

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---



**SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

***Políticas de evaluación del desempeño docente y sus efectos en  
las prácticas de los maestros de la escuela primaria.***

---

**TESIS**

Que para obtener el Grado de  
**Maestro en Desarrollo Educativo**

Presenta

Noel Silvestre García Arámbula

---

**Directora de tesis:**

Dra. Adelina Castañeda Salgado

---

## Contenido

Agradecimientos.....	3
Introducción.....	4
Capítulo I Proceder Metodológico .....	9
Perspectiva teórico- metodológica.....	12
Contexto de la evaluación del desempeño docente .....	16
Capítulo II Marco legal y referentes teóricos de la evaluación .....	19
Definiendo la Evaluación.....	19
Tendencias de la evaluación y su evolución.....	22
Política Educativa y Evaluación .....	28
Política Educativa Internacional sobre Evaluación: velar por la calidad de la educación y rendir cuentas .....	29
Influencia de las políticas internacionales en el Sistema Educativo Mexicano .....	31
El Programa Carrera Magisterial .....	32
Primera etapa de Carrera Magisterial .....	35
<i>Carrera Magisterial la segunda etapa</i> .....	42
Los nuevos lineamientos de Carrera Magisterial 2011 .....	47
La alianza SEP- SNTE .....	49
Influencia de la OCDE en la evaluación del desempeño.....	52
Situación actual del Programa Carrera Magisterial .....	55
El refrendo de los niveles alcanzados .....	63
<i>La Evaluación Universal</i> .....	65
La evaluación del desempeño docente en otros países .....	68
La evaluación docente en el caso colombiano.....	74
Las evaluaciones estandarizadas y censales: ENLACE Y Saber .....	82
ENLACE en México .....	84
Saber en Colombia.....	86
Capítulo III El dispositivo de evaluación docente Carrera Magisterial.....	88
Análisis de dispositivo Carrera Magisterial.....	89
Relaciones entre el Saber y el Poder que cobran forma en la evaluación de los docentes.....	91
Los estímulos económicos y normalización de prácticas .....	107
Sentido de la actualización docente en el contexto de carrera magisterial .....	109
El factor aprovechamiento escolar en la evaluación docente. La prueba ENLACE ..	114
La emergencia del ENLACE.....	115

La creación del INEE, entre el discurso y la realidad .....	118
El profesor: responsable de los resultados .....	123
La prueba ENLACE y la evaluación docente.....	127
El <i>ranking</i> nacional y la rendición de cuentas.....	128
Enlace y sus efectos en la evaluación de la acción de los docentes.....	129
Capítulo IV Prácticas subjetivantes y saberes de los docentes frente a la evaluación de su desempeño.....	132
Indicios de subjetividad, los docentes critican las deficiencias en el dispositivo.....	134
La toma de postura ante el dispositivo Carrera Magisterial.....	137
Las pruebas estandarizadas en la construcción de la subjetividad .....	143
Indicios de una reducción del modelo de ser de los docentes.....	144
Saberes sobre el propósito de evaluar al docente mediante la valoración del aprendizaje de sus alumnos .....	151
Indicios de subjetividad. Incongruencias e inconformidades en la evaluación.....	154
La experiencia de los maestros colombianos frente a la evaluación del desempeño docente basada en los resultados del aprendizaje de los alumnos .....	158
Enrarecimiento de la evaluación formativa .....	159
Un nuevo significado en la evaluación educativa.....	161
Verdades asumidas .....	164
El uso de los resultados en las evaluaciones estandarizadas. ....	165
La continuidad y el despido de los maestros .....	165
El desprestigio de la educación pública.....	168
La reducción del currículo y la devaluación del saber pedagógico .....	169
Conclusiones.....	173
Bibliografía.....	181

## **Agradecimientos**

*A la Universidad Pedagógica Nacional, porque con sus dinámicas imprimió en mí una huella que redefinió mi identidad como docente de escuela pública.*

*A la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, por involucrarme en una atmósfera en la que se respira la preocupación y compromiso por la educación latinoamericana.*

*A los seres humanos que dan forma al CONACyT, sin ellos, muchos mexicanos no podríamos acceder a universidades cualificadas como la UPN.*

*A mi amada esposa por su comprensión y amor, ella y mis hijos son mi inspiración para construir nuevos sentidos sobre la educación pública que reciben los hijos de los que más necesitan en nuestro país.*

*A mi querida Maestra, la Dra. Adelina Castañeda Salgado porque me dejó tocar las puertas de las casas en que habitan mis propios cuestionamientos hasta que un día, la encontré en una de ellas, justo entonces comenzaron a aparecer las respuestas.*

*Al profesor Máximo Bernal De la Rosa, por su apoyo invaluable para la realización de esta maestría.*

*También doy gracias al grupo de maestros que conocí en la pedagógica, Julio Rafael Ochoa Franco, Iván Escalante Herrera, José Antonio Serrano Castañeda, Lucía Rodríguez Mckee, Arturo Ballesteros Leiner, Etelvina Sandoval Flores y a todos aquellos que compartieron conmigo un poco de la perspectiva desde la cual analizan el fenómeno educativo.*

*Gracias a la Dra. Cecilia Navia Antezana por sus contribuciones para la conclusión de esta tesis.*

*Muchas gracias para Sergio y para su esposa Mónica, por la solidaridad y el afecto que me brindaron.*

*Por último, agradezco de todo corazón a los maestros de la escuela primaria que me permitieron conocer sus saberes, urgencias y reclamos sobre la evaluación de su hacer en las aulas.*

## Introducción

La presente investigación lleva por título “Políticas de evaluación del desempeño docente y sus efectos en las prácticas de los maestros de la escuela primaria”, en ella se plantea la necesidad de reflexionar sobre las consecuencias que el actual modelo de evaluación del desempeño docente tiene en la manera en que los docentes asumen su papel en la búsqueda de mejorar la educación de los niños que cursan la educación primaria. La evaluación del desempeño docente de los maestros de la escuela primaria a través del programa Carrera Magisterial constituye un foco de alarma para docentes e investigadores preocupados por la educación que reciben miles de niños en todo el territorio nacional. Su importancia radica en el poder que como dispositivo de control tiene en las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes dentro de las aulas. Ante la urgencia de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos en función de estándares nacionales e internacionales que describen las características de la una buena educación enmarcada por los intereses de la economía, la evaluación de los maestros de las escuelas públicas del nivel básico es un fenómeno que vino a modificar fuertemente las relaciones de los actores del proceso educativo.

