba (1996) identifica la posibilidad no sólo del conocimiento, sino también de la vinculación del objeto de estudio con aspectos teleológicos y axiológicos; esto es, que, a partir de las condiciones epistemológicas de la subjetividad, las implicaciones del sujeto, como objeto de estudio, se adecuarán a aspectos ligados a la política, la cultura y la educación, como ejemplos de elementos propios del desarrollo de las ciencias humanas.

Esta dimensión complementa la naturaleza del objeto de estudio en cuanto que, a diferencia de los objetos de las ciencias naturales y exactas que son considerados sólo desde una dimensión cuantificable, medible; el de las ciencias humanas, que puede considerar esos aspectos, va más allá, a otro tipo de naturaleza en donde se incluye todo un entramado de situaciones y relaciones tan complejas como lo es el medio en donde se desarrolla la vida del ser humano.

Este análisis plantea, entonces esa doble dimensión de nuestro objeto de estudio para justificar el carácter científico de las ciencias humanas. Partimos de la delimitación de las teorías que han permeado el pensamiento científico, en donde se configura una postura dialéctica o crítico-hermenéutica sustentada en una epistemología comprensiva, como posibilidad de plantear una mirada diferente para las Ciencias Humanas. Si partimos del supuesto de que el estudio del hombre requiere de una complejidad que permita dar cuenta, tanto de su propio ser, como del entorno construido por éste, nos enfrentamos a una tarea compleja como lo es el hombre mismo. Tal como lo plantea Theodor Adorno (Citado por Mardones y Ursúa, 1982) al hablar de éste:

El hecho, por otra parte, de que la concepción del carácter contradictorio de la realidad social no sabotee su conocimiento no lo entregue al azar, se debe a la posibilidad de concebir incluso la propia contradicción como necesaria, extendiendo hacia ella la racionalidad (p. 206).

El asunto de la objetividad en la ciencia sale a colación, puesto que este ha sido (y será mientras no haya claridad en este problema central) la cuestión de discusión para poner en tela de juicio a las ciencias humanas. Pero, desde esta perspectiva, la misión de la comprensión es justamente entender la racionalidad de este conjunto de ciencias. Por ello, es necesaria la justificación de cómo la razón subjetiva, característica en éstas, es la que le da la posibilidad de veracidad y relación con la realidad inmediata, en una dicotomía espaciotemporal en su estudio (si podemos identificar en estas características lo que en la visión explicativa se entiende por objetividad). Así lo comprende el filósofo alemán Jürgen Habermas (citado por Mardones y Ursúa, 1982), quien busca desde la comprensión de la intersubjetividad, la construcción del conocimiento, en oposición al desarrollo de la visión explicativa:

Los métodos empírico-analíticos únicamente toleran un tipo de Experiencia, definida por ellos mismos. Tan solo la observación controlada de un determinado comportamiento físico, organizado en un campo aislado en circunstancias reproducibles por sujetos cualesquiera perfectamente intercambiables, parece permitir juicios de percepción válidos de manera intersubjetiva (Mardones y Ursúa, 1982, p. 233).

Esta mirada epistemológica no es objetiva, sino subjetiva; no es objetivante, sino subjetivante, en tanto la intersubjetividad es la que le otorga posibilidad de conocimiento verdadero. La misma relación sujeto-sujeto (como objeto de conocimiento), es quien se constituye como eje central del desarrollo científico, de diferentes formas, complejas o simples, de comunicación o interacción, de simbolismos o sentidos.

Dentro de esta mirada comprensiva, Karl-Otto Apel (citado por Mardones y Ursúa, 1982) descubre el papel de la Hermenéutica para dar posibilidad a la Teoría Crítica y sus concepciones en el papel de la razón comunicativa (intersubjetiva), frente a la razón instrumental de la visión explicativa. Este es el punto de partida para la racionalización de las ciencias humanas:

Hay una diferencia decisiva entre el modo de la racionalización hermenéutica de la comunicación y la objetividad científica. Ésta se percibe, si se piensa, que todas las ciencias objetivantes, incluida la lingüística, también presuponen el resultado de convenciones intersubjetivas racionalizadoras acerca del significado de su lenguaje y de los objetivos de sus acciones (...). El otro interés conductor del conocimiento, que es complementario al de la ciencia objetivadora, es según mi opinión, *el interés por la mejora de la comunicación en la dimensión propia de la intersubjetividad* (Mardones y Ursúa, 1982, p. 236).

A partir de esta diferencia, el desarrollo de estas convenciones intersubjetivas que dan racionalidad a las ciencias humanas no se realiza sino dentro de un contexto espaciotemporal como ya lo había apuntado antes. Es aquí en donde se inserta el papel de la Teoría Crítica, puesto que, si ya había considerado la naturaleza compleja del ser humano y su entorno, la cuestión ontológica complementa la epistemológica en la comprensión de las relaciones intersubjetivas dentro de las *Tensiones* que ofrece el mundo que le rodea. La ciencia actual debe dar la posibilidad de la comprensión de estas relaciones y lo que esta significa, tanto para su propio desarrollo como para el ser humano dentro de su sociedad.

Este nuevo planteamiento lleva a buscar las relaciones del sujeto con el otro sujeto en una relación conflictiva en diferentes visiones: la naturaleza ontológica de la humanidad de su ser en sí permea el desarrollo epistemológico de la ciencia en su ser para sí. La razón científica construida por la intersubjetividad enfrenta esta serie de contradicciones, un mundo social cada vez más complejo en sus relaciones exige un nuevo orden científico, así lo identifica Max Horkheimer en su trabajo frente a esta problemática:

En la actualidad, el cultivo de la ciencia ofrece un reflejo de la contradictoria situación económica (...), la ciencia ha de ocuparse de conocer las relaciones de mayor amplitud; pero ocurre que no es capaz de aprehender en su real vitalidad la más amplia de las relaciones, de la cual depende su propia existencia y la orientación de su trabajo, a saber, la sociedad (...). Comprender la crisis de la ciencia depende de una correcta teoría de la situación social presente, pues la ciencia, en cuanto función social, refleja las contradicciones de la sociedad (1937, p. 20-21).

En consecuencia, es necesario un pronunciamiento o posicionamiento frente a esta situación desde esta mirada crítica. Si Emmanuel Kant lo vislumbró en el inicio de la Modernidad en donde era necesario justificar epistemológicamente y de manera crítica las condiciones de verdad desde la construcción de juicios apropiados para develar las posibilidades de verdad en la relación sujeto-objeto, es ahora, donde la ciencia actual debe replantearse de manera crítica las condiciones de posibilidad de la razón intersubjetiva para dar sentido y comprensión a su trabajo en la investigación dentro de un mundo configurado por relaciones que no pueden ser ajenas al mundo social como propio de la naturaleza científica.

En este sentido, las ciencias humanas se presentan como modelo para realizar esta nueva función del racionalismo científico desde el pensamiento crítico que debe permear el trabajo en la

investigación. Las ciencias sociales han abierto y posicionado su mirada en este mundo actual, a nuevas posibilidades que pueden expresarse en su función investigadora, escudriñar a partir de nuevas perspectivas metodológicas sustentadas en epistemologías con una tendencia crítica a partir del análisis de lo más complejo de nuestra realidad. Sin embargo, esta metodología de la investigación bajo esta mirada epistemológica no escapa a la rigurosidad necesaria para la ciencia. Existe un fundamento descubierto por Horkheimer:

No son ni la función de un individuo aislado ni la de una generalidad de individuos. Tiene, en cambio, conscientemente por sujeto a un individuo determinado, en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, y en su relación crítica con una determinada clase, y, por último, en su trabazón, así mediada, con la totalidad social y la naturaleza (...). El método que conduce a ello puede llamarse, en la terminología cartesiana, clarificación; pero ésta, en el pensamiento realmente crítico, significa, no solamente un proceso lógico, sino al mismo tiempo un proceso histórico concreto (...) (1937, p. 243).

La intersubjetividad es un nuevo punto de partida, que parte del principio de que el sujeto, como objeto de estudio, está constituido por las relaciones complejas entre los individuos. Esta individualidad es la que da pauta a descubrir las características del sujeto de estudio, no es un ser único y acabado, no es un concepto general o universal: se trata de un ser en relación y en constante devenir en una situación espacio-tiempo, por ello la propuesta de Horkheimer apunta a una lógica científica a partir del proceso histórico del individuo en correspondencia con lo social y con la naturaleza.

La Teoría Crítica no tiene sentido sin el análisis de la historicidad de los sujetos. Por eso, las formas y posicionamientos de las ciencias humanas encuentran en la Historia Crítica el motor de las nuevas metodologías. Los procesos de investigación desde la Historia Social tienen sentido en esta lógica científica, en donde las técnicas, como la Historia Oral, reflejan las relaciones sujeto-sujeto desde una construcción de conocimiento.

Al considerar al sujeto como objeto de la Historia en su devenir espaciotemporal, la Historia Social se presenta como una oportunidad para convertirla, como apuesta el historiador británico Raphael Samuel, en una opción que se asemeja a las propuestas descritas: “Preocupación por la «*vida real*» en vez de abstracciones; por la gente «*corriente*» en vez de la élite privilegiada; por las cosas cotidianas en vez de los eventos sensacionales (...)” (Samuel, 1991, p. 135).

Para ello, debemos considerarla como una opción metodológica de acercamiento al análisis y comprensión desde la cotidianeidad en una relación intersubjetiva e interpretativa de los referentes empíricos, a la manera en que lo enuncia K. Hopkins: “La historia social tiene que ser ideada, así como ingeniosamente presentada, como un relato, un cuento moral, una obra literaria o un ensayo en la aventura intelectual. Tiene que ser ideada porque interpretamos el pasado según el presente (...)” (Hopkins, citado por Samuel, 1991, p. 146).

Con relación a la Historia Social se encuentra el apoyo metodológico de la Historia Oral, pues ésta se encuentra enmarcada en el proceso de construcción epistemológica de la Historia. La historia inició utilizando la oralidad desde sus orígenes, puesto que las tradiciones orales eran las fuentes de datos para la construcción histórica. Después, con el tiempo y por las necesidades de construir su carácter científico, cambió lo oralidad por los datos escritos, olvidando la Historia Oral en aras de la objetividad científica. Bajo estas circunstancias que apremian a la científicidad de la Historia. La historiadora mexicana Graciela De Garay Arellano muestra esta relación que se presenta al historiador, la conjugación de tiempo y espacio (contexto) en el que se desenvuelve para realizar su trabajo:

(...) teóricos de la historia tan diversos como E. H. Carr, Marc Bloch, Pierre Villar o Kurt Hubner comprenden la objetividad del conocimiento histórico como derivada del tiempo al que el historiador pertenece, es decir el presente, y las circunstancias que lo impelen a hacer sus interpretaciones retrospectivas (...) (De Garay, 2006, p. 28).

Una tradición epistemológica que considere al sujeto en todas sus dimensiones es necesaria para el desarrollo de la ciencia actual. La perspectiva que proporciona la Historia Social bajo el fundamento de las teorías Crítico Hermenéuticas se presenta como una opción que, gracias a las consideraciones ontológicas del sujeto en su naturaleza social como objeto de estudio. Cierro parafraseando a De Alba (1996), con quien inicié esta reflexión, considerando que esta perspectiva permite cimentar una mirada con implicaciones éticas desde las condiciones axiológicas y teleológicas que influyen en el desarrollo no sólo de la ciencia, sino de la sociedad como tal. La historicidad del sujeto en el desarrollo de su contexto espaciotemporal establece criterios de científicidad y categorías que permiten la investigación en todos los aspectos que conforman la naturaleza, como la cultura, por ejemplo y en ella, la educación, así como las categorías que se prestan para continuar este análisis: Reformas educativas, *Evaluación Docente*, *Experiencia*, *Vida Cotidiana* y *Tensión*.

1.5.1 *Reformas Educativas y Evaluación Docente* ²

Conceptualizar la categoría de *Reforma Educativa*, lleva a considerar las diferentes acepciones que puede relacionarse a partir de los tipos de intenciones que hay respecto a este concepto, puesto que, siguiendo el discurso de Popkewitz, T., Tabachnick, B. y Wehlage, G., se vierten dos tipos de ideas:

“Una era la distinción entre la intención de los reformadores (el contexto de la formulación de la reforma escolar) y el contexto de la realización (las normas, valores y creencias reales) aplicadas en el aula y en las que se hallaba organizada la enseñanza) (2007, p. 7).

Se considera dentro de estas dos ideas, elementos centrales que tienen que ver con situaciones sociales, políticas educativas y culturales que confluyen en la escolarización y el trabajo educativo, y tengamos, de esta manera, un concepto que puede atenderse desde dos perspectivas: la de los reformadores (la cuestión legal de las reformas) y la de los centros educativos (dese la *Vida Cotidiana* de una cultura escolar) que conforman un sistema de razón.

Entender la *Reforma Educativa* desde los cambios que propone un sistema de razón implica considerar la intencionalidad de éstos en dos dimensiones: la dinámica de la política educativa que incluye los contextos culturales, políticos y sociales y las dinámicas institucionales que se concretando en cada uno de los planteles educativos, con sus contextos particulares. Así, los cambios que implica una reforma responden a estos contextos, siempre dinámicos, en donde los agentes buscan su lugar de participación:

Cabría preguntarse si al centrar la atención en los sistemas de razón en la escuela no se produce un mundo en el que la gente no puede intervenir para cambiarlo. La respuesta, claro está, es que la gente no permanece ociosa, esperando a que la teoría le diga lo que tiene que hacer. La cuestión sobre dónde está el individuo que va a actuar en la teoría educativa no deja de ser un efecto del poder que infantiliza a la misma gente cuya capacidad de intervención se cuestiona (Popkewitz, T., *et al*, 2007, p. 8).

Las *Reformas Educativas* consideran varios elementos de las instituciones escolares de acuerdo con los intereses de quien o quienes los guían, como considera el teórico de la historia de la educación Antonio Viñao Frago: “Las reformas educativas (...) cuando se han estudiado, en su

² Tanto las Reformas Educativas, como la Evaluación Docente, serán las categorías contextuales de esta investigación, por lo que, a fin de distinguirlas de otros términos, estarán resaltadas en cursivas y con las letras iniciales en mayúscula.

análisis han predominado los aspectos ideológicos, políticos, institucionales, financieros o legales, así como las referencias a sus protagonistas, leyes o hechos más relevantes.” (2006, p. 82). De tal manera que tales intereses afectan de manera circunstancial a uno de los actores fundamentales de las escuelas: los docentes.

Sin embargo, en la práctica, algunas cosas quedan en el discurso, las autoridades hacen que no ven la naturaleza de las culturas escolares, no se dan cuenta de ellas, pasando por alto todo lo que implica entrar en estas esferas que, como asegura Viñao, son a veces impenetrables:

“(…) por su misma naturaleza ahistórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática” (2006, p. 84).

Estas formas de organización son las que se ignoran en las reformas, son las que permiten al docente asimilarlas y relacionarlas con sus trabajos cotidianos, de tal forma que el docente se ve obligado a buscar las formas de incorporarlas a su práctica dentro del aula y frente a sus estudiantes.

Las reformas tienen varios objetivos como intereses les corresponden, bajo pretexto de la calidad educativa, en México como en varios países miembros de la OCDE, se establecen parámetros que denotarán tal calidad. Ya desde 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se planteaba tal situación, y es a partir de finales de 2012 cuando se anunció la *Reforma Educativa*, que, aceptada por el Poder Legislativo en febrero de 2013 propuso las leyes secundarias: La Ley General Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), que dieron origen a las dos instituciones que se encargarían de los medios para lograr la calidad educativa en los niveles de educación básica y media superior por medio de la evaluación del sistema educativo y el desempeño docente y : el Instituto Nacional INEE y la CNSPD (Cuevas, 2018, p. 14).

La principal propuesta de la Reforma de 2013 puso la mirada en la calidad educativa y ésta sólo podría verificarse por los procesos de evaluación: “Una de las modificaciones más significativas de las Reformas fue la creación del Servicio Profesional Docente (SPD), cuyo objetivo ha sido

regular los procesos de ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento del personal docente a través de la Evaluación del Desempeño” (Cuevas, 2018, p. 14); de tal manera que estos procesos se plantean desde las propuestas de las políticas neoliberales bajo el concepto de regulación.

Por otra parte, el concepto de *Evaluación* es polisémico y se ha manejado en diversas situaciones del acontecer humano; en todo momento estamos haciendo evaluaciones, formales o informales, aunque no utilicemos el concepto como tal. Cuando emitimos un juicio de valor al estimar determinados aspectos sobre una situación, persona u objeto: al calificar algo como bueno o malo, eficiente o deficiente, satisfactorio o no satisfactorio, idóneo o no idóneo, útil o no útil, son situaciones axiológicas que nos ponen frente a una acción evaluativa en donde se utilizan baremos, escalas o estándares, como medidas de comparación de acuerdo con la simplicidad o complejidad del asunto a valorar (Weiss, 2015); de tal manera que, en un primer acercamiento al concepto de *Evaluación* es en el sentido de juzgar o emitir un juicio de valor sobre algo. De acuerdo con la RAE³, *Evaluar* significa señalar el valor de algo; estimar, apreciar, calcular el valor de algo.

Para el sociólogo Carol H. Weiss, los fenómenos que se pueden evaluar también son diversos, como se ha afirmado en el párrafo anterior, pero se puede centrar en el fenómeno que nos atañe en esta investigación: los programas y políticas que se establecen para analizar la educación. Para tal caso, Weiss ofrece la siguiente definición de *Evaluación*: “... es la *valoración sistemática* de la *operación* y/o de los *impactos* de un programa o política al compararlos con un conjunto de *estándares implícitos o explícitos* para contribuir al *mejoramiento* del programa o política en cuestión” (2015, pp. 49-50). Lo que me lleva a identificar elementos sustanciales como el ejercicio de valoración en función de estándares, aspectos ligados a situaciones funcionales que van ligados a políticas establecidas y que, de acuerdo con la finalidad del mejoramiento, estos procesos se ven unidos totalmente a decisiones, en este caso, de las políticas educativas que, como se analiza en el cuarto capítulo en lo que se refiere a los contextos actuales de la evaluación, responden a decisiones tomadas desde las instituciones económicas mundiales que son quienes determinan estas políticas para los países beneficiados con programas económicos.

³ <https://dle.rae.es/evaluar?m=form>. Consulta: 28 de julio de 2020.

Por otro lado, considerar la *Evaluación* desde el aspecto instrumental y en referencia a la situación actual de esta en América Latina, como refiere la investigadora del CIDE Claudia Maldonado, nos lleva a definirla como una política pública que le ha llevado a la institucionalización:

(...) a pesar de los innegables avances institucionales y la relativa regularización de las funciones evaluativas en diversos países de la región, la evaluación ha sido todavía plenamente conceptualizada como una política pública. Esto se debe, en parte, al enorme esfuerzo político y organizacional que ha representado la creación de estos sistemas. Ante la complejidad de las reformas institucionales y gerenciales que esto ha implicado, se comenzó a pensar y a hablar de la evaluación como si se tratara de un fin en sí mismo. En consecuencia, la preocupación analítica y política en torno a la evaluación se centró en asegurar las condiciones básicas para la realización de las funciones evaluativas y, en el caso particular de América Latina, en el análisis de los candados institucionales necesarios para asegurar que la evaluación tuviera continuidad (...) (2015, p. 7).

En este sentido, Maldonado refiere el concepto de política pública principalmente como: “(...) conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, que se orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya solución es considerada de interés o beneficio público (...) (Aguilar, citado por Maldonado, 2015, p. 8). Si se considera en este orden a la *Evaluación Docente*, se puede constatar que ha sido considerada como la panacea de los problemas educativos, cayendo en el peligro de reducirla al utilitarismo y a modo de rendición de cuentas para justificar las acciones que se deben de tomar en referencia a las recomendaciones internacionales.

Bajo estos argumentos, la institucionalización de la Evaluación como política pública la desvincula del objetivo fundamental de la transformación de situaciones problemáticas para mejorar, en este caso, a la educación, puesto que, tomando el sentido operativo e instrumental, por sí misma se erige como herramienta justificadora de acciones:

Después de más de dos décadas de innovación institucional, es momento de dar un paso atrás y comenzar a valorar a la evaluación por el cumplimiento de su promesa transformadora, y no exclusivamente, como se ha hecho hasta ahora, por su grado de institucionalización y por la evidencia generada de utilización (como variable intermedia) (Maldonado, 2015, p. 11).

Así fue el caso para México, con la *Reforma Educativa* de 2012, que, si bien, se argumentaba sobre las demandas sociales en educación, no todas ellas se referían a esa finalidad, sino que se

debían también a las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de la que es país miembro, y de otras instituciones externas que han ejercido presión para encontrar las áreas de mejora en la educación (Díaz-Barriga, 2019).

Así es que esta valoración sistemática desde estándares se ha establecido desde organismos externos que sobre determinan las políticas educativas nacionales, lo que convierte a la evaluación en un proceso de rendición de cuentas en los que la finalidad que subyace a todo el ejercicio es verificar que se estén tomando las medidas recomendadas desde el exterior, como apunta Díaz-Barriga:

La OCDE emitió su opinión sobre la Reforma Integral para la Educación Básica de 2009 y de 2011: en cierto sentido mostró su beneplácito e incidió en que la reforma integral postulada en 2009 se materializara en una serie de estándares de desempeño que quedaron formalizados en el acuerdo 592 de 2011, conocido también como la reforma de la reforma. Pero sin lugar a duda el documento “Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” (OCDE, 2010), jugó un papel sin precedentes en la definición de las políticas educativas recientes. Entre sus principales recomendaciones están “Definir la docencia eficaz” por medio de la precisión de estándares de desempeño: “Mejorar la evaluación inicial del docente” (...). “Abrir todas las plazas a concurso” (...). “Hacer coherente los procesos de mejoramiento profesional” y “Evaluar para mejorar” (...) (2019, pp. 10 y 11).

La nueva reforma establecida por el Gobierno Federal consideró las recomendaciones emitidas en el documento que refiere Díaz-Barriga y se consideró esta serie de estándares de desempeño en la Evaluación Docente, empezando por el ingreso al sistema educativo para finalizar en la profesionalización mediante la evaluación de desempeño. Por lo que se refiere entonces a un constructo en el que confluyen diversos elementos, de los que hay que considerar, de la misma manera que las *Reformas Educativas*, su intencionalidad y sus contextos: “la evaluación del desempeño docente comprende la medición y valoración tanto de la actuación como idoneidad del docente” (Schulmeyer, citada por Cuevas, 2018, p. 14).

Este tipo de evaluación llevó la intencionalidad de justificar el nivel de desempeño de los docentes desde la legalidad impuesta por los organismos y las prácticas docentes en los planteles, de manera individual y de acuerdo con el desempeño personal. *Evaluación* que emanada de esta *Reforma* y cuya “...finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación

Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados” (CNSPD, 2015)⁴, so pretexto de buscar a través de la *Evaluación Docente*, la calidad educativa.

Habrà que considerar que la *Evaluación Docente* se ubica en una esfera legal, puesto que los lineamientos emitidos por las autoridades claramente responden a políticas internacionales que se imponen de acuerdo con modelos económico-políticos que buscan valorar aspectos desde una axiología diferente a la de las culturas escolares. Realizar la evaluación desde ésta como inicio del proceso educativo hace que ésta pierda su naturaleza formativa y su nivel axiológico se vuelve polarizado a un solo aspecto que lleva a desvirtuar el objetivo de la *Evaluación Docente* dentro de todos los procesos educativos (Glazman, 1999).

El ejercicio de la evaluación, según la Dra. Raquel Glazman, implica un procedimiento que abarca tres dimensiones: Teórica, técnica y axiológica. La primera nos remite a la relación que existe entre los conceptos de educación y de evaluación que se proponga; la segunda “al carácter especializado que tiene la evaluación en tanto implica el uso de técnicas específicas relacionadas con las vertientes cuantitativas y cualitativas de todos los elementos que intervienen en los procesos educativos (...)”; y la tercera “(...)se relaciona con un punto que en nuestra opinión se convierte en el más delicado de lo que estamos planteando (...) se relaciona con los valores y concepciones que rigen los trabajos de evaluación educativa” (Glazman, 1999, p. 2). Estos tres elementos configuran el concepto de evaluación:

Evaluar es justipreciar, valorar, apreciar, estimar un valor no material. En educación la evaluación refiere a un proceso por medio del que una o varias características de la educación reciben la atención del evaluador. Se analizan y valoran características y condiciones en función de criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio relevante (Sacristán, citado por Glazman, 199, p. 2).

Esta conceptualización permite vislumbrar el proceso de la evaluación como un ejercicio complejo, no como una situación simplista en el que se reducen o minusvaloran la persona y el trabajo profesional del docente.

Así como los fenómenos a evaluar son variados, existen, además diferentes tipos de *Evaluación*, por lo que será necesario acotar que, para esta investigación, es necesario considerarla en el nivel de las políticas y programas educativos, por un lado, y en las *Experiencias* de los docentes, por

⁴ <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>. Consulta: 07-01-2019.

otro; de tal manera que en ambos sentidos se refieren a las tensiones que enfrenta en docente entre su trabajo cotidiano y las leyes o normas que le sobre determinan.

Para fines de este trabajo de investigación, las *Reformas Educativas* serán consideradas como los procesos de cambio en los que confluyen dos dimensiones: las políticas educativas desde una base legal sustentada en teorías y las prácticas educativas desde la *Vida Cotidiana* de los docentes en las culturas escolares como contexto próximo de manera personal y colectiva. Y es necesario considerar que la *Reforma Educativa* de 2013 en México tuvo como principal argumento el logro de la calidad educativa, lo que llevó a enjuiciar por medio de la evaluación, el desempeño docente.

La *Evaluación Docente* será considerada en el contexto de las políticas públicas que se han ido adecuando a sistemas institucionalizados debido al utilitarismo y la instrumentalización como mecanismos de rendición de cuentas y bajo el sistema de control en respuesta a las exigencias de organismos internacionales. En estos procesos tecnocráticos, la valoración considera una base teórico-educativa que lleva al uso de instrumentos o herramientas que permiten la apreciación axiológica de los procesos complejos que implica la práctica docente en el aula.

Para que la evaluación educativa retome su dimensión transformadora, la calidad educativa será valorada en función, no sólo de los resultados de los instrumentos, sino de una interpretación más completa que considera el trabajo docente desde sus prácticas en la *Vida Cotidiana*, en la vivencia de la cultura escolar que, como contexto inmediato, le forma en su ser como sujeto social. Las *Experiencias y Tensiones* que los docentes viven en su labor docente, expresadas en las entrevistas de Historia Oral, dan cuenta de estos procesos que le sitúan frente a una serie de decisiones que no son sencillas de tomar y generan inestabilidad en todos los sentidos de la palabra, más cuando todo va ligado a sistemas burocráticos rígidos por la exigencia de la instrumentalización y la institucionalización.

1.5.2 *Experiencia, Vida Cotidiana y Tensión en los procesos de evaluación*⁵

El concepto de *Experiencia* es un término utilizado en varios campos disciplinares, su misma polisemia le permite tener una riqueza en los contenidos en que se puede utilizar, no es exclusivo del ámbito educativo, desde hace muchos años ha sido discusión desde el sentido común como de filósofos, psicólogos, sociólogos y en otras disciplinas referentes a la naturaleza humana (Guzmán y Saucedo, 2015), por lo que es necesario contextualizar el concepto y en este caso, definir en qué sentido se tomará para esta investigación.

La *Experiencia* será abordada desde la subjetividad que lleva en sí y en relación con la *Vida Cotidiana* de los docentes en su labor diaria y que corresponde con la conformación de cada uno en la dimensión social, por lo que, se habrá de conceptualizar desde diferentes miradas como las de Dewey y Heller que permiten establecer una correspondencia entre ambas, así como el análisis que realizan Guzmán y Saucedo (2015) sobre esta.

Concebimos que la experiencia no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos. Reconocemos que tiene un componente cognitivo, pero no se limita a meros aspectos racionales; nos alejamos también de las nociones de sentido común de la experiencia que aluden a la acumulación, como la “experiencia laboral” o como cuando se dice “es alguien con experiencia” (p. 1024).

Es de suma importancia para la investigación sobre las *Experiencias* de los docentes en los procesos de evaluación que se establezca una relación con la *Vida Cotidiana*, pues ambas categorías tienen enlaces en cuanto que, una depende de la otra. Para ello, el concepto que ofrece la socióloga húngara Agnes Heller establece los parámetros de este análisis:

La Vida Cotidiana es la vida del hombre *entero*, o sea: el hombre participa en la Vida Cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella «se ponen en obra» todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías. (...) (Heller, 1985, p. 39).

La *Experiencia*, entendida no sólo como la simple relación sujeto-objeto regida por leyes, noción que tiene una carga empirista para la epistemología como principio del conocimiento; sino como lo presenta el pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense John Dewey (1948), más allá de los

⁵ *Experiencia, Vida Cotidiana y Tensión* son las categorías analíticas bajo las que se trabajó en este proceso de investigación, por lo que, para distinguirlas de otros conceptos, serán resaltadas en cursivas y sus letras iniciales en mayúscula.

elementos empíricos, incluyendo al ser vivo en su entorno; de tal manera que es en la *Vida Cotidiana* misma en donde ocurren estas *Experiencias*, en lo vivido.

Para Dewey (2002 y 2004) la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con el medio ambiente. Se trata de una unidad de análisis que toma en cuenta las interacciones entre las personas y el contexto, las cuales se determinan mutuamente, esto es, tienen un carácter transaccional (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1024).

Dewey identifica que en esta relación con el medio ambiente sucede en dos dimensiones: una que tiene que ver con el acontecimiento externo y la otra en el sentido interno de la persona, esto es, las situaciones que ocurren en el exterior afectan de alguna manera los afectos y emociones de los sujetos, que además ocurre en relación con el tiempo; espacio y tiempo hacen que la *Experiencia* vaya más allá de la simple experiencia cognitiva y llegue a la relación intersubjetiva:

(...) “cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello, después sufrimos o padecemos las consecuencias [...]. Hacemos algo a la cosa y luego ella nos hace algo”. Este sufrir o padecer implica que la noción de experiencia se abre a los afectos y a las emociones. La dimensión afectiva no sucede en sí misma, sino que se produce a través de las interacciones con otros (...) no solo entre el individuo y el medio, sino también en el sentido temporal, en la medida en que las experiencias pasadas modifican las posteriores a través de las conexiones entre pasado y futuro: “lo que significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después” (Dewey citado por Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1025).

Por esto, es importante identificar que la connotación de *Experiencia* da sentido a lo que se pretende en esta investigación que atañe a la relación que el docente tiene, desde su práctica educativa que incluye los procesos a que es sometido por las cuestiones legales de las políticas educativas (naturaleza externa) y los procesos internos que incluyen sus afectos y emociones (naturaleza interna) frente a situaciones que le relacionan consigo mismo y con su entorno (*Vida Cotidiana*).

Es en esta *Vida Cotidiana* en donde el ser humano muestra todas sus habilidades y capacidades, es decir, desde su individualidad se presenta a una sociedad en la que, encuentra irremediamente frente a otras individualidades en la que la única forma de distinguirse de los otros es en su personalidad misma.

El hombre nace ya inserto en su cotidianidad. La maduración del hombre significa en toda sociedad que el individuo *se hace con todas las habilidades imprescindibles para la Vida Cotidiana de la sociedad* (capa social) *dada*. Es adulto el capaz de vivir por sí mismo su cotidianidad (Heller, 1985. p. 41).

Pareciera que, a partir de esta relación con el otro en el mundo social, por la *Vida Cotidiana* de los sujetos, encontraríamos a estos de una misma manera, siguiendo rutas y modelos de una misma forma y manera. Sin embargo, a decir de Heller: “El individuo es siempre y *al mismo tiempo ser particular y ser específico*.” (1985, p. 42). Así que, las *Experiencias* de uno no pueden ser las mismas *Experiencias* de los otros. Sin embargo, considerando que el ser humano nace en su cotidianidad, ésta misma condición en la que le lleva a descubrirse junto a los otros; subyace en él mismo la conciencia del otro, pues nadie nace ni crece de manera aislada. Así que las *Experiencias* pueden no ser las mismas, pero de alguna manera le relaciona con los otros en cuanto que son seres que la misma naturaleza social les muestra como semejantes en su expresión colectiva.

Todo hombre tuvo siempre una relación consciente con esa comunidad; en ella se formó su conciencia colectiva o «conciencia del nosotros», y también se configuró su misma «conciencia del Yo». En ella se desplegó la teleología de lo humano-específico, cuyo planteamiento no se orienta nunca al «Yo», sino siempre al «nosotros» (Heller, 1985, p. 45).

Esta es la construcción social de la *Experiencia*, del tal manera que, los docentes que se expresan manifiestan de una manera en su individualidad, pero en un sentido social, puesto que, en la *Vida Cotidiana* se presentan las relaciones sociales que ayudan a comprender esta *Experiencias* dentro de un colectivo, en el que el docente no será un sujeto aislado, sino de alguna manera, comparte *Experiencias* colectivas en un entorno social que incluyen todo lo que el ser humano es, en toda su dimensión; así, la *Experiencia* no se enfoca en un solo aspecto entre sujeto-objeto, sino entre sujeto-sujeto que complementan su esencia buscando sus fines en su entorno social:

También es posible considerar humano-específicos en su mayoría los sentimientos y las pasiones, pues su existencia y su contenido pueden ser útiles para expresar y transmitir la sustancia humana. Y así la mayor parte de las veces lo particular no es el sentimiento ni la pasión, sino su modo de manifestarse, referido al yo y puesto al servicio de la satisfacción de las necesidades y la teleología del individuo (Heller, 1985. p. 44).

Por otra parte, el concepto de *Tensión*, que se relaciona con esta serie de manifestaciones humanas, contiene una polisemia muy peculiar, puesto que se emplea en múltiples sentidos, de

acuerdo con la finalidad que se busca. El diccionario de la Real Academia de la lengua española lo define como “Estado de un cuerpo sometido a la acción de fuerzas opuestas que lo atraen” o “Estado de oposición u hostilidad latente entre personas o grupos humanos, como naciones, clases, razas, etc.”⁶, haciendo referencia a situaciones físicas y psicológicas en un estado de un ser que se enfrenta a momentos antagónicos, contradictorios o de enfrentamiento entre decisiones que se pueden o deben tomar.

Esto permite comprender que se refiere a una situación o estado en que un ser se encuentra entre dos elementos si no contradictorios por lo menos sí contrarios u opuestos que “lo atraen”, es decir, se encuentra entre dos opciones o disyuntivas que no se pueden desechar o elegir sólo una de ellas. Ambas opciones juegan un papel importante para quien se encuentra en este estado, que no se pueden eliminar simplemente: “(...) el momento de *Tensión* se da siempre que hay dos componentes en una relación, que son los dos necesarios, pero, sin embargo, no pueden ser ajustados automáticamente” (Laclau, 2006, p.3).

Dentro de esta polisemia, se hace necesario dimensionar las *Tensiones* en el contexto educativo. Mario Díaz Villa (2007), David Pérez Arenas (2014) y Celerino Casillas (2013) lo hacen desde el contexto de las *Reformas Educativas* que se han implementado a partir de la conjugación desde la segunda mitad del siglo pasado al presente, en donde se analiza desde varias perspectivas: las condiciones de la posmodernidad y la globalización que han influido en las políticas educativas, concretamente en América Latina; la legalidad y normatividad impuestas por una visión totalizante emergidas de las economías mundiales que motivan al manejo de procesos desde la calidad en procesos de producción en masa; las medidas adoptadas ante estos modelos en las políticas particulares de los países miembros de organizaciones internacionales que han llevado a modificar su organización en el uso de dispositivos que aseguren la producción en sus procesos; el impacto que esto ha tenido en la educación, en donde, a partir de la idea de modernización, se intenta crear sistemas educativos que puedan dar respuesta a las necesidades que se enfrentan.

A partir de estas condiciones, las *Reformas Educativas* han sido el motor de los cambios en la educación, sin embargo, de acuerdo con los contextos, éstas generan diversos movimientos no sólo en las instituciones concretas, sino en el sistema educativo en donde confluyen varias fuerzas

⁶ <https://dle.rae.es/tensi%C3%B3n>. Consulta: 13-04-2020.

o posicionamientos que representan un problema que, lejos de ser simple, se trastorna en un problema muy complejo, pues convergen en él diversos aspectos que hay que tomar en cuenta para la generación de *Tensiones*, tanto en el ámbito general como en el particular; tanto en las políticas educativas como en las institucionales:

(...) una reforma curricular es un tema que por su naturaleza no puede desligarse de los contextos externos e internos en los cuales surge y se desarrolla. Ahora bien, cuando una institución de educación superior se compromete con una reforma curricular generalmente se producen en ella diferentes intervenciones directas e indirectas, externas e internas, centralizadas o descentralizadas, que activan formas de participación y control, objetivos y objetos de modificación, juegos de posiciones y oposiciones, generatrices de Tensiones y conflictos diversos alrededor de enfoques, intereses, expectativas, compromisos, alianzas, prospectivas y retrospectivas. Toda esta dinámica conduce a modificaciones parciales que tienen implicaciones académicas, pedagógicas o administrativas, las cuales no necesariamente concluyen en una transformación total del orden institucional establecido y sí generan Tensiones y contradicciones muy fuertes entre éste y los nuevos principios culturales propuestos (Díaz, 2007, p. 58).

Díaz Villa considera en su análisis, la existencia de dos *Tensiones* que se han generado en la educación a partir de las reformas ocurridas en ella: la primera “(...) se plantea entre la institución y la constelación de fuerzas productivas (económicas y culturales) que afectan la selección, circulación y consumo de conocimientos (...)” (2007, p. 59). Tomando en cuenta las condiciones antes descritas en las políticas internacionales que modifican las institucionales y que hace que se establezca una relación entre lo que Díaz llama el “discurso pedagógico oficial” (DPO) y el “discurso pedagógico institucional” (DPI).

Dentro del nivel institucional existe una segunda *Tensión* que, de diversas formas, modifica la forma de actuar de quienes participan de diversas formas en la educación, y que “(...) se produce en razón de la forma como los diferentes agentes académicos (...) encaran de manera distinta las demandas de los cambios propuestos, en sus prácticas pedagógicas, a partir de sus representaciones, enfoques, comprensiones y ritmos establecidos (...)” (Díaz, 2007, p. 60). Esta segunda *Tensión* es la que coloca al docente, de manera particular, frente a la normatividad y su trabajo personal, entre el ser y el deber ser, desde donde se articulan sus acciones y decisiones frente a las propuestas emanadas del discurso pedagógico oficial y pedagógico institucional.