Hoy en día, se ha responsabilizado a los maestros de gran parte de lo que sucede con los resultados que se presentan en diferentes estudios que miden la calidad de la educación en México. En este contexto, Carrera Magisterial se ha trasladado de ser un mecanismo pensado para elevar la calidad de la educación mediante la revalorización social de la función del maestro, a la constitución de un dispositivo que compara, selecciona, castiga y excluye a aquellos docentes que no cumplen con los estándares que sobre calidad educativa, establecen los operadores del programa de evaluación magisterial. La manera de lograr el encauzamiento de las prácticas de enseñanza, ha sido además de la concepción del programa Carrera Magisterial como un dispositivo de control, su configuración como un aparato disciplinario que utiliza las urgencias económicas de los docentes para dirigir su hacer hacia la consecución de altas puntuaciones en la evaluación estandarizada

Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). En consecuencia, la política educativa nacional ha ideado maneras para fiscalizar y sancionar las prácticas educativas bajo el propósito del reconocimiento de los maestros que mejor se desempeñan produciendo de esta manera un efecto de normalización.

En este estudio es tema central el ejercicio de la subjetividad que escapa al poder normalizante del mecanismo de evaluación. Recuperando a Gilles Deleuze (1999), se considera la noción foucaultiana de dispositivo con el propósito de identificar los juegos de poder y saber que hacen posible la regulación de prácticas de enseñanza y que tienen su influencia en la manera en que el docente asume su papel dentro del proceso educativo y su relación con las formas en que se evalúa su práctica docente. Para dar muestra de ello, esta investigación hace un recorrido que inicia con los discursos que orientan la evaluación del hacer del docente, hasta las consecuencias que ésta ha tenido en el ejercicio de la subjetividad por parte de algunos profesores de la escuela primaria.

El primer capítulo, dedicado al “Proceder metodológico”, describe la construcción del objeto de estudio a partir de mi experiencia como maestro de grupo y Asesor Técnico Pedagógico; aquí se definen las razones que motivaron la formulación de la pregunta principal de la investigación , así como los cuestionamientos que sirvieron de guía en la indagación con el propósito de develar los efectos del dispositivo de evaluación del desempeño docente Carrera Magisterial en las prácticas de los maestros de escuela pertenecientes a la zona escolar número 86 de la ciudad de Durango. Además se encuentra en este apartado, un acercamiento al campo de la evaluación del desempeño docente en la literatura especializada, e incluye diversos estudios del fenómeno, desde experiencias relacionadas con la educación universitaria, hasta trabajos sobre los distintos efectos de Carrera Magisterial en maestros de escuelas primarias de diferentes lugares de la república mexicana. Este procedimiento contribuyó a justificar la relevancia del enfoque con el cual me acerqué al objeto de estudio, pues aunque existen aportaciones sobre el tema, la perspectiva de análisis desde el concepto

de dispositivo se consideró atractiva y pertinente para la presente investigación dentro del marco de los estudios revisados dado su escaso aprovechamiento.

También se describen en el primer capítulo, las consideraciones tomadas para elegir el análisis del discurso planteado desde la óptica de Jäger (2001) como complemento del análisis planteado sobre el dispositivo con la intención de mostrar las diferentes líneas discursivas sobre la evaluación de los maestros junto con las verdades que se instalan en los docentes como producto de los discursos que intentan dar legitimidad al mecanismo de evaluación. Finalmente, el primer capítulo de esta tesis, concluye con la definición de la población considerada para el estudio, los instrumentos que sirvieron para el acopio de la información empírica, así como con la definición del análisis interpretativo enmarcado por Glaser y Strauss en Jäger (2001) como la perspectiva que define el tipo investigación realizada.

El capítulo segundo se titula “Marco Legal y Referentes Teóricos de la Evaluación” porque en él se expone primeramente, una aproximación al tema de la evaluación desde el momento en que ésta aparece con mayor fuerza en el ámbito educativo a principios del siglo XX y continua con una revisión de la evolución de la evaluación educativa a través de las teorías de Tyler, Scriven y Stufflebeam descritas en las Cuatro Generaciones de la Evaluación propuestas por Guba y Lincoln (1989). Para culminar, el capítulo incluye la revisión del marco legal que soporta las políticas educativas sobre evaluación del desempeño docente en México y en el contexto colombiano. Se parte de la concepción de políticas públicas y se devela la influencia que en su definición tienen los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). En este orden de ideas, se revisan los lineamientos del programa Carrera Magisterial como el mecanismo ideado por las autoridades educativas mexicanas a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, para hacerse cargo de la valoración de miles de maestros de educación básica en México, y cierra con la revisión de la política educativa que sustenta la evaluación del desempeño docente en Colombia con el

ánimo de ampliar la mirada sobre los propósitos y consecuencias que el fenómeno tiene en las prácticas de enseñanza.