En el mismo tenor, sobre las *Reformas Educativas* de la década de los 90 en América Latina, Pérez Arenas recupera seis de las ocho *Tensiones* a las que hacen referencia los autores Braslavsky y Cosse:

- 1) Tensiones generadas a partir de las funciones que se asignan a la educación desde los diferentes actores que participan en éstas (políticos, burócratas y profesionales de la educación).
- 2) Tensiones entre dos lógicas a las que -según los actores que participen- deberán responder las reformas educativas: construir consenso social y la ejecución eficiente de las políticas educativas.
- 3) Tensiones resultantes de las diferentes lógicas como se concibe el desarrollo de las reformas, es decir, entre ejecutar o instrumentar y dinamizar o ponerlas en marcha.
- 4) Tensiones derivadas de la conexión con diferentes contextos de referencia; por ejemplo, para los funcionarios o docentes devenidos en técnicos, tan sólo el sistema de reglas y rutinas procedimentales es lo más importante, mientras que, para los investigadores y académicos, lo son los contextos particulares de las instituciones donde se van a poner en marcha las reformas.
- 5) Tensiones entre los tiempos políticos, profesionales y burocráticos; ésta quizá una de las más difíciles de resolver, pues siempre resulta complicado empatar los tiempos derivados de las decisiones políticas que se toman en el marco de contextos más amplios e intereses de ese orden, con los de quienes tienen como tarea dar a conocer, promover, difundir y hacer que llegue a los directamente involucrados, pero, sobre todo, con los de quienes finalmente las van a poner en marcha y a concretarlas en las aulas escolares.
- 6) Tensiones generadas entre el cumplimiento de las normas y las acciones; aquí se entrecruzan cuatro lógicas y cuatro tiempos: el político, el profesional, el burocrático y el pedagógico, en los que a su vez intervienen diferentes variables que complican más los procesos que van de las decisiones, al diseño y la puesta en marcha de las decisiones, el diseño y la puesta en marcha de las reformas educativas (Pérez, 2014, p. 77-78).

Con esta concepción, se comprende que se trata de un problema que debe ser tratado con una mirada compleja, puesto que en él confluyen diferentes fuerzas (Pérez, 2014, p. 78), de tal manera que, las dos *Tensiones* analizadas por Díaz Villa se ven complementadas para tener una visión más amplia de lo que implica la implementación de una *Reforma Educativa* desde las altas esferas de la política, los discursos profesionales y la *Vida Cotidiana* que ocurre en cada institución y sus formas de organización, acuerdos, procesos y formas de implementación de las reformas.

Por otro lado, Casillas retoma la categoría en función de las prácticas educativas en donde realiza el análisis de las *Tensiones* en los procesos de evaluación que se han planteado desde la lógica de la globalización y el neoliberalismo como dos condicionantes que, por un lado, han permeado las políticas educativas (derivadas de la política educativa modernizadora), y por otro, las prácticas cotidianas del docente en su desempeño laboral en sus contextos individuales bajo una serie de normas y acuerdos institucionales emanados de los discursos oficiales (Casillas, 2017).

Casillas parte del supuesto de “(...) que hay una serie de *Tensiones* administrativas, laborales y evaluativas en los docentes (...) que afectan el trabajo académico y el ejercicio de su práctica (...)” (2017, p. 19). Estas cuestiones enunciadas devienen justamente del discurso pedagógico oficial que se relaciona directamente con el discurso pedagógico institucional a partir del contexto emanado de las políticas mundiales antes descritas.

Dentro de todas estas dinámicas que van identificando las *Tensiones* enunciadas, viene a complementarse con el de la *Evaluación Docente*, proceso que, a decir de Casillas:

(...) se realiza a partir de las formas, de los aspectos más externos a su mismo desempeño (...) La falta de flexibilidad institucional se refleja en las condiciones de trabajo y en los reglamentos para la contratación, promoción y definitividad del personal académico (...) que han creado una serie de irregularidades burocráticas administrativas, aunadas a las excesivas centralización y multiplicación de trámites (Morán, 1997, citado por Casillas, 2017, p. 18).

Este proceso se debe a los cambios de la dinámica social en que se ven imbricados los educativos, que por medio de la evaluación se busca desde el discurso de la calidad educativa, mejorar en las dinámicas institucionales en una lógica de la eficiencia, eficacia y productividad. De estas relaciones, Casillas identifica tres *Tensiones*, en función de la dinámica institucional y el trabajo académico: demandas administrativas frente a prácticas docentes; exigencia laboral frente a condición laboral y procesos evaluativos frente a la práctica docente (Casillas, 2017, pp. 133-134).

Esta reflexión se ubica en un contexto institucional, toda vez que los procesos que se analizan por estas *Tensiones* se caracterizan por los procesos evaluativos en función de la práctica docente, sin embargo, de fondo, son procesos sobre determinados por los contextos globales descritos por Villa.

Para fines de esta investigación es necesario considerar las *Tensiones* como categoría analítica que lleven a comprender las *Experiencias* de los docentes que han enfrentado a los procesos de evaluación de diferentes maneras. Para esto debo considerar los diferentes contextos que han llevado a éstas en la vida profesional y personal del docente.

1.5.3 Investigación cualitativa, un medio para la comprensión del mundo social

Uno de los principales objetivos del desarrollo científico ha sido buscar el medio adecuado para el acercamiento a los objetos de estudio y de esta manera, se han estructurado diversos caminos metodológicos para este fin, de acuerdo con la naturaleza de la disciplina científica o a los objetivos que se pretendan.

La investigación cualitativa que surgió en momentos históricos en que las propuestas del positivismo se agotaban para el estudio de fenómenos de los que se pretendía explicar, propone ir más allá de la simple explicación, sobre todo frente a situaciones de orden social, en las que, el ser humano, tan complejo en sus dimensiones, representa un serio problema para su estudio.

La investigación cualitativa es un proceso de construcción e interpretación del mundo que utiliza diversas herramientas que parten de la observación de hechos concretos. Las herramientas (notas de campo, documentos o fotografías) permiten buscar la metodología adecuada para que el mundo general se pueda interpretar a partir de los elementos en que no se ha puesto la atención suficiente; por lo que la mirada del investigador escudriña esas manifestaciones subjetivas, tanto de los sujetos de estudio como de sí mismo para hacerlas representaciones que permitirán comprender el mundo e interpretarlo de acuerdo con los objetivos; esto es, explicarlo de una manera diferenciada y que se lo más acercada a la realidad en la medida de lo posible (Flick, 2007, p. 20).

Para tener un acercamiento adecuado a los objetos de estudio en este mundo generalizador, “(...) La investigación cualitativa se toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio. (...)” (Flick, 2007, p. 13). El contexto en donde se desenvuelven los informantes es un rasgo de mucha importancia para la comprensión y explicación del problema,

toda vez que, inmersos en una misma dinámica, investigador e informante se encuentran dentro de una misma realidad y a partir de ella explican el mundo que les rodea.

Y en este sentido, el trabajo de la investigación cualitativa no se limita sólo a los objetos de estudio, puesto que el investigador se encuentra inmerso en el mismo horizonte del contexto en donde se sitúa el problema a investigar pues, como afirma el sociólogo especializado en investigación Uwe Flick: “Los investigadores son una parte importante en el proceso de investigación (...)” (2007, p. 13). El investigador difícilmente puede permanecer neutral ante el objeto de estudio, su misma implicación en el problema le hace partícipe directo y con un compromiso de orden social ante la relación investigador-informante.

La investigación cualitativa presenta las condiciones adecuadas para ser una forma de ver el mundo y tener un acercamiento mediante las herramientas metodológicas adecuadas para acercarse, no a un simple objeto de estudio, no a un objeto medible y cuantificable que necesite de una explicación; si no al acercamiento “al Otro” que permita comprender el mundo a partir de otras miradas al mismo nivel horizontal de la mirada del investigador.

1.5.4 Historia Social e investigación cualitativa: la historia del presente, un hecho vivo

Para tener un acercamiento adecuado a los objetos de estudio en este mundo generalizador, “La investigación cualitativa se toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio. (...)” (Flick, 2013, p. 13). El contexto en donde se desenvuelven los informantes es un rasgo de mucha importancia para la comprensión y explicación del problema, toda vez que, inmersos en una misma dinámica, investigador e informante se encuentran dentro de una misma realidad y a partir de ella explican el mundo que les rodea. La historia social hace una reflexión de los contextos de manera tal que pone su atención en los acontecimientos de interés racional desde lo concreto de la conciencia del sujeto, así como cuestiones de interés individual en las actitudes e ideologías manifestadas en las acciones particulares, tal como lo muestra la historiadora estadounidense, especialista en historia cultural y social de Francia y Europa, Natalie Zemon Davis:

La historia social clásica hace valoraciones cuantitativas y establece correlaciones, pero también describe y analiza. En los contextos sociales, a veces intenta estudiar las mentalidades de larga vigencia, pero con mayor frecuencia lo que persigue es la conciencia, las actitudes o las ideologías. Va de las actitudes a las acciones por el sendero de los intereses racionales y de las estrategias (Zemon, citada por Samuel, 1991, p. 177).

La investigación cualitativa es un proceso de construcción e interpretación del mundo que utiliza diversas herramientas que parten de la observación de hechos concretos. Las herramientas (notas de campo, documentos o fotografías) permiten buscar la metodología adecuada para que el mundo general se pueda interpretar a partir de los elementos en que no se ha puesto la atención suficiente; por lo que la mirada del investigador escudriña esas manifestaciones subjetivas, tanto de los sujetos de estudio como de sí mismo para hacerlas representaciones que permitirán comprender el mundo e interpretarlo de acuerdo con los objetivos; esto es, explicarlo de una manera diferenciada y que sea lo más acercada a la realidad en la medida de lo posible (Flick, 2007, p. 20).

Raphael Samuel (1991) encuentra este sentido metodológico en la Historia Social y pone de manifiesto la subjetividad, que es aspecto fundamental de las ciencias sociales, y la metodología adecuada a tales fines no puede tener un solo enfoque, puesto que el mundo social, humano, tiene tantas dimensiones como enfoques que no limitan el trabajo del investigador.

El espíritu de la historia social de los 60 —adaptándose a su modo a los “aires de cambio”— era sobre todo *modernizante*, tanto cronológicamente en su elección de los temas, como metodológicamente, en su adopción de una perspectiva multidisciplinar. (...) También en lo metodológico, (...) la nueva historia social acogía gustosamente a las ciencias sociales (Samuel, 1991, p. 137).

Por lo que, la Historia Social, al ser una de las perspectivas de las ciencias sociales, se ubica en las vertientes de la investigación cualitativa, toda vez que, lo que pretende es una interpretación de los fenómenos que se manifiestan en el horizonte social para comprender, a partir de *Experiencias* concretas situaciones más complejas sin la necesidad de adaptarse a las condiciones de objetividad de las ciencias exactas o experimentales, puesto que la subjetividad es la esencia de estas manifestaciones sociales.

La revisión histórica en el proceso de investigación parte de un concepto de la historia no necesariamente en el sentido positivo causal; antes bien, considerarla como una relación presente-

pasado-presente en la que la concepción de los orígenes no va relacionada directamente en la relación espaciotemporal, si no en la construcción de los acontecimientos dentro de un ámbito social (Bloch, 1982, pp. 27-29).

Dicho ámbito social se refiere en todo sentido a las relaciones intersubjetivas que los seres humanos convierten en el objeto de estudio de la historia. La transformación del contexto, la intervención de la mano humana en los acontecimientos de la naturaleza que le rodea es este conjunto de acciones que conforman a la Historia. “Ahora bien, la obra de una sociedad que modifica según sus necesidades el suelo en que vive es, como todos percibimos por instinto, un hecho eminentemente "histórico" (Bloch, 1982, p. 24). Por lo que, el horizonte de acontecimientos históricos no depende pues de la sucesión lineal o episódica de los actos en general, antes bien, son un indicador de la conciencia de relación de todos los acontecimientos ligados en forma global de la acción humana en el tiempo.

Para ello, debemos considerarla como una opción metodológica de acercamiento al análisis y comprensión desde la cotidianeidad en una relación intersubjetiva e interpretativa de los referentes empíricos, a la manera en que lo enuncia K. Hopkins: “La historia social tiene que ser ideada, así como ingeniosamente presentada, como un relato, un cuento moral, una obra literaria o un ensayo en la aventura intelectual. Tiene que ser ideada porque interpretamos el pasado según el presente (...)” (Hopkins, citado por Samuel, 1991, p. 146).

El problema de las Ciencias Humanas y Sociales frente al cientificismo sigue siendo la consideración del objeto de estudio. Es necesaria la construcción de un sujeto epistemológico, como sugiere el antropólogo y filósofo catalán Mélich, J. (1996); puesto que, en este caso, hablando de la historia de la educación, no podemos considerar ésta sin el sujeto que la determina: el ser humano, lejos de su condición objetivante y contemplarlo en toda su subjetividad que sólo tiene sentido en la intersubjetividad.

La Historia Social tiende a desarrollar un papel determinante para fundamentar una metodología que, como plantea la Dra. Dorothy Tanck de Estrada: “Quiere entender mejor cómo en realidad funciona el sistema educativo y no sólo cómo se presentan su estructura legal o sus teorías pedagógicas (...)” (1976, p. 43), y para tal caso, se necesita abordar desde los agentes mismos para entender este funcionamiento.

Así, abordar nuestro problema de la *Evaluación Docente*, implica una mirada histórica para la reconstrucción de este fenómeno. Entender cómo funciona la evaluación dentro del sistema educativo que plantean las nuevas reformas no es posible sino desde la conexión de todos los elementos con la Historia Social del docente que enfrenta estos procesos de revisión y enjuiciamiento: “Con el impulso dado por estas nuevas interpretaciones de la historia social, podemos esperar que la historia social de la educación también apoyará nuevos conceptos sobre el pasado educativo y consecuentemente sobre otros aspectos de la historia.” (Tanck, 1976, p. 44). Estos otros aspectos de la historia bien pueden ser la reconsideración de la naturaleza propia del sujeto sobre quien se realizan las acciones de investigación.

1.5.5 La Historia Oral, recurso metodológico de comprensión de la Historia Social

La socióloga mexicana Beatriz Calvo Pontón es un referente teórico, necesario para la justificación metodológica de la Historia Oral, pues, considerar que “Lo ordinario es en realidad extraordinario” (2007, p. 1), como punto de partida de la Historia Social, puesto que, según Samuel:

Preocupación por la “vida real” en vez de abstracciones; por la gente “corriente” en vez de la élite privilegiada; por las cosas cotidianas en vez de los eventos sensacionales. Es la cara humana del pasado y su cultura material frente a la aridez del desarrollo constitucional y administrativo (Samuel, 1991, p. 136-137).

Volver en la historia a los datos extraordinarios se convierte en el pretexto de la fuente de información que se creará a partir de la narración de un sujeto olvidado por la historia misma: el ser humano de carne y hueso, en aras de darle más valor que a las abstracciones “objetivas” y hacer de la realidad cotidiana el centro de una nueva mirada.

Esta construcción espaciotemporal de la Historia Oral desde la *Vida Cotidiana* hace la historia del presente, en donde surge el encuentro de los sujetos quienes a través de la narración encuentran el valor de la palabra que se transforma en vida, ya sea de manera oral, ya sea de manera escrita. Para esto, es necesario comprender las temporalidades históricas en que se mueven los sujetos. La microhistoria, la historia de las coyunturas y la historia de las estructuras

conforman los diferentes contextos en que se desarrolla la vida de los sujetos y éstos no se comprenden fuera de estas temporalidades (Calvo, 2007, p. 3).

Uno de mis supuestos es que, en los procesos de evaluación, los docentes enfrentan situaciones que inciden directamente en su vida personal, tanto familiar como laboral. Sujetos que viven a expensas de una profesión que en los últimos años ha sido vapuleada por medios de comunicación y por una sociedad desinformada o manipulada por esferas de poder económico-político, pero que representa una profesión gratificante por la misma construcción social que de ella ha hecho cada docente en su vida individual. A la vez se ven sujetos por su medio que les rodea de manera mediata e inmediata, esto es, por los roles que juegan dentro de la institución misma que les modifica en su persona desde diferentes normatividades y desde la misma visión que la sociedad tiene del docente.

Situaciones que limitan no sólo sus acciones si no la forma de actuar dentro y fuera de la escuela, pues es totalmente falso que el docente fuera de la institución escolar deja de ser docente. Los ojos de la sociedad enjuiciadora y muchas veces intolerante le sujetan a una forma de vida que incluso, ya no le es propia. Y de manera general, la reforma laboral (que no educativa) que determinó las circunstancias bajo las que iba a ser enjuiciado por medio de una evaluación, les sujetan a varios procesos en los que, además de la desinformación, la presión por conservar su sustento le puso de cara al verdadero yugo que le sujeta: la legislación desde un marco económico-político de la dinámica internacional del neoliberalismo y la globalización.

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA *EVALUACIÓN* *DOCENTE* EN MÉXICO

Presentación. Desde la visión de la Historia

Bajo el objetivo de comprender los procesos históricos que han sucedido en la educación en México centrados en la *Evaluación Docente*, es necesario hacer una revisión de éstos a la luz las *Experiencias* de los docentes en estos procesos que han ido configurando la formación del magisterio, mediante una mirada desde la Historia Social se analizan las situaciones de *Vida Cotidiana* en los diferentes contextos en que se ha ido configurando el docente como ser social. Tratando de no caer en una visión simplista, antes bien, remarcando los elementos de multireferencialidad y complejidad que esto implica para la comprensión de este problema.

La construcción de un objeto de estudio desde las *Experiencias* docentes en los procesos de evaluación me lleva a realizar este análisis general de construcción en momentos históricos de nuestra vida nacional, partiendo de los modelos establecidos desde la educación novohispana hasta nuestra situación actual, pasando por los modelos de los siglos XIX y XX. Este análisis general me permite al final llegar a conclusiones que, de diferentes maneras, serán replanteadas a lo largo de todo el trabajo de investigación, uniendo a estos elementos los datos empíricos emanados de las entrevistas de Historia Oral realizadas con los sujetos de investigación.

El sector educativo mexicano del siglo XXI dio un vuelco sorpresivo en todos los sentidos dictado por las nuevas políticas educativas emanadas de los ambientes nacionales e internacionales. La respuesta a todas las exigencias que demandaban la cobertura, la calidad y la equidad estaban precedidas por una historia de más de 400 años de educación en México y recayeron en uno de los principales actores: el docente.

Es necesario, entonces realizar una búsqueda en la historia de la educación en México para identificar los orígenes de la *Evaluación* de la labor del docente en la escuela. Para ello, parto de la idea de la historia crítica del historiador mexicano Luis González y González en la relación al origen humano de las instituciones, para identificar así, las *Tensiones* que se van gestando en la vida del maestro: “Este saber histórico para que surta su efecto descubre el origen humano, puramente humano de instituciones y creencias que conviene proscribir pero que se oponen al destierro por creérseles de origen divino o de ley natural” (González, 1998, pp. 61-62). La

educación tiene como origen primigenio la naturaleza humana, a la que iré haciendo referencia constantemente.

2.1 Tres proyectos que guían la formación de un modelo educativo. Vestigios de procesos de *Evaluación Docente* en el México Novohispano

Podría hacer un recuento de la educación prehispánica, tan rica y compleja para nuestra cultura, pero no tiene sentido cuando se adquiere consciencia de que esas raíces han quedado trucas en los cimientos de nuestra raza y la historia de nuestra educación actual no tiene ya esa esencia: el Calmécac y el Tepochcalli fueron aniquilados por la cultura occidental con el nacimiento de una nueva educación para el territorio recién conquistado; los Huehuetlatolli cedieron sus enseñanzas al catecismo y educación cristiana que enarbolaron los proyectos europeos para nuestros pueblos.

Inicio este análisis buscando el origen en el nacimiento de una nueva sociedad en el México novohispano, pues es en donde considero, se empezó a configurar la educación que marcó los derroteros de nuestra historia actual, así lo reconoce Pilar Gonzalbo cuando identifica el nacimiento de un pueblo completamente nuevo:

La formación del México moderno, a través de un largo proceso de trescientos años, no se logró como la construcción de un mosaico elaborado con piezas preexistentes, sino como auténtica gestación de un nuevo pueblo, de una nueva gente. Para ellos existieron al menos tres proyectos, coincidentes en algunos aspectos y muy diferentes entre otros: el proyecto de la Corona, el de la Iglesia y el de los propietarios y encomenderos (2000, p. 70).

Una nueva mirada, una nueva cultura, una nueva educación, un nuevo ser humano para estas tierras nuevas, bajo la mirada externa desde el viejo continente. Para estos nuevos proyectos y bajo la tutela de la cultura madre nació una educación que necesitó de agentes preparados para ello, los únicos requisitos para ser parte de ésta radican en la asimilación de uno, dos o de los tres proyectos planteados; la enseñanza es ejecutada por hombres convencidos de ello: “(...) Para llegar a esta conformidad es obvio que también habría sido necesario un proceso educativo que incluyese a gobernantes y gobernados, para lograr que compartieran los mismos valores y se sometieran a las mismas normas” (Gonzalbo, 2000, p. 71).

No es difícil entender que el maestro a cargo de estas enseñanzas buscó, desde la doctrina cristiana, enaltecer los valores y normas de la Corona, de la Iglesia y de la Encomienda. El trabajo de los evangelizadores se expandió por el territorio de la Nueva España, de tal manera que quienes iban asimilando la nueva cultura por medio de esta nueva educación, participando activamente en ella. Quienes aprendieron las nuevas enseñanzas, las fueron reproduciendo entre sus semejantes. Con el único requisito de haber aprendido y la capacidad de enseñar lo aprendido, los mismos aprendices se fueron empleando en esta tarea educativa.

Sin embargo, el trabajo de la mayoría de las profesiones en la Nueva España se fue organizando para que los objetivos planteados desde el viejo continente llevaran a cabo la empresa. Los gremios fueron la forma de agrupación de los diferentes trabajos y oficios. El trabajo de los gremios novohispanos tenía como propósito "(...) proteger a sus miembros de la competencia, y al público de las mercancías de poca calidad" (Tanck, 1977, p. 91).

Para las personas que se habían dedicado a la enseñanza no podía pasar por alto esta organización y nació así, en 1601, el Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras y que, gracias a sus Ordenanzas, cambiarían el rumbo de la educación:

La enseñanza básica, llamada de primeras letras, no se formalizó hasta 1601 cuando los maestros de la ciudad de México se agruparon en el Gremio de Maestros de la Nobilísima Arte de Primeras Letras cuyas ordenanzas definieron las cualidades que debían reunir los que iban a ejercer la profesión (Tanck, 1982, p. 49).

La organización gremial fue importante y necesaria para el desarrollo profesional en el México novohispano, sin embargo, no era esta instancia ni las universidades, en origen quienes determinaban quienes podían ejercer la profesión, limitando los permisos y generando un control desde los organismos de gobierno sobre las profesiones en general;

Así, las instituciones educativas (Universidad o gremio) que entrenaban a los profesionistas no podían dar permiso para ejercer, sino que tal autoridad estaba en manos de otros organismos en cierta forma gubernamentales, tales como el Tribunal del Protomedicato, la Real Audiencia, el Ayuntamiento, que eran los que examinaban y otorgaban licencias para el desempeño público de la profesión. Había, entonces, una diferencia entre el "grado" expedido por la Universidad y el "título", "licencia", o "carta de examen" otorgado por la institución certificadora (Tanck, 1982, p. 7).

Es decir, que, antes de 1601, incluso el permiso para los maestros era expedido por las instancias gubernamentales bajo la supervisión del Virrey y a su vez por el Rey en España. Tiempo después, al establecer las ordenanzas en 1601, es cuando el Gremio de Maestros adquiere la legalidad que determinará su nueva tarea. Con el apoyo del excelente trabajo de Dorothy Tanck de Estrada identifico el momento en que los maestros entran en la normatividad que será dictada por una institución que recién inicia. Desde este momento, el Gremio de Maestros tendrá un peso fundamental en las decisiones que guiarán la educación. Empezaron los límites para los maestros, entre el ser humano y la profesión, entre la naturaleza humana y las instituciones. Ya no podría ser maestro, educador o preceptor cualquier hombre o mujer. Las Ordenanzas indicaban cómo y quién podía desempeñar el trabajo del educador.

Desde el siglo XVI en las ciudades novohispanas, preceptores particulares enseñaron a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana. Por casi dos siglos se permitió a maestros de cualquier raza ejercer el magisterio, pero en 1709 los maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras lograron cambiar sus ordenanzas (otorgadas en 1601) para limitar el magisterio a los que pudieran comprobar su limpieza de sangre (Tanck, 2000, pp. 84-85).

Aunque originalmente el Virrey no autorizó la limpieza de sangre como requisito para ser maestro por la razón de cantidad de personas dedicadas a la educación de las primeras letras, la propuesta del Gremio de Maestros ya había hecho eco en ese medio, y su autoridad en la organización de la educación empezó a sentir sus efectos y la segunda ordenanza (que se refería a la pureza de sangre), se cumplió más tarde, como apunta Tanck:

Institución fundamental para la reglamentación de todos los gremios y en particular del gremio de maestros fue el Ayuntamiento de la ciudad de México. Cuando los preceptores quisieron organizarse, debido al crecido número de hombres que enseñaban sin preparación suficiente, ni método adecuado, solicitaron que el Cabildo Municipal redactara ordenanzas para limitar el ejercicio del magisterio a los que estuvieran capacitados y que fueran de sangre española. El Ayuntamiento fijó los requisitos académicos, pero el Virrey se negó a exigir limpieza de sangre porque el hacerlo daría como resultado una escasez de maestros para los niños de la capital. Así es que durante casi doscientos años (hasta 1709 cuando cambió la ordenanza y se hizo obligatoria la limpieza de sangre) el magisterio era una profesión abierta a todas las razas: españoles, mulatos, mestizos, negros e indios (Tanck, 1982, p. 49-50).

El proyecto de la Corona, de la Iglesia y de la Encomienda era claro: compartir los mismos valores y las mismas normas, y para ello, el maestro con sangre europea ya fuera continental o

criollo, fue el indicado para la ejecución del proyecto. No podía estar a cargo de un mestizo, un negro o un indio, quienes no habían demostrado suficientemente la asimilación de esta nueva cultura. El Gremio de Maestros, quienes se enaltecieron como autoridad, determinaría quienes y bajo qué criterios podían llevar a cabo el Arte Nobilísimo de las Primeras Letras.

Una vez que se estableció la instancia que vigilaría el trabajo en la educación, se determinaron las características que debía reunir el maestro que pretendería abrir una escuela. Los requisitos debían cumplirse de acuerdo con las ordenanzas y éstas establecieron dos tipos de requisitos: los académicos, que atañen a la preparación del maestro y sus habilidades para la enseñanza; y las de índole personal, que se referían a la probada virtud y calidad de persona que debía ser el mentor. Así lo muestra Chávez Orozco:

Para ser maestro el aspirante tenía que presentarse ante el gremio para ser examinado. De acuerdo con las ordenanzas gremiales: *Los maestros han de saber: leer romance [castellano] en libros y cartas misivas y procesos; y escribir las formas de letras siguientes: redondillo grande y más mediano y chico; bastardillo grande y más mediano y chico. Han de saber también las cinco reglas de cuenta guarisma, que son: sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero* (Chávez, citado por Tanck, 1982, p. 50).

El objetivo de las Ordenanzas vigiladas por el Gremio de Maestros fue guiado hacia la búsqueda de miembros que ofrecieran garantía en su servicio. Demostrar sus capacidades sería un nuevo desafío que indicaría no sólo su calidad como persona, sino como una persona con las capacidades adecuadas en una actividad determinada. Dorothy Tanck asegura, al hablar del Gremio de Maestros que

Añadieron la obligación de tener buenas costumbres y una vida honrada, cualidades importantísimas para el magisterio. Se reglamentó la ubicación de cada escuela para “que ningún maestro de los que conforme a estas Ordenanzas fuera examinado, pueda poner su escuela junto a otro que lo este, salvo si la tuviere dos cuadras en cuadro, de donde estuviere el dicho maestro examinado por tal”. Las ordenanzas indicaron los conocimientos de lectura, escritura y aritmética que tenían que llenar los aspirantes al examen y en cédulas posteriores se indicó el método que debían seguir para enseñar a leer y escribir (1977, p. 93).

Se identifica esta doble naturaleza que marcan las Ordenanzas para el trabajo del maestro, de tal suerte que, vemos completamente ligada la vida personal, los elementos fundamentales de la persona del maestro con los conocimientos que debía demostrar para la enseñanza. Un médico,

un juez, un legista, puede actuar de manera deshonrosa y se nota poco, son conductas que hacen ruido, pero poco; un maestro deshonesto o con costumbres dudosas, es un escándalo en la sociedad, por eso, puede ser vituperado, deshonrado, atacado en su dignidad, porque las ordenanzas así lo permitieron. Paradójico, pues es el asunto de la naturaleza humana y profesional del maestro.

El maestro novohispano debió enfrentar una nueva situación: presentar o padecer un examen ante el Gremio de Maestros, una forma de evaluación en la modalidad de examinación de diferentes áreas que para 1601 tenía ya una estructura definida: acreditaría en su capacidad para desempeñar su labor en tres vertientes: en sus conocimientos de lectura, escritura y aritmética, por una parte; en sus métodos de enseñanza de la lectura y escritura por la otra; y probar sus buenas costumbres y vida honrosa ante la sociedad. Además, había un requisito extra para presentar el examen: tenía un costo monetario que el maestro aspirante debía cubrir:

Una vez que el aspirante era aprobado, debía pagar los derechos de examen y el impuesto de la media anata. El Ayuntamiento le otorgaba licencia (carta de examen), para abrir una escuela. Según las ordenanzas del gremio, las escuelas tenían que estar ubicadas a dos cuadras de distancia, una de otra. A veces el gremio daba permisos temporales a maestros para que pudieran enseñar, sin ser examinados, hasta que adquirieran dinero suficiente para presentarse al examen: estos maestros se llamaban "tolerados". Otros preceptores ejercían sin el permiso del gremio: eran los "intrusos"(...) (Tanck, 1982, p. 50).

Las pretensiones de alcance de las ordenanzas del Gremio de Maestros para toda la Nueva España dan muestra de un plan de regularización del trabajo que ejercían los maestros no sólo en el centro, sino en todos los territorios dominados por la Corona. Esto muestra la presión que ejerció el gremio ante los maestros en todos los sentidos. Además de estas presiones, la figura pública del maestro se enfrentó a las de la sociedad.

Su trabajo era muy importante no sólo para los objetivos de la Corona, la Iglesia y la Encomienda; la nueva sociedad novohispana consideraba a los maestros de manera despectiva y atribuía los fracasos de la educación de los niños al trabajo de sus preceptores, haciendo que la profesión de la enseñanza blanco de vituperios y presiones no sólo de las autoridades que vigilaban sus acciones, sino también de los padres de familia quienes no valoraban el trabajo que hacían con sus hijos:

El gremio se quejó de que el Juez de Informaciones no hacía caso cuando se presentaron violaciones de sus ordenanzas y por eso "*se hallan entregados en México los maestros al mayor ultraje, Y. abatimiento no sólo de dicho Ayuntamiento, sino también, por este egemplo a la ilusión y burla de mucha parte del pueblo*". No era raro oírse llamar (...) *directores, Chichiguas, Pilmanes y quanto fortuna adversa ha inventado ... oyendo en cada momento el término de Escueleros. Solo el día de juicio se sabrá el pan tan amargo y la crucifixión que han tenido en este mundo los Maestros de Escuela. Por eso, bulgarmente se dice que la mayor droga que se le hace al Diablo es meterse a Maestro de Escuela*. Los padres de familia, a menudo, no les daban justo crédito por los adelantos académicos de sus hijos; "Si logramos enseñar bien a algunos discípulos se atribuye a sus excelentes potencias y a sus buenas cualidades; si no aprenden, nuestra es toda la culpa, y solo nuestra la execración". Cuando escucharon críticas de su actuación, contestaron, "El que habla quisiera sentar a cada uno en la escuela para dirigir a tanto niño y otra cosa muy distinta sentiría". La opinión entre los preceptores era que vivían "en una ciudad en que hasta ahora desgraciadamente se han considerado de un rango subalterno los que ejercen esta profesión (Tanck, 1982, p. 53).

Por eso fue importante para la figura del maestro que el gremio empezara a manifestar la necesidad de reconocimiento de su labor y que se diferenciara de otros oficios. Fue necesario en esos momentos reclamar que se considerara la importancia de esta labor en la configuración de la sociedad de la Nueva España. Si, por ende, ya habían experimentado la presión de la exigencia de su preparación para presentar el examen que les imponía la autoridad y poder ejercer al Arte de Primeras Letras, así como probar los valores y virtudes que exigía la ordenanza; era justo el reconocimiento de la profesión del maestro:

El deseo de recibir mayor reconocimiento social fue anhelo constante de los maestros que insistieron en que su arte era "nobilísima". A veces expresaron inconformidad de que su gremio se considerara junto con las labores manuales; según ellos era un error comparar la *Nobilísima Arte de Primeras Letras en que se han ejercitado los sugetos más condecorados en dignidad, santidad y letras y aun los mismos monarcas y emperadores, con los baxísimos oficios de sapateros, pasteleros, etcétera* (...) (Tanck, 1982, p. 52).

La naturaleza de *Tensiones* y presiones hacia los maestros no es nueva, la evidencia mostrada en estos textos identifica desde sus orígenes que el maestro novohispano fue moldeando su profesión bajo la vigilancia y supervisión de las autoridades quienes exigían preparación académica, en metodologías de enseñanza y en virtudes y valores en su vida pública; de los padres de familia, quienes no reconocían el trabajo de los preceptores al demeritar sus logros y reclamar sus desaciertos sin fundamento; y el de la sociedad en general, que consideraba el oficio de la

enseñanza de una categoría inferior sin reconocer el trabajo fundamental que realizaban en la *Vida Cotidiana* de los pueblos y ciudades.

2.2 La formalidad de un proyecto de educación ilustrada para el México independiente. Las escuelas lancasterianas en México

Referirse a la etapa histórica del México independiente es escribir sobre una etapa que tuvo tanta importancia en la configuración política de nuestra nación como de la implementación de grandes proyectos educativos para un país que vislumbraba grandes cambios después de 11 años de guerra de independencia. Sin embargo, por otro lado, se observa que tal independencia no es total, la sombra del viejo continente estaba sobre este “cuerno de la abundancia” que representa México en el panorama económico y político mundial, y que a la postre, la educación giraría en torno a modelos que respondieran a estos contextos, tanto nacionales como mundiales.

Entre los datos que puedo citar para caracterizar esta etapa es la obra picaresca de Fernández de Lizardi, en la que parece, describe la forma en que eran evaluados los maestros: cada persona tenía su propia concepción sobre el trabajo del maestro, la cuestión formal de las reglas establecidas por el gremio de maestros y sus ordenanzas estaban supeditadas a la observación subjetiva de quien iba a recibir el servicio de la enseñanza, por eso, el protagonista de la historia emitió sus comentarios sobre los tres maestros que estarían a cargo de su educación:

El maestro era muy hombre de bien; pero no tenía los requisitos necesarios para el caso. En primer lugar, era un pobre, y emprendió este ejercicio por mera necesidad y sin consultar su inclinación y habilidad; no era mucho que estuviera disgustado como estaba, y aun avergonzado en el destino (Nájera, 1996, p. 35).

Esta primera descripción hace que el protagonista busque un nuevo mentor, puesto que, a su apreciación personal, no satisfacía las necesidades de un discípulo exigente y que, en boca de éste, Fernández de Lizardi arremetió contra los maestros que habían abierto escuelas y no tenían la preparación adecuada, ni los medios y lo demostraron con actitudes opacas y un genio blando, para suplir la carencia de habilidades y conocimientos para el trabajo de la enseñanza.

En el segundo maestro descrito en la obra, bajo una apreciación en la que se encuentra la evaluación subjetiva a un maestro, en el que, la formalidad excesiva denunciada se pone en contra de la figura intachable, que es utilizada como recurso para disfrazar y ocultar el autoritarismo que le caracteriza en la apreciación del narrador:

Este mi nuevo maestro era alto, seco, entrecano, bastante bilioso e hipocondriaco, hombre de bien a toda prueba, arrogante lector, famoso pendolista, aritmético diestro y muy regular estudiante; pero todas esas prendas las deslucía su genio tétrico y duro (...) Era de aquellos que llevaban como infalible el cruel y vulgar axioma de que *la letra con sangre entra*, y bajo este sistema era muy raro el día que no nos atormentaba (...)" (Nájera, 1996, p. 46).

Hasta que el protagonista encuentra un mentor que satisface sus necesidades, se hace evidente la muestra de una apreciación que buscaba, en esta forma de vida, la entereza entre personalidad, habilidades, conocimientos y excelente conducta, como condiciones necesarias para la personalidad del maestro:

Mi nuevo maestro no era un viejo adusto y saturnino, según yo me lo había figurado; todo lo contrario era un Semijoven como de treinta y dos a treinta y tres años, de un cuerpo delgado y de regular estatura; vestía muy decente, pero al uso del día y con mucha limpieza, su cara manifestaba la dulzura de su corazón; su boca era el depósito de una prudente sonrisa; sus ojos vivos y penetrantes inspiraban la confianza y el respeto; en una palabra, este hombre parece que había nacido para dirigir la juventud en sus primeros años (Nájera, 1996, pp. 48-49).

La sociedad independiente buscó que la educación de los niños y jóvenes respondieran a una nueva configuración social y a nuevas necesidades en las que destaca no sólo el conocimiento y habilidades para la docencia, si no el buen trato y las características éticas, que más adelante abordaré en la concepción de la evaluación.

Ante estas exigencias de una educación más formal para el México independiente, y ante la situación de precariedad económica que no lograba satisfacer las necesidades de la naciente nación y durante cerca de siete décadas (Galván, 1985; Tanck, 1979 y Vega, 2011), la propuesta del sistema lancasteriano, también llamado sistema mutuo, propuesto en México por una asociación civil, fue la opción presentada que más tarde sería aceptada para la educación impartida por el estado (Vega, 2011).

Este sistema mutuo o lancasteriano llegó a fomentar la idea de establecer un sistema educativo bajo las ideas europeas, a tal grado de que era necesaria una institución formadora de maestros: la normal lancasteriana, considerada por Vega como la primera institución formadora de maestros del México Independiente. “(...) los socios vislumbraron la posibilidad de que se fundara una escuela normal, en donde se pudiera capacitar a los maestros que ya ejercían la enseñanza y que estuviesen interesados en aprender la metodología mutua (...)” (Vega, 2011, p. 61).

Esta propuesta llevó a considerar la organización formal de la compañía, que necesitaría una metodología bien dirigida para la formación de los maestros para lo que se elaboró la llamada “Cartilla lancasteriana” cuyo objetivo principal era “(...) que, bajo normas y principios claros y precisos, se pondría en práctica dentro de los establecimientos que fundara la Compañía, la metodología y propósitos que ésta tenía proyectados.” (Vega, 2011, p. 62). La formación de los maestros en el método de enseñanza mutuo estaría bajo estos principios de la Cartilla y sería la directriz de varias tareas, entre ellas, la capacitación y examinación de los maestros, toda vez que, como apunta la Dra. Vega Muytoy:

(...) en 1940 la Junta Departamental de México presentó al gobernador una ordenanza sobre las escuelas de primeras letras, la cual tuvo por objetivo organizar de manera más eficiente las escuelas ya existentes y promover otras. En ella es sobresaliente la intención por fomentar en la niñez y la juventud: la doctrina cristiana, las buenas costumbres, la urbanidad, el aseo, la lectura, la escritura y la aritmética; también se hizo patente la necesidad de examinar a todos los maestros y maestras de escuelas municipales (gratuitas); de que el método de enseñanza fuera el lancasteriano (...) (2011, pp. 69-70).

La forma de examinación de los maestros de escuelas dependientes de la educación pública, aunque sea un anacronismo, dependió, entonces de la asimilación de los preceptos establecidos en la Cartilla lancasteriana, un nuevo acercamiento a la *Evaluación Docente*, que, nuevamente hizo referencia no sólo a los conocimientos y habilidades, ésta nuevamente se centró en la cuestión moral y ética del maestro.