El tercer capítulo de esta tesis se denomina “El dispositivo de evaluación del desempeño docente Carrera Magisterial”, y da cuenta del análisis de la información, de los instrumentos diseñados para la investigación de campo y del ejercicio deconstructivo del dispositivo Carrera Magisterial, con el propósito de cartografiar los discursos que circulan en torno de la evaluación del desempeño docente. Se encuentran en esta sección, los saberes que orientan el funcionamiento del dispositivo de evaluación magisterial y las formas en que se legitiman a partir del ejercicio de poder operado en el esquema del programa.

De manera complementaria, el capítulo presenta el análisis interpretativo hecho sobre la información recolectada a través de las entrevistas y la formulación de varias categorías que dan cuenta de los efectos que el mecanismo de evaluación tiene en las prácticas de los docentes seleccionados. En este apartado, se presentan evidencias de cómo las prácticas de los maestros corresponden con lo que Foucault (2009) define como normalización y expone los rasgos de las prácticas que coinciden con el ejercicio de subjetividad entendida como el sustraerse al orden establecido para asumir un papel responsable en la enseñanza de los niños de la escuela primaria.

Finalmente, se incluye el capítulo IV titulado “Prácticas subjetivantes y saberes de los docentes frente a la evaluación de su desempeño”. En él se exponen los saberes que poseen los maestros en relación al programa Carrera Magisterial, saberes que tienen que ver con la manera en que los profesores de la escuela primaria conceptualizan al dispositivo y a los efectos que éste provoca en las prácticas de enseñanza. En el mismo sentido, se estudian los importantes hallazgos realizados que apuntan hacia el ejercicio de la subjetividad con la intención de sustraerse al poder homogeneizante del mecanismo de evaluación y a favor de restituir su valor al ejercicio real del saber pedagógico.

También se analiza en este último capítulo, la fuerte influencia que en la evaluación del desempeño docente Carrera Magisterial, tiene la medición de los aprendizajes hecha a través de la prueba ENLACE y se presentan a juicio las prácticas deseadas y no deseadas que ha provocado esta medida bajo la aceptación de discursos que establecen una correspondencia directa entre los resultados de la evaluación estandarizada y la calidad del hacer de los docentes dentro del aula. Además, con la intención de ofrecer un panorama más amplio de los efectos que tiene en la enseñanza, la evaluación de los maestros de la escuela primaria mediante la aplicación de pruebas estandarizadas a los alumnos, se incluye información sobre el fenómeno en Colombia. En el segundo semestre del 2011, desarrollé una estancia académica en la Universidad Pedagógica Nacional de éste país, durante dicho periodo pude conocer cómo allá también se intenta valorar el desempeño de los maestros colombianos a partir de los resultados que los alumnos obtienen en la prueba estandarizada Saber, provocando con ello una serie de significaciones en los docentes, similares a las de los maestros mexicanos considerados en ésta investigación.

## Capítulo I Proceder Metodológico

La aplicación del dispositivo “Carrera Magisterial” para evaluar el desempeño docente comenzó a inquietarme desde el momento en que entendí que éste era el único medio para acceder a un mejor salario como docente de una escuela pública. En ese tiempo yo tenía muy pocos días de haber comenzado a laborar en una escuela primaria de la zona serrana del estado de Durango, habían transcurrido sólo tres meses desde que hube concluido mis estudios de la licenciatura en educación primaria en la única normal rural que existe en la entidad. De inmediato me preocuparon mis ingresos como docente, pues mi contrato con la Secretaría de Educación del Estado de Durango decía que yo había comenzado cubriendo un permiso pre- jubilatorio, motivo por el cual, sólo tenía derecho a un salario de alrededor de dos mil pesos quincenales, situación que al cabo de seis meses, se regularizó al tomar posesión como maestro de base. Mientras tanto, mis compañeros con mayor antigüedad se referían al programa Carrera Magisterial como la opción que les había permitido acceder a un mejor salario, algunos hablaban del nivel que ostentaban y de cuánto les había aumentado en su quincena, otros también decían que algunos de los compañeros de la zona, específicamente varios compañeros que desempeñaban la función de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), habían escalado hasta los últimos niveles del programa y bromeaban sobre uno de ellos cuando decían “Oropeza, sí que vale lo que pesa”.

En aquel tiempo yo no reflexionaba sobre lo que sucedía con el programa, sabía que representaba la posibilidad de incrementar el salario y que para conseguirlo debería yo estudiar para los exámenes de Carrera Magisterial; tampoco pasaba por mi mente la pregunta de por qué aquellos maestros siendo ATP ganaban más gracias al programa, si no estaban frente a grupo realizando labores de enseñanza directa con los alumnos.

Luego de casi cuatro años de servicio y de cumplir con el requisito de antigüedad para participar en el programa, ingresé al nivel A del esquema de niveles

planteado por Carrera Magisterial. Recuerdo que obtuve puntuaciones aceptables en los factores de evaluación que dependían de mi esfuerzo y que eran valorados por las autoridades del programa: Antigüedad, Grado Académico, Preparación Profesional, Cursos de Actualización y Superación profesional, Aprovechamiento Escolar y Desempeño Profesional. Aunque el pase a Carrera Magisterial fue una combinación de resultados, siempre me pregunté si realmente se valoraba la calidad de mi trabajo con los alumnos que estaban a mi cargo.

Unos años más tarde, cuando me llegó el turno de desempeñar la función de ATP, y que me vi en la necesidad de convencer a los maestros que se desempeñaban frente a grupo, de que la temática planteada en los cursos de Carrera Magisterial era de gran importancia para mejorar las prácticas de enseñanza, me encontré de nuevo con aquella reflexión sobre la utilidad del mecanismo en el fortalecimiento de la enseñanza. Ya desde entonces los profesores expresaban dudas que se convirtieron en el punto de discusión de varias sesiones en torno al propósito de Carrera Magisterial. El siguiente fragmento da cuenta de lo que un profesor percibía sobre el programa:

“[...] antes yo sí estaba de acuerdo con carrera magisterial y con ENLACE y decía, me voy a preparar bastante para obtener buenos resultados, pero ve usted que hay personas que ni siquiera le echan ganas y están en un nivel alto de carrera” (ED5- AAR)

Comentarios como el del maestro, comenzaron a aparecer con más frecuencia en los docentes de la zona escolar número 86 de la ciudad de Durango, maestros con los cuales yo coordinaba cursos de actualización para cubrir los requisitos establecidos por el mecanismo de evaluación docente. Sus puntos de vista apuntaban hacia la idea de que el poseer un nivel alto en el escalafón horizontal que sirve para determinar los ingresos salariales de Carrera Magisterial, no necesariamente correspondía con el ser un buen maestro, poniendo de esta manera en entredicho la función del programa, pues desde su punto de vista, el programa no estaba sirviendo para mejorar la calidad de la educación.

Una vez que inicié el proceso de investigación que hoy nos ocupa, me fui enterando de que son muchos los profesores que se han percatado de la ineficiencia del programa en mejora de la enseñanza, así como de las estrategias planteadas por organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial (BM) para corregir el rumbo de la evaluación del desempeño docente en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación.

Los elementos valorados en el programa al principio de su operación, aludían a rasgos del docente orientados a fortalecer saberes necesarios para ejercer la enseñanza, entre estos se encontraban la asistencia a cursos de formación y la aplicación de exámenes a maestros en servicio. Con el transcurso del tiempo, los cambios realizados al esquema de evaluación a lo largo de las reformas de 1998 y la más reciente en el 2011, apuntan directamente a la medición del desempeño del maestro con las puntuaciones de los alumnos en las pruebas estandarizadas, haciendo circular entre los maestros de la escuela primaria y demás que prestan sus servicios en el nivel básico, la idea de que una buena enseñanza tiene que ser aquella que hace que los alumnos obtengan altos puntajes en la prueba ENLACE.

Con ello, se fue incorporando la idea de calidad de la educación desde una racionalidad eficientista en la que las prácticas de los maestros de las escuelas primarias se han adaptado a los requerimientos de Carrera Magisterial, siempre con el propósito de conseguir mejores puntajes que les permitan el acceso a incrementos y estímulos salariales, desplazando así, la importancia del ejercicio reflexivo de la enseñanza.

Ante esta realidad, surgió mi interés por conocer los efectos de la evaluación del desempeño docente en las prácticas de los maestros de la escuela primaria. Para orientar el proceso indagatorio que me permitiera responder a esta interrogante inicial, formulé las siguientes preguntas:

¿Cómo operan las políticas de evaluación del desempeño docente en la orientación de las prácticas educativas?

¿Qué consecuencias tiene el régimen de estímulos económicos de Carrera Magisterial en las prácticas de evaluación?

¿Qué hacen los docentes que intentan sustraerse a las condiciones del sistema de evaluación del desempeño docente en beneficio de una formación integral y de un ejercicio reflexivo de la enseñanza?

La definición de los cuestionamientos anteriores, tiene la intención de que esta investigación ayude a alcanzar los objetivos que se presentan a continuación.

1. Identificar los razonamientos que operan en las políticas de evaluación a partir de los discursos y programas planteados para controlar lo que se considera una buena calidad de la educación y el papel del docente en los resultados de enseñanza y aprendizaje.
2. Analizar los componentes del dispositivo Carrera Magisterial y su impacto en la manera en que los docentes asumen su labor como profesionales de la educación.
3. Rescatar las experiencias de los maestros que intentan sustraerse al poder del dispositivo para ejercer una enseñanza comprometida con las necesidades reales de sus alumnos y con el desarrollo integral que les permita vivir dignamente.

### ***Perspectiva teórico- metodológica***

Mi experiencia como profesor y como Apoyo Técnico Pedagógico, me conduce a plantear como hipótesis de trabajo que a pesar de que se reitera en las políticas educativas la necesidad de reconocer el quehacer de los docentes mediante la evaluación de su desempeño, la aplicación de mecanismos como Carrera Magisterial, poco contribuyen a crear una cultura de evaluación de la enseñanza que favorezca el desarrollo profesional de los maestros. En cambio, la

preocupación por incidir en la calidad de la enseñanza a través del programa se ha convertido en un dispositivo de control, dado que los resultados de dicha evaluación son más tomados en cuenta para aplicar los estímulos económicos en función de los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas, que para identificar las necesidades de formación que fortalezcan la actuación de los docentes.

En esta investigación he recurrido a la noción de dispositivo propuesta por Foucault, porque nos permite reconocer los saberes establecidos bajo determinados criterios de verdad y sus manifestaciones en la práctica; saberes que dan cuenta del proceso de objetivación que realizan los docentes, así como el resultado de ello en la construcción de la subjetividad en las prácticas evaluativas. Para identificar los saberes que poseen los docentes de la escuela primaria en relación con el programa de evaluación del desempeño docente Carrera Magisterial, me apoyo también en la teoría de análisis del discurso propuesta por Jäger (2001) la cual plantea que a partir del análisis de los discursos que circulan en un dispositivo, es posible identificar el conocimiento válido en el contexto delimitado por la influencia del mismo mecanismo, así como las manifestaciones de poder que hacen posible su legitimación.

De acuerdo con Michel Foucault (en Minello, 1999), un dispositivo “[...] constituye una especie –digamos- de formación, que en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una urgencia” (pág. 99). Es así, que considerando el ámbito educativo, identifiqué como urgencia la necesidad de mejorar el desempeño de los docentes para así ayudar a mejorar la calidad del servicio educativo. Castañeda (2004), sostiene al respecto del funcionamiento de un dispositivo que “desde la perspectiva foucaultiana un dispositivo comprende una visión del mundo, porque en él se entretajan relaciones de poder, enunciaciones sobre el saber bajo un régimen de verdad y formas de producir la subjetividad” (pág. 17), de lo cual se puede derivar que la evaluación docente planteada en el programa Carrera Magisterial es un dispositivo en el que operan

imágenes de los saberes y comportamientos deseados para las profesoras de la escuela primaria y del proceso subjetivo que conlleva la evaluación de sus tareas docentes.