Aunque no hay mucha evidencia documental de las *Experiencias* de los maestros frente a esta nueva forma de enfrentar procesos de evaluación, aunque sea por medio de una examinación en referencia a la adecuación a metodologías establecidas en la Cartilla, esto implicó una nueva forma de sustentar sus adecuaciones a ésta y todo ello en el sentido de verificar como rendición

de cuentas, puesto que, siguiendo las apreciaciones de Vega Muytoy (2011), cada cuatro meses se rendiría informe sobre el seguimiento puntual de la Cartilla en el desempeño de pupilos y mentores por medio de alcaldes auxiliares, fomentando así, la vigilancia y seguimiento para el cumplimiento de objetivos establecidos en la normatividad.

Este sistema de educación configuró tres cuartas partes del siglo XIX hasta la llegada de los liberales, quienes ponen una nueva visión en el desarrollo del país. El proyecto educativo de Benito Juárez era bajo un claro objetivo: la unificación de la recién instaurada República, para lo que se implementan acciones novedosas y concretas. Primero, la separación de la educación de la enseñanza religiosa y la búsqueda de la homogeneización incluye el proyecto de creación de la Escuela para sordomudos, intentos de buscar una educación incluyente para lograr la unificación. El intento de hacer una educación obligatoria y llevar a todos los jóvenes a las escuelas y buscar la formación de profesores, llevaba esa clara idea de que en la República se buscaba la igualdad.

Por otro lado, el proyecto que representó la pareja de Maximiliano y Carlota buscaba reivindicar los derechos de los indios y de los desprotegidos, así como la concreción de la escuela para sordomudos y el proyecto para ciegos, identifica la preocupación de los nuevos gobernantes por los pobladores del nuevo México (Bermúdez, 2000).

Con el triunfo del liberalismo, en 1867, por primera vez se podía emprender la organización de la educación pública en forma orgánica. Las leyes de 1867 y 1869, la organización de la Preparatoria, la multiplicación de escuelas, etc., iban a ser los resultados. Los liberales entregaban en manos de los discípulos de Comte, la tarea de cambiar al pueblo mexicano. La larga dictadura de don Porfirio heredó la idea y la doctrina, los esfuerzos e intentos fueron considerables si tomamos en cuenta las proporciones del problema. El país contaba entonces con un grupo de brillantes pedagogos y ministros como Baranda y Sierra (Vázquez, 1981, p. 291).

Los últimos años del siglo XIX estuvieron permeados por una preocupación de la reconfiguración de la sociedad mexicana y la educación era punto central, apostando por el positivismo que trascendió en las políticas sociales y educativas del porfiriato. La necesidad de formación de los maestros recayó en la idea de la conformación de las escuelas normales para asegurar el crecimiento del nivel académico (Galván, 1985).

2.3 La educación necesaria en México frente a una visión de modernidad. El proyecto educativo del porfiriato en el normalismo

El proyecto modernizador de Porfirio Díaz estuvo influenciado por el positivismo que desde Europa ya tenía una fuerte influencia en América, sobre todo en México. Este proyecto porfirista pretendió impulsar la formación de maestros que respondieran a la transformación hacia un México industrializado. Los avances tecnológicos que arribaron a territorio nacional necesitaban la formación de una sociedad que avanzara junto a estos adelantos europeos. De esta manera, “(...) se multiplicaron las escuelas para proporcionar una educación básica al mayor número de ciudadanos, y por la otra consideraba indispensable mejorar la calidad de la educación implementando nuevos métodos y programas de estudio” (Bazant, M. 2000, p. 133).

El trabajo, tanto del gobierno como de los maestros radicó en el convencimiento de los beneficios de la educación ante una sociedad mayoritariamente de campesinos y jornaleros que no tenían una idea de la modernización, por lo que era necesario implementar la opción de la intervención privada o particular en la educación para que se sumara a la labor de convencimiento sobre el valor de la educación:

(...) el estado porfirista motivó a los particulares, ofreciéndoles útiles o textos escolares para que abrieran planteles educativos, siempre y cuando se sujetaran a las normas y programas establecidos por el gobierno. (...) No obstante este esfuerzo del gobierno, la mayoría de la población no sentía el beneficio de ir a la escuela, de tal forma que el problema para educar no sólo consistía en fundar escuelas sino en convencer a la gente para que asistiera a ellas (...)” (Bazant, 2000, p.133).

Ante estas circunstancias, el porfiriato se centró en el trabajo de la formación del magisterio y buscó la creación de escuelas normales que dieron sentido a los proyectos, ofreciendo, además de la capacitación y formación que no necesitaba la inversión de mucho tiempo, un trabajo más decoroso a la población que quisiera, con requisitos mínimos, para el desempeño de la labor del maestro.

Dadas las características de la población del país, la fundación de las escuelas normales y las de artes y oficios construyeron uno de los logros educativos del gobierno porfirista. Estos dos proyectos educativos tuvieron éxito porque lograron ofrecer a la población un empleo decoroso que no necesitaba muchos años de estudio y otorgaba, por el contrario, todas las facilidades. Para ingresar a ambas se requería sólo la primaria. En 1887 se fundó la Normal del Distrito Federal y para principios del siglo sólo Sonora, Morelos y Colima no tenían una escuela de este tipo. Fue la profesión más popular del régimen y la única en la que la mujer participó verdaderamente. En 1878, por ejemplo 58% de los maestros eran hombres y 25% mujeres, pero para 1907 sólo 23% eran hombres (...) (Bazant, M. 2000, p.135).

Esta profesión se ofreció con muchas facilidades, los requisitos eran mínimos. El objetivo central era hacer llegar la educación a la mayor parte de la población. Las condiciones sociales frente a las ideas de progreso y modernización no eran compatibles, así que cualquier prospecto que quisiera formar parte de las huestes del magisterio incipiente, pobre, con necesidades variadas, pero con la idea de educar a un pueblo en preparación para un nuevo orden social, económico y político.

Desde los inicios del régimen porfiriano se hizo hincapié en la necesidad de formar maestros. Hasta entonces, prácticamente no existía esa profesión, de tal manera que las personas que medianamente sabían leer, escribir y contar se podían emplear como preceptores. También era común que las personas que no podían ganarse la vida de otra manera abrieran su propia escuela (Galván, 2000, p. 147).

La idea de progreso estaba ligada a la idea de mejora. La cuestión económica iba de la mano con esta dinámica en la *Vida Cotidiana* del maestro. Si se quería mejorar económicamente, se debía aumentar la preparación. La función de la escuela normal tenía ese objetivo, no sólo con los maestros ciudadanos, sino también con los maestros rurales, tratando que esta formación democrática fuera bajo las mismas condiciones para todos.

Junto a la necesidad de mejorar la situación económica del magisterio. Se encontraba la de aumentar el nivel académico. Varios autores de la época se preocupaban de esto y de la importancia de fundar escuelas normales. Hasta 1875, sólo siete estados contaban con planteles para formar profesores; Durango tenía una Academia Normal; Guanajuato contaba con una normal para profesores; Nuevo León tenía una normal para hombres y otra para mujeres; San Luis Potosí, una normal para hombres y otra para mujeres; Sinaloa y Sonora tenían normales mixtas; y Zacatecas una normal para hombres” (Galván, 2000, p. 155).

El desarrollo fue en crecimiento, los maestros presentaron muchas necesidades, hicieron frente a una serie de problemáticas desde las cotidianas en su trato con los niños y sus familias, hasta las de índole legal, en las que se vio una serie de problemáticas en su desempeño y en su remuneración, al grado de tener que desarrollar otras actividades para sufragar su manutención. Problemas que determinaban diferencias entre los maestros de las ciudades a los maestros del campo, entre el trato hacia los maestros y las maestras, en donde los primeros tenían mejores condiciones. La situación económica contrastaba con las ideas porfiristas de progreso en las que los maestros tuvieron que mantenerse con estos objetivos (Galván, 2000).

El desprestigio de la labor del magisterio fue creciendo, los malestares del gremio y las condiciones laborales no correspondían con las ideas de bienestar propuestas por las políticas, sin embargo, los maestros se mantenían firmes al proyecto. Estas *Experiencias* contrastaban nuevamente en la *Tensión* entre las condiciones de la *Vida Cotidiana* y las legales en el discurso oficial de índole político.

Los maestros, además de vivir estas situaciones, se encontraron a las condiciones que marcaron las normas y los estatutos. Los normales empezaron a realizar su función de preparación, sin embargo, se buscó que el maestro entrara en las condiciones legales de rendición de cuentas en su trabajo. No era suficiente prepararse y estar en el trabajo de la enseñanza en las escuelas, la legalidad buscó dictaminar el trabajo del maestro bajo una supervisión que no pretendía valorar el desempeño del maestro en función de su trabajo cotidiano. Las condiciones fueron puestas:

Obviamente la gran mayoría no eran titulados. En 1890, por ejemplo, hasta 955 maestros del Estado de México (8,000 en todo el país), de los cuales sólo 62 eran titulados. Los demás, como en el resto de la república, tenían que pasar un examen de reconocimiento que los autorizaba o no a ejercer el magisterio. Una vez desempeñándolo, podían ser despedidos si no habían enseñado bien a los niños. En esa época los exámenes eran orales y anuales, de tal forma que los maestros preparaban con ahínco a los niños que se sujetaban a estas pruebas (...) (Bazant, 2000, p. 136).

En primer lugar, para desempeñar el trabajo tenía que ser examinado y después evaluado en su función por medio del desempeño de sus alumnos en un examen cada año que determinaría su futuro en el trabajo de la enseñanza. Parece que, el trabajo del maestro se centraba en la preparación de sus pupilos para que los resultados al presentar estas pruebas orales le llevaran al éxito y continuar con su trabajo, bajo las circunstancias antes descritas y ahora estas condiciones.

A finales del siglo XIX y principio del XX la formación de docentes recae en la Escuela Normal, así como las decisiones sobre la aceptación de maestros para desempeñar los cargos en escuelas públicas. Los criterios de aceptación estuvieron determinados desde 1885 con el Decreto de creación de la Escuela Normal de profesores de instrucción primaria y una vez emitido el 2 de octubre de 1886 el Reglamento de la Escuela Normal para profesores y profesoras en la ciudad de México, en su artículo 45 establece que “Desde el 1 de enero de 1887 solamente esta Escuela Normal podrá examinar y aprobar para ejercer profesorado de instrucción primaria en escuelas públicas del DF y territorios de Tepic y Baja California” (1887, p. 17). Esta situación hará que se ponga fin a la metodología Lancasteriana y sus obligaciones en materia educativa a finales del siglo XIX y quedará determinada esta autoridad en la Escuela Normal, que, ahora tendrá las facultades de formación y selección de maestros que laborarán en la educación mexicana.

Esta reforma de finales del siglo XIX cambió el panorama que se presentaba para los maestros y para quienes aspiraban al magisterio; se infiere, de esta manera que, las decisiones en este sentido recayeron en el director de la Escuela Normal. Ejemplo de esto cito la existencia, en el archivo del Centro de Estudios de Historia de México CARSO, de una carta manuscrita, en la Colección José Y. Limantour, del Sr. Andrés Almaral, con fecha 21 de noviembre de 1901 ⁷, en donde se dirigió al Lic. Limantour, Secretario de Hacienda y Crédito Público de México en el período de 1893 a 1911, solicitando su influencia para ocupar una plaza de maestro de química tras el fallecimiento del maestro Río de la Loza, quien ocupaba dicho cargo en la Escuela Normal de Profesores, recalcando que esta petición se hace a razón que, por la nueva ley de Instrucción Pública, las cátedras de las Escuelas Normales no se disponían por oposición (decisión que depende del director y no de un proceso de selección), y que según argumentó el Sr. Almaral, no tenía amistad con el Sr. Rébsamen, director de la Escuela Normal en ese momento. Esto sugiere que, bajo un nuevo esquema de organización de la educación pública, que, las decisiones para la aceptación de maestros en el sistema educativo quedan sujetas a cuestiones de relaciones políticas en donde la figura de poder de la autoridad educativas va a tomar fuerza a partir de estas decisiones a principios del siglo XX y permanecerán durante el siglo y unos años más.

⁷ Almaral, A. (1901). Carta manuscrita. México. Centro de Estudios de Historia de México CARSO. Disponible en: http://www.archivo.cehmcars.com.mx/janium-bin/janium_zui.pl?jzd=/janium/JZD/CDLIV/2a/1901/19/27625/CDLIV.2a.1901.19.27625.jzd&fn=165002). Consulta: 27-05-2019

Este último dato, a partir de la carta del Sr. Almaral muestra cómo la educación toma un rumbo, que, si bien, ya se había manifestado en años precedentes sobre la injerencia de la política en decisiones de organización educativa, se muestra cómo ahora las relaciones personales con integrantes del aparato político son fundamentales para el ingreso, y supongo, para la permanencia (aunque sea un término anacrónico) en una plaza de maestro. En este caso, en plazas de la Escuela Normal, lo que después se extenderá a los otros niveles educativos hasta hace unos lustros.

2.4 La búsqueda de maestros para consolidar una educación revolucionaria. El reto frente a una visión de progreso nacional y el sindicalismo en la *Vida Cotidiana* del maestro

El inicio del siglo XX denotó una idea de progreso auspiciada por la tecnología, en la educación se plantearon proyectos ambiciosos y sus estrategias cuestionaron a los proyectos revolucionarios que motivaron el empuje de unión nacional bajo la consigna de acoplar todas esas ideas de bienestar y se irían consolidando con el trabajo firme de un magisterio deteriorado por las políticas que representaron diversos motivos y objetivos para el inicio del México moderno. “(...) ya no se trataba de educar al pueblo en los ideales humanistas de la cultura occidental, sino de hacer que la educación se convirtiera en un instrumento del progreso y desarrollo económico (...)” (Arce, 1985, p. 146).

Para este progreso y desarrollo al que se refiere Arce, el sistema educativo fue pieza clave en los gobiernos revolucionarios. El callismo trajo consecuencias alarmantes para estos proyectos. Las modificaciones, en todos los aspectos nacionales, repercutieron en la organización educativa del país, de tal manera que todo fue recayendo en la principal preocupación: la organización del sistema educativo y sus actores.

En medio de la enorme anarquía que caracterizó la historia educativa de estos años, puede observarse como el Estado empieza a ejercer dominio en el campo educativo y esta es una parte fundamental de la trama educativa de la época. El conflicto con la iglesia en el terreno educativo, las modificaciones que se hicieron al artículo tercero de la Constitución, las leyes reglamentarias la preocupación gubernamental por producir maestros en masa y diseminarlos por toda la República, el crecimiento institucional de la SEP y los aceros debates sobre la orientación que debía seguir la educación pública fueron, en parte, el resultado de una presencia oficial cada vez mayor, fenómeno que se da no sólo en el terreno educativo, sino en casi todos los ámbitos (Arce, 1985, p. 147).

La política nacional se enfocó, en estos primeros años revolucionarios, a reorganizar de manera nacional las situaciones por la que enfrentaba un marcado deterioro en la organización tanto estatal como federal. Como refiere Meneses a la situación de la educación en el informe de De la Huerta en 1920 “(...) las apremiantes necesidades del presente y del provenir, reformar la Constitución y federalizar la enseñanza. Así se daría un paso adelante en la creación de la efectiva Secretaría de Instrucción Pública que nunca había existido” (Meneses, 1983, p. 276).

Con el nacimiento de la SEP en 1921 la educación en México tiene un nuevo derrotero, la tarea de Vasconcelos sobre la educación mexicana tuvo eco en la concreción de un proyecto para vincular el trabajo educativo con los contextos sociales que habían sido heredados por los proyectos revolucionarios. Nació una organización que guiará los procesos educativos mediante acciones ligadas a una nueva cultura educativa.

El conflicto religioso, que ocupó varios años, movió no sólo las estructuras sociales, sino también las económicas, políticas y educativas. Una nueva necesidad se enfrentó a tales circunstancias que movió nuevamente las estructuras políticas y sociales en México: la institucionalización de los sectores que respaldarán la ideología revolucionaria.

Tuvo que atender nuevos problemas como la sindicalización de los maestros, la educación industrial y urbana y la necesidad de unificar los sistemas estatales y nacionales (...) Estos cambios de metas en la SEP reflejan las tendencias generales del país hacia la urbanización y modernización institucional (Arce, 1985, p. 173).

Los maestros, por su parte, bajo estos esquemas que modifican las organizaciones, buscaron organizarse en los primeros sindicatos revolucionarios que buscaban posicionarlos dentro de estos esquemas políticos. La *Vida Cotidiana* del maestro, tanto en los ambientes rurales como urbanos se enfocó a estos menesteres de organización frente a la nueva construcción política en el

país, puesto que, este sindicalismo tenía como prioridad posicionarse en puntos clave de la estructura política de la educación.

En estos años los maestros comenzaron a tener un peso político que no habían tenido antes. Se organizaron de manera semejante a los sindicatos obreros y formaron grupos de opinión que ejercían una presión política, no sólo en el seno de la SEP, sino que trascendieron al ámbito nacional. Apoyaron huelgas en otros sectores y formaron convenciones de maestros en donde opinaban y tomaban posición frente a cuestiones prácticas diversas. Dentro de la SEP, el sindicato de maestros ejerció una presión política considerable y se opuso a varias reformas administrativas propuestas por el entonces secretario, Narciso Bassols (...) (Arce, 1985, pp. 173-174).

Tal parece que, el objetivo de estas organizaciones sindicales revolucionarias apuntaba al posicionamiento en puntos clave de la organización política de la educación, sobre todo en el área de escalafón, pues como apunta Arce: “En los años treinta, los sindicatos ya se habían apoderado completamente de dos órganos vitales de la SEP: el Consejo de Educación Primaria del D.F. y la Comisión de Escalafón (...)” (1985, p. 174), lugar desde donde se podría controlar el ingreso, el salario y la promoción de los maestros en la vida educativa nacional. Sin embargo, en 1933 se modificó el decreto que Calles había emitido en 1928 en el que daba el control a los maestros de esta organización y se determinó el mecanismo por el que la Secretaría tuviera el control sobre sueldos y promoción de los maestros, estableciendo, a su vez, que “éstos serían determinados sobre la base de sus «necesidades», y no de los «méritos personales» como preveía la antigua ley” (Arce, 1985, p. 175), creando así una ambigüedad en la forma de determinar estos aspectos importantes para el desarrollo profesional del maestro.

Esta ambigüedad se mostró en las *Tensiones* nuevas que vivió y experimentó el docente que en ese momento enfrentó una situación muy peculiar al estar ligado a las “necesidades”, aspecto muy subjetivo para la valoración de cuestiones de sueldos y promoción; mientras que los “méritos personales” quedan fuera de esquema de valoración. No se abunda mucho sobre este aspecto, sin embargo, de acuerdo con las dinámicas en que se va configurando esta etapa de la vida magisterial, resulta un problema de valoración de los procesos de formación y profesionalización del maestro, pero que, en otros sentidos, facilitan la labor de las instituciones para determinar estos aspectos en la política educativa.

Y, de hecho, esta política fue la que llevó a que años más tarde (1943), se creara el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con la finalidad de terminar con el sindicalismo revolucionario emergido desde el porfiriato y en los primeros años del siglo XX, el que buscaba la unidad magisterial para consolidar no sólo una política educativa, sino además un estatus real para el magisterio que luchaba por sus derechos.

A partir de la creación de la SEP y hasta finales del siglo, Felipe Martínez Rizo (2001) identifica cinco grandes tendencias que siguieron a la educación mexicana: Primero, el trabajo de Vasconcelos por construir una educación para un México culto y democrático en grandes cruzadas de alfabetización; segundo, la llamada educación socialista impulsada por Cárdenas a partir de 1934 y hasta 1945 con Ávila Camacho buscando una sociedad igualitaria desde la educación; tercero, un proyecto paralelo desde 1920 en busca de apoyo a la industrialización del país con la educación tecnológica apoyada por el callismo; cuarto, en la década de los 40 se impulsó la escuela de la unidad, impulsada por Torres Bodet dejando atrás la educación socialista; quinto, a finales del siglo pasado se impulsa la política de modernización educativa que durante la segunda mitad y hacia el final del siglo XX se instaura en México, sobre todo a partir de la década de los 70, impulsando la formación de los docentes hacia la tecnologización de la educación en apoyo a la continua industrialización de México.

La organización de los maestros fue fundamental en estas etapas, las condiciones laborales que se habían instalado desde el porfiriato por la urgencia de modernización y de elevar los índices de educación en el país, llevó al descuido de algunas condiciones educativas. Por eso, es necesario resaltar el papel que tomaron ante el panorama que se presentó, fundamentalmente en la formación de docentes rurales y urbanos, puesto que no se seguía una formación única, no laboraban en las mismas condiciones y por lo mismo, los procesos de formación eran de diferente índole, por lo que el Primer Congreso Nacional de Educación Normal, realizado en Saltillo Coahuila, en abril de 1944, planteó la necesidad de introducir un plan de estudios único para las normales bajo las siguientes razones:

- reforzar la campaña de unidad nacional;
- elevar e igualar la preparación de los maestros rurales y urbanos;
- atemperar la radicalización de aquellos maestros que, por su precaria situación económica, apoyaban el movimiento de educación socialista que, a los ojos de los políticos, desde fines de la década de los treinta (1939), parecía impracticable, y
- brindar a maestros inconformes con la situación de las normales rurales, la oportunidad de emigrar a las ciudades. Esta razón solo se percibió en forma implícita (Álvarez, 2014, p. 150).

A este congreso se le sumarían posteriormente los de 1954, 1969 y 1970-1971, en los que, de acuerdo con las diferentes situaciones se fueron proponiendo ajustes a los planes de estudio para que se adecuaran a los diferentes contextos nacionales y a las necesidades educativas del país, pero, sobre todo, expresando la unión entre la SEP y el Sindicato de Maestros que buscaban el bienestar de los maestros y que las condiciones tanto laborales, económicas y de preparación tuvieran los mismos alcances y oportunidades en el medio rural y urbano (Álvarez, 2014).

En esta dinámica, la educación se encuentra entre dos propuestas que buscan insertar a México en la vorágine modernizadora de finales del siglo XX. Desarrollismo y Modernización son las ideologías que se presentaron en el período entre 1940 y 1980. La educación tecnológica fue el instrumento para ofrecer la mano de obra a los organismos internacionales representados por las grandes transnacionales, símbolo de la industrialización mundial.

La ideología que guio a los gobiernos de los llamados cachorros de la revolución fue el desarrollismo, el cual tomó como eje para el crecimiento del país a la industrialización, con el consecuente crecimiento urbano y el descuido del campo, lo que coincidió con la segunda guerra mundial, con su impulso durante el alemanismo (1946-1952) y continuando hasta finales de la década de los sesenta.

Al tener la pretensión de insertar al país entre los países industrializados, se orientó el esfuerzo educativo para la formación de capital humano, para ello, se diseñó una política educativa, que tenía los principios de la escuela de Unidad, alcanzando su cenit en la década de los 60, con el Plan de expansión y mejoramiento de la educación primaria, Plan de once años (Latapí, citado por Paz, s/f, p. 1).

El modelo desarrollista (1940-1970) se centró en la cruzada nacional contra el analfabetismo, por lo que hubo un incremento en las escuelas y, por ende, en la preparación de maestros en las normales bajo el proyecto de mejoramiento y expansión de la educación primaria (a lo que se llamó Plan de once años), (Paz, s/f), lo que permitió el control de la educación desde el gobierno, el sindicato y las políticas económicas internacionales. Los maestros eran formados bajo estas

disposiciones y con el aliciente de trabajar por el desarrollo de México. Las condiciones de ingreso al magisterio seguían bajo la dirección de las escuelas normales y las disposiciones oficiales dictadas por el ejecutivo.

Frente a esta política desarrollista, emerge a principios de la década de los 70, una nueva ideología auspiciada por el creciente dinamismo de la tecnologización: la educación modernizadora, proyecto que se verá de manera más concreta a mediados de los 80, bajo la consigna de la instauración de procesos de legitimación de las políticas educativas dentro de la dinámica industrializadora.

El punto de arranque de las discusiones sobre la modernización de la educación se ubica hacia mediados de la década de los ochenta como una propuesta gubernamental. Esa propuesta se puede interpretar como un recurso discursivo (argumento) que permite emprender un conjunto de modificaciones a la educación de cara a las transformaciones en los procesos productivos y a las formas del dominio político que han dado por resultado la transformación de la estructura de clases. Pero no es simple elemento discursivo, pues se concreta en una reorganización de la educación vinculada a los cambios ocurridos en los mismos procesos de legitimación, incluyendo las instituciones, los procedimientos de legitimación y al personal encargado de transmitir y difundirlas razones de obediencia en que descansa la legitimidad (Valle, 1999, p. 226).

Es importante revisar esta ideología, porque representa el antecedente de las políticas educativas que se emplearán para la configuración de las *Reformas Educativas* del siglo XXI. La necesidad de legitimación, nuevamente, es reflejo de la incidencia de las políticas económicas de organismos internacionales que propiciarán la creación de órganos internos como medios de control que, hasta inicios del siglo XXI, aun se encontraban ligados al sindicato de maestros.

En 2010 el relator de las Naciones Unidas, Vernon Muñoz, calificó como una “simbiosis atípica [la relación entre] el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la Secretaría de Educación Pública [en la que] la mixtura Sindicato-Secretaría revela una subordinación recíproca atípica en cada una de las partes, que agrega una gran complejidad al panorama educativo” (...) En los hechos reconocía una sustancial injerencia del sindicato en el conjunto de decisiones educativas que le corresponden al Estado, tanto en la asignación de plazas y determinación de mecanismos de promoción docente, como en la aprobación de proyectos pedagógicos de índole diversa (...) (Díaz-Barriga, 2019, p. 9).

Las últimas décadas del siglo XX estuvieron configuradas en este tenor dentro de la dinámica política del país. Los modelos educativos desde la industrialización impuestos por los regímenes

políticos se preocuparon más por la organización en la *Tensión* de los organismos públicos y la de los maestros en los sindicatos. Prácticamente se trata de un período en el que el destino del maestro estaba en manos de decisiones de negociación entre la parte oficial y el sindicato. *Experiencias* de muchos docentes, sujetos a decisiones políticas para el ingreso y sueldos determinados de manera arbitraria radicadas en la dupla de la organización poder político-poder sindical.

2.5 La educación frente a las políticas económicas mundiales. El impacto de la globalización y el neoliberalismo

Esta última parte me lleva a establecer una serie de conclusiones para comprender la situación que los maestros mexicanos viven actualmente en nuestro país. De acuerdo con los datos mostrados de manera general en los apartados precedentes, no es difícil encontrar como la configuración del sistema educativo se ve claramente establecido en el siglo pasado, sin dejar de lado los datos analizados en los siglos XVIII y XIX. Sin caer en una visión simplista, antes bien, comprendo las cuestiones multifactoriales y complejas en esta disposición, y anteponiendo el problema de la *Evaluación Docente*, la dinámica que ya se había establecido en la educación novohispana y posteriormente en el modelo lancasteriano, en los que, a partir de un proceso de formación se establecían las condiciones de evaluación de acuerdo a ciertos parámetros; en la reconfiguración de los modelos actuales estos elementos son suplidos, primero, por la necesidad de formar maestros en masa por las necesidades educativas; segundo, por la configuración institucional de la educación y todas sus implicaciones políticas, económicas y sociales.

De tal manera que, la educación organizada de acuerdo con las instituciones políticas responderá en las últimas décadas del siglo XX y las que llevamos del XXI a situaciones internacionales de reconfiguración mundial en todos los aspectos de la dinámica económica, política y social. Los modelos educativos configurados por múltiples reformas responden a organismos internacionales, en los que, con una visión mercantilista dominante por parte de las naciones desarrolladas (sobre todo europeas y estadounidenses), marcarán ahora los derroteros de estas formas de evaluación de los docentes en los sistemas educativos.

Es necesario hablar de *Evaluación Educativa* en México para comprender cómo se fue estableciendo un sistema en relación con las políticas públicas y dentro de ellas las educativas y así vincularlas con la *Evaluación Docente* que se fue moldeando en los últimos años del siglo XX y se concretó en el siglo XXI. Los investigadores Felipe Martínez y Emilio Blanco (2018), identificaron tres períodos en la historia de la evaluación educativa en México:

1. El primero comprende las décadas de 1970 y 1980. A partir de 1970 la Secretaría de Educación Pública (SEP) mejoró y sistematizó significativamente la recolección de información censal para la construcción de estadísticas referidas a la educación nacional. Es también en este período cuando, en el ámbito de la SEP, se realizaron las primeras evaluaciones de aprendizajes en educación primaria.
2. El segundo periodo está comprendido entre los años 1990 - 2002, durante el cual se desarrolló un amplio conjunto de instrumentos de evaluación de aprendizajes, con distintos propósitos, particularmente en educación básica. Además de estas iniciativas, en esta década se implementaron las primeras participaciones de México en pruebas internacionales de aprendizaje, las cuales se convirtieron en instancias clave para el desarrollo de un sistema nacional de evaluación.
3. El inicio del tercer periodo, que llega hasta nuestros días, puede fijarse en el año 2002. Esta etapa se caracteriza por dos avances de importancia en relación a los periodos anteriores. En el terreno político, se confiere un papel estratégico a la evaluación de la educación, como elemento imprescindible para la planeación y la rendición de cuentas por parte de la autoridad educativa. En el ámbito institucional, se da un paso fundamental hacia la reestructuración de las instancias encargadas de la evaluación, a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). También destaca la iniciativa de la Secretaría de Educación Pública para realizar una prueba de aprendizajes de tipo censal en educación básica (ENLACE). (Martínez y Blanco, 2018, p. 10).

Estos tres períodos identifican la manera en que se fue consolidando el sistema de evaluación en educación básica, sobre todo en referencia a evaluaciones dirigidas a los aprendizajes de los estudiantes, bajo el objetivo de alinear las políticas públicas nacionales con las exigencias de instituciones y organismos externos, tal es el caso, en la segunda etapa, de la participación en evaluaciones internacionales. Son importantes estos datos porque a raíz de los resultados obtenidos en estas pruebas internacionales, sobre todo en la de PISA, aplicada en un inicio a estudiantes entre 15 y 16 años, no fueron tan alentadores, ubicando a México entre los últimos lugares con referencia a los países miembros de la OCDE. Esto llevó a cuestionar el trabajo de los docentes en sus centros de trabajo.

Aunque el sistema educativo nacional se fue configurando desde finales del siglo XX, la dinámica de industrialización y el desarrollo de México desde las políticas públicas, durante el inicio del siglo XXI continúan las mismas ideas que permeará no sólo las políticas sociales, sino la aplicación en sistemas, metodologías y prácticas educativas que justifiquen ante las exigencias externas. La ruta de la educación apunta nuevamente hacia la calidad, ahora extendida a los niveles medio superior y superior:

La política social expuesta por el gobierno de la República en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (en adelante PND) en materia educativa señala entre sus propósitos mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos, acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades e impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual y colectiva. Para alcanzar este último objetivo propone diversificar y flexibilizar las ofertas de la educación media superior y superior a fin de lograr una mayor adecuación de los aprendizajes respecto a las necesidades individuales y los requerimientos laborales, lo que supone dar prioridad a la transformación de los procesos pedagógicos institucionales en los ámbitos de las metodologías, los medios y el de los contenidos (Antonio y García, 2003, p. 9).

Lo que quiere decir que lo ocurrido en etapas anteriores en educación básica, se reflejan en este inicio de siglo en el que aumenta la población de estudiantes de los niveles medio superior y superior, lo que llevó a la postre de incrementar en 2012 la exigencia de educación obligatoria al medio superior. Por lo que, los objetivos de mejorar los niveles de educación y el bienestar de los mexicanos bajo estas ideas desarrollistas llevarán a implementar políticas educativas sustentadas en este pragmatismo y utilitarismo heredado del siglo pasado.

En las últimas dos décadas del siglo pasado experimentamos los inicios de una política económica ligada al neoliberalismo bajo la dinámica de los procesos de globalización (conceptos totalmente economicistas) que ha influido tajantemente en la educación de México, en todos sus niveles. Bajo esta política de calidad que llevó incluso a reformar el artículo 3° constitucional, el sistema educativo de inicio de siglo buscó remarcar la necesidad de adecuar las dinámicas nacionales a las mundiales por la globalización. Se continuó con la idea formadora de estudiantes capaces de desarrollar todas sus capacidades y se empezó a establecer un modelo educativo basado en competencias. El nivel medio superior fue el primero en experimentarlo a partir de 2008 con la implementación de la RIEMS.

Todas las sociedades modernas que han logrado tener un papel destacado en el concierto mundial han revisado sus procesos y han transitado hacia una cultura de la calidad en todos los ámbitos, de manera particular en el de la generación de productos y servicios; en este contexto, los sistemas educativos correspondientes han jugado un papel crucial y han sido sujetos de fuertes transformaciones estructurales basadas en sistemas integrales de información y de evaluación (...) (Antonio y García, 2003, p. 12).

De forma paralela, era necesario continuar con la cultura de evaluación que se generó en la segunda mitad del siglo pasado, por lo que era necesario que todos los procesos derivados de las políticas públicas se vieran inmersos en esta dinámica de rendición de cuentas, como se expuso en el capítulo 1 de esta tesis. Este sistema político generó, por exigencia de los organismos internacionales, un sistema de evaluación que determinó varias categorías de evaluación: evaluación de los estudiantes (sobre todo en aprendizajes y competencia laboral), evaluación de los docentes (de desempeño, de formación, actualización y capacitación en la práctica educativa), evaluación curricular o de planes y programas de estudio, evaluación de modelos o sistemas educativos, evaluación institucional, evaluación de la gestión, entre otras (Antonio y García, 2003).

El año 2008 marcó un parteaguas en el trabajo profesional de los docentes. La implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Ante los grandes problemas que se vislumbraron en el sistema educativo: cobertura, calidad y equidad fueron los bastiones, dejaron entrever las posibilidades que podía enfrentar la educación en México (SEP, 2008, Acuerdo Secretarial No. 442).

La exigencia de profesionalización de los docentes fue uno de los motores que impulsaron esta reforma. La calidad de la educación dependería de la calidad de la enseñanza. La herramienta para esta tarea fue el Programa de Formación para Docentes de Educación Media Superior (PROFORDEMS) que encaminaría a la Certificación para Docentes de Educación Media Superior (CERTIDEMS), lo que a la postre sería el inicio de estas *Tensiones* que experimentaríamos los docentes en todo el sistema educativo mexicano: la profesionalización de la práctica docente y su evaluación.

En 2011 se estableció el acuerdo para realizar la evaluación universal de docentes (SEP-SNTE, 2011) por medio del cual se estableció la obligatoriedad de que todos los docentes se presentaran a evaluación en función de tres aspectos: aprovechamiento escolar (resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, Enlace) al que se le asignó 50 puntos; competencias profesionales, subdividido en preparación profesional (5 puntos), desempeño profesional (25 puntos) y formación continua (20 puntos) (...) (Díaz-Barriga, 2019, p. 11).

La creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en 2012 y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) como organismos emanados de estas últimas reformas, así como la Ley General del Servicio Profesional Docente en 2013, han determinado, de acuerdo con las políticas educativas de los últimos gobiernos, las características que configuran el modelo de *Evaluación Docente*. Un modelo en el que se evaluaría para el ingreso, la permanencia y el desempeño de los docentes y directivos, así como un modelo de evaluación para promoción de plazas. Todos éstos bajo un esquema de inventivos y de alguna manera, de rendición de cuentas en el que, bajo ciertos parámetros determinaría la continuidad de los docentes en un proceso de formación hacia la profesionalización de la docencia (Díaz-Barriga, 2019). Esta situación llevó a desligar los procesos educativos de los organismos sindicales, de tal manera que, se presentaba un modelo de evaluación que atentaba hacia la estabilidad laboral del magisterio, toda vez que, anulando los posibles elementos de defensa del trabajador por medios sindicales, se disponía fácilmente de las leyes reformadas a modo para actuar contra los docentes que no fueran evaluados por lo menos en el nivel de suficiencia.

La evaluación provocó el rechazo abierto de un buen número de docentes y en otros causó miedo el saber que de no presentarse a esta medición/evaluación serían despedidos, ya que la Ley General del Servicio Profesional Docente así lo determinaba en un juego por demás complejo pues la ley dispone que la SEP es la responsable de establecer el perfil, parámetros e indicadores de desempeño docente, mientras que al INEE le corresponde aprobarlos (...) (Díaz-Barriga, 2019, p. 14).

Es como, a partir de 2015 se iniciaron los procesos evaluativos que se describen a fondo en el primer capítulo de esta tesis. Procesos enclavados en una historia de teorías, sistemas políticos, sociales y educativos que van totalmente ligados a una visión económica global, en la que los procesos responden a sistemas cerrados que han encasillado al docente en prácticas instrumentalistas que ahogan el humanismo que por naturaleza impregna a la educación, encerrándolo en una forma arbitraria.

Todos estos procesos han mantenido al magisterio nacional en un estado de incertidumbre que ha puesto entre la espada y la pared a los docentes en todos los niveles. Actualmente estamos a la espera de las nuevas disposiciones educativas de un gobierno que busca dar un giro a las políticas pasadas. Estos momentos de espera han motivado a esta serie de reflexiones para vislumbrar los posibles derroteros de la educación en México.

CAPÍTULO 3

ESPACIO, CULTURA Y SUJETO: EL CONTEXTO Y LOS DOCENTES

Presentación. Espacio y tiempo de una historia de tiempo presente

Cuando se propone un tema de investigación desde la Historia Social como sustento teórico se hace necesario realizar un análisis de las condiciones espaciotemporales para comprender el contexto que cada sujeto asume en su configuración social como seres históricos. De aquí que, de acuerdo con estas características enunciadas, es este capítulo se realiza un acercamiento al contexto que ha formado la persona de cada informante para este proceso de investigación.

Inicio por la comprensión teórica de la categoría de espacio y su vinculación con todo el constructo cultural que rodea, no sólo la idea como aspecto geográfico, sino toda su connotación simbólica y vivencial que representa para los sujetos que en éste se desarrollan en su *Vida Cotidiana*.

La descripción del Estado de México y la región nororiente, sobre todo centrada en los municipios de Apaxco, Huehuetoca y Tepetzotlán, se describe en función de los elementos geográficos y culturales que representan para la configuración como sujetos sociales de mis informantes en sus centros de trabajo: CBT Dr. Horacio Ramírez de Alba, Apaxco, CBT Jaime Keller Torres, Huehuetoca y el USAER No. 72 de Tepetzotlán.

Unida a esta descripción se presenta la postura teórica sobre el sujeto, parte fundamental de la investigación de corte cualitativo, en la que se le comprende desde su naturaleza subjetiva e intersubjetiva en la expresión de sus *Experiencias*. Esto para llegar a la comprensión de los sujetos de investigación: docentes de educación media superior.

Presento, a partir de los sujetos de investigación, el contexto de referencia en una descripción de la Educación Media Superior en el Estado de México. De esta manera se entrelazan los elementos contextuales con los procesos de formación de cada informante, lo que permitirá comprender más a fondo la *Vida Cotidiana* de cada uno de ellos y lo que ha de representar en los procesos de *Evaluación Docente* en los que de manera directa o indirecta tomaron parte en un momento de su historia personal y colectiva.