La aportación de Deleuze (1999) respecto a que “desmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas” (pág. 156), sirvió para el análisis que llevé a cabo para exponer el tipo de saberes que se ponderan como indispensables para el desempeño eficaz de los docentes y que operan a través de los discursos que legitiman lo posible y lo deseable dentro del dispositivo, así como las manifestaciones de poder que ayudan al establecimiento de la evaluación del desempeño docente como un dispositivo pertinente. En este proceso se identificaron las líneas discursivas que justifican al dispositivo mediante un análisis deconstructivo de la normatividad de Carrera Magisterial en sus diferentes etapas, con referencia a los discursos de política educativa que precedieron la aparición del mecanismo.

Para hacer el análisis de los efectos del dispositivo en la subjetividad de los docentes se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a diez maestros que trabajan en el nivel de educación primaria en la ciudad de Durango: entre los informantes se encuentran un director, un asesor técnico pedagógico y un supervisor escolar.

El análisis del dispositivo y del material empírico recopilado en las primeras entrevistas me llevó a la aplicación de entrevistas semiestructuradas a ocho docentes más con el fin de obtener mayores puntos de vista sobre el peso que tiene el factor de Aprovechamiento Escolar (prueba ENLACE) en el esquema de evaluación de su desempeño y cómo este elemento se ha configurado como orientador de las prácticas docentes.

El análisis del material empírico se desarrolló a través de la construcción de categorías que dan cuenta de los saberes del docente en relación a su experiencia con Carrera Magisterial. En la información recopilada durante las entrevistas se

hizo un análisis temático que permitió la identificación de temas recurrentes, comparables en cada uno de los materiales. El siguiente paso en el análisis y organización del material empírico fue lo que Glaser y Strauss (en Bertaux, 2005) llaman “proceso de teorización” en el cual se pueden formular categorías que pueden llegar a constituir conceptos o ejes conceptuales. Se construyeron así algunos conceptos derivados de las manifestaciones recurrentes como es el caso de la *trampa y la simulación* en las prácticas que tienen que ver con la participación de los docentes en el esquema de evaluación operado por el dispositivo y también se utilizaron algunas categorías como la de *normalización* (Foucault, 2009) y la de *subjetivación* (Deleuze, 1999) para la interpretación de los saberes expresados por los entrevistados.

El análisis de la información se llevó a cabo en dos etapas, primero mediante la deconstrucción del dispositivo para identificar los discursos y las estrategias de poder que acompañan al programa Carrera Magisterial, cuyo propósito es justificar su aplicación. En un segundo momento, un análisis interpretativo de las experiencias cotidianas de los maestros, con el propósito de elucidar los efectos producidos por el dispositivo y su correspondencia con experiencias personales relacionadas con la evaluación docente.

En otras palabras, se trató de ver si, como resultado de la acción del dispositivo, los docentes manifiestan prácticas coherentes con la normalización o si el dispositivo deja un espacio para la subjetividad entendida como “un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía” (Deleuze, 1999, pág. 157), asumiendo de este modo la autonomía necesaria para reflexionar sobre el hacer y actuar de los docentes en la evaluación de sí mismos y de sus alumnos.

## ***Contexto de la evaluación del desempeño docente***

Dentro del contexto de las políticas para elevar calidad educativa promovidas por organismos internacionales, apareció en las últimas décadas un modelo de gestión escolar que planteó nuevas formas de hacer para los actores del sistema educativo, el cual se expresa en función de ciertos estándares de eficiencia y de acuerdo con un marco de referencia ideal que orienta las acciones de cada uno de los que participan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este esquema centrado en la eficiencia educativa, “la perspectiva de la evaluación del docente estaría centrada en indagar en qué medida el docente se aproxima a ese modelo” (Homar, 2009, pág. 20), si se identifica con un docente que se convierte en operario de programas educativos o en agente capacitado para participar de las decisiones que atañen a la enseñanza y a la evaluación con carácter formativo.

La evaluación del desempeño de los docentes en nuestro país es una práctica que se ha desarrollado más en el nivel universitario y aunque en el nivel básico se han implementado dispositivos de evaluación, los efectos en el fortalecimiento de los procesos de gestión educativa y la mejora de la enseñanza, son un tema que se encuentra todavía al margen de las discusiones al interior de los centros de educación básica.

La revisión de la literatura especializada da cuenta de estudios preocupados por conocer el fenómeno e interesados por orientar modelos evaluativos que busquen la mejora de las prácticas de enseñanza de los docentes. Una de las investigaciones más destacadas es la realizada por Rueda (2008), para conocer las prácticas de evaluación del desempeño docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, en relación con “algunos aspectos cuestionables de la evaluación que plantean dudas respecto a su desempeño y apoyo al desarrollo de las IES” (pág. 2). Entre los resultados de la investigación el autor reconoce que excepcionalmente, las medidas de evaluación están dirigidas a impulsar la elaboración de programas para el desarrollo profesional. Asimismo, la investigación identifica que los esquemas de evaluación del desempeño

docente reconocen en mayor medida a las actividades de investigación que a las relacionadas directamente con la enseñanza.

Otro estudio realizado en el ámbito universitario coincide en que la evaluación del desempeño docente frecuentemente no logra fortalecer las prácticas de enseñanza de los docentes. Se trata de un estudio de caso realizado en una universidad pública por Luna, (2009), quien parte del reconocimiento de que, “no existen evidencias de la trayectoria de los académicos a partir de las evaluaciones a las que se han visto sujetos dentro de la misma universidad, como parte medular de un proceso de gestión” (pág. 2).

En el contexto de la educación básica, investigaciones realizadas han concentrado su interés en estudiar el papel del programa Carrera Magisterial en los docentes de la escuela primaria y de la escuela secundaria. Miranda, (2009) planteó que aunque se han hecho muchas críticas al programa, los docentes de alguna manera han tenido que incorporar el mecanismo de evaluación a su cotidianidad, experimentando en muchos casos actitudes de rechazo y manifestaciones de adaptación a la vida práctica en relación a Carrera Magisterial.

Autores como Sánchez y Sagrario, (2009) en su investigación acerca de las etapas de desarrollo profesional de profesores en el estado de Tlaxcala, concluyen que el esquema de Carrera Magisterial establece obstáculos para los docentes en función de la relación desempeño profesional, percepciones salariales y antigüedad. Afirman que la normatividad del mecanismo provoca que la motivación de los maestros noveles para ejercer una buena enseñanza se vea disminuida ante la escasa posibilidad de aumentar sus percepciones económicas en función del desempeño dentro de las escuelas y que la mayor parte de los que acceden a mejores percepciones económicas, sólo tienen unos años para rendir laboralmente en el sistema, con el riesgo de que sólo hagan lo mínimo en la labor de enseñanza, dada la proximidad del retiro.

Otro estudio realizado por Martínez y Vega, (2007) con el propósito de analizar el impacto que tiene el programa de evaluación docente Carrera Magisterial en la

mejora de la calidad de la educación en más de 400 maestros de la escuela primaria en Ciudad Juárez, concluyó que las evaluaciones aplicadas a los alumnos de docentes que no participan en el programa arrojaron mejores resultados, que aquellos alumnos de los docentes que cuentan con algún nivel en el esquema de promoción horizontal establecido por el programa. Por su parte, González (2007), hace una aportación basada en la investigación titulada “El significado de la evaluación docente para los profesores de educación primaria pública”, en la que alude a las experiencias subjetivas que los docentes entrevistados tuvieron con la evaluación educativa, describiendo situaciones que ayudaron a construir una imagen positiva de sí o en su caso, una imagen poco aceptada por los propios docentes respecto a su experiencia con la evaluación del desempeño docente.

Aun cuando la evaluación del desempeño docente en la figura del programa Carrera Magisterial ya ha sido objeto de investigaciones con resultados que cuestionan su efectividad en la tarea de mejorar la educación, el interés de nuestra indagación radica en que ubica el programa en su función de dispositivo, como mecanismo que entreteje relaciones entre los saberes y poderes que operan en la evaluación, además de que pretende contribuir a la comprensión de los efectos que como aparato de control tiene en la forma en que los docentes de las escuelas primarias públicas asumen la evaluación y su labor como responsables de la educación del grupo de niños que tienen a su cargo.

## **Capítulo II Marco legal y referentes teóricos de la evaluación**

En éste capítulo se presenta una aproximación teórica a la evaluación y la manera en que ésta ha configurado su significado hasta constituir las concepciones que hoy orientan las prácticas evaluativas. Se incluye un análisis de las principales tendencias sobre la evaluación y las características del modelo adoptado para dar rumbo a la política educativa en México. También se integra, un acercamiento a los principios que orientan las prácticas de los maestros en el contexto de la educación primaria básica en Colombia, con el propósito de obtener una mirada más amplia acerca cómo se ha desarrollado la evaluación en otro país donde las reformas educativas y las disposiciones de evaluación han aparecido con algunas condiciones similares a las nuestras. Así mismo, se da muestra de cómo el Estado ha utilizado a la evaluación como herramienta para promover la calidad de la educación y la rendición de cuentas en las escuelas del nivel básico a través de distintos dispositivos para evaluar el rendimiento de los alumnos y de los maestros.

### **Definiendo la Evaluación**

La evaluación es uno de los componentes educativos más complejos, sus usos son varios y dependen de las concepciones que sobre enseñanza y aprendizaje tienen los docentes, es una práctica que define lo que vale la pena aprender y lo que no, da cuenta de un tipo de información sobre los actores del proceso educativo. Tyler (1986) planteó una concepción que orientó el hacer docente durante muchos años. En la actualidad, podemos encontrar rasgos de la definición de Tyler en los modernos sistemas educativos que aluden a enfoques pasados como el de la pedagogía por objetivos. El autor estadounidense definió a la evaluación como el proceso por el cuál es posible determinar la medida en que los objetivos educativos han sido alcanzados. Más tarde, autores como Cronbach (en Casanova, 1998) se encargaron de proponer una concepción orientada hacia la

toma de decisiones. Con el paso del tiempo, la idea sobre lo que implica la acción evaluativa cobró un sentido que alude a la valoración no sólo de programas educativos, sino que también se pone especial atención en el papel que desempeñan los sujetos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, apuntando de este modo hacia la democratización de la educación, como lo confirma la siguiente concepción, “Habitualmente se define como un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa” (Mateo, 2000, pág. 23).

Cómo se ha comentado ya, a pesar de los avances en la investigación y reflexión sobre la evaluación en el ámbito educativo, se pueden distinguir dos tipos de evaluación que atienden a racionalidades diferentes, a nociones distintas del sentido y valor de la educación en nuestro tiempo y a propósitos diversos en la construcción de subjetividades a través de la escuela (Álvarez Méndez, 2001). En la escuela los dispositivos de evaluación han contribuido a reforzar un tipo de ciudadano, a formar un tipo de sujeto. Según Veiga, (1997), parafraseando a Foucault, “La escuela en cuanto aparato de transmisión de saberes disciplina para la formación; en cuanto conformadora de actitudes, percepciones, esquemas de respuesta, las escuelas también disciplinan para normalizar” (pág 43). Disciplinar para normalizar, es una cualidad que corresponde con el objetivo de la evaluación entendida desde lo que Álvarez (2001) describe como la racionalidad técnica, la cual, se reduce a la aplicación de técnicas y recursos que aseguren un grado de eficiencia en el control de los aprendizajes. Se trata de una evaluación pensada para formar personalidades homogéneas.