3.1 El espacio como producto de la construcción social

Como punto de partida para la comprensión teórica del espacio, tomo la apreciación que la socióloga e historiadora mexicana Teresita Quiroz Ávila realiza al argumentar que es muy complicado hacer una conceptualización del espacio dada su multireferencialidad para las diferentes ciencias o disciplinas que abordan el estudio desde las ciencias humanas u otras miradas teóricas.

(...) lo que sí se puede concluir es que, el espacio, como concepto, resulta transdisciplinar, multifacético y dinámico; se observa en la materialidad o en la abstracción e implica un ejercicio constante que va de la presencia a la representación, de la resignificación a la existencia, de la realidad a los imaginarios (Quiroz, 2009, p. 26).

Para desarrollar un estudio sobre el espacio y los seres humanos, es necesario, si no definir, por lo menos tener un acercamiento teórico y metodológicos para los fines que la investigación pretende; como afirma Hugo Zemelman: “Los sujetos sociales son una realidad permanente, cualquiera que sea el tema que se aborde en el análisis sociológico” (Zemelman y Valencia, 1990, p. 89). Esta permanencia en la realidad es la que exige y presupone una idea sobre el lugar en donde se desarrollan dichos sujetos sociales.

Además de la construcción sociológica del tiempo, es necesaria una construcción sociológica del espacio. Tiempo y espacio son dimensiones para la construcción de la naturaleza social del ser humano. Es preciso realizar un acercamiento a algunas de las diferentes concepciones que se han hecho sobre el espacio para establecer puntos referenciales hacia el objeto de investigación: las *Experiencias* de los docentes evaluados en México.

Hablar del espacio es complicado por los diferentes referentes conceptuales que emanan de éste. La concepción ha de iniciar por los aspectos físicos, que hacen referencia a la espacialidad geográfica, necesaria para la identificación como “lugar en”, que llevará a la concepción del “lugar para”:

Vivo en un lugar que tiene un nombre geográfico; utilizo herramientas, desde abrelatas hasta autos deportivos, que tienen un nombre en el vocabulario técnico de la sociedad en que vivo; me muevo dentro de una red de relaciones humanas --desde el club al que pertenezco hasta los Estados Unidos de América-, que también están ordenadas mediante un vocabulario. De esta manera el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos (Berger y Luckman, 1968, p.37).

La consideración física del espacio, como territorio, como punto de partida coloca al ser humano en la posibilidad de ubicarse en una dimensión en donde se descubre y descubre al otro (subjetividad e intersubjetividad), lo que me permite identificar el segundo plano de esta naturaleza del espacio: el ideológico.

El espacio, en principio, es un sitio, un territorio que cuenta con límites, tiene una forma, un núcleo de identidad y elementos que lo vuelven original; éstos pueden ser físicos e ideológicos, con personajes y prácticas sociales que se realizan en un territorio. Los límites marcan un perímetro, además de establecer que el espacio contiene y es contenido por un contexto. El espacio existe en tanto tiene contexto y sujetos que se piensan en él. Las fronteras y el espacio mismo dependen del observador, quien desde su punto de vista definirá los contornos y los elementos sobresalientes que dan particularidad al sitio (Quiroz, 2009, p. 24).

A su vez, Gilberto Giménez identifica este territorio como un espacio geográfico, físico, que permite al ser humano desarrollar todas sus necesidades vitales (materiales o simbólicas). Parte de esta concepción del espacio como la materia prima para construir un territorio, condición necesaria para las necesidades simbólicas. Así, el espacio se concibe como la porción terrestre que antecede a las representaciones y prácticas humanas (Giménez, 2007).

Es importante dimensionar la categoría del espacio como construcción de un territorio, pues para los estudios sociales e históricos, se tiene que diferenciar del concepto de región, que tiene todo un trasfondo economicista que se mantuvo en la geografía clásica para describir el espacio como impulso de desarrollo económico y social de las Estados-Nación. Utilizado en el sentido de región, el espacio se configura como un eje comparativo en el desarrollo de lugares homogéneos para la distribución de recursos para lograr el desarrollo (Llanos, 2010).

Si se considera al espacio como territorio, ocurren otras posibilidades en la forma en que se utiliza en el trabajo de las ciencias humanas, puesto que, su connotación va más allá de las

características físicas con ciertos fines económicos, sino que establece una relación con los actores sociales que lo integran.

El territorio al interior de la geografía constituyó un concepto disciplinario, este mismo sentido se presenta cuando otras disciplinas lo incorporaron a su campo de estudio; sin embargo, en la actualidad el territorio es más que un concepto disciplinario, pues ha pasado a convertirse en un concepto interdisciplinario y a formar parte de los referentes teóricos de las diversas disciplinas que tienen como objeto de estudio los múltiples tipos de relaciones que despliegan los seres humanos (...). El territorio es un concepto más flexible, no sólo continúa representando el soporte geopolítico de los estados nacionales, sino que dicho concepto constituye una manifestación más versátil del espacio social como reproductor de las acciones de los actores sociales (Llanos, 2010, p. 213).

El espacio como territorio permite la incorporación de categorías analíticas que van más allá de lo empírico y dan pie a la construcción fenomenológica en la lógica de construcción epistémica para la comprensión de los sujetos en sus relaciones sociales, no como simples objetos, no como simples hechos de la naturaleza físico-geográfica, sino como un entramado de relaciones en el espacio:

(...) el territorio ayuda en la interpretación y comprensión de las relaciones sociales vinculadas con la dimensión espacial; va a contener las prácticas sociales y los sentidos simbólicos que los seres humanos desarrollan en la sociedad en su íntima relación con la naturaleza, algunas de las cuales cambian de manera fugaz, pero otras se conservan adheridas en el tiempo y el espacio de una sociedad (Llanos, 2010, p. 209).

Esta primera concepción permite identificar que el espacio no sólo es una construcción empírica de los elementos físicos que rodean al sujeto en lo que suele llamarse contexto; si bien lo físico es una característica para la comprensión del espacio, no se agota en ahí, antes bien, se descubre dentro de este espacio la dimensión de las ideas. El aspecto ideológico es tan vasto que, al colocar al sujeto en su mundo físico frente a otros similares a él, le llevan a construcciones más complejas a las que llamamos mundo cultural; de esta manera, el ser humano modifica las condiciones físicas para darles una dimensión que va más allá de los simples objetos que le rodean.

El espacio es considerado como producto de una construcción cultural que lleva en sí misma los códigos correspondientes a sus propios condicionamientos de tiempo y espacio; en consecuencia, el espacio resulta un "texto" que se lee, un "discurso" que se desarrolla ante sus destinatarios, o una "imagen" cultural (...) el espacio, por así decirlo, se desvanece, disuelve su materialidad positiva rearticulándose con base en sus capacidades de referencialidad cultural: imagen condensada de procesos sociales complejos; símbolo del horizonte por medio del cual las comunidades humanas se dan sentido a sí mismas, perciben el mundo, lo organizan, lo valoran e intervienen en él (Martínez, 2009, pp. 17 y 19).

De acuerdo con Pappe (2009), esta concepción permite comprender el espacio como un elemento importante para la historia, y si de historia social se trata, con mayor razón, adquiere una preponderancia para la comprensión de ésta por todos los elementos que proporciona y que le implica. La dimensión ideológica hace referencia a las construcciones sociales que el ser humano realiza en su espacio, esto le permite involucrarse con cuanto le rodea, tratando de simbolizarlo y comprenderlo para interactuar con él y en él de diversas formas.

El espacio como lugar donde acontecen aquellos hechos y procesos para las sociedades resultan históricamente significativos, es decir el espacio geográfico, territorial, identitario y culturalmente estratégico, incluye habitualmente lugares de memoria con funciones simbólicas representativas (Pappe, 2009, p.31).

El trabajo de la geografía ha marcado la pauta para involucrarse en la concepción del espacio-tiempo a través de la historia, presente y pasado confluyen como nuevas concepciones de las relaciones que van más allá de lo físico y adquiere una dimensión en donde el ser humano otorga significados a cuanto le rodea, dando sentido a su lugar como territorio. El geógrafo brasileiro Milton Santos asegura: "En relación con el espacio como categoría histórica «es el propio significado de los objetos de su contenido y las relaciones entre ellos lo que muda con la historia»" (1990, p. 137), considerando que, justamente el significado y sus relaciones es lo que sucede en la historia y da sentido social al espacio.

Con estos elementos de análisis en los que confluyen varios autores y que muestra la diversidad de concepciones sobre el espacio, se hace necesario concretar el sentido en el que se utilizará en este capítulo, de tal manera que, en la puntualización que realiza Milton Santos, para definirle:

El espacio debe considerarse como un conjunto de relaciones realizadas a través de las funciones y de las formas que se presentan como testimonio de una historia escrita por los procesos del pasado y del presente. Es decir, el espacio se define como un conjunto de formas representativas de las relaciones sociales del pasado y del presente, y por una estructura representada por las relaciones sociales que ocurren ante nuestros ojos y que se manifiestan por medio de los procesos y las funciones (...) (Santos, 1990, p. 138).

Esta definición aporta dos elementos: por una parte, el conjunto de formas representativas en el tiempo, producto de la historia; y una estructura representada por las relaciones sociales, por la otra. Este entramado de relaciones espaciotemporales no puede ser visto desde un solo ángulo, sino que es aquí en donde se descubre la dimensión multireferencial del espacio.

Bajo estas consideraciones, la descripción que a continuación se realiza con referencia a los contextos, busca identificar cómo los elementos geográficos del espacio van conformando el ser social de los sujetos, en donde se descubren los entramados de relaciones sociales que, en el caso de los docentes encuentran en el espacio educativo que se relaciona con los contextos extensos o externos y que en relación con la línea histórica, describen los espacios en sus elementos necesarios para interpretarlo, simbolizarlo y comprenderlo. Esta construcción se realiza con toda la comunidad educativa, en donde convergen diversas visiones, culturas, individualidades, que juntas, van dando significaciones a todo cuanto acontece en ella; a este espacio podría llamarle *Vida Cotidiana* y cultura escolar.

3.1.1 La entidad que acoge un proyecto de investigación

Para hablar de los contextos que rodean no sólo la investigación, sino a cada uno de los informantes, tomaré una descripción de forma sectorial, haciendo uso de datos históricos, no necesariamente cronológica (González y González, 1995). Hago uso de datos históricos en la conformación de los espacios en el sentido de dar cuenta las formas en que se han ido configurando los espacios como relaciones sociales en la dimensión espaciotemporal.

Quiero iniciar esta parte hablando del contexto espaciotemporal en el que se desarrollan socialmente los sujetos de investigación, como una parte representativa de muchos docentes que posiblemente vivan experiencias parecidas a las escritas. El espacio es el mismo en el que todos

los decentes dan significados diferentes a los procesos y situaciones que se presentan. El Estado de México es la entidad que otorga espacio a mis informantes y entre ellos, yo mismo he vivido gran parte de mi vida en estas tierras. Por lo que, al realizar este ejercicio, va mi implicación por delante, pues como dice el historiador michoacano Luis González y González:

Todos los pueblos que se miran de cerca sin amor y calma son un pueblo cualquiera, pero al acercarlos el ojo, cargado de simpatía se descubre en cada pueblo su originalidad, su individualidad, su misión y destino singulares, y hasta se olvida lo que tiene de común con otros pueblos (González, 1995, p. 16).

Se encuentra enclavado en el centro del país (ver mapa No, 1), rodeado por Querétaro, Hidalgo, Tlaxcala, Puebla, Morelos, Guerrero y Michoacán (en el sentido de las agujas del reloj) y con una forma territorial que parece coronar a la Ciudad de México; muchas veces confundido por su nombre con la Ciudad Capital de nuestro país.

Mapa 1. Ubicación geográfica del Estado de México



Fuente: Wikipedia⁸

Según datos de la Encuesta Intercensal de 2015, con 16 187 608 habitantes, es la entidad con mayor población (INEGI, 2015, p. 4). Población que ha ido configurándose desde y antes del 2 de marzo de 1824, fecha de su fundación. En la historia tiene episodios centrales para la conformación social, cultural y política de los habitantes de nuestro país. Los vestigios arqueológicos de Teotihuacán, Teotenango, Malinalco, Calixtlahuaca y Acatitlán (entre los principales), son muestra del generoso linaje mexiquense y que fueron testigos de grandes acontecimientos, entre ellos, el de la Conquista y que ahora los mexiquenses heredamos:

⁸[https://es.wikipedia.org/wiki/Estado_de_M%C3%A9xico#/media/Archivo:Mexico_\(state\)_in_Mexico_\(zoom\).svg](https://es.wikipedia.org/wiki/Estado_de_M%C3%A9xico#/media/Archivo:Mexico_(state)_in_Mexico_(zoom).svg). Consulta: 10 de marzo 2020.

(...) nahuas y mayas que tanto empeño ponían y “tanta curiosidad tenían” en “conservar la memoria de sus antiguallas”, no dejaron perecer el recuerdo -su propia visión- del más impresionante y trágico de los acontecimientos: la Conquista hecha por hombres extraños, que acabarían por destruir para siempre sus antiguas formas de vida (León-Portilla, 1971, p. XII).

Actualmente el Estado de México comprende 125 municipios en su territorio, entre los que destacan, ya sea por su legado histórico, cultural o económico: Atizapán de Zaragoza, Coacalco de Berriozábal, Cuautitlán Izcalli, Ecatepec de Morelos, El Oro Hidalgo, Huehuetoca, Huixquilucan, Ixtlahuaca, Melchor Ocampo, Metepec, Naucalpan de Juárez, Tepotzotlán, Nezahualcóyotl, Nicolás Romero, Teoloyucan, Texcoco, Tlalnepantla de Baz, Toluca de Lerdo, Zumpango de Ocampo, en donde se encuentran las ciudades más importantes del estado, lo que ha llevado a la entidad a ser una de las más importantes para el desarrollo del país, sólo detrás de la Ciudad de México.⁹

Los mexiquenses tenemos una riqueza en nuestra población, los grupos originarios como mazahuas, otomíes, nahuas, matlatzincas y tlahuicas; y grupos provenientes de otras entidades, conforman un mosaico cultural con tradiciones diferentes. Esta heterogeneidad se muestra en los diferentes rasgos de nuestra gente, lo que le ha conformado como un vasto mosaico de manifestaciones culturales, acaso por su centralidad en el territorio nacional, por su cercanía con la Ciudad de México o con los estados del altiplano central con la riqueza de la antigua Mesoamérica y el actual desarrollo socioeconómico de la llamada Zona Metropolitana del Valle de México, que líneas adelante describiré (ZMVM).

El Estado de México es una zona muy rica no sólo en los aspectos culturales, sino que su tierra está plagada de riquezas naturales que son un embeleso a la vista. Como dice la canción tradicional de Antonio Zamora (*Zacazonapan*): “llena de cumbres, mi tierra es un tazón: pocas casitas y un raro cerro pelón” o como se refirió alguna ocasión el Dr. Horacio Ramírez de Alba, ingeniero civil y caminante de las veredas mexiquenses: “Andando por estos caminos de Dios se puede comprobar que no siempre la recta es el punto más cercano entre dos puntos”.

Para los mexiquenses, como con la mayoría de los mexicanos, la religión es parte fundamental de sus procesos sociales; la religión que más seguidores tiene es la cristiana, en sus diferentes

⁹ https://es.wikipedia.org/wiki/Estado_de_M%C3%A9xico. Consulta: 10 de marzo 2020.

denominaciones: la católica es la que tiene un mayor porcentaje (90% aproximadamente), el restante 10% aglomera a grupos protestantes y evangélicos y un bajo número de denominaciones diferentes a las cristianas, según datos del INEGI de 2010.¹⁰

Por esta razón, las fiestas y rituales que se siguen en las comunidades están ligadas a dos aspectos: al religioso y al cívico. La mayoría de los pueblos y ciudades que conforman el estado de México conservan sus rituales, que, de manera sincrética, enlazan elementos prehispánicos con los cristianos en sus festividades religiosas; una muestra de ello es la participación de grupos de danzas prehispánicas haciendo sus presentaciones en las fiestas patronales de los pueblos. Por otro lado, las fiestas cívicas, sobre todo 15 y 16 de septiembre y 20 de noviembre, exaltan el nacionalismo mexicano dando pie a tradiciones que son comunes entre los habitantes.

En el aspecto educativo, la máxima casa de estudios es la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) y su sede se encuentra en la capital Toluca. Se ha desarrollado una importante oferta educativa porque además, instituciones de Nivel Superior como el Instituto Tecnológico de Toluca, el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), así como algunas facultades de la UNAM que se encuentran en territorio mexiquense; es en donde, con una variedad de carreras, se forman los profesionistas de la entidad. Cuenta con instituciones que brindan no sólo el nivel de licenciatura, sino además programas de posgrado como es el caso del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) con sede en la Ciudad de Toluca y sus Divisiones Académicas en Tejupilco, Ecatepec, Chalco, Nextlalpan y Jocotitlán.

En el Nivel Medio Superior se forman la mayoría de los jóvenes bachilleres en las escuelas públicas, principalmente en las Escuelas Preparatoria Oficiales (EPO), en los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT), en planteles de CONALEP y en los Centros de Estudios Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM) principalmente¹¹.

En Educación básica, a nivel nacional según datos de INEGI (2015, p. 29), el Estado de México ocupa el 7º lugar con asistencia a la escuela del 97.3% de niños entre 7 y 14 años, por arriba de la

¹⁰ <https://www.inegi.org.mx/temas/religion/> Consulta: 10 de marzo 2020.

¹¹ https://es.wikipedia.org/wiki/Estado_de_M%C3%A9xico. Consulta: 10 de marzo 2020.

media nacional (96.2), sin embargo, el 3.3% representa un índice aun elevado de analfabetismo, ya que es la entidad con mayor número de población, lo que representa más de medio millón de habitantes en esta situación, preocupación para el sector educativo en el que nos vemos envueltos los docentes.

El Estado de México concentra un gran porcentaje de empresas tanto nacionales como extranjeras, que impulsan la economía no sólo estatal, sino nacional. En su territorio se establecen complejos industriales, sobre todo en la Ciudad de Toluca y en los municipios conurbados a la Ciudad de México; tal es el caso del Municipio de Huehuetoca en donde en las dos últimas décadas se ha visto notablemente el crecimiento industrial o en Apaxco, que desde la primera mitad del siglo pasado empezó el crecimiento de la industria cementera al albergar a una de las plantas más grandes del mundo. Lo que permite identificar que el trabajo educativo, sobre todo en Educación Media Superior y Superior, en muchos casos se encuentra inserto en la dinámica de formar la mano obrera y especializada para estos sectores.

Estas condiciones generales que enmarcan al Estado de México han ido configurando los derroteros de la educación de sus habitantes, así como la formación de sus docentes. Luego, es necesario destacar para fines de esta investigación que, esta entidad es la que según las estadísticas del ahora extinto INNE, es una de las que más docentes presentaron los procesos de evaluación, principalmente en la de Desempeño, en el primer grupo durante el ciclo escolar 2015-2016 ¹² y, por tanto, resulta ser un espacio representativo en la geografía de la *Evaluación Docente*.

3.1.2 Tres senderos que se bifurcan en un espacio

El espacio enmarcado territorialmente hablando, que suscita esta investigación, toda vez que los informantes viven y laboran es esta zona que se encuentra en una región que va más allá de los límites y fronteras. Desde finales de los años 40 en el siglo pasado, se hablaba de la conformación de un área que comparte una “extensa red de carreteras, transportes, comunicaciones, energía y abasto, así como la interdependencia establecida entre sus territorios, manifestada en el

¹² <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/bases-de-datos/> Consulta: 10 de marzo 2020.

décadas debido al fuerte crecimiento industrial y al desarrollo de unidades habitacionales del proyecto de crecimiento desde las últimas décadas del siglo pasado. Comprende el desarrollo de un corredor industrial que va de Huehuetoca a Tizayuca pasando por Zumpango y acompañado de la fundación de las llamadas “Ciudades Bicentenario” que consiste en desarrollos habitacionales que a la fecha han generado los conflictos territoriales y problemas ecológicos, económicos y sociales que caracterizan al crecimiento demográfico.

En esta zona se encuentran los tres municipios en que se desempeñan profesionalmente mis informantes: Apaxco de Ocampo, Huehuetoca y Tepetzotlán. El primero ubicado en la zona norte y más distante de la Ciudad de México, los otros dos en la zona poniente, ya incorporados a la mancha urbana desde hace varias décadas, pero que, a pesar de la urbanización, muestran aún vestigios de la provincia rural, sus tradiciones, usos y costumbres.

3.1.2.1 En el lugar donde escurre el agua y abunda la piedra caliza: Apaxco de Ocampo

La Profa. Patricia Sánchez Guzmán, informante para este trabajo de investigación, originaria de la Ciudad de México, que actualmente tiene su domicilio en una colonia de Zumpango y labora desde 2008 en el CBT Dr. Horacio Ramírez de Alba, Apaxco (ver Imagen 1) en donde actualmente desempeña el puesto de secretario escolar, refiere a Apaxco en una de las entrevistas:

[...] un día me dice: “¿No quieres ir a Apaxco?, vamos a conocer la escuelita”, y al maestro Víctor le decían “Torito” [director del CBT], y dijo: “¡Vamos a ver al Torito!”, “¡Ándale, pues!”, le digo, “¡vámonos!”; y nos vinimos a ver al “Torito”, entonces ya conocí donde estaba la escuela y qué era lo que ya tenían. Nada más la planta baja del edificio de enfrente, eso era todo. Su dirección era el primer salón y se veía un salonzote grande y tres escritorios [...] (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 47).

Imagen 1. CBT Dr. Horacio Ramírez de Alba, Apaxco



Fuente: Fotografía tomada por Oscar Mendoza Vega el 9 de junio de 2020

Apaxco es un municipio pequeño territorialmente hablando, en el norte del Estado de México está a unos pasos del límite con el Estado de Hidalgo (ver Mapa 3), colinda con los municipios mexiquenses de Huehuetoca, Tequixquiac y Hueypoxtla, así como con los municipios hidalguenses de Atotonilco de Tula y Ajacuba. Para la maestra Patricia resulta un lugar muy lejano, puesto que tiene que hacer un recorrido diario entre 65 y 70 kilómetros de ida y vuelta a su hogar.

[...] nunca me había pasado la idea de venirme a Apaxco, hasta que me dice el director: “Ya están por nombrar al secretario escolar de Apaxco, maestra, ¿no le interesaría?, [...] le dije: “No maestro, porque pues está más lejos y mis niños están chicos, y la escuela, y quién me los va a ver y...”, infinidad de pretextos que pone uno. Y le digo: “Y, además la supervisora, no sé si ella aceptará” (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 47).

Esta distancia le acerca a la vez a un territorio que irá conociendo por el trabajo que desempeña como secretario escolar, por lo que, no ignora las cuestiones básicas de estas tierras; además, es el terruño de este investigador y que, a decir del cronista municipal, Eduardo Martínez Márquez:

Es muy probable que, como dice Olaguibel, el significado de Apaxco sea el de “lugar donde se exprime o escurre el agua” o “lugar de filtraciones”. Lo anterior tiene más sentido, pues en el centro de la población de Apaxco se encuentra una gran poza conocida por sus habitantes como el “hoyo”; ésta tiene la forma de cajete o vasija y un diámetro aproximado de trescientos metros, con treinta de profundidad. También es sabido que los Mexicas creyeron que en Apaxco había un respiradero del lago de México. Sahagún lo refiere del siguiente modo: “En el remolino del medio de la laguna, donde llaman Xiuchimalco, dicen que tiene un respiradero hacia Tollón, donde llaman Apaxco Santiago, donde está un pozanco profundo, y cuando crece la laguna crece él, y cuando mengua, mengua él... (Martínez, 1985, p. 13).

Mapa 3. Ubicación geográfica de Apaxco de Ocampo



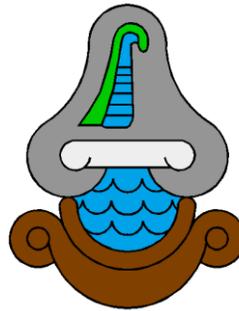
Fuente: Wikipedia¹³

Los historiadores ubican la existencia de este municipio desde el período prehispánico (ver Imagen 2), su cercanía con Tula de Allende, Hidalgo, principal asentamiento de la cultura Tolteca, y su cercanía con las Zonas de Teotihuacán, dan cuenta de los vestigios encontrados y que hoy se exhiben en su Museo Municipal y que atestiguan el paso de los aztecas hacia Tenochtitlan. La presencia de los mexicas en esta zona por doce años en el Apaxtli dejó la tradición de las fiestas del segundo fuego nuevo:

Los mexicas salieron de Aztlán y llegaron a Coatepec en el año de 1163 en donde encendieron su primer fuego nuevo, la atadura cíclica de 52 años. En Apaxco, ya dentro del Valle de México, encendieron en 1215 el segundo fuego nuevo. La tercera festividad del fuego nuevo la llevaron a cabo en Tecpayocan (Martínez, 1985, p. 29).

¹³https://es.wikipedia.org/wiki/Apaxco#/media/Archivo:Mexico_Estado_de_Mexico_Apaxco_location_map.svg.
Consulta: 12 de marzo de 2020.

Imagen 2. Glifo de Apaxco de Ocampo



Fuente: Wikipedia¹⁴

El apaxquense que conoce la maestra Patricia, tanto en la escuela como en las calles, plazas y lugares públicos, se ha ido configurando como tal desde que, por decreto del Congreso del Estado, con fecha 16 de octubre de 1870 se erigió como Municipio y se le denominó oficialmente Apaxco de Ocampo.

Los docentes que laboran en este municipio, sobre todo en el CBT, que es el centro educativo en donde confluyen estudiantes de todas las colonias: Colonia Juárez, Coyotillos, El Mirador, El Pixcuay, La Cruz, La Estación, Loma Bonita, Pérez de Galeana, Santa Cecilia, Santa María, Tres de Mayo, 23 de noviembre y Arboledas y la cabecera municipal¹⁵; en donde conviven 27,521 habitantes según datos del Gobierno del Estado de México.¹⁶

Apaxco es considerado como uno de los primeros municipios industriales del Estado por su riqueza de piedra caliza que llevó a la construcción de las primeras caleras en 1911 que se vio complementada en 1934 con la cementera, ambas con recursos mexicanos y suizos, pero que, a la fecha, los suizos son dueños del mayor porcentaje de las acciones de estas empresas. Estas dos han sido, en la segunda mitad del siglo pasado y lo que llevamos del presente, la principal fuente de actividad económica del municipio, con mucho, mayor que la agricultura, la ganadería y el comercio. (Martínez, 1985. pp. 70-78) Por tal motivo, los estudiantes egresados de las escuelas municipales de Educación Media Superior y Superior se verán enrolados en las filas de obreros, técnicos y profesionales en la industria calera y cementera y derivados de la piedra caliza.

¹⁴ https://es.wikipedia.org/wiki/Apaxco_de_Ocampo#/media/Archivo:Glifo_Apaxco.png. Consulta: 12 de marzo de 2020.

¹⁵ <https://es.wikipedia.org/wiki/Apaxco>. Consulta: 12 de marzo de 2020

¹⁶ <http://iii gecem.edomex.gob.mx/recursos/Estadistica/PRODUCTOS/AGENDAESTADISTICABASICAMUNICIPAL/ARCHIVOS/Apaxco.pdf>. Consulta: 12 de marzo de 2020

Desafortunadamente, esto le ha llevado a ser considerado uno de los municipios con muchos problemas ecológicos al estar en una de las regiones más contaminadas del mundo, por varios factores: la explotación indiscriminada de los cerros de piedra caliza y mármol, material que es llevado a los molinos que carecen de medidas de control sanitario en la expulsión de desechos; la contaminación emanada de las dos grandes empresas de cemento y cal que, aunque cuentan con una planta recicladora, en ella se incineran grandes cantidades de basura causando daños al ambiente; el paso del canal del desagüe de la Ciudad de México y su cercanía con la zona petrolera de la refinería de Tula, Hidalgo. Todas estas circunstancias dañan la salud de los habitantes, sobre todo de niños y ancianos.

Hay estudiantes y docentes que acuden a las instalaciones de Educación Media Superior, sobre todo, de otros municipios cercanos, y lo pueden hacer sin contratiempos o problemas, puesto que la misma actividad económica ha permitido que las vías de comunicación enlacen al municipio con otras entidades, por ejemplo, con el paso del ferrocarril de la línea México-Nuevo Laredo, que, por muchos años ha conectado, no sólo a Apaxco, sino a municipios vecinos con el norte, centro y sur de la República:

La historia del ferrocarril también es interesante. Se tiene conocimiento que la primera línea de ferrocarril organizado que pasó por Apaxco fue la México-Laredo, inaugurada en 1902. Posteriormente se instaló el Ferrocarril del Desagüe del Valle de México, precisamente en el año de 1907. Se tendió al costado izquierdo y a lo largo del Canal del Desagüe un tren de vía angosta que estuvo en operación hasta 1942, por su parecido a aquella inspiración del tren de la Revolución se le llamaba cariñosamente "La cucaracha". Era propiedad de la Cooperativa Ferrocarrilera del Valle de México, integrada por 105 socios. El tren partía de su estación que se encontraba al costado izquierdo de la antigua cárcel de Lecumberri, hoy Archivo General de la Nación, y se extendía por todo lo largo del Gran Canal hasta llegar a Zumpango donde tenía sus talleres generales. Continuaba luego a Tequixquiac y llegaba a Apaxco donde se encontraba el pozo de Abastecimiento. Cuentan algunos habitantes «... Que en ese lugar y rumbo a la inauguración de la Escuela Normal del Mexe, el General Álvaro Obregón descendió del ferrocarril y en forma espontánea saludó a la chiquillería de Apaxco...» (Martínez, 1985, p.70).

Las carreteras comunican con el estado de Hidalgo y con la Ciudad de México, tienen conexión con el Circuito Exterior Mexiquense por dos rutas: por la autopista México-Querétaro en su entronque de Huehuetoca o por Zumpango. Estas permiten que el transporte público llegue a varios destinos en el municipio. En el lado norte y en la zona limítrofe con el estado de Hidalgo

corre la Autopista Arco Norte por la que tiene conexión en dos puntos: En el municipio de Atitalaquia, Hidalgo y en el municipio de Hueyoxtla, México; a la fecha, el acceso a la autopista en el municipio de Apaxco está en construcción.¹⁷

Culturalmente hablando, las fiestas y tradiciones de Apaxco tienen arraigo en las fiestas religiosas, de las que se desprende, a partir de su fiesta patronal del 4 de octubre, el Festival Cultural Franciscano, en el que participa el Ayuntamiento de Apaxco, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, el Instituto Mexiquense de Cultura y el Centro Regional de Cultura de Apaxco, instituciones encargadas de contactar a compañías de teatro, música y danza, que se integran a las exposiciones de pintura y fotografía que se exhiben en el Museo Arqueológico que alberga una exposición permanente de piezas prehispánicas que conforman los orígenes del municipio. Estos recursos son utilizados frecuentemente en las actividades que complementan la formación de los jóvenes bachilleres, sobre todo para los estudiantes de la carrera de Diseño del CBT; además, continuamente los directivos y docentes de las escuelas acuden a los actos artísticos y culturales organizados por el Centro Regional de Cultura.

Aunque no es una comunidad de tradiciones arraigadas, cada localidad tiene su fiesta de acuerdo a las tradiciones religiosas, por ejemplo: el 8 de enero, la fiesta del Barrio de Pérez de Galeana, el 8 de septiembre, fiesta del Barrio de Santa María, el 15 de mayo, fiesta del Barrio de Coyotillos, el 13 de septiembre, fiesta de la Colonia Loma Bonita; de la misma manera las fiestas tradicionales de día de muertos, fiesta de la Virgen de Guadalupe (en la que los obreros de las empresas locales se congregan en la Capilla de Guadalupe ubicada frente a la planta de Cemento Holcim-Apaxco para realizar tertulias y comidas al mismo tiempo que los actos religiosos), Navidad y Año Nuevo.

Visitar Apaxco en domingo es descubrir su gastronomía, se encuentra una variedad de alimentos que se pueden encontrar en las mesas de los habitantes, pero sobre todo en la tradicional plaza dominical que, prácticamente, invade las calles del centro de Apaxco, y el olfato se confunde con los puestos de carnitas de cerdo (que se sirven en taco o en torta), tamales de sesos de cerdo, barbacoa de borrego o de pollo, pollo al carbón, ceviche de caracol y una variedad de antojitos mexicanos acompañados de aguas frescas de sabores naturales. Muchas familias apaxquenses

¹⁷ <https://es.wikipedia.org/wiki/Apaxco>. Consulta: 12 de marzo de 2020

tienen su sustento económico en estas actividades, incluidos estudiantes y egresados de gastronomía, carrera que se cursa a nivel técnico en el bachillerato tecnológico en donde labora la maestra Patricia.

Hace tres o cuatro décadas, los estudiantes de Apaxco que deseábamos continuar la educación superior, teníamos que emigrar a otras ciudades, en mi caso, a la Ciudad de México; otros debían buscar acomodo en instituciones de estudios superiores en Toluca, Querétaro, Puebla e Hidalgo, principalmente. La educación, para los habitantes de Apaxco, se ha ido incrementando en sus niveles de escolaridad en las últimas tres décadas (ver Tabla 1) con la conformación de un sistema educativo que, en conjunto con las autoridades estatales, ha permitido establecer una red de escuelas que tienen presencia, por lo menos en educación básica, en todas las comunidades del municipio:

Tabla 1. Niveles educativos y población estudiantil en Apaxco.

Nivel Educativo	Número de planteles	Población estudiantil
Preescolar	15	1,235
Primaria	14	3,907
Secundaria	8	1,782
Medio Superior	4	1,370
Superior	2	Sin dato oficial

Fuente: Gobierno del Estado de México, 2018, Estadística Básica Municipal del Sector Educación.¹⁸

La Educación Media Superior es la que últimamente se ha visto más fortalecida en cuanto a infraestructura, sobre todo con la construcción y equipamiento en el año de 2003 del CBT Dr. Horacio Ramírez de Alba, Apaxco que actualmente alberga a más de 800 alumnos y al que hace referencia la Profa. Patricia Sánchez Guzmán.

Por último, la Escuela Preparatoria Oficial No. 105, inaugurada en 2008, que atiende a un promedio de 250 alumnos y con un creciente nivel educativo, se enlaza al Telebachillerato Comunitario No. 56 de reciente creación, para la tarea de la formación de los estudiantes del nivel medio superior en este municipio

¹⁸ Gobierno del Estado de México. 2018. Estadística Básica Municipal del Sector Educación. Disponible en: http://igececm.edomex.gob.mx/sites/igececm.edomex.gob.mx/files/files/ArchivosPDF/Productos-Estadisticos/Indole-Social/EBM-SECTOR-EDUCACION/Est_Bas_Mun_Edu_2018.pdf. Consulta: 20 de marzo de 2020.

3.1.2.2 A los pies del Cincoque: Huehuetoca

El segundo informante, Lic. J. Guadalupe Monter Cruz, originario del municipio de Metztlán en el estado de Hidalgo, con domicilio en Paseos de la Pradera, Atotonilco Hidalgo; labora actualmente en el CBT Jaime Keller Torres, Huehuetoca (ver Imagen 3). Plantel de Bachillerato Tecnológico que, en sus dos turnos y las carreras técnicas de Contabilidad, Laboratorista Químico, Informática, Diseño Asistido por Computadora y Mercadotecnia, asume aproximadamente un 50% de la población estudiantil del nivel Medio Superior del municipio. Plantel pintoresco que resalta la mezcla del paisaje urbano y el rural, se erige a los pies del Cincoque, cerro representativo de Huehuetoca, con su forma alargada es un referente geográfico para los viajeros que cuando viajan por la autopista México-Querétaro, le avistan a la distancia, indicando que están ingresando o abandonando, según sea el caso, las inmediaciones de la Zona Metropolitana del Valle de México. Comenta a propósito el Lic. Monter:

[...] estuve medio año dando clases, ya viviendo aquí; entonces cuando llego se me hacía muy complicado hasta allá [se refiere a Tlahuelilpan, Hidalgo] y el gasto, también. Y dije, voy a buscarle por acá, y fui a dar un sondeo conocí la escuela [se refiere al CBT] de Huehuetoca [...] (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 35).

Imagen 3. CBT Jaime Keller Torres, Huehuetoca



Fuente: Fotografía tomada por Oscar Mendoza Vega el 29 de julio de 2020.

Huehuetoca es un territorio difícil de definir, se ha conjugado en él la ciudad y el campo, ha modificado su organización geográfica y social a raíz de la ubicación como Ciudad Bicentenario

en el crecimiento urbano en medio de la zona rural que, por muchos años permaneció intacta, a pesar de la cercanía con la mancha urbana de la Ciudad de México. Se ubica geográficamente al nororiente del Valle de México (ver Mapa 4). Limita al norte con la cabecera municipal de Apaxco, entrando por Santa María Apaxco, por un camino de mucha historia en la relación de ambos municipios; al noroeste con la población de El Salto, perteneciente a Tepeji de Ocampo, Hidalgo; al sur con la sierra de Tepetzotlán, el ejido de Coyotepec, y el municipio de Teoloyucan. Al este con el pueblo de Zitlaltepec del municipio de Zumpango, Tequixquiac y Coyotepec, y al oeste con la sierra de Tepetzotlán y Tepeji de Ocampo, Hidalgo (H. Ayuntamiento de Huehuetoca 2013-2015, 2013, Gaceta Municipal, p. 13).

Esta ubicación geográfica le permite ser un municipio comunicado eficientemente por varias vías de comunicación, la más cercana e importante es la autopista México-Querétaro que corre en el lado oeste de la cabecera municipal. Los docentes y estudiantes tienen varias opciones de traslado de sus hogares al centro educativo. El profesor Monter tiene su domicilio en una colonia, que, aunque pertenece al municipio de Atotonilco, Hidalgo, se encuentra a pocos kilómetros de la escuela.

Mapa 4. Ubicación geográfica de Huehuetoca



Fuente: Wikipedia¹⁹

¹⁹https://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Huehuetoca#/media/Archivo:Mexico_Estado_de_Mexico_Huehuetoca_location_map.svg. Consulta: 20 de marzo de 2020.

El profesor J. Guadalupe, aunque no es originario del municipio, por su perfil de docente de Filosofía, sabe que es importante resaltar la riqueza histórica de Huehuetoca, ya que, desde épocas precolombinas, por su cercanía a la Ciudad de México formó parte de los movimientos independentista y revolucionario. Asentado en un extenso valle rodeado por una orografía que le caracteriza, sobre todo por su emblemática elevación de la geografía municipal: el cerro de Guautecomaque o también llamado cerro Cincoque, lugar donde según el Códice de Chimalpopoca, se ocultó el mandatario Cuautitlanese Tecocomoctli (ver Imagen 3) (H. Ayuntamiento de Huehuetoca 2013-2015, 2013, Gaceta Municipal No. 7, p. 7).