Álvarez (2001) señala que, dentro de la racionalidad técnica de la evaluación se encuentran las prácticas que se basan exclusivamente en el examen haciendo alarde de objetividad; se inscriben en ella las evaluaciones de carácter vertical donde el maestro o el evaluador externo son las únicas personas “legitimadas” para buscar información sobre los aprendizajes de los alumnos, son también

aquellas que obedecen a una calendarización rígida, que sirven para comprobar la medida en que el alumno memorizó los conceptos dictados en clase. Estas prácticas no tienen consecuencias inmediatas en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos, pues colocan por encima de todo, el cuánto aprendieron los alumnos en lugar del qué y del cómo.

Por otro lado, el mismo Álvarez (2001), se refiere a la evaluación entendida desde la racionalidad práctica caracterizada por “la búsqueda de entendimiento, la participación y la emancipación de los sujetos” (pág. 11). En la racionalidad práctica, se busca la participación de todos los involucrados en el proceso, es continua y no necesita dar cumplimiento a requerimientos periódicos, se interesa en el sujeto y no sólo en los resultados, comunica las deficiencias pero también los avances encontrados, recoge información por diferentes medios y de distintos sujetos, busca la equidad y no la exclusión, sirve para obtener información del proceso, valorar las condiciones del aprendizaje y determina las acciones para la mejora.

Otra de las caracterizaciones que pueden ayudar a comprender mejor los tipos de evaluación que se practican en el ámbito educativo es la de Mateo (2000), quien plantea que se puede organizar alrededor de dos grandes propuestas:

La evaluación centrada en los resultados, en la que ésta se asocia al uso de tecnologías educativas, especializadas en fórmulas estandarizadas de recopilación de la información que restringen el análisis a realizaciones fragmentarias y parciales.

La evaluación orientada al estudio de los procesos, buscando la percepción global de la información y favoreciendo la aplicación de las conclusiones obtenidas mediante la evaluación de realidades educativas inmediatas (pág. 23).

Ambas formas de concebir la evaluación se desarrollaron a lo largo de muchos años a través de un proceso de evolución que busca responder mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos desde diferentes perspectivas que definen las mejores maneras de aprender, influenciadas también por una idea del ser sujeto. A continuación se presenta un breve análisis de los cambios que han aparecido en las prácticas evaluativas y cómo algunas de ellas siguen influyendo las prácticas de enseñanza y en la evaluación del desempeño docente.

## **Tendencias de la evaluación y su evolución**

Las prácticas evaluativas están presentes a lo largo de toda la historia del ser humano, día a día las personas nos enfrentamos a la necesidad de elegir ante un número variable de situaciones con base en juicios de valor que corresponden a las necesidades de cada uno. House (1999), hace un análisis sobre la génesis de la evaluación y describe su origen en la antigüedad junto con el desarrollo del hombre ante la necesidad de separar lo bueno de lo malo. La historia de las antiguas culturas muestra registros de prácticas que pueden considerarse como evaluativas, así Dubois y Coffman (en Escudero. 2003) mencionan los procesos examinadores que se llevaban a cabo en China para seleccionar a los futuros funcionarios del Estado.

En el Medioevo, la evaluación aparece también dentro de las grandes universidades. Una de las figuras más sobresalientes fue la denominada *Disputatio*, acto que consistía en enfrentamientos de estudiantes y catedráticos para demostrar sus conocimientos y conseguir un grado mediante el uso de la retórica y del silogismo, herramientas propias de la escolástica. Según (Silva, 2004), “Este riesgoso examen de cuyo éxito dependía el *aprobamus* o *reprobamus* y que los colegiales denominaban por su rigor “tremendas”, aparece mencionado en todos los estatutos y reglamentos educativos de la época” (pág. 102).

Luego, con la aparición de los primeros sistemas educativos de la historia, la evaluación apareció como condición indispensable que apoyaba la expedición de diplomas de graduación para los estudiantes, así como la promoción a niveles superiores. Transcurrió algún tiempo para que a finales del siglo XIX la evaluación moderna comenzara su desarrollo con base en el enfoque teórico del positivismo.

Mateo (2000) menciona que en un primer momento la evaluación era entendida más como medida, incluso era común el uso mayor de este último concepto. La razón es el surgimiento de investigaciones relacionadas con la psicología. Según este autor, “F. Galton fue quien introdujo la expresión ‘test mental’, en un primer intento de clasificar a los individuos a partir de una inteligencia promedio” (pág. 25), y a partir de entonces, proliferó la aplicación de *tests* en Alemania, Francia y Estados Unidos.

Alfred Binet, fue el creador de las primeras escalas para medir la inteligencia de las personas. Sin embargo, los investigadores en pedagogía encontraron limitaciones de los *tests* en su aplicación al campo educativo debido a que no daban cuenta de los problemas escolares. No fue sino a partir de 1910, que se desarrollaron escalas de medición de aspectos como la redacción, la ortografía y el cálculo aritmético (Mateo, 2000). Esta primera etapa de la evaluación es considerada por Guba & Lincoln (1989), Mateo (2000) y Escudero (2003) como la primera de cuatro estadios que componen su evolución, la Generación de la medida.

Las principales características de éste estadio del desarrollo de la evaluación se centran en la medición de las características individuales, y en un fuerte apoyo en la teoría positivista. Este enfoque tuvo un auge importante hasta el siguiente paso que es conocido como la era tyleriana.