El nombre antiguo más conocido de nuestro municipio es "*Huehuetocan*" cuyas raíces (provenientes del náhuatl) tienen varias interpretaciones. Para don Manuel de Olaguibel se compone de *huehue*, "viejo" y *toca*, "habla", por lo que significaría "lugar de la vieja habla" o sea "de la lengua antigua". Antonio Peñafiel supone que se deriva de *huehueton*, vejezuelo, y *can*, "lugar", lo cual se convierte en "Lugar de vejezuelos". Hipólito Vega opina que proviene de *huehue*, "viejo" y "toca", "enterrar a otro, o seguir a alguno", de lo que se derivaría "viejo enterrado o viejo que es seguido". De la misma manera puede tener como raíces *huehuetl*, atabal o guitarra" y *can*, lugar que se traduciría como "lugar de atabales o guitarras" (H. Ayuntamiento de Huehuetoca 2013-2015, 2013, Gaceta Municipal No. 7, p. 6).

Imagen 4. Glifo del Municipio de Huehuetoca



Fuente: Wikipedia²⁰

En las últimas dos décadas, el Municipio de Huehuetoca se ha enfrentado a un acelerado proceso de urbanización y crecimiento demográfico por integrarse al desarrollo de las "Ciudades Bicentenario" que han transformado el espacio que era totalmente rural a un espacio urbanizado,

²⁰ https://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Huehuetoca#/media/Archivo:HUEHUETOCA.svg. Consulta: 20 de marzo de 2020

por lo que en el Municipio convergen localidades con características rurales y urbanas que, según datos de INEGI (2010) albergan a 100,023 habitantes.

La siguiente tabla muestra las localidades y sus ámbitos (ver Tabla 2). Obsérvese la configuración municipal de Huehuetoca ante este fenómeno de urbanización en donde converge la vida rural y urbana en la *Vida Cotidiana* de sus habitantes:

Tabla 2. Localidades de Huehuetoca

Localidad	Ámbito	Localidad	Ámbito
Sitio (Ejido de Jalpa)	Rural	Casa Nueva	Rural
Exhacienda de Jalpa	Rural	Exhacienda de Jalpa	Urbano
Huehuetoca	Urbano	Barranca Prieta	Rural
Cañada (Barrio la Cañada)	Rural	Rancho la Lagartija	Rural
Ciudad Integral (Guadalupe La Guiñada)	Rural	San Isidro	Rural
Quinta Isabel	Rural	Lumbrera 14 A	Rural
El Dorado Huehuetoca	Urbano	Santa Teresa	Urbano
Rancho el Rocío (El Jardín)	Rural	Unidad San Miguel Jagüeyes	Urbano
Salitrillo	Urbano	Lumbrera 13	Rural
San Bartolo	Urbano	Villa URBI del Rey	Urbano
Rancho San Idelfonso	Rural	Galaxia Huehuetoca	Rural
San Miguel Jagüeyes	Rural	Cañada de la Plata	Rural
San Pedro Xalpa	Urbano	Conjunto Urbano Huehuetoca del Maurel	Rural
Santa María	Urbano	Fraccionamiento Privadas del Valle	Rural
Jorobas	Rural		

Fuente: H. Ayuntamiento de Huehuetoca 2013-2015, 2013, Gaceta Municipal No. 7²¹

²¹ H. Ayuntamiento de Huehuetoca 2013-2015. 2013, Gaceta Municipal No. 7, p. 29-31. Disponible en: https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo/2015/1/10/05539710a2461b95e7a1ddd73b2157f1.pdf Consulta: 9 de marzo de 2020.

En el aspecto cultural y a partir de la información del Censo 2010, un 84 % de los habitantes practica la religión católica, 10% profesa cultos cristianos, mientras que 6% no tiene religión. Debido a las circunstancias del crecimiento demográfico de las últimas décadas, el fenómeno cultural se ha visto modificado, situación que se percibe en las características de las localidades originarias del municipio con ambientes rurales de las nuevas localidades asentadas en el territorio con la llegada de fraccionamientos que concentra familias de diversas partes de la república y que llegan a vivir en nuevos ambientes (H. Ayuntamiento de Huehuetoca 2013-2015. 2013, Gaceta Municipal No. 7, p. 32).

Estas características son muy importantes porque en el Centro de Bachillerato donde labora el profesor J. Guadalupe alberga estudiantes con una multiculturalidad muy marcada, puesto que la mayoría de ellos provienen de diferentes partes de la república o de la ciudad capital. Se han instalado familias en los nuevos fraccionamientos que han modificado sus costumbres y tradiciones para adaptarse a nuevas formas de convivencia social. La misma Vida Cotidiana de los fraccionamientos ha modificado la relación social de los habitantes originarios de Huehuetoca.

A pesar de las modificaciones señaladas, muchas de las tradiciones ligadas a las costumbres religiosas se siguen observando en la mayoría de las localidades, no así en los fraccionamientos, en donde se están sucediendo al cabo del tiempo que las familias se van sintiendo apropiadas del espacio, por ejemplo, el plantel de Bachillerato Tecnológico Jaime Keller Torres se encuentra ubicado en la colonia Santa Teresa III, fraccionamiento que carece de tradiciones y está formando su cultura propia.

Los estudiantes y docentes de la institución, aunque marcados por la multiculturalidad, participan en las conmemoraciones cívicas de fechas importantes que se celebran con los tradicionales desfiles por las calles del municipio (16 de septiembre y 20 de noviembre) (H. Ayuntamiento de Huehuetoca 2013-2015. 2013, Gaceta Municipal No. 7, p. 17).

La gastronomía tradicional de Huehuetoca es muy rica, los pobladores guisan de acuerdo con la economía familiar aprovechando muchos recursos naturales que aún les da la agricultura y ganadería de las comunidades locales y aledañas. Algunos platos tradicionales que se siguen

manteniendo en las mesas de las familias, son, por ejemplo: Guajolote en Mole, Pato en Pulque, Sopa de Nopal, Barbacoa, Salsa de Chinicuiles (H. Ayuntamiento de Huehuetoca 2013-2015. 2013, Gaceta Municipal No. 7, p. 18).

Según datos de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, la infraestructura educativa del municipio (ver Tabla 3), permite atender a una población de 33 mil 766 estudiantes en todos los niveles educativos de acuerdo con la siguiente organización:

Tabla 3. Niveles educativos y población estudiantil en Huehuetoca.

Nivel Educativo	Número de planteles	Número de estudiantes
Preescolar	44	5,053
Primaria	54	17,818
Secundaria	22	6,625
Media Superior	8	2,342
Superior	2	Sin dato oficial

Fuente: Estadística Básica Municipal²²

En educación superior la Unidad Académica Huehuetoca de la UAEMex, universidad pública, ofrece las licenciaturas en Lenguas, Trabajo Social, Comunicación y Actuaría. El Centro Universitario Los Ángeles ofrece las licenciaturas en Administración de negocios, Arquitectura, Ciencias de la Educación, Derecho, Informática Administrativa, Administración Pública, Logística, Contaduría Pública y Finanzas, así como las maestrías en Ciencias de la Educación, Dirección Estratégica de Empresas y Juicios Orales en Materia Penal (Gobierno del Estado de México, 2013a, Estadística Básica Municipal, Huehuetoca, pp. 6-7).

Los estudiantes egresados de los planteles de Media Superior tienen una gama muy rica de opciones para estudiar alguna licenciatura, igual para los docentes que desean continuar su preparación profesional, al pertenecer a un territorio enmarcado en la Zona Metropolitana del Valle de México, muy rica en diversidad cultural, pero también de opciones educativas, lo que les permite configurar de diferentes formas su dimensión social y profesional.

²² Gobierno del Estado de México (2013a). Estadística Básica municipal. Huehuetoca. 2013. Gobierno del Estado de México. Disponible en: <http://iiigecem.edomex.gob.mx/recursos/Estadistica/PRODUCTOS/AGENDAESTADISTICABASICAMUNICIPAL/ARCHIVOS/Huehuetoca.pdf>. Consulta: 17 de marzo de 2020.

3.1.2.3 Entre jorobados, un pueblo mágico: Tepetzotlán

La tercera informante para esta investigación, Lic. María del Rosario Rodríguez Gaytán, originaria del estado de Zacatecas, con domicilio en San Sebastián, Zumpango; labora actualmente en el USAER No. 72 de la localidad de Tepetzotlán (ver Imagen 5), pueblo mágico, que hace honor a este título otorgado por la Secretaría de Turismo en 2002 y que no se queda corto cuando se visitan las zonas que más adelante dimensionan este espacio, lleno de cultura, tradiciones y significados múltiples para sus habitantes y para los visitantes, sean nacionales o extranjeros. La psicóloga María del Rosario hace referencia a ello cuando expresa:

[...] Me dicen: “De esas cuatro, son vacantes reales [...] se va a quedar con ese lugar... con todo el proceso que implica la evaluación”. Entonces elijo Tepetzotlán que era la más cercana a mi domicilio y llego al USAER, en el que actualmente estoy ahorita, es el USAER 72 [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 56).

Imagen 6. USAER No. 72



Fuente: Fotografía tomada por la Lic. María del Rosario Rodríguez Gaytán el 26 de marzo de 2020.

El municipio de Tepetzotlán se ubica a 42.5 km de la ciudad de México, sobre la autopista México-Querétaro hacia el noreste del Valle Cuautitlán-Texcoco (ver Mapa 5). Limita al norte con el Estado de Hidalgo, así como con los municipios de Huehuetoca y Coyotepec del Estado de México; al sur con el municipio de Cuautitlán Izcalli y con el municipio de Nicolás Romero; al este con Teoloyucan y Cuautitlán y al oeste con Villa del Carbón y con el municipio de Nicolás Romero.

Mapa 5. Ubicación geográfica de Tepetzotlán



Fuente: Impacto ambiental, asentamientos humanos y desarrollo ²³

Este municipio, por estar a un lado de la autopista México-Querétaro tiene muchas vías de comunicación, sin embargo, para la licenciada Rodríguez es un territorio lejano a su domicilio y diariamente tiene que viajar entre 40 y 45 kilómetros y por las condiciones de traslado en transporte público, invierte, por las mañanas entre una hora y hora y media para llegar a su centro laboral. Estas condiciones varían porque la organización se realiza en el USAER, en la cabecera municipal y de ahí envían a los docentes a los planteles que necesitan de los servicios de la Unidad y tales planteles se ubican en diferentes localidades no sólo de Tepetzotlán, sino que abarcan algunos planteles de los municipios vecinos de Cuautitlán y Teoloyucan.

El nombre de Tepetzotlán es de origen náhuatl; está compuesto por los vocablos *tepotzohtli*, "jorobado" y *tlán*, "Lugar cerca o junto a". La traducción sería "El lugar junto a al jorobado", probablemente en alusión a que este lugar se localiza frente a un cerro que semeja un jorobado.²⁴

El glifo de Tepetzotlán (ver Imagen 6) lo encontramos en el Códice Ozuna; donde podemos observar un personaje jorobado o contrahecho sentado sobre la cima de un *tepetl*, cerro; el cual ha sido adoptado como símbolo del municipio, de acuerdo con su toponimia.²⁵

²³https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63321/V._IMPACTO_AMBIENTAL_ASENTAMIENTOS_HUMANOS_Y_DESARROLLO_URBANO_TEPOTZOTLAN.pdf. Consulta: 12 de marzo de 2020

²⁴ <https://es.wikipedia.org/wiki/Tepetzotl%C3%A1n>. Consulta: 12 de marzo de 2020.

²⁵ <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15095a.html>. Consulta: 12 de marzo de 2020.

Imagen 6. Glifo del Municipio de Tepetzotlán



Fuente: Brands of the World²⁶

La división política del Municipio está integrada por 6 centros de población o colonias, cada uno con sus barrios, ejidos, unidades habitacionales y fraccionamientos (ver Tabla 4), lo que permite apreciar las condiciones que le denominan pueblo mágico, pues en varios espacios conserva tradiciones y lugares con un ambiente provinciano y por otro lado, en las inmediaciones se aprecian los lugares que le determinan en la dinámica ciudadana de la zona, en donde viven un total de 88 559 habitantes (Gobierno del Estado de México, 2013b, Estadística Básica Municipal, Tepetzotlán, p. 5):

Tabla 4. Centros poblacionales de Tepetzotlán

Centro o Colonia	Comunidades
Tepetzotlán, Cabecera Municipal	Centro municipal; Barrio de las Animas, Barrios de Capula, San Martín, Barrio de Texcacoa y Tlacateco; Colonia Ricardo Flores Magón; Ejidos de San Lorenzo Río Tenco, San Bartolo Tlaxihuicalco y de Tepetzotlán; Exhacienda de Xochimanga y de la Teja; Fraccionamiento Industrial "El Trébol"; Unidad Habitacional Infonavit "El Trébol"; Xochitla, Reserva Natural, A.C.; Ranchos "El Arroyo", "El Carrizal", Tajuelos; y subdelegación "Puente Grande"
Cañada de Cisneros	Centro Delegacional; Barrios de la Luz y San Miguel Cañadas; Ejidos San Miguel Cañadas, Cañada de Cisneros y Magú; Exhacienda de Lanzarote; y Fraccionamientos de Cañada Real, Las Cabañas y Arcos del Sitio.
Los Dolores	Centro Delegacional; Ejidos de San Francisco Magú, San Martín Cachihuapan, Villa del Carbón; Exhacienda Los Dolores y el Rancho Alto.
San Mateo Xóloc	Centro Delegacional; Barrios del Refugio, Guadalupe y San José; Ejido de Santiago Cuautlalpan; Ranchos el Tejocote y San Mateo.
Santa Cruz	Centro Delegacional; Ejidos de Santa Cruz y Santiago Cuautlalpan
Santiago Cuautlalpan	Centro Delegacional; Barrios de la Luz, San José, Titiní y Santiago; Ejido de Santiago Cuautlalpan; Exhacienda de la Purísima Concepción y el Rancho la Joya.

Fuente: Gobierno del Estado de México, 2013b, Plan Municipal de Desarrollo Urbano de Tepetzotlán²⁷

²⁶ <https://www.brandsoftheworld.com/logo/glifo-tepetzotlan>. Consulta: 20 de marzo de 2020

Tepotzotlán es un municipio de vasta riqueza histórica y cultural; además de haber sido declarado en 2002 Pueblo mágico en el programa de la Secretaría de Turismo; en éste se ubican lugares turísticos tanto naturales como arquitectónicos de gran importancia nacional e internacional como por ejemplo, el Museo Nacional del Virreinato, obra de estilo churrigueresco construido en los siglos XVII y XVIII, y que contiene obras muy importantes del periodo novohispano; el Parque Estatal Sierra de Tepotzotlán, área de protección ecológica que alberga el monumento Los Arcos del Sitio, acueducto con casi 440 metros de longitud y casi 61 metros de altura, construido por los jesuitas entre los siglos XVIII y XIX, inconcluso por la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767; la Cañada de Cisneros que alberga al parque ecoturístico El Lanzarote y el Parque Ecológico Xochitla, de 70 hectáreas en donde se puede apreciar una variedad de cerca de 7,000 especies de árboles y plantas, así como un invernadero y un lago.²⁸

Las principales festividades en el municipio son: Fiesta de San Pedro, 29 de junio en la que se celebra las fiestas patronales de San Pedro; fiesta patronal de Santiago Cuautlalpan el 31 de julio en donde se realiza una cabalgata, la feria con bailes y jaripeos; fiesta del Señor del Nicho en la primera semana de septiembre, donde se celebra al Señor del Nicho con fuegos artificiales, misas al santo patrono, música de banda y juegos mecánicos; y las tradicionales Pastorelas en diciembre, sobre todo en el Parque Ecológico de Los Arcos del Sitio.

Tepotzotlán es un pueblo que conserva muchos elementos provincianos, aunque sea parte del área Metropolitana de la Ciudad de México. Los fines de semana se presentan diversas actividades culturales y las calles se llenan de mercados, puestos de comida, artesanías y pinturas para descubrir la diversidad cultural de este lugar; es visitado no sólo por turistas, sino por artistas y autoridades del medio cultural y artístico que se han encargado de mantener estas actividades vigentes.²⁹

En cuanto al aspecto educativo (ver Tabla 5), en Tepotzotlán se atiende un total de 20 074 estudiantes en todos los niveles educativos, distribuidos de la siguiente manera:

²⁷ Gobierno del Estado de México. (2013b). Estadística básica municipal, Tepotzotlán. Disponible en: <http://iiigecem.edomex.gob.mx/recursos/Estadistica/PRODUCTOS/AGENDAESTADISTICABASICAMUNICIPAL/ARCHIVOS/Tepotzotl%C3%A1n.pdf>. Consulta: 20 de marzo de 2020

²⁸ <https://es.wikipedia.org/wiki/Tepotzotl%C3%A1n>. Consulta: 20 de marzo de 2020

²⁹ <https://www.gob.mx/sectur/articulos/tepotzotlan-mexico>. Consulta: 20 de marzo de 2020

Tabla 5. Niveles educativos y población estudiantil en Huehuetoca.

Nivel educativo	Número de planteles	Número de estudiantes
Preescolar	45	2,846
Primaria	42	9,640
Secundaria	24	4,024
Medio Superior	7	1,922
Superior	3	423
Otro	11	1,219

Fuente: Gobierno del Estado de México, 2013b, Estadística Básica Municipal³⁰

Los planteles del municipio que atienden a estudiantes con otro tipo de formación, de aspecto formativos en las artes u oficios o en necesidades múltiples, como es el caso de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 72, que ofrece apoyo a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidades, para su integración en escuelas de educación básica. El municipio cuenta, además con el apoyo de 4 bibliotecas públicas que dan atención a más de 25,000 usuarios.

Estos tres municipios que de diferentes maneras se entrelazan, no sólo en sus límites y fronteras, sino en su historia, costumbres, tradiciones y aspectos socio-culturales forman el espacio contextual en el que se desarrollan profesional y físicamente los sujetos que intervienen en la investigación sobre la *Evaluación Docente*. De alguna manera, me he ido familiarizando con ellos porque han formado parte también de mi construcción como sujeto social, soy oriundo de Apaxco de Ocampo, laboro en este municipio desde 2005 y también presto mis servicios en el municipio de Huehuetoca desde 2013, de tal manera que no soy ajeno a estos contextos que han formado parte de mí.

³⁰ Gobierno del Estado de México, 2013, Estadística Básica municipal, Tepetzotlán, pp. 6-7. Consulta: 20 de marzo de 2020

3.2 Las voces de las *Experiencias en la Vida Cotidiana*. La comprensión del sujeto desde su contexto

Desde que nació la Historia Social, como un nuevo posicionamiento teórico para historiar los hechos y a los sujetos, se ha rescatado al hombre de carne y hueso, “Preocupación por la «vida real» en vez de abstracciones; por la gente «corriente» en vez de la élite privilegiada; por las cosas cotidianas en vez de los eventos sensacionales (...)” (Samuel, 1991, p. 135), lo que permite a la investigación dar un “giro copernicano” en el objeto de estudio de la historia. Desde esta perspectiva se cambia la máscara de la Historia por una más humana mediante la que se buscará, posiblemente no el interés científico tradicional, sino mostrar cómo es y comprender al ser humano de nuestros días.

Así pues, ya no se trata de “corte” o “ruptura” epistemológica ni de distancia crítica, sino más bien de una comprensión del presente popular (...) mediante variaciones intelectuales que no demuestran, sino que expresan... propuse la idea de “mostración” como complemento de la clásica demostración (Maffesoli, 1993, p. 155).

Por lo que, la construcción del objeto de estudio de las ciencias humanas o sociales, de acuerdo con las necesidades actuales, busca dar un sentido desde la subjetividad misma, “(...) estudiar a los sujetos sociales en su devenir equivale a reconstruir los dinamismos en los que se expresa la constitución de subjetividades sociales capaces de dar una dirección al presente” (Zemelman y Valencia, 1990, p. 91).

El problema consiste en redimensionar la naturaleza del sujeto en los procesos de investigación, y si se considera no sólo la subjetividad de éste, sino su relación con los demás, con los otros, tenemos que, en la construcción de este sujeto de estudio no se refiere a la individualidad ni a la pluralidad, polos opuestos para esta pretensión; más bien la relación intersubjetiva en un horizonte histórico, espacio temporal:

El sujeto, más que en una organización unificada, se expresa en una cierta identidad colectiva. Esta supone la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de lo propio —el nosotros— en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno —los otros. La conformación de esta identidad implica una transformación de las identidades individuales y su resignificación en una identidad mayor (...) (Zemelman y Valencia, 1990, p. 96).

Ahora bien, este horizonte histórico se ajusta al principio de la “realidad social”; los sujetos en sus relaciones interpersonales se enfrentan a una serie de acciones propias de su naturaleza, “(...) este postulado de la interpretación subjetiva es (...) un principio general de construcción de tipos de cursos de acción en la Experiencia de sentido común, toda ciencia social que aspire a captar la «realidad social» tiene que adoptar también este principio.” (Schutz, 1962, p. 60). Así, se acercaría esta “realidad social” al concepto de cultura como esos cursos de acción.

La concepción polisémica de la cultura abre una serie de posibilidades de interpretación de acuerdo con los diferentes enfoques que pretendan darse, desde la cuestión antropológica, sociológica o psicológica que represente la intencionalidad del estudio que se haga de ella.

La historicidad de la cultura ha permitido identificar los elementos que hacen suponer la concepción de transversalidad de ésta en el desarrollo de teorías, estudios y acercamientos de la realidad social. En estas concepciones, no se limita sólo a alguno de los aspectos que la identifican o delimitan conceptualmente, ni como una acumulación de éstas en forma lineal. Más bien, el desarrollo del estudio de la cultura se manifiesta como describe Geertz:

En lugar de seguir una curva ascendente de comprobaciones acumulativas, el análisis cultural se desarrolla según una secuencia discontinua pero coherente de despegues cada vez más audaces. Los estudios se realizan sobre otros estudios, pero no en el sentido de que reanudan una cuestión en el punto en el que otros la dejaron, sino en el sentido de que, con mejor información y conceptualización, los nuevos estudios se sumergen más profundamente en las mismas cuestiones (Geertz, 2003, p. 36).

Identifico así, un elemento principal en la transversalidad: la apropiación del análisis de la cultura en los diversos campos del conocimiento que, si bien, tratan de temas diferentes, tratan de llegar a un mismo fin. Tomar el concepto de cultura aislado de los demás campos de estudio de las ciencias resultaría infructuoso y su concepción simbólica perdería sentido; puesto que, es en este conjunto de significaciones en donde lo adquiere. Thompson (2002, pp. 203-204) da cuenta de esta situación al anotar: “Al descubrir esta concepción de la cultura como una concepción «estructural», quiero poner de relieve la preocupación por los contextos y procesos estructurados socialmente donde se insertan las formas simbólicas (...)”, con lo que entendería por transversalidad la relación del concepto de cultura con todos estos “contextos y procesos estructurados socialmente” no sólo en su connotación conceptual, sino en esta relación simbólica que da sentido y significado a todo cuanto le rodea estructuralmente.

En este sentido, el carácter histórico de la cultura hace que vaya más allá de la simple consideración conceptual adquiriendo una dimensión concreta dentro de estos contextos: “En efecto, la cultura no puede existir en forma abstracta, sino sólo en cuanto encarnada en “mundos culturales concretos” que implican, por definición, una referencia a contextos históricos y espaciales específicos” (Giménez, 2007, p. 31). Así, la transversalidad de la cultura se da en un plano real al permear con todas sus notas características.

Considerar a la cultura como un eje transversal es no sólo necesaria, sino fundamental para entender el entramado de significaciones que implica la realidad social y sus procesos históricos en el desarrollo de los sujetos y su interrelación, ésta adquiere sentido si consideramos que el fenómeno cultural es la manifestación inmediata del ser humano en sus relaciones con el otro: “Así entendida, la cultura exhibe como primera propiedad la transversalidad, es decir, se nos presenta como ubicua, como una sustancia inasible que se resiste a ser confinada en un sector delimitado de la vida social, porque es una dimensión de toda la vida social (...)” (Giménez, 2007, p. 40).

Por tanto, los sujetos de estudio que han expresado sus voces lo hacen desde este horizonte cultural que les ha formado una identidad, dentro de un colectivo determinado por una construcción al mismo tiempo autónoma y heterónoma en la consolidación de su ser docente en un *ethos* bajo la *Tensión* de la cultura de la políticas educativas y las culturas individuales: “En el discurso modernizador, la calidad educativa aparece como vehículo primordial para disponer la conducta individual con respecto a la *razón* del Estado” (Juárez, 2019, p. 46). Y si se pretende comprender las *Experiencias* de los docentes en estas *Tensiones*, se puede realizar a partir de la comprensión del contexto sociocultural en la construcción como sujetos de estudio.

3.2.1. ¿Quiénes son los actuales docentes?

Hablar del docente como una construcción sociocultural me permite colocarlo frente a los contextos que le han ido configurando. Para tal efecto, me permito recuperar algunos datos generales que Juárez Némer (2019) recientemente expone que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la educación en México pone al docente ante reformas curriculares que responden a una dinámica mundial bajo la razón de la modernidad y posteriormente frente a la globalización

enarboladas por discursos de calidad en las políticas de los Estados Modernos. Durante tres décadas a partir de los 60, la aplicación de estas políticas llevó al incremento de escuelas y, por tanto, de docentes sin formación adecuada, muchas veces con formación básica; por lo que se requirió de ajustar la formación docente bajo un sistema normativo que en la década de los 90 se empezó a fraguar en el proyecto de modernización educativa concretándose en proyectos de profesionalización docente, como medida eficaz de control del Estado. La formación docente se fue configurando entre fracasos y aciertos de reformas (Juárez, 2019, pp. 27-29).

Dentro del sistema educativo mexicano, la Educación Media Superior (EMS) o también llamada Bachillerato, es la etapa que complementa la Educación Básica y que hoy en día tiene fundamentalmente dos objetivos: preparar a los jóvenes de entre 15 y 18 años en promedio, para el ingreso a la Educación Superior o insertarlos en el mundo laboral, dando lugar a dos tipos de oferta educativa, por un lado la que ofrece la opción del bachillerato general y por otro, la oferta por el bachillerato tecnológico y de servicios tanto para el sector público como para el privado (Dander, 2018, pp. 34-36).

Los derroteros de este nivel educativo se han visto conformados por diversas situaciones de acuerdo con la evolución nacional en cuanto a su cultura, desarrollo científico y educativo. Diversas reformas han ido configurando este nivel, que, a fines del siglo XX y principios del XXI no tenía una conformación homogénea en el país. Desde sus orígenes, en 1868, cuando Barreda reorganizó la educación en México con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria hasta nuestros días, este nivel educativo ha pasado por profundas transformaciones. A mediados del siglo pasado es parte de los modelos desarrollista y modernizador, productos del Estado benefactor que dio gran peso a la educación para el desarrollo social desde un modelo industrializador (Gutiérrez, 2009, p. 175); pero no es sino hasta 2008 que se empezaron a establecer lineamientos a nivel nacional para regular las disposiciones dentro de éste:

1. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS, 2008), que buscó dar orden y estructura nacional a este nivel educativo bajo los cuatro ejes que guiaron las acciones: un Marco Curricular Común (MCM) basado en competencias; la regulación y definición de las diversas modalidades dentro del nivel educativo; la gestión de estándares y procesos comunes apegados al MCM; y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Esta Reforma fue el origen de diversos Acuerdos Secretariales que le dieron sustento legal; por ejemplo, el 442 que estableció el SNB; el 444 que determinó las competencias del MCM del SNB; el 445 que estableció las

- diversas modalidades de EMS; el 447 que configuró las competencias docentes; el 449 que estableció las competencias para directivos de EMS; el 480 que proporcionó las exigencias para el ingreso de los planteles de EMS al SNB. Cito los más importantes en cuanto que, junto a los demás acuerdos, estos son los que principalmente influyeron en la configuración del docente y los directivos de EMS en este periodo.
2. La publicación en el Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero de 2012 del decreto en el que se estableció la obligatoriedad de la Educación Media Superior en México; y
 3. La creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente en 2013 en la que se obligó a los docentes que laboran en el servicio público de EMS a cumplir con criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio. (Dander, 2018).

Estos tres lineamientos son los que, hasta 2018 conformaron las características de la Educación Media Superior en México, de alguna manera, tiene incidencia directa en la educación que ofrece el Gobierno del Estado de México, dispuestas por exigencias de políticas y organismos internacionales:

Las políticas educativas, establecidas por el gobierno federal, que orientan este nivel educativo se rigen por una centralización de planes y programas de estudio. Su historia implica haber transitado de los modelos desarrollistas de los años cincuenta y sesenta, a los modelos modernizadores y neoliberales de la década de los setenta y especialmente de los ochenta en adelante, hasta la actualidad. Estos últimos implican la sujeción de estas políticas educativas a presiones internacionales, especialmente de organismos como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la UNESCO y de los países hegemónicos, Estados Unidos, en primer lugar. Al tener el poder financiero, determinan a los países endeudados, cómo deben dirigirse y cómo deben asumir la educación desde una perspectiva económica, tecnocrática y eficientista, bajo los principios del modelo neoliberal, enfatizando, desde su perspectiva, conceptos como calidad, productividad, competitividad, así como el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Gutiérrez, 2009, p. 174).

En el Estado de México, en 1982 se creó la primera Preparatoria Oficial, teniendo como antecedentes a las preparatorias de la UAEMex, los Institutos Tecnológicos Regionales, el CONALEP y escuelas particulares, dando lugar a una creciente proliferación en toda la entidad para dar cobertura a la demanda de jóvenes estudiantes (Gutiérrez, 2009).

Los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) y el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTEM), surgieron en el Estado de México a partir de la reorganización de la

Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI) en Centros Regionales que dieron lugar a las Coordinaciones Estatales:

En 1991, con base en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se establece que el incremento adicional de la demanda se atenderá con nuevos subsistemas escolares descentralizados de educación bivalente, y terminal, que propicien una participación más efectiva de los gobiernos estatales y favorezcan una mejor vinculación regional con el sector productivo. Se crearon los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados.³¹

Con estos antecedentes, actualmente las Preparatorias Oficiales cuentan con 524 planteles en 122 municipios y los CBT con 202 planteles en 93 municipios³². Estos dos subsistemas son los que, actualmente, que dan mayor cobertura a la población estudiantil; posteriormente, en 1994 se creó el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM), que cuenta actualmente con 60 planteles³³; y recientemente, en 2013 se crearon los Telebachilleratos Comunitarios con modalidad de Bachillerato General a poblaciones con menos de 2,500 habitantes y que cuentan con 520 planteles en 99 municipios.³⁴

Bajo estos elementos y características se ha configurado una forma de ser del docente, que, de acuerdo con las *Tensiones* del esta normatividad y sus características individuales y colectivas de alguna manera impactan en las culturas escolares y en el desarrollo personal del docente. Los procesos de ingreso, permanencia y desempeño que los docentes han experimentado últimamente bajo los lineamientos de estas reformas le han determinado de diferentes maneras en su trabajo profesional, desde la consideración de los tipos de formación en función a esta normatividad hasta sus prácticas docentes permeadas en su pedagogía y didáctica. De esta manera, la configuración del ser docente ha quedado no sólo determinada, sino condicionada legalmente bajo la Reforma Integral de la Educación Media Superior y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Para esta investigación, con el tema de *Evaluación Docente*, decidí elegir a tres docentes con las siguientes características: ser docentes de educación media superior; haber sido notificados y

³¹ <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-tecnologica-industrial-dgeti>. Consulta: 25 de marzo de 2020

³² https://seduc.edomex.gob.mx/opciones_ems. Consulta: 25 de marzo de 2020

³³ http://cecytem.edomex.gob.mx/acerca_del_cecytem. Consulta: 25 de marzo de 2020

³⁴ https://seduc.edomex.gob.mx/opciones_ems. Consulta: 25 de marzo de 2020

evaluados por ingreso, permanencia o desempeño; y/o que decidieron jubilarse antes de enfrentar el proceso de evaluación; para que, al recuperar sus voces, bajo las directrices analíticas de las *Experiencias y Tensiones* que se enfrentan en estos procesos de Evaluación, me lleven a comprender todo lo que implica este fenómeno.

Los docentes que participan en esta investigación se han formado en el sistema educativo de diferentes maneras, sin embargo, en las *Experiencias* de trabajo, se han desempeñado de manera común en la Educación Media Superior: dos de ellos como docentes, uno como profesor horas-clase en el área de Humanidades y la otra como Orientadora, tanto en el sector privado como en el público; y una tercera persona que ha transitado en los niveles educativos públicos y hasta el momento de esta investigación se desempeña como secretario escolar en el nivel Medio Superior y a punto de jubilarse.

Es importante mencionar que los tres informantes han autorizado que se utilicen los datos, nombres reales y *Experiencias* recabadas por medio de las entrevistas de historia oral para los fines de esta investigación.

3.2.2 El traslado de la gran Urbe a la periferia que llevó al cambio de profesión

Patricia Sánchez Guzmán es una docente normalista egresada de la Escuela Normal de Coacalco con una especialidad en Historia en la Escuela Normal Superior de Ecatepec. Hija de un profesional mecánico y de un ama de casa que, por razones familiares (traslados de lugares de residencia por el trabajo de su padre) llegó al Estado de México proveniente de la Ciudad de México y fue un cambio que no sólo representó un cambio de domicilio, si no un cambio total en su vida personal, familiar y profesional.

Y ya nos vinimos al Estado [de México] hasta que mi papá entró a trabajar a Mexicana de Autobuses, una armadora de Tultitlán. El trabajo le quedaba demasiado lejos. Pero se dio la oportunidad de que empezaron a vender casas, en un fraccionamiento de Coacalco. Y ahí compró él una casa, y ya nos cambiamos para allá [...] (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 14-16).

A temprana edad y con apoyo de su familia, se dio cuenta de su preferencia por las materias propias de las matemáticas, y las ciencias experimentales, pensando en la Química como una

opción de preparación universitaria, sin embargo, una historia le hace cambiar de opinión y buscó otras opciones.

[...] entonces mi papá me decía: “a lo mejor sirves para química bióloga”; y yo decía: “Y ¿eso qué es?” “No, pues ellos trabajan aquí, hacen acá”, y dije: “No pues sí”. Entonces yo salí de la secundaria con la idea de que iba a ser química bióloga, pero luego, me encontré con unas amigas que decían que su tío, en un laboratorio, había pescado una bacteria, que lo había enfermado mucho y había quedado mal porque la bacteria le entró al cerebro y le ocasionó muchos daños. Entonces yo dije: “No, yo también voy a ir a trabajar al laboratorio... yo me... vaya a pasar lo mismo”. Siempre como que fui medio miedosa (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 28).

Decidió, una vez terminada la secundaria, estudiar en la Vocacional No. 5 de la Ciudadela para poder ingresar a la carrera de contaduría o administración, situación que no fue tan sencilla de lograr, no quedó en esta primera opción al presentar su examen de ingreso y tuvo que esperar a una segunda oportunidad para lograr su objetivo:

[...] y entonces ya dije: “No, entonces me voy a ir a la... a la vocacional para seguir en la contaduría o en la administración. ¿En dónde?, pues en la vocacional cinco, en Ciudadela. Y ya fui a hacer el examen, pero no me quedé. Ahí fue la primera frustración que tuve para entrar a una escuela porque no me quedé. Pero había otras oportunidades de entrar, a los que no lo habíamos logrado en la primera (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 29).

Los avatares del destino le llevaron a vivir en la periferia norte de la Ciudad de México, en el municipio de Villa de las Flores en el Estado de México. Continuó con los estudios de educación media superior en la Vocacional 5, pero las condiciones de principios de la década de los 70 empezaron a presentar dificultades para sus traslados día a día.

Entonces, desde Villa de la Flores me iba para Ciudadela y la carretera, no era lo que ahorita, era un carril nada más, muy seguido había accidentes. Y en esos accidentes, pues ya perdía mucho tiempo. Si era de la casa a la escuela, llegaba tarde y de la Ciudadela para la casa, también llegaba tarde; entonces mi mamá siempre estaba muy nerviosa, espantada porque decía qué me había pasado, que, si no habría sufrido un accidente, desde que me iba y que ya no sabía, porque pues no había celulares, ni nada (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 16).

Las preocupaciones de su madre y los tiempos de traslado le hicieron replantear sus preferencias y buscar otras opciones. La apertura en 1974 de la Escuela Normal de Coacalco le permitió poner su mirada en el magisterio “por accidente”:

Y en eso se dio la oportunidad que se abrió la Normal de Coacalco y no sabía nada, sino una de mis tías que nos fueron a visitar me dijo: “¿Por qué no entras aquí a la Normal?, también te gustaba ser maestra” [...] ellas me dicen: “También querías ser maestra, y aquí van a abrir una Normal, por qué no te das una vuelta, a lo mejor te quedas y ya no tienes que viajar tanto” Y dije, ah, pues sí. Y entonces, me quedé. Y así ya fue como llegué al magisterio. A lo mejor por accidente (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 16).

Fruto de una familia modesta creció junto a siete hermanos en la colonia Villa de Cortés, al sur de la Ciudad de México, en ese entonces Distrito Federal a finales de la década de los 50 y principios de los 60. Se rodeó de una familia que le hizo vivir una infancia, una adolescencia y una juventud en unidad y armonía; ante problemas y dificultades, el apoyo de sus padres y hermanos le hicieron desarrollarse de manera adecuada y al recordar esos momentos con nostalgia le permitieron darse cuenta de la riqueza que ha tenido en su familia:

Con mi papá, pues también platicábamos, no teníamos televisión, en aquel tiempo, pues apenas empezaban las televisiones. Lo que teníamos era un radio, y en las noches nos sentábamos a merendar y él a cenar, todos así en la cocina, oyendo el radio, y platicando, y yo siento que nos llevábamos bien (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 23).

Se empezó a enamorar del trabajo docente en el desarrollo de la Normal elemental cuando se dio cuenta de todo el trabajo que implicaba trabajar en el nivel de educación primaria y las exigencias de esos tiempos, en donde debió adecuar lo aprendido en las aulas a la práctica de la docencia, sobre todo con niños pequeños que empezaron a cuestionarle e ir descubriendo cada vez más su vocación por la enseñanza:

Desde las prácticas que sale uno, desde ahí, pues ya veía que la teoría y la práctica no eran lo mismo. Y que, si uno quería que los niños trabajaran, tenía que motivarlos. Si no, un niño tiene una atención corta [...] se distrae con otra cosa, más cuando son grupos de niños pequeños teníamos que llevar material didáctico vistoso, actividades atractivas para los niños y sobre todo, un tema de motivación que le durara [...] (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 36).

Además, es en esta etapa en donde descubrió las satisfacciones de su trabajo profesional, satisfacciones que van más allá de los logros profesionales o económicos y que tienen que ver con el cumplimiento de su labor educativa en el desarrollo de sus habilidades docentes en la pedagogía y la didáctica de su trabajo cotidiano:

[...] muy bonitas Experiencias, que tengo de los chiquitos, a pesar de que yo decía: “Ay no, pero es que mi carácter no se presta porque soy muy enojona, porque soy muy arrebatada, porque soy a veces este, hasta pierdo la cabeza”. Tengo muy gratos recuerdos de los niñitos, chiquitos, y más de los de primero porque, es una satisfacción que se siente cuando uno le dice “A ver, vamos a tomar el dictado, ¿Saben que es el dictado?” “¡No!”, ya les explica uno qué es “A ver, ¿quién de ustedes puede escribir tal palabra?, o escribanme esta palabra” ¡y te lo escriben!... ¡ah, se siente uno que llegó al cielo! [...] (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p.37).

Como todo docente comprometido con su profesión, pronto se dio cuenta que su desarrollo profesional no era suficiente y buscó continuar su preparación en la Escuela Normal Superior de Ecatepec, en donde, después de su jornada de trabajo matutino en la primaria, continuó con la especialidad en Historia:

Estuve dos años después de que salí de la Normal Elemental para entrar a la Superior porque yo quería Ciencias Sociales. Ahí ya le había encontrado el gusto a la Historia, ya había leído mis libros viejitos de la Historia, y me había cautivado la Historia Antigua. Entonces dije, nos pues aquí (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p.38).

Esto le permitió, más tarde, a principios de los años 80, solicitar una plaza en secundaria, donde pensó que, por la edad de los estudiantes, sería más fácil que trabajar con niños pequeños. Sin embargo, esta Experiencia le hizo descubrirse en otra faceta de su persona, construirse como docente en otro nivel educativo. Este tránsito le llevó a seguir descubriendo la riqueza del trabajo del docente:

[...] y para esto, se vino la oportunidad de entrar a trabajar en secundaria, antes de que terminara la Normal [...] Entonces, eso también me ayudó a entender que el trabajo de maestro no era tan fácil y con que yo decía: “Pues los grandes me van a poner más atención”, porque pues ya son grandes, ya entienden, que de aquí se van a la preparatoria y que ya a su carrera y que no sé cuánto, pues no, tampoco [...] sino también el que les va a ayudar a tener un mejor futuro el que va a darles un consejo, porque muchos niños en la secundaria que se acercan porque viven solos, porque están desprotegidos de alguna manera, su familia trabaja, papá, mamá; y no hay quien los cuide, o los cuida la abuelita, que ya no les tiene ni paciencia, no tampoco sabe de lo que le están preguntando, porque a ella la educaron de otra manera [...] (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p.39).

A finales de esta década se le presentó una nueva oportunidad, ahora en el siguiente nivel educativo, esto es, en nivel medio superior con una plaza de orientación; oportunidad que se dio a partir de la necesidad de abandonar la casa paterna y buscar una nueva forma de vida, en un municipio diferente.

El cambio a bachillerato se da cuando yo compro una casa en Zumpango. Para esto ya habían pasado muchos años. Yo tenía en el magisterio como unos doce años y yo seguía tan a gusto en la casa de mis papás, que no me pensaba salir de ahí [...] (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p.42).

En el cambio permanente que ha permeado los últimos años de su vida profesional, inició una nueva búsqueda para un nuevo lugar. Aunque en origen pretendía el cambio a otra secundaria, la oferta que le presentaron era para el nivel medio superior. Al principio le desconcertó, pero aceptó el nuevo reto.

[...] mi solicitud de cambio, tuve que venir a ver en qué escuelas; para esto, a la supervisora de la zona de Zumpango ya la había conocido cuando trabajé en Tequisistlán, ella era la supervisora de mi secundaria... y por la relación de trabajo y de actividades sindicales, me dice: “¿no le interesaría un Bachillerato Tecnológico?” [...] “Ay”, le digo, “maestra, no, pero ¿ahí que voy a hacer?”; dice: “Mire, no tengo más que ofrecerle que una orientación, porque, pues también para horas, la escuela empieza, no cubriríamos con las horas de Historia su base de 21 horas, no la cubrimos, pero sí puede ser para una orientación”, y dije: “Pues bueno”. (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 44).

Reconoció que esta forma de ir ascendiendo en lugares, en plazas, en diferentes puestos, en ese tiempo era diferente, las exigencias eran mínimas. El momento histórico de finales el siglo pasado presentaba oportunidades en el magisterio que hoy en día han cambiado. Los trámites eran muy sencillos y se podía transitar en condiciones muy favorables para los maestros y lo que no representaba mayor problema, más que la disponibilidad y la Experiencia previa en el magisterio. La búsqueda de maestros en todos los niveles, sobre todo en educación media superior, facilitaba muchos trámites con las plazas de los docentes.

En ese momento podía darse la transición de ir ascendiendo en niveles: de primaria a secundaria, de secundaria a preparatoria; sin necesidad de estar haciendo exámenes, ni revalidando, ni... cosas de esas. Ahora creo que ya no se puede (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 45).

Esto mismo le permitió, en 2007, ascender a la plaza que actualmente ocupa en el CBT Horacio Ramírez de Alba, Apaxco; en donde se desempeña como Secretario Escolar, bajo el mismo esquema de ascenso que le permitió en las otras plazas el cambio de puesto:

Entonces, me dijo, el director: “El maestro Víctor le va a apoyar, para que... al momento en que a él le pregunten por quién se inclina, diga que es por usted, ¿cómo está en el sindicato?”, yo ya en el sindicato había tenido cuatro periodos de trabajo. Pues digo, “todavía alguien me recuerda por ahí” “Pídale el apoyo si es que lo necesita” [...] “Y meta también el nombramiento que tiene de subdirección, todo eso le va a ayudar a que se apoye a quien tenga más soporte”. [...] entonces cuando a él lo pasan, para decir que de la terna... quien... siente así, con mayor grado de confianza, con quien congenie más y él les dice que yo [...] y así fue como se dio el cambio a Apaxco [...] Y así, así tenga aquí ya 13 años (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 48-49).

El CBT en donde actualmente labora la profesora Patricia se encuentra ubicado en la calle Morelos, sin número en la Colonia Santa María, municipio de Apaxco. Fue creado en 2003 siendo una extensión del CBT de Tequixquiac e inició labores en instalaciones prestadas que antes albergaron al Jardín de Niños “Estefanía Castañeda” en la Colonia Loma Bonita, del mismo municipio. Es hasta 2004 cuando las autoridades municipales y educativas entregaron la primera parte de construcción de lo que hoy es el CBT y en 2005 se le asignó en un acto de protocolo el nombre oficial: CBT Dr. Horacio Ramírez de Alba, Apaxco; en honor a un ilustre profesor de la Universidad Autónoma del Estado de México; académico, viajero y cronista que actualmente reside en la ciudad de Toluca y que cada fin de ciclo escolar visita la escuela que lleva su nombre con mensajes emotivos para los integrantes de la comunidad educativa, inseparable de su esposa, la Sra. Rosita de Ramírez, algunas veces acompañados por sus nietos; incansable y como ejemplo para estas generaciones de jóvenes que hasta el ciclo escolar pasado, se desarrollaron en las carreras técnicas de Diseño asistido por computadora, Mecatrónica y Gastronomía.

El Centro de Bachillerato Tecnológico de Apaxco pertenece a la Zona Escolar BT015, en 2011 recibió de manos del Gobierno Estatal el Premio a la Calidad en Educación Media Superior y en 2015 ingresó al Sistema Nacional de Bachillerato en el Nivel II. Actualmente cuenta con una matrícula de más de 800 estudiantes que acuden de las colonias y barrios del municipio de Apaxco, así como de los municipios vecinos de Tequixquiac, Zumpango y Huehuetoca, en el Estado de México; además de Atotonilco, Atitalaquia y otros municipios del Estado de Hidalgo, geográficamente se encuentra en los límites con esta entidad.

La maestra Patricia Sánchez ingresó al CBT de Apaxco en 2006-2007 para desempeñar el cargo de Secretario Escolar, puesto directivo que le ha permitido configurarse en este espacio académico-social. Fue elegida como informante porque de manera personal me comentó en

alguna ocasión, (somos compañeros de trabajo en el mismo centro educativo), y de manera confidencial que prefería adelantar su proceso de jubilación antes que padecer los procesos de evaluación. Esta confesión en 2015 fue la que me llevó a elegirla para escuchar la Experiencia de una maestra que, tras casi 40 años de servicio se permitió expresarse sobre esta situación que puso a muchos maestros en situaciones límite en el desempeño de sus labores.

Actualmente la maestra Patricia sigue laborando en espera de cumplir 40 años de servicio, sin la presión de la evaluación y con la entrega del reconocimiento por su labor en estas cuatro décadas de trabajo continuo.

3.2.3 El cambio del seminario diocesano por la docencia

El profesor J. Guadalupe Monter Cruz, es licenciado en Filosofía por la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA); su tierra natal es el pueblo de San Juan Atzolcintla, Metztlán, en el Estado de Hidalgo, es hijo del segundo matrimonio de un campesino jornalero y de un ama de casa y convivió con seis hermanos de este matrimonio, pero conoce a los cuatro hijos del primer matrimonio de su padre.

Yo soy originario de Metztlán, y ellos, uno estaba en Estados Unidos, otro estaba en México, dos estaban en México, miento, tres. Tres en México, que eran la mayoría de ellos medios hermanos [...] Me tocó, en el pueblito donde yo viví, que se llama, te lo presento: San Juan Atzolcintla, perteneciente a Metztlán, Hidalgo (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 12).

Le tocó vivir una infancia y adolescencia con muchos problemas económicos por las condiciones familiares, sin embargo no representaron obstáculo para su desarrollo profesional; con trabajo, dedicación y constancia, logró titularse en la licenciatura en Filosofía.

[...] pero yo cuando entré a la secundaria teníamos que caminar o irnos en el camioncito siete kilómetros hasta la cabecera municipal de Metztlán. Entonces yo la secundaria la hice en Metztlán y pues como era un año perdido, dije, pues no, no quiero, perder un año, mejor le sigo. Y era divertido porque, cuando salíamos y nos iba bien, nos íbamos en las bicicletas [...] (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 13).

El Prof. Monter muestra cómo, a pesar de carencias materiales, el apoyo familiar siempre se manifestó en la formación académica y en otros aspectos familiares, recibiendo continuamente

estas muestras no sólo en cuestiones materiales, sino afectivas y al pendiente de las situaciones que en su formación se presentaron:

Con mis papás, o con algún hermano, o algo así, sí. Pues más cercano pues siempre estuvieron, bueno, las dos figuras, creo que hasta en la universidad, estuvieron mis papás. O sea, pero el que más estaba al pendiente y que cuando iba a las juntas, era mi papá, porque prácticamente mi madre es analfabeta. [Sus ojos se rosan al evocar el recuerdo] Y, de hecho, digo, analfabeta, no estudió. Mi papá pues digo, a lo mejor no es analfabeta, pero tampoco estudió bastante, nada más estudió hasta tercero de secundaria, digo no, perdón, tercero de primaria. Y no, no estudiaron mucho (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 16).

Se siente orgulloso también de ser uno de los pocos de su generación de haber concluido una carrera profesional, a pesar de las necesidades, puesto que se compara con otros de sus compañeros que tuvieron los recursos económicos para hacerlo.

Algunos ya son profesionales, pero tampoco no son tantos... también son contados los que hayan estudiado. Digo, ahí los que estudiaron son los que tenían mayores recursos económicos, las dos chicas que te comento, pues, por ejemplo, una, la que es directora del CECYT, es hija de un doctor. La otra, es hija de unos, no sé qué sean, pero tienen un buen nivel económico ahí, los señores tienen tiendas y tienen varios, este, negocios, ¿no? Pues es fácil para digo, económicamente a lo mejor, nos damos cuenta de que es más fácil que se mueva, ¿no? (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 18).

Esta situación económica le llevó a continuar sus estudios de bachillerato en el Seminario Conciliar de Tula, en el estado de Hidalgo. De muchas formas, la iglesia católica por este medio, le apoyó con becas para continuar sus estudios de educación media superior.

Mira, te comento: yo ya no iba a seguir estudiando, después de la secundaria. Pero un sobrino por ahí se le ocurrió la idea que crecimos juntos y llegamos juntos siempre en la escuela. Pues que iba a estudiar, ¿no?, ya que me invita al famoso preseminario [...] Entonces, jamás me dijeron que iba a hacer examen para quedarme al bachillerato, a la prepa que está en Tula, la Morelos (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 19).

Al terminar el bachillerato, la misma situación ocurrió para la formación en Filosofía y Teología; tiempo después sólo la primera pudo revalidarla en una institución de estudios superiores, puesto que los estudios eclesiásticos no tienen reconocimiento de validez oficial.

Fíjate que te comento, cuando yo terminé la prepa, tampoco quería seguir estudiando... por la misma situación, el problema siempre ha sido el económico, ¿no? Y yo, pues, ni como decir que no y ahí pues, bueno, me apoyaron con una beca para seguir en la formación del seminario [...]. Cuando yo terminé el bachillerato, mi idea era estudiar arquitectura, pero pues es carita y dije, no, pues no hay ni para donde, ¿no? Entonces decido, yo decido no estudiar, pero cuando hay la entrevista de que hay que seguir, con lo de que hay que seguir, pues me... acorralaron, ¿no? Pues los rectores del seminario me dijeron: “Pues ¿cuál es el problema que no quieres seguir estudiando?... “No, pues, económico” “No te preocupes, nosotros lo pagamos, tú decides si le sigues o no” [...] hice los tres años de Filosofía y alguno de Teología y después decidí que no, realmente no era por ahí y entonces decido salirme; me salgo y esos estudios que tuve, los revalido en la Universidad del Valle de Atemajac [...] (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 23).

A pesar de haber concluido esta etapa, no le fue sencillo el proceso de revalidación, tuvo que enfrentar diversas situaciones que, incluso, presume de ser uno de los primeros en el uso de la formación a distancia en este proceso con la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA):

En la misma Universidad, pero ya ese diplomado ya no fue, ya no lo trabajamos por paquetería, yo creo que, siento que fui de los pioneros en usar la educación en línea, [Enlaza los dedos y coloca las manos en su mentón] porque fíjate que, trabajamos con ese método como varios compañeros de aquí, con Moodle, creo, nos tocaba (PHO-ED-01-02/29-10-2019, pp. 25-26).

Preso de las condiciones económicas, decidió marcharse a los Estados Unidos como ilegal para trabajar en lo que se decidía su situación académica, pero le permitió estar al pendiente de estos trámites y no olvidó su preparación académica, dándose tiempo para visitar bibliotecas en los lugares en que residía en la Unión Americana.

[...]pues entonces me voy a juntar dinero y es cuando te conté que me fui a Estados Unidos. Regreso y fíjate que en el dos mil y si, como en el dos mil uno, dos mil dos o tres, fue cuando ya, nos dieron luz verde para para poder para poder titularnos [...]; ¿te comenté que trabajaba en la jardinería?, únicamente todo el tiempo trabajé en jardinería, nada más como unos dos meses trabajé en la construcción, aquí en Texas, pero pues es pesadita, mejor me regresé a hacer jardincitos [...] Un año casi. Pero medio año en Washington y medio año en Texas [...] De hecho, cuando estuve allá, en los condados que estaba, pues siempre estaba visitando bibliotecas, ¿no? Estaba en las bibliotecas en constante comunicación con la Universidad para ver qué había (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 26-27).

Sus primeras *Experiencias* en la docencia ocurrieron en el sector privado, en donde le permitieron laborar con los documentos que hasta el momento daban cuenta de su preparación académica a falta del título de la universidad.

En ese tiempo cuando, bueno, te comentaba que ya tenía yo la carta de pasante, certificada la carta de pasante, cuando hice el diplomado, yo estaba trabajando como maestro, como docente. Trabajaba yo en la preparatoria Sor Juana, de Tlahuelilpan [...] antes de irme a Estados Unidos ya estaba trabajando como maestro, en un colegio, de Atotonilco el Grande; regreso y sigo en el proceso educativo, cuando yo regreso en el 2001, me meto al INEA, estuve en el INEA trabajando un año, estuve a cargo de una plaza comunitaria y tú en la escuelita con más o menos alrededor de cien alumnos y después de ahí, del INEA me pasé a dar clases a Tolteca, seguí en la docencia. Me pasé a dar clases a Tolteca, en el Centro Educativo Tolteca, algo así. [...] Y de ahí, en la EPRA. Después di clases en la EPRA, en Apaxco y ahí, después de Apaxco di en Progreso de Atotonilco, donde estaba una escuela particular incorporada a DGETI. Y de ahí, ya después me fui a Tlahuelilpan a la Sor Juana, ahí cuando duré como unos siete años. Y ahí es cuando tuve la oportunidad de que se dé el proceso de titulación [...] (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 30).

Expresa sus afinidades por la docencia, por el trabajo con los adolescentes, con quienes se identifica y compara este trabajo con otros en donde tuvo posibilidades de desempeño profesional:

Fíjate que, francamente no contemplaba yo el campo de acción de la filosofía, ¿verdad? Nunca lo contemplé y nunca lo busqué y lo investigué, [...] vamos a probar de maestro, me gustó, porque como te comentaba yo, desde la prepa he trabajado en la formación de los chavillos, de los jóvenes y es interesante. Son rebeldes, pero a la vez son maleables, se pueden moldear [...] (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 33).

Actualmente se desarrolla como profesor horas clase en los Centros de Bachillerato Tecnológico de Huehuetoca en el turno vespertino y en el de Atizapán de Zaragoza en el turno matutino. Pasó una temporada en el CBT de Apaxco, centro de trabajo en el que presentó el proceso de la *Evaluación Docente* que a la postre le llevó a renunciar esta plaza a cambio de un mayor número de horas en el centro de bachillerato de Atizapán, gracias al resultado obtenido en la evaluación en el ciclo escolar 2015-2016.

Y dije, voy a buscarle por acá, y fui a dar un sondeo conocí la de Huehuetoca, conocí la de Huehuetoca, la de Apaxco, y, de hecho, fíjate, te voy a comentar no sé y tú lo vas a interpretar: Cuando llego al CBT de Apaxco dije, yo voy a venir a dar clases aquí y yo voy a venir a dar clases aquí. Fueron como dos veces, o tres veces creo a Apaxco. Y luego en la del Keller, también llevé mis papeles y dije, yo quiero dar clases aquí y yo quiero dar clases aquí. [...] Y de ahí bueno, yo sería la propuesta de Apaxco. Tomé las de acá de Santa Teresa en agosto del 2013 (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 35).

3.2.4 De la psicología a la docencia

María del Rosario Rodríguez Gaytán es licenciada en Psicología por la UAEMex, en la Unidad Académica de Zumpango, en el Estado de México; aunque su familia es originaria del Estado de Zacatecas que emigró hace unas cuatro décadas por el trabajo de su padre, un hombre que se desempeñó por muchos años en el montaje de estructuras metálicas y que le llevó a desplazarse por muchos puntos de la república.

[...] De Zacatecas, debido al trabajo de mi padre, emigra a la Ciudad de México; a esta fecha, serían más de 40 años y aquí empieza a radicar. Entonces compra su casa, va haciendo de sus cosas y ya no regresa a Zacatecas, y aquí se queda [...] en San Sebastián, Zumpango [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, pp. 11-12).

Su madre, una mujer analfabeta, siempre estuvo al cuidado de ella y tres hermanos más. Junto a su cuñada, que le acompaña desde su llegada a Zumpango, provenientes de Zacatecas, trató de hacer más ligeras las ausencias continuas del esposo en el cuidado de los hijos y las actividades del hogar:

[...] pues mi madre, una madre de hogar, dedicada a sus hijos, a su casa, a hacer la comida, a tener la ropa limpia, ¿no? Eso sí, mi madre no sabe leer, y para esto, lo que ella hacía era pagarle a mi tía. Mi tía nos enseñaba a leer [...] yo recuerdo mucho que se ponía ella a planchar, su ropa, sus montones de ropa... y nos sentaba en una mesita, y “A ver, qué te dejaron de tarea”, “Ah, pues esto y esto” “Pues empíezale, anótale, escríbele”; pero mi madre no sabía [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 13).

En ciertos momentos de la vida vamos reconociendo nuestras habilidades, pero nos damos cuenta de nuestras limitaciones; María del Rosario reconoció que, a lo largo de su vida académica, las matemáticas representaron serias dificultades, desde su formación inicial hasta los estudios

universitarios. Su esposo, arquitecto de profesión, le ayudó en muchas ocasiones a tratar de superar esta situación.

[...] lo que no me gustaba nunca y nunca me ha gustado son los números; yo recuerdo que me dejaban operaciones y sufría mucho, las hacía, pero no era de mi agrado. Y me gustaban los cuentos [...] Entonces me gustaba leer... me gustaba escuchar cómo leían los cuentos (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 16).

Su personalidad es la de una mujer sencilla, de un carácter afable, sin prisas en su forma de actuar, muy prudente en su hablar, su mirada refleja la paciencia en la espera, sus palabras no son rebuscadas y se autodefine como una mujer “rara” desde la adolescencia, etapa de la vida estigmatizada en nuestras culturas por los problemas y los desaciertos.

Pues yo digo que era adolescente rara porque ¿no era rebelde, era muy calmada! [...] en esta parte conductual, pues era muy tranquila, eso sí, como todos los adolescentes, dormía mucho, ¿no?, momento, pues, de no ayudar mucho en la casa. Pero, aun así, no le generé problemas de conducta a mi madre (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 20-21).

Las ausencias del padre y el poco apoyo de su madre en asuntos escolares le fueron acercando mucho a su hermano mayor, quien, hasta estos días en que se escribe esta historia, representa un lugar especial en las relaciones familiares, ahora con la ausencia definitiva del padre. Esta presencia le fue de gran apoyo, económico y moral, persona clave en la configuración de su ser social.

Entonces quién me ayudaba económicamente era mi hermano, me mandaba dinero para la escuela [...] Claudio, se llama. Entonces, él no termina la licenciatura; él estudió arquitectura también, no la termina; yo creo que le faltarían tres semestres, sale y se pone a trabajar en lo que mi papá trabajaba [...] él era el que, de alguna manera, se convierte como en mi papá en los últimos años (PHO-ED-01-03/17-01-2020, pp. 41-42).

Las relaciones sociales van fluyendo a lo largo de la vida, de diversas formas; el lugar que se elige y las formas de conducirse son elecciones propias, individuales, rodeadas de influencias en el desarrollo de la *Vida Cotidiana*, pública y privada. Estas decisiones nos llevan a tomar rumbos que vamos construyendo en la relación con las personas que moldean nuestra personalidad.

[...] pues yo creo que tuve muchos amigos. Siempre fui muy amiguera, pero más con los hombres, las mujeres eran... eran complejas, y todavía las considero complejas; pero con los niños siempre fueron pláticas muy amenas [...] yo le decía a mi mamá: “No voy a entrar hoy a la escuela” Decía: “Bueno, ¿entonces cuál es el chiste de irse de pinta?”, ¿no?; pero mi mamá me lo permitía, nada más me decía: “Cuídate y te quiero aquí a la una” (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p.21).

La influencia de algunas personas como amistades o familiares, llevaron a Rosario a inclinarse tempranamente por la informática; primera inquietud que le brotó en las preocupaciones de los derroteros que pueden tomar sus decisiones.

[...] cuando decidí qué iba a estudiar, o qué seguía de la secundaria, yo me fui mucho por la imagen de una prima que estudió informática. Y yo decía: “Bueno, informática”, y tomé la decisión de ver cómo iban ellas en la escuela, cómo viajaban, qué hacían... pero no tanto porque ella platicara conmigo, sino más bien fue lo que yo veía, y qué hacía ella (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 23).

Las preocupaciones ante los estereotipos de una sociedad frente a las aspiraciones de una mujer, - como muchas en nuestra realidad actual-, le llevaron a plantearse retos a temprana edad, de manera firme y bajo convicciones que se fueron formando en las *Experiencias* ante el mundo que se le presentaba. Era, desde la adolescencia, una mujer con una visión que le guiaría hasta hoy en día.

Entonces, yo decía: “Yo no quiero ser una mujer del montón”, o común, más bien común. Y yo creo que la idea de estudiar fue mía desde un inicio, a mí me gustaba ver y decir: “Ah, es maestra”, “Ah, es doctora” “Ah, es contadora”. Como que fue un propósito propio, a partir de lo vivido [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 25).

Poco a poco fue configurando, a partir de relaciones, de encuentros propios, de autorreflexión, y de acuerdo con sus capacidades, las decisiones que determinarían una profesión para toda la vida, tomadas en etapas difíciles para ello. Llegó un momento en que cambió su perspectiva que, en muchas ocasiones, llega desde un solo ángulo:

Pero, en algún momento recuerdo que una orientadora me hizo un test, y me dijo: “Es que tú sales para las ciencias médicas, ¿qué vas a ir a hacer a informática?”, le dije: “Pero es que, si ya no puedo estudiar, por lo menos la informática me va a servir, porque es lo de hoy, que no sé qué”; y yo bien emocionada con la computadora, ni computadora tenía en mi casa [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 28).

A partir de las orientaciones de personas de las que se fue rodeando, fue tomando decisiones que le orientaron hacia la psicología. Abandonó las ideas de formarse en el mundo de la informática,

los docentes durante el bachillerato influyeron en ella para realizar un giro completo en sus determinaciones, cada vez más firmes, hacia el estudio del alma y la conducta humana.

Quedo en Psicología en Zumpango, también un tanto con una idea frustrada porque quería irme a una universidad más grande, ¿no? Así cuando ya empiezo a ver que mis maestros en el CBT, muchos eran ingenieros, muchos eran universitarios, tenía un médico por maestro [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 37.)

Pronto se fue enfrentando a situaciones que frenan las aspiraciones de muchas mujeres, estigmatizadas por la naturaleza misma; en tres ocasiones no logró concretar ofertas laborales por causas femeninas naturales: el llamado “estado de gravidez” que representó el embarazo de su hijo único:

[...] fue ese psicoanalista; que, hace unos años me habla y me invita a trabajar ahí con él, en la universidad y ¡yo no lo podía creer! [...] Pero no se pudo porque... en ese momento estaba embarazada... y no admitían persona con gravidez; entonces, él sale de ser coordinador de la carrera y pues ya no se da (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 43-44).

A pesar de los obstáculos, se abrieron oportunidades; recibió la invitación a la docencia. No muy convencida, pero apurada por las necesidades económicas, inició su labor en la educación dentro del sector privado en una institución con muchas aspiraciones y pretensiones dentro de la educación, pero que, para ella, representó una oportunidad para conocer y crecer en un ambiente, hasta en ese momento, desconocido, pero interesante.

La primera Experiencia: entro a trabajar en una escuela particular, me invitan, era una escuela muy bonita, de mucho dinero invertido, con un director ingeniero, de mucho mando político, un señor de muchos negocios, que buscaba resultados de mucha economía, de mucho dinero. [...] Los niveles que se manejaban eran preparatoria y secundaria; entonces en un primer año yo fui la orientadora de un grupo de preparatoria [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 44).

Al poco tiempo, y después de esta primera Experiencia que tuvo que abandonar por su embarazo, ya no fue contratada después de su periodo de incapacidad y lactancia, recibió una nueva invitación a ingresar a una plaza en la universidad de Zumpango que pronto fue rechazada por la misma situación. Afortunadamente para ella se fueron abriendo espacios y por sus relaciones decidió transitar a las instituciones públicas, que le llevaron por trayectorias cada vez más complicadas.

Entonces yo empiezo a conocer al supervisor, empiezo a conocer a la auxiliar de supervisión; porque como yo era administrativa también, puse empiezan a tener relación conmigo. Entonces empiezo a ver y empiezo a escuchar, cómo es el trabajo con ellos, cuál es el pago, finalmente cuando yo entro a esa escuela [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 51).

Después de presentar la evaluación de ingreso al sistema educativo en el Estado de México (razón por la que fue elegida para esta investigación), María del Rosario vivió muchas *Experiencias*, inició sus labores en el USAER No. 72, en el que actualmente presta sus servicios. Una institución con 23 años de existencia en el municipio de Tepetzotlán y que pertenece a la Zona Escolar E008. Esta institución está conformada por diez docentes, seis de apoyo y cuatro del equipo directivo que se distribuyen los puestos: trabajadora social, psicóloga, docente de comunicación y la directora. Atienden la demanda de atención de niños con necesidades especiales en cinco escuelas primarias y una extensión que se distribuyen geográficamente en la zona de Cuautitlán Izcalli, Teoloyucan, Las ánimas, Fraccionamiento El trébol, Arcos del Sitio. La psicóloga María del Rosario presta sus servicios como docente de apoyo en estas escuelas, en donde, de diferentes maneras está construyéndose como sujeto social y su identidad docente en el trabajo cotidiano.

Ellos son mis informantes, docentes con una Experiencia personal, individual; con una historia plagada de sentidos en su conformación como sujetos sociales en contextos, aunque pertenecen a una zona geográfica en la que los municipios se encuentran, cada uno tiene grandes diferencias. Los contextos en los que laboran son muy diferentes a los contextos en los que han vivido y actualmente viven y comparten en espacios educativos que se han ido determinando en la historia por medio de la cultura escolar de cada uno de ellos.

Estas diferencias son muy importantes para tomar en cuenta en los procesos evaluativos, puesto que, dentro de los elementos a evaluar, el docente evaluado desarrolló en la planeación de las estrategias didácticas, la descripción de los contextos social, escolar y de grupo, dando cuenta de la relación entre los elementos del contexto, las estrategias didácticas y su evaluación.

En este sentido, los procesos de *Evaluación Docente* que se contemplaron en la Reforma de 2013 contemplaban las características generales de los contextos de los docentes, pero no así los contextos más particulares no sólo de los centros educativos, sino del docente como sujeto de esta

evaluación. Todo esto fruto de una evaluación cuantitativa que centró sus objetivos en las formas genéricas y olvidó los elementos cualitativos, necesarios para una valoración más cercana al desempeño del docente y que abordaré en el capítulo final de esta investigación.

CAPÍTULO 4

LOS DOCENTES EN EL PANORAMA DEL CONTEXTO ACTUAL: *EXPERIENCIAS Y TENSIONES EN LA EVALUACIÓN DOCENTE*

Presentación. La voz de los informantes por medio de la Historia Oral

Considerar una investigación dentro del fenómeno educativo es un problema complicado por la serie de factores que intervienen en éste, puesto que media una diversidad de elementos que se consideran desde las ciencias sociales. Investigar en la educación implica no sólo el uso de las técnicas más adecuadas, sino la unión de elementos que confluyen en este fenómeno, que va desde la implicación, pasando por las teorías y sistemas de pensamiento que subyacen a este fenómeno (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017).

En el proceso de la investigación es necesario tomar en cuenta que el punto de partida no es un hecho azaroso, el investigador toma como tema de investigación aquello que le interesa por formar parte de su historia de vida. Podría asegurar que la investigación no inicia si no se parte de la implicación del investigador como sujeto de ella misma. (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017). Si no es así, posiblemente los datos de la investigación, termine en un mero reporte de un problema cualquiera o en un compendio en el que los datos queden como meras estadísticas.

Para el problema de la *Evaluación Docente* me enfrenté a un fenómeno con una complejidad tremenda, puesto que implica, dentro de la educación, puede abordarse desde diferentes perspectivas, teorías, sistemas de pensamiento y desde diversas metodologías, de acuerdo con la finalidad que se persiga. ¿Cómo abordar este problema? ¿Desde qué perspectivas? Definir este tipo de cuestiones tendría que llevar a identificar todo el proceso necesario para llegar a la interpretación de los datos. La triangulación de estos elementos permitirá que la interpretación lleve a buen fin la comprensión del problema. “Es en la triangulación descrita de supuestos, categorías y conceptualizaciones donde todo este proceso vuelve a entrar en una compleja interrelación. Es el momento donde puede realizarse la tarea de interpretación.” (Díaz-Barriga y Domínguez, p. 27).

Los procesos en la investigación cualitativa permiten enfocar el tema de estudio desde una perspectiva totalmente subjetiva en un inicio, lo que se tornará después en una Experiencia intersubjetiva por el encuentro del investigador con el otro; lo que se busca no es la verdad en sí, antes bien la comprensión del problema y sus relaciones con otros problemas o fenómenos es lo que guía estos procesos (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017).

La Historia permite conocer no sólo un fenómeno unidireccional o en una sola dimensión, y en su misma complejidad por los sujetos que se integran en ella, permite a su vez, centrar la atención en uno o varios sujetos, de tal manera que, “(...) la interpretación sigue un camino inédito en cada situación y de alguna forma irreplicable, lo que no significa que no pueda ser rigurosa, coherente y consistente” (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017, p. 5). Así, la historia de vida de un sujeto puede ser el centro de la investigación, tal es el caso de la investigación de la educación. Desde este foco de atención pueden girar los demás elementos que comprenden el trabajo de la investigación, “(...) podemos afirmar que la ciencia de la educación es el resultado de integrar saberes [conceptos, metodologías y sistemas de pensamiento] que proceden de diversas disciplinas (...)” (Díaz Barriga y Domínguez, 2017, p. 10).

De esta manera, la investigación de la *Evaluación Docente* tendría como foco al docente en su contexto y trayectoria de *Vida Cotidiana* escolar, visto desde supuestos, perspectivas teóricas, sistemas de pensamiento y bajo una metodología que lleve a la interpretación de los datos obtenidos en este proceso:

(...) el trabajo de interpretación en la investigación educativa tiene una complejidad que, por una parte, es idéntica al conjunto de las ciencias sociales, pues interpretar es construir un sentido a datos que han sido obtenidos a partir de interrogantes específicas, de asunción de conceptos y conceptualizaciones particulares y del interés del investigador. (...) (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017, p. 12).

El proceso de la investigación, como advierten Díaz-Barriga y Domínguez (2017) no puede ajustarse a un modelo unívoco y, por tanto, no es posible establecer regularidades para este proceso. No se busca una ley universal o una verdad como se ha expuesto antes. El objetivo es, a partir de estos procesos, que la interpretación lleve a la comprensión del fenómeno y así el conocimiento de dicho fenómeno o problema se vaya incrementando y lleve a la construcción de sistemas de inteligibilidad.

Aun así, no es ejercicio fácil y sencillo; se trata de un proceso que lleva una sistematización de elementos que permitan llegar a la interpretación y comprensión del problema. En el problema de la *Evaluación Docente* no es simplemente describir este proceso que algunos docentes en México siguieron durante un periodo específico, sino más bien, comprender cómo estos procesos han permeado su historia de vida y esto es sólo a partir del ejercicio intelectual para comprender

que no es un problema terminado con el proceso de la investigación; se trata del manejo adecuado de la información para la construcción de un significado:

(...) la interpretación requiere de todo el esfuerzo intelectual del investigador, de su capacidad de integrar la información para relacionarla con un interrogante que ha dirigido el trabajo realizado, el rigor conceptual con el que se acerca al material obtenido y con el que efectúa la articulación de las escuelas de pensamiento con las que está trabajando, para lograr construir un significado a la información obtenida que se caracterice por su capacidad comprensiva de un fenómeno y la originalidad del texto producido (Díaz-Barriga y Domínguez, 2017, p.21).

El instrumento metodológico que mediará este proceso para la comprensión del fenómeno de la *Evaluación Docente* sigue la trayectoria de la Historia dentro de las Ciencias Sociales en la perspectiva de la Historia Social, de tal manera que las entrevistas de Historia Oral se utilizaron para articular las historias de vida de los docentes en torno al problema de la Evaluación. La interpretación, con un alto contenido subjetivo, tanto en las narraciones propias como en las del informante dará un sentido a la comprensión. El valor de estas entrevistas es que se constituyen en una fuente de información que permitirá, bajo otras miradas, diferentes interpretaciones, diferentes significaciones y diferentes comprensiones de un mismo fenómeno.

4.1 Las *Experiencias y Tensiones* en la *Evaluación Docente*: los contextos actuales

En la ubicación espacio temporal para esta investigación, se hizo referencia al período temporal de 2012 a 2018, sin embargo, es necesario no perder de vista en este contexto actual, el papel de las políticas económicas y sociales mundiales que se encuentran imbricadas en las políticas educativas en México. Aunque no se trata de hacer un análisis profundo de este tema, puesto que no es el objetivo de la investigación, si es necesario tomarlo en cuenta por la implicación que tiene en el aspecto educativo y sobre todo en los procesos de *Evaluación Docente*.

Las políticas educativas han ido respondiendo a una dinámica mundial desde hace ya tiempo, de ahí que resulta complejo el estudio de estas situaciones, sin embargo, presento un panorama de la manera que se ha ido configurando la educación en México ante estas perspectivas que llevan siglos, a decir del geógrafo estadounidense Richard Peet: “El capitalismo ha sido internacional

desde que los europeos salieron a descubrir el mundo hace 500 años” (Peet, 2004, p.11). Por lo que, educación y economía son conceptos que se han ido ligando a partir de esta premisa del orden político-económico mundial.

La economía mundial ha sido el motor de muchas situaciones nacionales e internacionales. El capitalismo, a lo largo de su historia, ha marcado los derroteros de muchos países. El neoliberalismo, como corriente económica y política del capitalismo, se acentuó a partir de la segunda mitad del siglo pasado apoyado en las ideas de organización y desarrollo a partir de los grandes capitales acumulados, tras muchos años de explotación de recursos naturales, de los países industrializados sobre los países pobres o en vías de desarrollo.

Este tipo de economía dirigida por las políticas de países con gran capacidad financiera de diversas formas trataron de “apoyar” a países pobres para que, dirigidos de una manera acertada por organizaciones internacionales, lograran la modernización y desarrollo social y económico para abatir el rezago y la pobreza, por medio de créditos que serían recuperados con creces a partir de las tasas de interés o por cargos administrativos fijados por las organizaciones económicas. Tal es el caso del papel que ha desarrollado el Banco Mundial. En el estudio que realiza Peet, identifica a esta entidad ligada a los primeros programas de desarrollo bajo ciertas condiciones hacia los países beneficiados:

La idea de la primera economía del desarrollo era eliminar obstáculos o establecer las condiciones previas para el crecimiento económico realizando inversiones de capital (créditos para proyectos) que aumentarían la productividad. Se consideraba que la inversión en créditos para programas (programas sociales más amplios relacionados con la educación y la salud, así como proyectos económicos más directos) era un desperdicio de los escasos recursos (...), el Banco debía demostrar que los países prestatarios eran “solventes” en general y respecto al proyecto en particular (...) (Peet, 2004, p. 147).

Originalmente los programas relacionados con la salud y la educación eran considerados por una de las instituciones del Banco Mundial, el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo (BIRD) como un desperdicio; así, la tarea de otorgar créditos a países sin solvencia económica recayó en la Asociación Internacional de Desarrollo (AID), otra de las organizaciones del mismo Banco Mundial:

Originalmente, la AID financiaba el mismo tipo de proyectos que el BIRD y trabajaba estrechamente con éste, pero luego amplió su espectro a proyectos “sociales” relacionados con la salud y la educación, a la vez que decidió conceder créditos exclusivamente a los países pobres. En definitiva, la AID amplió la perspectiva de crédito para el desarrollo del Banco, haciendo posible el énfasis en la pobreza y las necesidades básicas durante las décadas de 1960 y 1970 (Peet, 2004, p. 151).

Si bien es cierto, como asegura el mismo Peet, que los préstamos otorgados por la AID son sin intereses, si tienen un cargo del 0.75% anual (Peet, 2007), el resultado es que el cargo administrativo de una gran cantidad de dinero, un importe que, dadas las condiciones de precariedad de los países pobres, resulta muchas veces impagable y lo que hacen es aumentar esta deuda paulatinamente y se recurren a otras medidas de control para seguir con la dominación por medio de estos capitales.

Si a esta situación de pobreza le sumamos que muchos de los recursos naturales se encuentran en países en condiciones de pobreza, sobre todo en Latinoamérica y África, pero sin la posibilidad económica para explotarlos adecuadamente, los países industrializados ven claras oportunidades de inversión a costos mínimos. Los préstamos y sus condiciones se vuelven motivos para exigir el cambio de políticas que favorezcan las políticas desarrollistas y modernizadoras de los países del primer mundo:

El programa de ajuste estructural del Banco, que representa una cuarta parte de sus créditos totales, ofrece sumas de dinero lo bastante grandes como para atraer el interés de los gobiernos prestatarios en créditos de desembolso rápido a cambio de amplios compromisos para modificar la economía en general (créditos de ajuste estructural) o un sector importante de la economía en particular (créditos de ajuste sectorial) (Peet, 2004, p. 162).

A pesar de que este modelo económico ha sido criticado severamente por diversas instituciones porque no resuelve situaciones de pobreza y precariedad en los países subdesarrollados, como el caso de la UNICEF que emitió su informe “Ajuste con rostro humano” en 1987, en donde se hace patente el análisis de esta relación en que se exigen ajustes estructurales y lejos de superar sus situaciones de pobreza, los países tercermundistas empeoran sus situaciones, sobre todo en rubros de educación y salud, así como el aumento de desempleo y la consecuente problemática que lleva consigo en los ingresos de las familias (Cornia, citada por Peet, 2004); la práctica de estas situaciones continúa a la fecha, se han estipulado más condiciones para adquirir préstamos que no sólo endeudan más, sino que se les obliga a modificar organizaciones políticas, económicas y

sociales locales en favor de la intervención so pretexto de establecer condiciones de justicia y democracia por medio de programas con un “(...) «enfoque holístico» del desarrollo que abarcaba redes de seguridad social, pobreza, educación, medio ambiente, áreas rurales y consideraciones de género (...)” (Peet, 2004, p. 165).

Con estas condicionantes, organismos internacionales ligados al Fondo Monetario Internacional, al Banco Mundial y a la Organización Mundial de Comercio, han manifestado su dominio estableciendo medidas de control. Tal es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), fundada en 1961 y de la que México es país miembro desde mayo de 1994, que se ha instalado en las exigencias económicas, sociales y educativas desde el modelo capitalista que se han aplicado desde la década de los 70 con el modelo modernizador desde el sexenio de Echeverría Álvarez, hasta la concreción de estos proyectos con Salinas de Gortari, ampliándose a los siguientes períodos presidenciales, incluyendo los doce años que gobernó por primera vez un partido de oposición, y hasta el gobierno de Peña Nieto (Salazar, 2004).

La situación de la educación, en concreto, se vio influenciada desde 1970 por estas ideas de modernización desde varios aspectos, entre ellos el uso de la tecnología y los medios de producción con la búsqueda de la calidad, concepto que atravesó todos los subsistemas educativos; de ahí que sea en este marco en el que surgieron, especialmente en la Educación Media Superior, las modalidades de Bachillerato Tecnológico. Se fueron sucediendo Reformas que se encaminaron a la concreción de estas políticas, hasta llegar a las primeras dos décadas de este siglo. Ángel Díaz-Barriga da cuenta de esto al afirmar:

La llamada Reforma Educativa 2012 constituyó la primera reforma que propuso el Ejecutivo ante el Congreso como una marca distintiva del período sexenal que iniciaba. Esta reforma recogía varias demandas sociales para el sector educativo, aunque no todas provenían del mismo interés político social, las reformas respondían también a recomendaciones que diversos organismos -en un momento el visitador de las Naciones Unidas, en otro la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)- hacían al gobierno mexicano para mejorar la educación (2019, p. 9).

Las condiciones educativas se han visto reguladas por estos organismos internacionales que, a su vez, no sólo recomiendan ciertas acciones, sino que se han vuelto un órgano rector en las políticas educativas en México. Ejemplo claro de esto es la participación de los alumnos en

pruebas estandarizadas para medir el desempeño educativo (PISA) para realizar un comparativo entre los países miembros de la OCDE y de esta manera tomar decisiones en los modelos educativos a implementar.

En este sentido en el que, los procesos educativos y las formas de evaluación se ven sujetas a la medición estandarizada, sobre todo, en los procesos que se refieren a la docencia eficaz desde la asignación de plazas a docentes y la implementación de los “procesos de mejoramiento profesional” y bajo la consigna de “evaluar para mejorar”. De ahí la necesidad de dar autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la creación de la Coordinación del Servicio Profesional Docente, que dieran la regulación de los procesos para la carrera docente, y de esta manera, bajo los lineamientos de la OCDE “recompensar a los docentes excelentes o dar mayor apoyo a los docentes de menor desempeño. Los (...) que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos (...)” (Díaz-Barriga, 2019, p. 11).

En esta dinámica, el INEE propuso el inicio de la evaluación a los docentes, como ya se detalló en el capítulo 1. Díaz-Barriga, al respecto, afirma: “La evaluación provocó el rechazo de un buen número de docentes y otros causó miedo el saber que de no presentarse a esta medición/evaluación serían despedidos (...)” (2019, p. 14); aun así, se empezó la aplicación de los instrumentos que determinarían, de manera arbitraria, el desempeño de los docentes en los niveles básico y medio superior.

De acuerdo con datos presentados en el SIGED³⁵, órgano que presenta la información del Sistema Educativo Nacional, en el ciclo escolar que inician los procesos de *Evaluación Docente* (2015-2016) se contaba con un total de 2, 066, 073 docentes en el país, distribuidos en los porcentajes siguientes: Por nivel educativo, un 75.30% pertenecen a Educación Básica, un 12.10% a Educación Media Superior y un 12.60% a Educación Superior y un 12.10% en instituciones privadas. Lo que nos permite saber que un total de 1, 816, 000 maestros laboraban en instituciones públicas del país en el ciclo mencionado.

Según datos de la Coordinación del Servicio Profesional Docente³⁶, en su portal proporcionó la información estadística de los docentes evaluados de 2015 a 2018, se encontró lo siguiente: En el primer grupo evaluado por desempeño (2015-2016) fueron evaluados 116, 977 docentes de

³⁵ <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/> Consulta: 6 de junio de 2019.

³⁶ <https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/> Consulta: 6 de junio de 2019.

Educación Básica y 29,043 de Educación Media Superior, lo que proporciona un total de 146,020 docentes. En el segundo grupo, (vale la pena recordar que la evaluación se presentó de manera voluntaria para éste y el siguiente grupo, es decir los evaluados en 2016-2017 y 2017-2018) fueron evaluados 15,431 docentes de Educación Básica y 4,929 en Media Superior, para un total de 20,360 docentes. Para el tercer grupo (2017-2018) presentaron la evaluación 74,009 docentes del nivel básico y 11,532 en Media Superior, teniendo en este ciclo 85,541 docentes evaluados. De esta manera, 251,921 docentes fueron evaluados en el período señalado de tres ciclos escolares, esto es, el 13.5% del total que laboran en instituciones públicas en el país. En el Estado de México, en este período 2015-2018 se evaluó a 28,086 docentes en ambos niveles educativos, lo que representó aproximadamente el 11% de docentes evaluados en todo el país.

Estos datos estadísticos permiten tener un acercamiento mediante cifras, al número de docentes que se han sometido a estos procesos de evaluación. Si bien es cierto, el 13.5% de docentes evaluados es una cifra relativamente proporcional a la cantidad de docentes en el país, es un número considerable de docentes que han tenido esta *Experiencia* muy particular y especial en los últimos años del sexenio anterior (2012-2018). Faltan los datos estadísticos del último grupo evaluado en el ciclo 2018-2019 que representó la inclusión de los docentes ya no de forma voluntaria, sino se regresó a la obligatoriedad como en el primer grupo, lo que representa un alza en los porcentajes, pues si se nota en la información presentada, los grupos dos y tres tienen una diferencia muy significativa en referencia a las cantidades del primer grupo que se manejó como evaluación obligatoria para los docentes que habían sido seleccionados y notificados para presentar la evaluación. Es decir que, cuando se propuso la evaluación en 2016-2017 y 2017-2018 como voluntaria, en estos grupos se notó un decremento muy notable del total de docentes evaluados, sobre todo en el segundo grupo.

Iniciando el sexenio 2012-2018 muy pocos docentes teníamos conocimiento de lo que deparaban todos estos compromisos adquiridos con los organismos internacionales a quienes estamos sujetos. Aunque ya se habían implementado medidas surgidas de las reformas de 2008 en Educación Media Superior y las de 2009 y 2011 en Educación Básica, con referencia a la profesionalización de la docencia, no quedaba claro cuáles eran los procedimientos a los que todos los docentes nos íbamos a ajustar, mucho menos que íbamos a ser sujetos de evaluación en

condiciones confusas y sin un referente claro, tanto en procedimientos como en acciones a realizar.

Estos factores de incertidumbre, pero como medidas arbitrarias a cumplir nos envolvieron en una dinámica que ha dejado *Experiencias* de aprendizaje en muchos sentidos. Por ello, lejos de pretender llegar a establecer verdades, regularidades o referentes objetivos desde la científicidad, lo central en esta investigación se refiere directamente a las subjetividades que proponen *Experiencias* frente a estos procesos de *Tensión* entre el hacer y el ser del docente en el desarrollo de su *Vida Cotidiana*, tanto en el aula como en su vida personal, para comprender estas situaciones de aprendizaje en los diferentes contextos en los que se desarrolla la práctica educativa de los docentes. Porque en este aprendizaje encontramos a los otros y en ellos nos encontramos a nosotros mismos.

Por estos motivos, el análisis de las *Experiencias* de los informantes inició en el capítulo 3 en donde los conocimos en su trayectoria de vida de construcción social y profesional y en las líneas siguientes abordo tres aspectos de estas dinámicas individuales: las *Experiencias* de evaluación en sus procesos de formación, los aspectos positivos y negativos que se llevaron en el padecimiento de estos procesos.

4.2 Los procesos de evaluación en la construcción del docente

Al analizar los datos recabados en las entrevistas de Historia Oral y la descripción de los contextos, me doy cuenta de la complejidad que hay en los elementos que se pueden traer a colación. Sin embargo, ajustándonos a los objetivos de esta investigación, es necesario puntualizar los ejes de análisis que se abordaron a partir de la reconstrucción biográfica del informante: En primer lugar, parto de las *Experiencias* que el docente ha tenido a lo largo de su formación y construcción como docente frente a las situaciones en que se enfrentó a momentos de evaluación. En seguida realizo un análisis de las situaciones favorables que el docente descubre a partir de realizar los procesos de *Evaluación Docente* que experimentó en el ejercicio de esta situación en su *Vida Cotidiana*, tanto en su vida social como en su vida profesional; y cierro con las situaciones problemáticas que se presentaron en estos procesos evaluativos.

Todos los que nos hemos incluido en un proceso educativo, hemos enfrentado diferentes tipos de evaluación. Nos fuimos adecuando a las dinámicas de los modelos educativos que nos tocó vivir, consciente o inconscientemente, de manera clara o sin darnos cuenta de que éramos sujetos de evaluación. La promoción de grado en nuestro sistema educativo siempre ha estado sujeta a un proceso de evaluación. Así dejó testimonio el profesor J. Guadalupe Monter:

[...] te voy a comentar, una vez cuando pasé, creo que, de primero a segundo, pasé por un bailable maestro, porque participé en un bailable [risas], me pasaron a segundo, ya no quedé reprobado. [...] Se supone que iba a reprobarme en primero, pero no lo reprobé porque pasé por el bailable a segundo, entonces nunca reprobé un año. O sea, mis méritos artísticos me ayudaron para que yo pudiera... [risas] avanzar al siguiente nivel (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 14).

Los procesos de evaluación cumplen con un objetivo, el objetivo de la institución, por medio del docente y el objetivo de cada persona. La escuela busca de diversas formas, elevar sus niveles educativos y la evaluación presenta indicadores para ello. El estudiante busca aprobar las materias con una buena calificación para la promoción de grado o nivel educativo; hay otras motivaciones, se buscan incentivos, muchas veces económicos que puedan subsanar deficiencias en cualquier nivel socioeconómico. Sin embargo, de acuerdo con las diferentes condiciones no siempre se presentan las mismas situaciones: la profesora María del Rosario y el profesor Monter tuvieron diferentes *Experiencias* al respecto:

En la escuela tuve diplomas y en segundo año me entregaron una beca de Solidaridad, que, en ese entonces, [...] la daba la presidencia municipal [...] Estuve becada los cinco años en la primaria. [...] Mis calificaciones pues no eran tan bajas porque pues no podían ser tan bajas por la beca (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 18).

Yo prácticamente nunca vi algún estímulo [...], pero a lo mejor por parte de la escuela si podría ser, digo, como estímulo, porque cuando yo estaba en primero de secundaria, o segundo, me seleccionaron para darme una beca por mi buen aprovechamiento... primero me seleccionaron y después hicieron su depuración y [...] que siempre no [...] (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 15).

La *Experiencia* que tenemos con los procesos de evaluación nos lleva a identificar los diversos instrumentos que se utilizan para tal fin; sin embargo, en la historia de nuestra educación, el examen ha sido el instrumento por excelencia. A pesar de que se conocían otros elementos que pueden complementar esta práctica, el examen de conocimientos ha sido central en la evaluación.

La profesora Patricia Sánchez, una docente con casi 40 años de servicio y el profesor Monter comentan al respecto:

La evaluación era con exámenes [...] Eran baterías pedagógicas. Así siempre fue. Solamente una maestra nos evaluaba en exámenes de ensayo. Nada más eran opción múltiple, falso o verdadero, relación de columnas (PHO-ED-01-01/3-12-2019, p. 33).

Pues, prácticamente los exámenes eran memorísticos. Había que estudiarle, machetearle muy duro y era lo que se contaba más, pasar los exámenes [...], ya se hablaba en un porcentaje de exámenes, más actividades, pero no, yo creo que el que pesaba más en cuestión de evaluación eran los exámenes. Los exámenes netamente memorísticos, si pasabas el examen, pasabas la materia. Porque los trabajitos que si ibas y entregabas eran nada más coma de colchoncito o de punto extra al examen (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 22).

La búsqueda de diversos métodos e instrumentos de evaluación ha sido identificada en los niveles de estudios superiores, no así en los niveles básicos de nuestro sistema educativo, hasta fechas recientes. Los procesos de evaluación requieren, de esta manera, instrumentos adecuados que busquen llevar a resultados que permitan verificar de la manera más conveniente, cómo se está desarrollando un proceso sin necesidad de centrarlos en un solo instrumento, comenta el profesor Monter:

[...] había ya un proceso de elementos más concretos que te pedían evaluarte [...] por ejemplo, un cuadro comparativo, tenías que marcar los elementos propios del cuadro comparativo para que te calificaran ese cuadro comparativo. [...] Entonces, en función de eso, tú ya ibas armando tus trabajos. Parecido al sistema de evaluación que nos hizo PROFORDEMS, en donde te va dando los parámetros y tienes que tomar en cuenta lo que te van a evaluar, de manera formativa, porque, tú eres más consciente de cómo te van a evaluar, [...] te dabas cuenta de las habilidades y de lo que tenías que tomar en cuenta para tu formación (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 29).

En las *Experiencias* se distinguen las actitudes con las que se han tomado estos momentos, sobre todo en presentar los exámenes como parte del proceso evaluativo. Las diferentes formas en que se presenta un examen parece que son parte del colectivo, desembocan la mayoría de ellas en el temor motivado por diferentes situaciones de acuerdo con los contextos y la manera en que se enfrentan estos procesos. La profesora Patricia comentó sobre su *Experiencia* enfocada en el temor a la reprobación por un lado y por otro, enfrentar el juicio de una autoridad:

Pues será que los maestros también nos decían: “Es examen y pónganse nerviosos”, porque todos decían: “conteste, van a contestar esto”, y ya, contestábamos. Nunca sabíamos si habíamos aprobado, si habíamos reprobado, qué era reprobado [...]

[...] así, espantada como todos, porque pues decía: “bueno, ¿y para qué me ponen a estudiar tanto?” Yo, los primeros exámenes, no sabía que eran los exámenes, sino como que ejercicios. Ya hasta sexto empecé a entender lo que era un examen y que, si no lo pasas, te quedas afuera o repruebas [...]

[...] pues como toda evaluación, ahí sí ya entendía qué era evaluación y luego de los directores, pues con mucho miedo, muchos nervios (PHO-ED-01-01/3-12-2019, pp. 18, 21 y 40).

El profesor Monter tiene otra apreciación, sobre todo cuando las condiciones económicas son precarias y la reprobación de un examen en el proceso de evaluación se vincula a otras situaciones en que el temor a la reprobación se une al temor de la inestabilidad económica o laboral, pues en el proceso de *Evaluación Docente*, como se expuso en la primera parte de este capítulo, se condicionó la continuidad de los docentes al resultado del desempeño en la evaluación:

[...] pues el costo de los [exámenes] extraordinarios, ahí estaban caritos, entonces el reto era no reprobado ninguna [materia], porque si no, pues eran entre trescientos pesos, trescientos o cuatrocientos pesos [...] económicamente, para los extras, pues ya, más colegiatura, más, con el pago de inscripción y colegiatura, pues no... era imposible.

Pues primero como que, medio asustado, porque dices: si no paso, pues, me van a dar la segunda oportunidad; y si no acreditó, pues sí es la tercera oportunidad. Pero, pues a veces se veía eso como algo temerosa esa evaluación. Que así, incertidumbre y así hemos experimentado todas las evaluaciones que nos hacen, a veces nos sentimos así (PHO-ED-01-02/29-10-2019, pp. 21 y 39).

En el ámbito laboral educativo, las evaluaciones se han realizado en diferentes contextos espaciotemporales, de diversas maneras, con diferentes instrumentos y de acuerdo con las necesidades de los planteles. El docente ha sido observado desde diferentes ángulos e intereses. Antes de la Reforma de 2012 ya se realizaban evaluaciones con diferentes fines: como en el Programa de Incentivos de Carrera Magisterial o Docente, entre otros, o simplemente para verificar el desempeño de los docentes frente a grupo. La profesora Patricia inició su labor docente en nivel básico con un grupo de primaria y la licenciada María del Rosario como

orientadora en una institución privada; ambas comparten las formas en que vivieron esos procesos:

[...] en primaria nos hacían visitas, directores de otras escuelas, director y subdirector. Y llegaban a ver cómo dábamos la clase. El director de la propia escuela muy pocas veces tenía tiempo para ir a ver si estaban trabajando o no. Pero, de repente entraban y veían si el control de grupo estaba bien, si la disciplina del grupo se mantenía, si el tema iba de acuerdo a lo que estaba uno plasmando en la planeación, pero casi siempre nos dejaban trabajar en libertad, no nos andaban fiscalizando; sin embargo, luego la supervisora era la que decía: “Vamos a hacer visitas a las escuelas, en grupos aleatorios, para ir evaluando cómo está el trabajo dentro de las aulas y de la propia institución.

Entonces, es como se concentraban los maestros, los directores de las otras escuelas y llegaban de visita. Ya entonces nos decían: “A ver maestros, vénganse a junta”, y ya ahí decían: “Se va con fulanito, el director, el maestro, fulano”. Nos repartían. Y ya no sabíamos si a todos nos iban a tocar, o si nada más algunos eran los suertudos, o cómo habíamos salido, pero ya al final nos decían: “No, pues sí está bien, o le falta esto” (PHO-ED-01-01/3-12-2019, pp. 39-40).

[...] me evaluaban los directores. El dueño les pasaba una ficha en donde especificaban aspectos como: Cumple los horarios de trabajo, entrega planeaciones; cosas así, en acciones, como una lista de cotejo [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 47).

Los objetivos de estas evaluaciones estuvieron marcados por las necesidades, ya sea formativas de los docentes o de control administrativo, por lo que las formas de operar los resultados de los procesos de evaluación también fueron variadas. Para esto, es necesario que exista una planeación para que la valoración tenga una finalidad clara y los resultados sean *Experiencias* de aprendizaje en los procesos educativos. Las mismas informantes proporcionan información sobre este ejercicio en sus escuelas:

[...] nada más era así como con la intención de ver que todas las escuelas, bueno, así nos las mostraban que todas las escuelas están trabajando los mismos contenidos temáticos que marcaban los programas, que no nos estamos saliendo, o que no estamos inventando temas que no vengan o saltándonos cosas (PHO-ED-01-01/3-12-2019, pp. 40-41).

Y los resultados tenían repercusiones [...] en el contrato dentro del próximo semestre. Y en eso era muy puntual este, este jefe; así como que “Si no me está funcionando en el aula, denle las gracias” (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 47).

Estas situaciones expuestas permiten tener un panorama de la forma en que los informantes han tomado los procesos evaluativos en diferentes etapas de su formación y configuración profesional, lo que lleva a descubrir elementos que se han manifestado en la vida de los docentes: diversos objetivos de la evaluación, tipos e instrumentos que apoyan a la evaluación, así como la actitud en que se han desarrollado. Para entender y comprender estas *Experiencias* fue necesario tomar en cuenta los diferentes espacios y tiempos contextuales. La mayoría de estas *Experiencias* han ocurrido antes de las últimas Reformas Educativas que, desde finales del siglo pasado y principios de este, y de acuerdo con las exigencias de organismos internacionales, han hecho de la *Evaluación Docente* el vértice en donde se refieren los problemas educativos.

4.3 *Experiencias favorables: una evaluación que enriquece la Vida Cotidiana en la docencia*

Los objetivos de la *Evaluación Docente* en México se centraron en la búsqueda de la mejora en la calidad de la educación. En principio, a partir de los resultados, los aspirantes que presentaron la evaluación de ingreso tuvieron la oportunidad de tener una promoción en el servicio educativo a partir del acompañamiento durante dos años, en los que desarrollarían sus capacidades y habilidades para la docencia en la práctica escolar, para obtener un resultado satisfactorio en la evaluación y así asegurar una plaza. Para los docentes que presentaron la evaluación de desempeño, además de la capacitación y profesionalización a quienes obtuvieron un desempeño bajo, la oportunidad de ingresar a los programas de incentivos y reconocimientos por el alto rendimiento en su labor educativa³⁷.

La licenciada María del Rosario, quien presentó la evaluación de ingreso en 2015, admite que tuvo las facilidades que le permitieron registrarse para la evaluación a pesar de que había laborado en el sector privado, reconociendo la oportunidad para ejercer el derecho que marcaba la convocatoria y no le limitaba en nada para iniciar los procesos y competir por una plaza, en principio, en Educación Media Superior, nivel en donde había hecho *Experiencia* unos años antes. A propósito, narra esos momentos:

³⁷ <https://www.inee.edu.mx/evaluacion-docente-en-mexico-planteamiento-resultados-y-propuestas-de-mejora/> Fecha de consulta: 12-07-2020.

Entonces hago el registro, todo el registro por internet y demás; llevé documentos a la Normal, que también me tocó de sede en San Cristóbal [Ecatepec]. Llevo los documentos, me dan sede, ahí mismo hago el examen para preparatoria, pero este, fue un examen de nueve de la mañana a siete de la tarde [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 54).

Una de las observaciones que se hicieron, posterior al primer grupo de docentes que presentó la evaluación, por parte de especialistas e investigadores, fue que los instrumentos de evaluación estaban desligados de la práctica docente; sin embargo, el profesor J. Guadalupe Monter permitió conocer que la evaluación se realizó tomando en cuenta su *Experiencia* en la docencia, aspecto que, además, como lo explica, había participado en los procesos de certificación que iniciaron con la Reforma de 2008 en Media Superior (CERTIDEMS) y puede establecer una relación con la *Evaluación Docente*:

Mira, como ya estábamos preparados, que sí nos toca y que vamos a entrarle, pues dije, pues como venga y nos pusimos a trabajar, [...] durante todo ese proceso, a lo mejor una de mis debilidades era que siempre me mantenía un poco renuente a este proceso, porque cuando yo hice CERTIDEMS y PROFORDEMS, los hice con esa renuncia de no querer hacerla; y mi director me decía: “Hazlo, te va a servir para el futuro, te va a servir para adelante.

Yo creo que esa evaluación y si, es muy global, pero ¿cómo te diré?, va más enfocada al aspecto de la Experiencia que tienes, ¿no?, como docente [...] (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 37 y 38).

Estos son parte de los hallazgos que no pensé encontrar en los testimonios de los docentes, puesto que, el ambiente que se presentó durante los años que duró la evaluación, sólo eran críticas negativas. Posiblemente estas contradicciones se acentúen más pues me permitió añadir que, el profesor Monter, reconoce que, por medio de este ejercicio evaluativo, fue la primera vez que se le motivó por medio de un incentivo económico y la promoción de horas-clase de manera permanente al haber tenido un resultado satisfactorio en la evaluación, acentuando la contradicción ante la desconfianza de estos procesos que, como lo había manifestado, lo había hecho sin el convencimiento y la renuencia a este tipo de ejercicios, más bien, obligado por las circunstancias laborales que permeaban el ambiente de esos años:

[...] te comentaba que no había, nunca había sido premiado y que hasta esta vez me premiaron, fue en el famoso incentivo, que a lo mejor lo vimos muy raquítico en ese tiempo lo voy a decir, de la manera, a lo mejor, no esté criticando, pero sí, o muy injusto; pero ahora que me dieron las horas de promoción, como resultado de esa evaluación, que es un estímulo, que es uno de los primeros estímulos que tengo, por haber salido bien en una evaluación. [...] Mi resultado fue destacado, [...] desde la primaria que me venían prometiéndolo, secundaria, en la preparatoria no tanto, a lo mejor y hasta ahora ya como trabajador el estímulo [económico] y horas de promoción y más aparte de esas horas de promoción le echaron el estímulo del incentivo del K1, que yo no lo esperaba. Pero, a lo mejor muy gratificante, que dices, bueno, sea bienvenido [...] (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 38).

Posiblemente esta parte sobre los beneficios de la evaluación ha quedado muy limitada por las pocas *Experiencias* positivas que se reconocen sobre los procesos de evaluación; lo que permite observar desde la perspectiva de los docentes que, aunque a la letra, las reformas propusieron estos elementos como lo idóneo para trabajar sobre la calidad, cobertura y pertinencia de la educación en México, en la práctica ha traído pocos resultados favorables en la organización de las escuelas, que podría ser otra línea de investigación en relación al problema planteado.

Lo rescatable aquí, justamente son esas *Experiencias*, contradicciones o desencuentros que el docente manifiesta ante estas situaciones que hicieron, en la práctica, se presentaran como *Experiencias* de aprendizaje en un panorama poco alentador en los últimos años de la segunda década de este milenio.

4.4 Las Tensiones en la evaluación: entre la *Vida Cotidiana* y el deber ser del docente

Si continuamos con la lógica de triangulación entre los elementos de análisis, las *Tensiones* han estado presentes en el desarrollo de todas estas *Experiencias* manifestadas. Continuamos con la idea de que la *Tensión* es un estado en el que el sujeto se encuentra entre dos opciones que no se anulan, que se aceptan de diversas maneras o bajo ciertas condiciones, entonces podemos observar que una de las *Tensiones* principales se encuentra entre la *Vida Cotidiana* del docente en su trabajo en el aula y la normatividad que subyace a todas sus acciones.

En el momento de presentar la evaluación, aunque el docente se sintió preparado para este ejercicio, hubo situaciones que suscitaron momentos de angustia, de descontrol, de nerviosismo; le hicieron dudar de los procesos e hicieron, incluso, cayera en contradicción y ambigüedad consigo mismo. Prevalcieron los inconvenientes en la organización de los procesos como el desplazamiento a lugares lejanos para la presentación de los instrumentos evaluativos:

Cuando me evaluaron, me tocó hasta Lerma y dije, me fui un día antes y me voy a llevar mis libros para estudiarle allá, ¿no?, porque aquí, pues había muchas cosas que estábamos haciendo [...] (PHO-ED-01-02/29-10-2019, p. 38).

Además de los contratiempos que representaba en los momentos de la *Vida Cotidiana*, tanto en las actividades familiares como en las de su trabajo cotidiano en el aula:

Entonces, pues sólo los domingos eran para preparar el trabajo de evaluación. Y la familia. Pues sí, pues prácticamente había que aprovechar cuando la niña se dormía y estudiarle aparte. Y en las noches [...]

[...] en ese tiempo en que me evalué, tenía la [primera] comunión de mi niña. Estábamos construyendo aquí lo que ya te enseñé, el avance, las clases, lo de la evaluación y que acá y que allá; entonces, pues como que la veía media flaca (PHO-ED-01-02/29-10-2019, pp. 31 y 38).

La *Evaluación Docente* ha sido motivo de situaciones negativas, por lo que llevaron a tomar decisiones tajantes, como la de la maestra Patricia Sánchez, de adelantar los procesos de jubilación antes de enfrentar la angustia de padecer los procesos de la evaluación. O la situación que vivió la profesora María del Rosario, que vale la pena hacer énfasis en los procesos que realiza desde hace seis años, para ubicarse en una plaza, presentando en varias ocasiones el proceso de evaluación, resultando idónea en todos ellos (excepto el primer intento que realizó para el ingreso a Educación Media Superior):

Más que un examen que midiera conocimientos de Psicología, pareciera que fuera de Medicina o de Biología. Entonces, el otro examen pues abarcaba toda esta parte de los programas, de las normas. O sea, toda esta parte de docencia y el de planeación, obviamente fue muy difícil para mí [...]. Haga una planeación: Los rubros que deben tener son estos, estos, estos y estos. ¿Qué temática?, la de su elección. Entonces, pues obviamente, ese no lo pasé [...] Yo nunca había generado una planeación tan minuciosa. [...] el que resulta que no es idóneo es la planeación [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, pp. 54-55).

Los procesos administrativos, plagados de una burocracia excesiva fueron un obstáculo para su estabilización en la docencia y hasta motivo de frustraciones profesionales. No obstante haber presentado nuevamente la evaluación, ahora para Educación Básica en Educación Especial y obtener el resultado idóneo, la psicóloga enfrentó una serie de vicisitudes en los trámites administrativos:

Entonces, hago el examen para Educación Básica, elijo Educación Especial, [...] Entonces cuando yo resultó idónea, pues esperó a que me hablen sí me hablan, me piden que me presente en Toluca, en las oficinas de la Colonia Electricista, con todos los documentos y demás.

Existía una plaza en Tepetzotlán, y me dicen: “De esas cuatro, son vacantes reales” “¿Qué quiere decir reales?, me decía. Yo preguntaba: “Pues que ya se va a quedar con ese lugar con todo el proceso que implica la evaluación” Entonces yo elijo Tepetzotlán que era la más cercana a mi domicilio y llego al USAER, que actualmente estoy ahorita, es el USAER 72. Pero resulta que ya después del proceso, se genera ahí toda una controversia, porque la gente que está en la misma posición, pelea por el lugar que a lo mejor tú elegiste.

Entonces, fue muy tardado, tenían muchas controversias entre ellos mismos, decían una cosa a unos, decían una cosa otros, y de momento daban el mismo nombramiento a dos personas. Era una desorganización muy marcada (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 56).

Una vez liberado el nombramiento debió enfrentar a las autoridades educativas de las escuelas, quienes bajo su organización, tenían otra lógica en la asignación de plazas, lo que llevó a enfrentar un nuevo problema administrativo por un documento que no amparaba su plaza por prelación, sino por un interinato que debía cubrir por seis meses, caso que estaba fuera de la reglamentación para la asignación de plazas emitida por el Servicio Profesional Docente:

[...]la directora me dice: “A mí me conviene que tú seas psicóloga, vas a tener la función de trabajadora social, pero a mí me conviene más, por todo el trabajo que desarrollamos, pero ¿qué crees?, esta no es una vacante real, estás cubriendo a una maestra que se fue por año sabático, porque está haciendo un doctorado. Entonces yo digo: “¿Y entonces?”, que sí, estoy, y por cierto me lo dieron por seis meses [...]

Entonces termina el nombramiento y yo pregunto: “¿Qué pasa con esto?” “La indicación, —me dice la directora— es que vuelvas a presentar el examen, porque no es una vacante real” Dije: “Bueno, pero ¿qué no tengo que ir a Servicio Profesional Docente? ¿No me van a dar un seguimiento?” “No, porque no es una vacante real, tienes que volver a hacer el examen” La directora me da oportunidad de ir a sacar

nuevamente la ficha e ir a presentar mis documentos y hacer otra vez el examen. Vuelvo a hacer el examen en 2016 [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 57-58).

Esta situación se desencadena a partir de la escasa información que hubo en los procesos administrativos, tanto de las autoridades de los planteles y las supervisiones como de los aspirantes al servicio docente. La licenciada Rosario presentó por tercera ocasión los procesos evaluativos logrando nuevamente un resultado idóneo; nuevamente, a pesar del resultado, no hay seguimiento a su proceso:

Vuelvo a hacer el examen, resulto idónea nuevamente. Ahora lo hago o hago el examen de forma digital y lo hago en Tecámac. Quedo idónea y nunca me hablan, entonces, yo hablo constantemente al Servicio Profesional Docente y digo que ya resulté idónea, que voy en este número, y nunca me llamaron [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 58).

Los procesos iniciados en la Evaluación de ingreso generaron un expediente que quedó abierto, pero no resuelto. Se presentaron otras oportunidades de trabajo bajo otras condiciones, pero el expediente no permitía hacer movimientos en el sistema, esto es, además de no ser atendida correctamente en su proceso de prelación, quedó anulada para otros procesos en el sistema educativo:

[...] un maestro del CBT de Apaxco me dice que se va a abrir un CBT en un lugar cerca de Hidalgo y me piden mis papeles, le armo toda la documentación, voy a la supervisión que le corresponde a ese CBT y me dicen: “¿Sabe qué maestra?, en Toluca no aceptan sus papeles porque usted es prelada y está esperando lugar”. Entonces yo hablo y pregunto: “¿Cómo le hago?” “Pues tienes que renunciar a tu número de prelación si quieres que te den ese interinato”, y yo dije: “No, porque, qué tal si renuncio y ya no me dan nada y qué tal si acá luego me quitan el nombramiento”. Eran muchas dudas porque yo no sabía el sistema y hasta la fecha desconozco muchas cosas [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 58).

Todo esto y más problemas ha vivido María del Rosario, sigue intentando colocarse en una plaza, la actitud es de persistencia ante los obstáculos que se han presentado. Ella está convencida que, si desea lograr sus objetivos en la educación, debe hacerlo por la vía legal, aunque esta le siga obstaculizando en su camino.

Es difícil. [...] Yo creo que todos los docentes que tienen un lugar, por algo lo tienen, pero de momento pongo, no en tela de juicio, pero sí en observación muchos trabajos de algunos docentes, digo, tienen un lugar, tienen una base, y finalmente pues yo no la tengo [...] y tengo que lidiar con que soy la interina, tengo que lidiar con que ya es una nueva escuela, [...] y me tengo que acoplar al trabajo que se maneja [...] (PHO-ED-01-03/17-01-2020, p. 67).

Los problemas descritos en las entrevistas, así como el caso de María del Rosario no son exclusivos. Existen muchos casos parecidos en toda la Nación, que si bien, no han sido expuestos, las voces de los docentes presentados en esta investigación me llevan a comprender todas estas vicisitudes que se vivieron y siguen viviéndose.

Conocerlas permite tener un acercamiento a los sin voz y darles voz por medio de estas líneas, no para que queden como simple constancia de lo ocurrido, sino, nuevamente, que queden como *Experiencias* de aprendizaje ante estos procesos, que si bien, terminaron en 2018 con la llegada de una nueva administración, cabe la posibilidad de ser retomados por la presión externa que ya se expuso.

Los hallazgos que se expresan en este capítulo de muchas maneras van relacionados, tanto *Experiencias* favorables como negativas colocan al docente frente a situaciones de Tensión entre las actividades profesionales que implican su trabajo en el aula, frente a factores externos que presionan, determinan y configuran el ser docente en el momento de historia presente. Las situaciones de la *Vida Cotidiana*, tanto en el aula como en los contextos individuales del docente, se han visto modificados por enfrentarse en la dinámica entre el ser y el deber que imponen las instituciones que atraviesan el trabajo diario y el *modus vivendi* de los docentes.

4.5 Aventurar una reflexión desde las *Experiencias* de los docentes ante las posibilidades actuales

He presentado los testimonios para dar cuenta de que no se trata de un problema sencillo, se trata de un tema complejo, que, para su estudio involucra diversos campos y disciplinas que confluyen en esta situación de historia reciente.

En este tipo de problema y su abordaje no existen las verdades por descubrir; antes bien, por medio de la investigación cualitativa, se trata de develar y comprender las *Experiencias* que el docente manifiesta en el ejercicio de la evaluación.

Es interesante descubrir en la voz del docente que, de acuerdo con los momentos históricos, las características de la educación van tomando diversos derroteros en relación con sus necesidades y objetivos. Estamos iniciando una nueva etapa en este inicio de siglo en la que, anteponiendo a la educación en México frente a los procesos mundiales de desarrollo, es necesario que la evaluación adquiera un sentido formativo dentro de todos estos procesos.

La calidad educativa no se centra sólo en la evaluación, ésta no es una etapa de inicio dentro de un proceso, es en todo caso, la actividad transversal a todo el proceso educativo. De tal manera que, los juicios axiológicos emitidos se sustentaron en la valoración de todo el proceso y no sólo en una de sus partes.

Por otro lado, para que se llegue a una evaluación auténtica se necesita de una formación auténtica. Es necesaria una formación que lleve a identificar la naturaleza de los procesos educativos y a su vez, a su propia *Experiencia* en los momentos de evaluación, sustentando los objetivos de todo el proceso educativo, tanto de los estudiantes como de los docentes. La autoridad educativa determinará, junto al docente, las características de los procesos de formación que lleven a satisfacer en todos los sentidos, de acuerdo con las necesidades, intereses y fines, para mejorar los niveles de la educación y su dinámica frente a los movimientos internacionales.

En estos momentos históricos en que enfrentamos la pandemia ocasionada por el virus SARS CoV2 (COVID 19), exige que las capacidades de docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades se movilicen. Los docentes hemos enfrentado, junto con nuestros grupos sociales, situaciones inéditas que han abierto muchas oportunidades de acción en la educación. La necesidad de utilizar los medios electrónicos de comunicación, por ejemplo, han marcado un nuevo rumbo de las relaciones interpersonales, pero específicamente, la comunicación en la educación en tiempos de confinamiento.

Si analizamos con la mirada de esta investigación, encuentro que las exigencias que se propusieron en la *Evaluación Docente*, de alguna forma prepararon o por lo menos cuestionaron la preparación de cada docente en la planeación de estrategias didácticas de acuerdo con las condiciones contextuales de la práctica docente. El uso de recursos y materiales adecuados a las acciones educativas, así como el diseño de estrategias de evaluación de los procesos, parecería que se exigieron para prevenir situaciones como las que actualmente se presentan.

El desplazamiento en la *Vida Cotidiana* que ha ocurrido en la práctica docente del aula presencial al aula virtual es un tema que abre muchas posibilidades de análisis; por el momento sólo puedo mencionar la relación con el tema expuesto en el análisis de las experiencias que han marcado cambios significativos en la práctica docente desde las determinaciones de las últimas Reformas Educativas, que actualmente se enfrentan a nuevas circunstancias y siguen modificándose por esta historia de tiempo presente.

Las habilidades docentes, para adecuarse a esta nueva normalidad que se presenta en el horizonte, han sido puestas a prueba y se puede demostrar que un gran porcentaje de docentes pueden sobreponerse a estas situaciones adversas, lo que abre una gran posibilidad de temas para la investigación de la educación, dicho sea de paso; pero las decisiones más acertadas serán tomadas por las personas que trabajan con todo el compromiso profesional que ha caracterizado por muchos años al trabajo docente.

CONCLUSIONES

El análisis de las *Experiencias* docentes y el enfrentar *Tensiones* desde las últimas *Reformas Educativas* han dado buenos frutos. Insisto en hacer de lado la búsqueda de verdades en este ejercicio y centrar la reflexión en los aspectos vividos por el docente en estos procesos para rescatar la riqueza de las prácticas que cada uno de los informantes han expresado.

Hacer uso de la historia como recurso no sólo para recuperar datos, sino desde la visión metodológica permitió la recuperación de *Experiencias* en momentos determinados por el acontecer de la educación en México; pero lo más importante y central ha sido la posibilidad de reconstrucción de experiencias de vida desde las trayectorias personales de los informantes, que, gracias a sus aportaciones, permiten confrontar conjeturas y supuestos con la realidad vivida en los procesos de la *Evaluación Docente* y cambiar la mirada hacia estas posibilidades de nuevos aprendizajes en la educación.

Todo este proceso se debe a los cambios de la dinámica social en que se ven imbricados los educativos, que por medio de la evaluación se busca desde el discurso de la calidad educativa, mejorar en las dinámicas institucionales en una lógica de la eficiencia, eficacia y productividad, en la que el docente ha puesto todo su compromiso, pese a las vicisitudes que enfrenta en las exigencias que le determinan en su práctica cotidiana.

Esta reflexión se ubica en un contexto institucional, toda vez que los procesos que se analizan desde las *Experiencias* y *Tensiones* son derivados de las condiciones que la *Reforma Educativa* impuso por medio de la *Evaluación Docente* en función de la práctica educativa; sin embargo, de fondo, son procesos sobre determinados por los contextos globales descritos por Villa. Para esto consideré los diferentes contextos que han llevado a éstas en la vida profesional y personal del docente que permitan llevar al descubrimiento de nuevas posibilidades ante situaciones en que se exige el compromiso y profesionalismo de cada docente.

La creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) como organismos emanados de las últimas *Reformas*, así como la Ley General del Servicio Profesional Docente, han determinado, de acuerdo con las políticas educativas de los últimos gobiernos, las características que configuran el modelo de

Evaluación Docente. Un modelo en el que se evaluaría para el ingreso, la permanencia y el desempeño de los docentes y directivos, así como un modelo de evaluación para promoción de plazas. Todos éstos bajo un esquema de incentivos y de alguna manera, de rendición de cuentas en el que, bajo ciertos parámetros decretaría la continuidad de los docentes en un proceso de formación hacia la profesionalización de la docencia.

Esta situación llevó a desligar los procesos educativos de los organismos sindicales, se presentó un modelo de evaluación que atentó hacia la estabilidad laboral del magisterio, toda vez que, anulando los posibles elementos de defensa del trabajador por medios sindicales, se disponía fácilmente de las leyes reformadas a modo para actuar contra los docentes que no fueran evaluados por lo menos en el nivel de suficiencia; y qué decir de los procesos para la promoción, que merece un análisis aparte y da posibilidad de indagación frente a una ley que permanece, así como la de ingreso al servicio docente.

Todos estos procesos han mantenido al magisterio nacional en un estado de incertidumbre que ha puesto entre la espada y la pared a los docentes en todos los niveles. Actualmente estamos a la espera de las nuevas disposiciones educativas de un gobierno que busca dar un giro a las políticas pasadas. Estos momentos de espera han motivado a esta serie de reflexiones para vislumbrar los posibles derroteros de la educación en México.

Los informantes, docentes con una *Experiencia* personal, individual, con una historia plagada de sentidos en su conformación como sujetos sociales en contextos, que, pertenecientes a zonas geográficas muy diferentes, se han expresado libremente y compartido desde sus propios espacios educativos y de *Vida Cotidiana*, lugares que se ha ido formado en la historia por medio de la cultura escolar de cada uno de ellos y representa la voz de la cotidianidad que me han permitido compartir también las *Tensiones* que enfrentan y siguen viviendo.

Estas diferencias son muy importantes para tomar en cuenta en los procesos evaluativos, puesto que, dentro de los elementos a valorar, el docente examinado desarrolló en la planeación de las estrategias didácticas, la descripción de los contextos social, escolar y de grupo, dando cuenta de la relación entre los elementos del contexto, las estrategias didácticas y su evaluación.

En este sentido, los procesos de *Evaluación Docente* que se observaron en la Reforma de 2013 contemplaron las características generales de los contextos de los docentes, pero no así los más particulares, no sólo de los centros educativos, sino del docente como sujeto de esta evaluación. Todo esto fruto de una evaluación cuantitativa que centró sus objetivos en las formas genéricas y olvidó los elementos cualitativos, necesarios para una valoración más cercana al desempeño del docente.

Es interesante descubrir en la voz del docente que, de acuerdo con los momentos históricos, las características de la educación van tomando diversos derroteros en relación con sus necesidades y objetivos. Estamos iniciando una nueva etapa en este inicio de siglo en la que, anteponiendo a la educación en México frente a los procesos mundiales de desarrollo, es necesario que la evaluación adquiriera un sentido formativo dentro de todos estos procesos.

La calidad educativa no se centra sólo en la evaluación, ésta no es una etapa de inicio dentro de un proceso, es en todo caso, la actividad transversal a todo el proceso educativo. De tal manera que, los juicios axiológicos emitidos se sustentarán en la valoración de todo el proceso y no sólo en una de sus partes.

Insisto en la consideración de para que se llegue a una evaluación auténtica se necesita de una formación auténtica. Se hace necesaria una formación que lleve a identificar la naturaleza de los procesos educativos y a su vez, a integrar su propia *Experiencia* en los momentos de evaluación, sustentando los objetivos de todo el proceso educativo, tanto de los estudiantes como de los docentes. La autoridad educativa determinará, junto al docente, las características de los procesos de formación que lleven a satisfacer en todos los sentidos, de acuerdo con las necesidades, intereses y fines, para mejorar los niveles de la educación y su dinámica frente a los movimientos internacionales.

Para finalizar quiero nuevamente agradecer a todas las personas que detrás de estas líneas han aportado toda su *Experiencia*. Docente que, como un servidor, de alguna manera u otra han vivió también los procesos que se han propuesto en la educación por medio de las políticas expresadas

en las *Reformas* que, en todos los niveles educativos han permeado la práctica del docente. Todos manifestamos la preocupación y ocupación ante las condiciones que se van presentando en el horizonte y acontecer de la educación y sus problemas. Las aportaciones de cada uno han sido muy valiosas y me dieron la oportunidad de realizar estas reflexiones que espero, aporten nuevas posibilidades de análisis.

Y agradecer a todo lector, por prestar atención al tema de la *Evaluación Docente*, esperando motivar nuevas aportaciones a un tema que sigue vigente y necesita de posibilidades de reflexión y análisis en todo el fenómeno educativo.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Arce, F.** (1985). En busca de una educación revolucionaria. 1924-1934. En: Vázquez, Z. y otros. *Ensayos sobre Historia de la Educación en México*. México. El Colegio de México.
- Bassols, A. y González, G** (Coord.). (1993). *Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Complejo geográfico, socioeconómico y político. Qué fue, qué es y qué pasa*. México. Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.
- Bazant, M.** (Coord.) (2000). *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*. México. El Colegio Mexiquense.
- Berger, P. y Luckmann, T.** (1968). La sociedad como realidad subjetiva, en *La construcción de la realidad social*, Argentina, Amorrortu.
- Bermúdez, M.** (2000). Vueltas y revueltas en la educación 1860-1876 En Bazant, M. (Coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*. México. El Colegio Mexiquense, A.C.
- Bloch, M.** (1982). *Introducción a la Historia*. Buenos Aires, Argentina. F.C.E.
- Calvo, B.** (2007). Atrás de la palabra. Alternativas metodológicas para hacer “historia del presente”. En *Entre lo emergente y lo posible*. López, O. (Coord.). Barcelona-México. Ediciones Pomares.
- Casillas, C.** (2017). *La Evaluación Docente en las universidades en el contexto de las políticas educativas modernizadoras: Debates, Experiencias y saberes*. Tesis doctoral. Naucalpan, Edo. de Méx., UNAM.
- Chávez, S.** (2017). *Efectos de la Evaluación Docente en los profesores de la Universidad Don Vasco, A.C, de Uruapan, Michoacán*. Tesis de licenciatura. Michoacán. Universidad Don Vasco, A.C.
- Cuevas, Y.** (Coord.). (2018). *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*. México. UNAM.
- De Alba, A.** (1996). *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la Educación*. México. UNAM
- De Garay, Graciela** (Coord.), (2006). *La historia con micrófono*. México. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Dewey, J.** (1948). *La Experiencia y la naturaleza*. México. FCE.
- Díaz-Barriga, A.** (Coord.). (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México. UNAM-IISUE / Plaza y Valdés.

- Díaz-Barriga, A.** y Domínguez, C. (Coord.). (2017). *Interpretación: Un reto en la investigación educativa*. México. Newton.
- Díaz-Barriga, A.** (Coord.) (2019). *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*. México. IISUE Educación.
- Díaz, M.** (2007). “Reforma Curricular: Elementos para el estudio de sus Tensiones”. En: Angulo Rita y Bertha Orozco, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: Plaza y Valdés.
- Esquivel, A.** (2015). *Evaluación del Desempeño Docente de Educación Primaria: Ejes de una propuesta*. Tesis de maestría. México. UNAM.
- Flick, U.** (2007). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid. Ed. Morata.
- Galván, L.** (2000). Porfirio Díaz y el magisterio nacional. En Bazant, M. (Coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*. México. El Colegio Mexiquense.
- Galván, L.** (1985). *Los maestros y la educación pública en México: un estudio histórico*. México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Geertz, C.** (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- Giménez, G.** (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México. CONACULTA.
- Gonzalbo, P.** (2000). La Vida Cotidiana en el México colonial. En Bazant, M. (Coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*. México. El Colegio Mexiquense.
- González, L.** (1995). Pueblo en vilo: microhistoria de San José de Gracia. Zamora, Michoacán. El Colegio de Michoacán.
- González, L.** (1998). De la múltiple utilización de la historia. En Carlos Pereyra *et al.* *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI Editores.
- Heller, A.** (1985). *Historia y Vida Cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México. Grijalbo.
- Horkheimer, Max** (1937). Teoría tradicional y teoría crítica. En: *Teoría Crítica*, Buenos Aires / Madrid, Amorrortu, 2003
- Juárez, O.** (2019). *¿Quiénes son nuestros maestros? Análisis del bioprofesional constituido en las instituciones de formación inicial de maestros (1997-2017)*. México. Plaza y Valdés.
- León-Portilla, M.** (1971). *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. México. UNAM.

- Maffesoli, M.** (1993). *El conocimiento ordinario, compendio de sociología*. México. F.C.E.
- Mardones, J. M. y Ursúa N.** (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, España. Fontamara.
- Martínez, E.** (1985). *Apaxco. Monografía Municipal*. Toluca. Gobierno del Estado de México.
- Martínez, L.** (2009). La inflexión cultural de la idea de espacio. En Martínez y Quiroz (coord.). *El espacio. Presencia y Representación*. Azcapotzalco, México. UAM.
- Mélich, J.** (1996). El mundo. En *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona. Paidós.
- Meneses, E.** (1983). *Tendencias educativas Oficiales en México 1821-1911: La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México. Porrúa.
- Nájera, R.** (1986). *La isla de Saucheofú. Fernández de Lizardi, educador*. México. Antología preparada por Secretaría de Educación Pública / Ediciones El Caballito, Biblioteca Pedagógica.
- Pappe, S.** (2009). La problematización del espacio y el lugar social del historiador. En Martínez y Quiroz (coord.). *El espacio. Presencia y Representación*. Azcapotzalco, México. UAM.
- Peet, R.** (2004). *La maldita trinidad. El Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio*. Pamplona. Laetoli.
- Popkewitz, T., Tabachnick, B. y Wehlage, G.** (2007). *El mito de la Reforma Educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona-México. Pomares.
- Quiroz, T.** (2009). Reflexiones sobre el espacio. A manera de prólogo. En Martínez y Quiroz (coord.). *El espacio. Presencia y Representación*. Azcapotzalco, México. UAM.
- Rosales, V.** (2018). *La Evaluación Docente en Educación Básica en Latinoamérica: Comparación de tres casos*. Tesis de licenciatura. México. UNAM.
- Rueda, M.** (Coord.). (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México. UNAM-IISUE.
- Santos, Milton.** (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid. Espasa Calpe
- Schutz, A.** (1962). “El sentido común y la interpretación científica de la acción humana”, en *El problema de la realidad social*, Argentina, Amorrortu.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A.** (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona. Paidós.
- Tanck, D.** (1977). *La educación ilustrada. 1786-1836*. México. El Colegio de México.

- Tanck, D.** (1982). La colonia. En Arce, F., Bazant, M., Staples, A., Tanck, D. y Vázquez, J. *Historia de las profesiones en México*. México. El Colegio de México.
- Tanck, D.** (2000). Enseñanza y nacionalismo intelectual al final de la colonia. En Bazant, M. (Coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*. México. El Colegio Mexiquense.
- Thompson, J.** (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Xochimilco, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vega, M.** (2011). Las escuelas lancasterianas en el Estado de México. Impacto del método mutuo en la educación primaria y formación de maestros en el siglo XIX”. En Montes de Oca Navas, Elvia (Coord.) *Historia de la Educación en el Estado de México. Ideas, palabras y acciones*”. Biblioteca Mexiquense del Bicentenario.
- Viñao, A.** (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid. Ediciones Morata.
- Weiss, C.** (2015). Preparando el terreno. En Maldonado y Pérez (Comp.) *Antología sobre Evaluación. La construcción de una disciplina*”. México. CIDE.

Hemerográficas

- Martínez, F.** (2001). Políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista iberoamericana de educación*. Septiembre-diciembre. No. 027. Madrid, España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 35-56.
- Pérez, D.** (2014). Las reformas educativas desde otra mirada, en el contexto de la globalización y la crisis estructural. En: *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*. Año 9. No. 17, enero-junio de 2014. México. Universidad Autónoma de Chapingo.
- Samuel, R.** (1991). ¿Qué es la Historia Social?. *Historia Social*. Instituto de Historia Social U.N.E.D. Primavera-verano 1991. No.10. Valencia.
- Tanck, D.** (1976). Historia Social de la Educación. Un campo por explorar. En *Revista del Centro de Estudios Educativos*. México. Vol. VI, No. 2. CEE
- Tanck, D.** (1979). Las escuelas lancasterianas en la Cd. De México 1822-1842. En *Historia Mexicana* No. 113 Julio. Septiembre 1979. El Colegio de México.
- Valle, M.** (1999). Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México. *Papeles de Población*, vol. 5, núm. 20, abril-junio, 1999, pp. 225 – 260. Toluca, México. Universidad Autónoma del Estado de México

Zemelman, H. y Valencia, G. (1990). “Los sujetos sociales, una propuesta de análisis.” en *Acta Sociológica. Nuevos Sujetos Sociales. Revista cuatrimestral* Vol. III. Núm. 2. Mayo-agosto, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

Electrónicas

Almaraz, A. (1901). Carta manuscrita. México. Centro de Estudios de Historia de México CARSO. Disponible en: http://www.archivo.cehmcarsos.com.mx/janium-bin/janium_zui.pl?jzd=/janium/JZD/CDLIV/2a/1901/19/27625/CDLIV.2a.1901.19.27625.jzd&fn=165002). Consulta: 27-05-2019

Álvarez, I. (2014). La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México (un caso histórico exploratorio). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). vol. XLIV, núm. 3. México. Centro de Estudios Educativos, A.C. pp. 139-209 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27032150007> . Consulta 30 de Julio de 2020.

Antonio, L. (2017a). ¿Evaluarme?, ¿para qué?: El inicio de un itinerario recorrido por docentes evaluados en su “desempeño”. Ponencia. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí. COMIE. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0217.pdf> Consulta: 12-01-2020.

Antonio, L. (2017b). ¡Y después de todo esto!... ¿soy o no un buen maestro? Experiencias de docentes sobre la evaluación del “desempeño”. Ponencia. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí. COMIE. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2269.pdf>. Consulta: 12-01-2020

Antonio R. y García, E. (2003). *Acciones de Evaluación en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Informe)*. México. INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C108.pdf>. Consulta: 28-07-2020.

Colmenares, H. (2017). La evaluación para la permanencia. Experiencia de docentes durante el periodo 2015-2016. Estudio de caso. Ponencia. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí. COMIE. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1813.pdf> Consulta: 12-01-2020.

Dander, M. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. Red. *Revista de evaluación para docentes y directivos*. Enero-abril 2018. México. INEE. pp. 26-43. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>. Consulta: 24 de abril de 2020.

Gobierno del Estado de México (2013a). *Estadística Básica municipal. Huehuetoca*. Disponible en:
<http://iiiigecem.edomex.gob.mx/recursos/Estadistica/PRODUCTOS/AGENDAESTADIS TICABASICAMUNICIPAL/ARCHIVOS/Huehuetoca.pdf>. Consulta: 17 de marzo de 2020.

Gobierno del Estado de México. (2013b). *Estadística básica municipal, Tepetzotlán*. Disponible en:
<http://iiiigecem.edomex.gob.mx/recursos/Estadistica/PRODUCTOS/AGENDAESTADIS TICABASICAMUNICIPAL/ARCHIVOS/Tepetzotl%C3%A1n.pdf>. Consulta: 20 de marzo de 2020.

Gobierno del Estado de México. (2018). *Estadística Básica Municipal del Sector Educación*. Disponible en:
http://igecem.edomex.gob.mx/sites/igecem.edomex.gob.mx/files/files/ArchivosPDF/Productos-Estadisticos/Indole-Social/EBM-SECTOR-EDUCACION/Est_Bas_Mun_Edu_2018.pdf. Consulta: 20 de marzo de 2020.

H. Ayuntamiento de Huehuetoca 2013-2015. *Gaceta Municipal* No. 7. Huehuetoca. Disponible en:
https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo/2015/1/10/05539710a2461b95e7a1dd73b2157f1.pdf Consulta: 9 de marzo de 2020. Consulta: 17 de marzo de 2020.

García, J., Marín, R. y Guzmán, I. (2017). Evaluación del desempeño docente: ¿un proceso auténtico? Ponencia. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí*. COMIE. Disponible en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2317.pdf> Consulta: 12-01-2020.

Glazman, R. (1999). Evaluación y valores. México. *Sinéctica* 14 Ene.-Jun./1999. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/47804631_Evaluacion_y_valores. Consulta: 15-01-2020.

Gutiérrez, L. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del estado de México. *Tiempo de Educar*. Vol. 10. Núm. 19, enero-junio, 2009. Toluca, México. Universidad Autónoma del Estado de México. pp. 171-204. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164007>. Consulta: 14 de abril de 2020.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, No. 67, pp. 1019-1054. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>. Consulta: 29-07-2020.

- Instituto** Nacional de Estadística y Geografía, ed. (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf. Consulta: 9 de marzo de 2020.
- Laclau**, E. (2006). Entrevista a Ernesto Laclau, por Alicia de Alba. 3 de noviembre. The Homestead, Evanston, Chicago, Illinois. Northwestern University. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html>. Consulta: 29-05-2020
- Llanos**, Luis (2010). *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001. Consulta: 3 de agosto de 2020.
- Maldonado**, C. (2015). La evaluación como política pública. *XX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Lima, Perú, 10- 13 nov. 2015. Disponible en: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/83A705577CBC67E005257FBC007A020B/\\$FILE/maldotru.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/83A705577CBC67E005257FBC007A020B/$FILE/maldotru.pdf). Consulta: 29-07-2020.
- Martínez**, F. y Blanco, E. (2018). *La evaluación educativa en México: Experiencias, avances y desafíos*. Disponible en: https://profeinfo.files.wordpress.com/2018/09/c-047-2010-evaluacion-educativa-en-mexico_fmr-eb-colmex.pdf. Consulta: 29-07-2020.
- Pastrana**, L. (2011). “La implicación del investigador en la pesquisa: ejercicio de Conocimiento intercultural”. Ponencia para el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Nuevo León/Ciudad de México. Disponible en: www.comie.org.mx/2Fcongreso%2Fmemoriaelectronica%2Fv11%2Fdocs%2Farea_12%2F0481.pdf&usg=AOvVaw0a26vAS7boRUwIWjo34W5Y. Consulta: 15-06-2020.
- Paz**, V. (s/f). Reflejos del programa educativo ilustrado en el plan de once años. Ponencia. México. COMIE. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1176939127.pdf>. Consulta: 28-07-2020.
- Salazar**, F. (2004). Globalización y política neoliberal en México. *El Cotidiano*, vol. 20, núm. 126, julio-agosto, 2004, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512604>. Consulta: 30-06-2020.
- Secretaría** de Educación Pública. (2008). Acuerdo Secretarial No. 442. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* con fecha 26 de septiembre de 2008. Disponible en: http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf. Consulta: 05-01-2019.

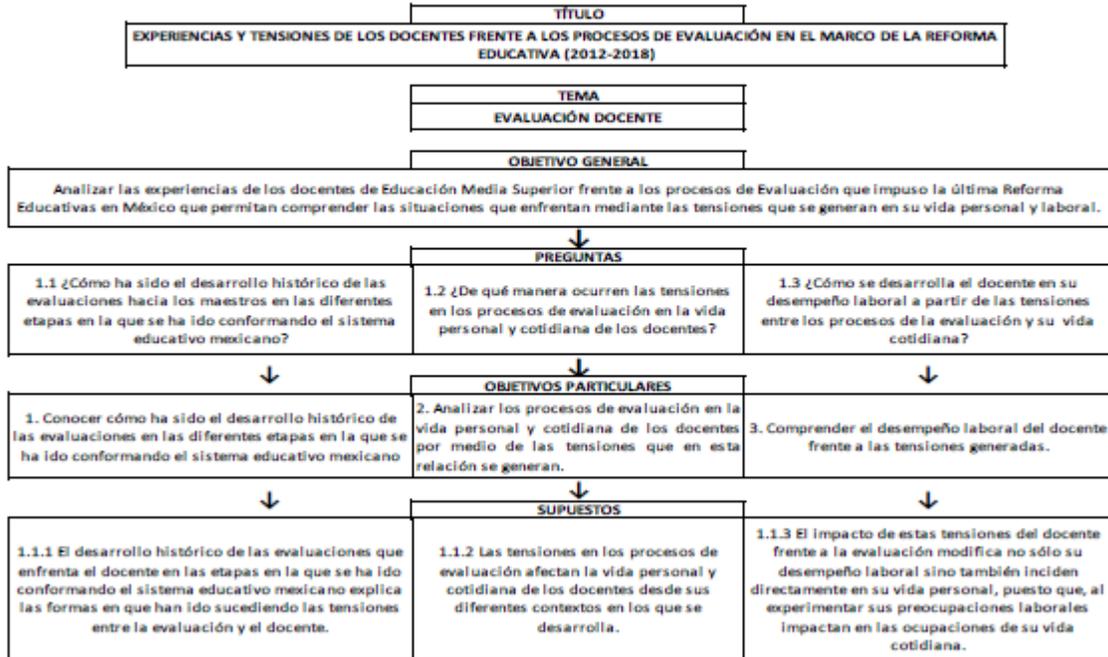
Secretaría de Educación Pública. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Disponible en: (https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf). Consulta: 15-06-2020.

Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública (1887). *Reglamento para la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la Ciudad de México*. México. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwihrrGCis7tAhUNZKwKHQCyBI4QFjAFegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fcdigital.dgb.uanl.mx%2F1a%2F1080107092%2F1080107092.PDF&usg=AOvVaw0fdzUgDT0drncQagO_W8Gi.

A N E X O S

Anexo No. 1 Retícula metodológica

RETÍCULA METODOLÓGICA



Anexo No. 2 Guía de entrevista de Historia Oral



OSCAR MENDOZA VEGA

GUÍA DE ENTREVISTA DE HISTORIA ORAL

OBJETIVO/ PREGUNTA	TRAYECTORIA DE VIDA	TEMAS FAMILIA	TEMAS FORMACIÓN ESCOLAR	TEMAS FORMACIÓN PROFESIONAL
2	INFANCIA	RELACIÓN EMOTIVA CON LA FAMILIA	RECUERDOS AGRADABLES EN PREESCOLAR	
2		VÍNCULO CON PADRES	RELACIÓN CON AMIGOS	
2		RELACIÓN CON HERMANOS	RELACIÓN CON MAESTROS	
2			EL MEJOR MAESTRO	
3			PEOR MESTRO	
3			EXAMENES EN LA ESCUELA	
2	ADOLESCENCIA	RELACIÓN CON PADRES	MEJOR EXPERIENCIA EN LA SECUNDARIA	CARRERA O PROFESIÓN DESEADA
2		RELACIÓN CON HERMANOS	RELACIÓN CON COMPAÑEROS DE GRUPO	
2		OTROS FAMILIARES PRESENTES	RELACIÓN CON LOS AMIGOS	ALGUNA INFLUENCIA O IMAGEN PROFESIONAL
2			RELACIÓN CON LOS PROFESORES	
3			EXAMENES EN LA ESCUELA	EXAMENES DE SELECCIÓN
2	JUVENTUD	RELACIÓN CON PADRES	RELACIÓN CON COMPAÑEROS DE GRUPO	TOMA DE DECISIONES PROFESIONALES
2		RELACIÓN CON HERMANOS	RELACIÓN CON AMIGOS	PREPARACIÓN PROFESIONAL
3		RELACIÓN DE PAREJA	RELACIÓN CON PROFESORES	EXAMEN PROFESIONAL
3			EXAMENES EN LA ESCUELA	PRIMER TRABAJO
3				EXPERIENCIAS EN EL TRABAJO PROFESIONAL
2	ADULTEZ	RELACIONES CERCANAS	EDUCACIÓN CONTINUA	PREPARACIÓN PROFESIONAL
3		MEJOR RELACIÓN	RELACIÓN CON COMPAÑEROS DE TRABAJO	TRABAJO PROFESIONAL
3		OTRAS RELACIONES	RELACIÓN CON EXCOMPAÑEROS	PROCESOS DE EVALUACIÓN

Anexo No. 3 Carátula de entrevista de Historia Oral

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE
MÉXICO
DIVISIÓN ACADÉMICA NEXTLALPAN**

Maestría en Investigación de la Educación
2018-2020

LA ENTREVISTA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

ENTREVISTA DE HISTORIA ORAL

ENTREVISTA PHO-ED-01-03/17-01-2020

ENTREVISTADO: MARÍA DEL ROSARIO RODRÍGUEZ GAYTÁN

ENTREVISTADOR: OSCAR MENDOZA VEGA

COORDINADORA: DRA. MARÍA ISABEL VEGA MUYTOY

Nextlalpan, Méx. 20 de enero de 2020

Anexo No. 4 Acuerdo de donación



ACUERDO DE DONACIÓN

Zumpango, Méx., 20 de enero de 2020.

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO
DIVISIÓN ACADÉMICA NEXTLALPAN
PRESENTE**

Quedo enterado(a) de que el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, a través del Seminario Optativo La Entrevista en la Investigación Cualitativa, lleva a cabo un conjunto de actividades de investigación relacionadas con el campo de las disciplinas sociales empleando la metodología de Historia Oral consistente en entrevistas grabadas en cintas magnetofónicas o digitales, que los investigadores hacen a los testigos presenciales del acontecer histórico-educativo contemporáneo de México.

Asimismo, me doy por enterado(a) de que las grabaciones obtenidas son para uso exclusivo de un proyecto de investigación de corte cualitativo en el ámbito de la educación, vinculado a la disciplina de la Historia de tiempo presente/reciente, que dentro de la tarea de indagación garantiza que el material obtenido, sea destinado única y exclusivamente a la investigación científica.

En virtud de lo anterior, doy mi consentimiento para realizar una entrevista sobre el proyecto: “Experiencias y tensiones de los Docentes frente a los Procesos de Evaluación en el Marco de la Reforma Educativa (2012-2018)”, y tomando en cuenta los fines netamente científicos del proyecto de investigación, cedo a favor del ISCEEM, todos los derechos sobre uso, transcripción, reproducción y publicación que pudieran corresponderme en relación con la entrevista. Asimismo, expreso mi voluntad para que el contenido de las grabaciones resultantes de esta entrevista pueda ser consultada a partir de esta fecha por investigadores que acrediten tal carácter ante las autoridades correspondientes del Instituto.

El cedente

Lic. María del Rosario Rodríguez Gaytán

El cesionario

Lic. Oscar Mendoza Vega

Testigo

Testigo

Anexo No. 5 Comentarios de investigador a investigador



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



COMENTARIO DE INVESTIGADOR A INVESTIGADOR

Nombre del entrevistador: Oscar Mendoza Vega

Nombre del entrevistado: María del Rosario Rodríguez Gaytán

Número de sesiones: 1/2

Fecha de realización: 17 de enero de 2020

1. Características generales del entrevistado

La entrevista se realizó con la Lic. María del Rosario Rodríguez Gaytán, femenino de 35 años. Lic. en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). La entrevistado se encontraba en su hogar, en la Colonia San Sebastián, Zumpango, Méx. Actualmente labora en el USAER No. 72 de Tepotzotlán, Méx. A mi llegada se encontraba al cuidado de su hijo, un pequeño de seis años; dio instrucciones a su pequeño, quien se retiró a su habitación y se dispuso al ejercicio de la entrevista. En su estado físico se encuentra bien de salud, es una persona muy amena para el diálogo y muy fluido en la expresión de sus experiencias. Se le facilitó la mayor parte de los recuerdos y en los que se le dificultaron trató de recuperar pronto lo básico de la información que recordó. Sólo hubo un elemento que definitivamente no logró traerlo a la memoria. Se notaba un poco nervioso al inicio, pero mientras fue avanzando la entrevista se mostró muy fluido en su diálogo. Trató de mantener la mirada siempre atenta al diálogo pues se mostró muy abierto a la narración y sus comentarios fueron muy atinados ampliando su narración con naturalidad.

2. Características socioeconómicas

La entrevista se realizó en la casa de la entrevistada, una casa de un nivel en la Colonia San Sebastián, lleva viviendo en este domicilio desde su nacimiento, puesto que es el predio que ocupa la casa paterna, por lo que es una vivienda relativamente reciente. Es una vivienda muy pequeña, un espacio un poco reducido, cuenta con una sala, un comedor, una cocina pequeña y su patio de servicio, tiene dos recámaras pequeñas y un baño completo. La familia es de tres integrantes, el matrimonio y un niño de seis años. El esposo de la entrevistada es Arquitecto que labora por cuenta propia. Su nivel socioeconómico es

medio-bajo, por el tipo de vivienda, su forma de vestir, su auto austero, así como el mobiliario de la vivienda. La misma entrevistada comenta que para poder sufragar los gastos deben trabajar ambos, a pesar de que sólo tienen un hijo pequeño.

3. Condiciones físicas de la entrevista

La entrevista se realizó en un ambiente adecuado, el comedor de la vivienda sirvió para colocar dos sillas para que el diálogo se diera frente a frente y sólo medio entre ambos la grabadora digital. Fue realizada en un ambiente relajado, sin presión del tiempo. El tiempo fue suficiente, sin embargo, se extendió un poco más de lo previsto, puesto que la última parte de la entrevista contiene toda la experiencia que la entrevistada refirió en su proceso de evaluación de ingreso al sistema educativo en el Estado de México. Hubo una excelente apertura para responder a todas las preguntas. Durante la entrevista no mostró objetos materiales para sustentar su narración. El tiempo de duración de la entrevista es de 1:59:47

4. Recomendaciones al colega o posible lector académico en cuanto al contenido de la entrevista: aspectos sobresalientes

En la entrevista se abordó la biografía del entrevistado bajo el tema de Evaluación Docente, de tal manera que se fue construyendo con las experiencias de formación desde las etapas iniciales hasta las profesionales haciendo hincapié en los procesos de evaluación. Esta primera entrevista generó momentos significativos para el docente entrevistado, hizo énfasis en su proceso de ingreso a la universidad para la formación profesional y en los procesos de evaluación a los que se sujetó para lograr una plaza, tanto en Media Superior como en Educación Especial, plaza que nunca se regularizó y cierra la entrevista con la narración de todos los problemas que ha enfrentado hasta la fecha.

5. Información fuera de grabación

Camino a la salida la entrevistada continuó comentando sobre su situación actual y la forma en que ha sucedido su proceso, comenta sobre las sugerencias que le han hecho en varias

instancias y manifiesta su deseo de continuar insistiendo en la búsqueda de una plaza, sobre todo en Educación Especial, que es el nivel en el que se ha desempeñado últimamente y que le agrada, se siente cómoda y satisfecha con su trabajo. Las posibilidades que se presentan son muy inciertas y sigue acudiendo a algunas personas para seguir buscando oportunidades.

Anexo No. 6 Índice Temático de entrevista de Historia Oral



ÍNDICE TEMÁTICO

Infancia del entrevistado: 10, 11, 12, 13

Estudios educación preescolar: 14, 15

Estudios educación primaria: 15, 16, 17, 18, 19, 20

Estudios educación secundaria: 20, 21, 22, 23

Estudios de bachillerato: 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32

Estudios Profesionales: 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43

Vicisitudes enfrentadas: 44-68

Experiencia docente: 44-68

Experiencias de evaluación: 44-68

Los procesos de evaluación y relación familiar: 28, 29, 35, 36, 37

Anexo No. 7 Índice Analítico de entrevista de Historia Oral



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



ÍNDICE ANALÍTICO

Infancia: 10-15	Relación maestros de bachiller: 21-22
Relación con papás: 11	Exámenes en bachillerato: 22
Relación con hermanos: 11	
Otra relación familiar: 12	
Lugar de nacimiento: 12-13	
Estudios de Primaria: 13, 17	
Mejor maestro en primaria: 13	
Participación en concursos: 14	
Evaluación en la primaria: 15	
Apoyo familiar: 15	
Premios y estímulos: 15	
Adolescencia: 16- 22	
Estudios de secundaria: 13, 16	
Relación familiar: 16	
Relación con compañeros: 17	
Exámenes en secundaria: 17	
Único profesionista: 18	
Situación económica: 18	
Examen de ingreso bachillerato: 19, 20	
	Adulthood: 23- 40
	Problemas económicos: 23
	Problemas de ingreso universidad:
	Diferentes exámenes:
	Ingreso a la universidad:
	Problemas de titulación:
	Trabajo profesional: 29-40
	Primeras experiencias docentes: 30
	Situación familiar: 31, 32
	Ingreso a educación mexicana: 34, 35
	Problemas situación laboral: 44-68
	Evaluación Docente: 36-40
	Evaluación de ingreso: 36, 37
	Problemas con la evaluación: 44-68

Anexo No. 8 Fragmentos de entrevista de Historia Oral



TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

Entrevista realizada por OSCAR MENDOZA VEGA a MARÍA DEL ROSARIO RODRÍGUEZ GAYTÁN, en Zumpango, Estado de México, el día 17 de enero de 2020, para el Proyecto de Investigación “Experiencias y tensiones de los Docentes frente a los Procesos de Evaluación en el Marco de la Reforma Educativa (2012-2018)”

Duración de la entrevista: 119. 47 minutos

PHO-ED-01-03/17-01-2020

ENTREVISTADOR: OSCAR MENDOZA VEGA (OM)

ENTREVISTADO: MARÍA DEL ROSARIO RODRÍGUEZ GAYTÁN (MR)

OM: Me encuentro con la Lic. en Psicología María del Rosario Rodríguez Gaytán, Docente de Apoyo en USAER para la Entrevista de Historia Oral para el Proyecto “Experiencias y tensiones de los Docentes frente a los procesos de Evaluación en el marco de la Reforma Educativa (2012-2018). Maestra Chayito, buenas tardes.

MR: Buenas tardes.

OM: Bueno, vamos a empezar con esta entrevista y lo primero que le pediría es: ¿me podría usted contar algún momento grato de su niñez?

MR: [Cara de sorpresa por la naturaleza de la pregunta] ¿Algún momento grato de mi niñez?... Zas... [Risas]... Ay... Mm... [Se lleva los dedos a los labios reflexionando] Yo estaba enfocada en... en la... en la evaluación, bueno... un momento grato: Mm, yo creo que salir con mi padre... regularmente, por su trabajo, este... siempre estaba fuera de casa, y los trabajos que él tenía eran en la playa...

OM: ¿Cómo se llama su papá?

MR: Clemente Rodríguez...

OM: Claro.

MR: Recuerdo que sí era bien remunerada y nos daban mucha despensa, eran muchas cajas de despensa, exageradas, no se compara con las que ahora yo veo que... que les otorgan a los niños. O no sé si todavía les den alimenticias, pero... eso hizo que, como que yo fuera la... la que estuviera, este, siempre al cien en la escolita, ¿no?

OM: Claro, a ver, entonces ¿fue una beca alimenticia?

MR: Una beca alimenticia, y de dinero...

OM: Y también era económica...

MR: Me daban dinero cada dos meses... cada dos meses y... y las cajas de despensa también eran cada dos meses, y era... recuerdo mucho que era de Solidaridad porque cuando concluyeron... concluí primaria, me dieron una moneda de plata [coloca los dedos en forma redonda para señalar la forma de la moneda], con los niños de solidaridad, como un presente, me imagino...

OM: ¿Esa todavía la tiene, la medalla?

MR: Sí, sí la tengo, la quiero empeñar, verdad, pero no la he empeñado... [Risas]

OM: Ok... eh... Entonces ¿el problema con los exámenes fue en los primeros años? ¿En los siguientes ya no hubo tanto?

MR: No, no, no... siempre fue así como que... es examen y en esa parte era muy fijada mi madre: “¿Tienes examen?, vete a jugar y regresa a estudiar”, que igual, a lo mejor no estudiaba, pero repasaba, ¿no?, un poquito, y no... ya después de segundo año como que ya lo vi como este, parte de la misma formación.

OM: ¿Algo normal?

MR: Al normal...

OM: ¿Y en casa? ¿Cómo le reconocían el desempeño, el estar bien en la escuela?

MR: Eso no me gustaba, porque de momento mi papá era muy presencioso conmigo, y yo decía: “Pues, ni tanto... si escribo, sí hago”, sí, pero yo no me sentía tan inteligente como él de momento lo... lo refería, ¿no?; entonces esa parte sí como que... yo le

MR: Sí, porque... por ejemplo, el maestro de... de servicio me decía: "Haga los dos... tiene la facultad, tienen la libertad, de hacer en preparatorias y haga en Educación Especial nuevamente, haga los dos exámenes", pero yo me pongo a pensar y digo yo trabajo por necesidad y si me vuelven a dejar un año... un año [Se acerca su hijo y le pide que llame por teléfono a su papá que no ha llegado] sí... un año en espera de un lugar... ¿qué voy a hacer?

OM: Así es...

MR: Entonces... me, me gusta el trabajo de Educación Especial porque aplico mucho lo que sé...

OM: Claro... esa es su rama... esa es su experiencia...

MR: Exactamente y la orientación no me desagrada tampoco, pero sí lo veo como un trabajo más administrativo, entonces pues esa es mi situación... no es tan buena.

OM: Sí, pero esperemos que haya buenas decisiones y se mejore. Pues yo lo agradezco mucho, maestra Chayito... y espero que no sea la única entrevista, espero poner esto por escrito y después tenemos una segunda oportunidad para algunas... preguntas más...

MR: Algunas aclaraciones [Ríe]... muy larga mi historia.

OM: No, perfecto... Muchas gracias.

MR: De nada. [Sigue riendo mientras atiende a su hijo quien ya está desesperado por que su madre le atienda]