Ralph W. Tyler es considerado por muchos como el padre de la Evaluación Educativa. Las aportaciones que hizo al campo evaluativo corresponden a los resultados de su estudio *Eight Years Study of Secondary Education* publicado en 1942 en los Estados Unidos. En este tratado, él definió a la Evaluación Educativa como el proceso para determinar “en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación” (Tyler, 1984, pág. 109). Actualmente, es posible observar cómo los cambios que propuso a la concepción de evaluación dirigen las prácticas educativas de muchos docentes. Las principales contribuciones hechas por Tyler fueron, la idea de organizar el currículo con base en una serie de objetivos que deberían servir como guía de los profesores para determinar en qué medida son alcanzados por los alumnos y la idea de que la evaluación del alcance de dichos objetivos serviría además para reflexionar sobre la pertinencia del currículo y sobre las prácticas de enseñanza de los docentes. Al superar el sentido de la evaluación centrada en el alumno, la perspectiva tyleriana es calificada por Guba y Lincoln (1989) como la *Segunda generación* de la evaluación, por su carácter dinámico que incorpora como su objeto además del alumno, al currículo y al docente, en busca de la mejora del aprendizaje mediante la aplicación de pruebas objetivas.

A finales de la década de los cincuenta, la evaluación comenzó a experimentar un nuevo proceso de desarrollo. El sistema educativo norteamericano fue centro de innumerables críticas que nacieron en la misma sociedad estadounidense preocupada por el avance de su principal opositor económico. En 1957, Rusia se convirtió en el primer país en enviar un satélite al espacio, el lanzamiento del Sputnik representó para los americanos un signo de alarma que hizo dirigir su atención hacia la educación y hacia la formación de sus ciudadanos. A partir de entonces, la educación de todo el país quedó subvencionada a los lineamientos del gobierno federal en un intento por regular y asegurar su calidad. Al mismo tiempo en el escenario educativo hizo su aparición la *Accountability*, como respuesta a la preocupación del uso eficiente de los nuevos recursos invertidos en la educación.

La crisis del sistema educativo de los Estados Unidos provocó también una gran cantidad de investigaciones en educación, muchas de las cuales promovieron el desarrollo de evaluación educativa hacia modelos más progresistas. Los primeros aportes en esta dirección, corresponden a Cronbach y a Scriven, quienes coincidían en la necesidad de una evaluación que permitiera la toma de decisiones durante el proceso educativo, aunque no coincidieron en lo referente a que la evaluación debería ser o no de carácter comparativo entre los sujetos. De acuerdo con Escudero (2003), las aportaciones de estos influyeron decisivamente en la comunidad de evaluadores e incidieron en la investigación evaluativa y en la evaluación orientada al sujeto, en la línea de evaluación conocida como *assessment*, situación que orientó el desarrollo de la evaluación hacia la Tercera Generación propuesta por Guba y Lincoln en 1989.

Las ideas de Cronbach y Scriven, motivaron la aparición de perspectivas también orientadas por la toma de decisiones a partir de la información obtenida con la evaluación. Uno de los autores más sobresalientes fue D.L. Stufflebeam quien definió a la evaluación como “el proceso de delimitar, obtener y proveer de información útil para juzgar entre alternativas de decisión” (en Mateo, 2000, pág. 30) rasgo que distingue a los enfoques de evaluación más abiertos, que toman en consideración al contexto, que incluyen múltiples miradas del proceso evaluativo, que se apoyan en un abanico más diverso de instrumentos y estrategias para obtener información y sobre todo, intervienen en el proceso para mejorar el aprendizaje del alumno.

Dos de los paradigmas fruto de la revolución iniciada por los modelos progresistas son el modelo de Evaluación Respondente y el modelo de Evaluación Democrática. El primero tiene como característica principal ser “un modelo evaluativo centrado en el sujeto; el evaluador responde a aquello que las diferentes audiencias desean conocer y negocia con el sujeto lo que hay que hacer” (Mateo, 2000, pág. 33); el objetivo es solventar las necesidades reales de

los alumnos y de los maestros. El segundo plantea el camino de la búsqueda de solución a conflictos en los que el evaluador proporciona información para la mejora de los estudiantes en lo individual y lo colectivo.

Por último, se debe mencionar la aparición de uno de los enfoques que fue pensado para dar respuesta a la gran diversidad de puntos de vista sobre la evaluación para la mejora de los aprendizajes, el modelo de evaluación constructivista- respondiente (Cuarta generación) al que Guba y Lincoln (1989) describieron como sociopolítico, colaborativo, de enseñanza/ aprendizaje, continuo, recursivo, emergente, y con resultados impredecibles. Es un modelo que involucra a todos, al alumno, al docente, a los padres y al centro escolar en una cultura de evaluación que les brinda información sobre sus propios procesos.

El enfoque de la evaluación constructivista, como se puede observar, guarda una estrecha relación con los principios del paradigma constructivista. Según Guba y Lincoln (2001) “se basa en tres principios fundamentales, que comúnmente se denominan ontológico, epistemológico y metodológico” (pág. 1) mismos que muestran la esencia del paradigma en oposición a otros basados en el positivismo.

El constructivismo ontológico maneja como supuesto básico el relativismo, es decir que “los derechos humanos (semiótica) dan sentido a las decisiones que organizan la experiencia del objeto para hacerlo parecer comprensible y explicable, es un acto de conceptualización y es independiente de cualquier realidad fundacional” (Guba y Lincoln, 2001, pág. 1).; en este sentido, la evaluación de la que hablamos no se basa en la existencia de una verdad objetiva, pero esto no debe ser entendido como la posibilidad abierta a todo.

El segundo de los principios fundamentales, el epistemológico, funda sus lineamientos en el reconocimiento de la subjetividad en las acciones, es decir, “que las afirmaciones sobre la "realidad" y la "verdad" dependen únicamente de los conjuntos de significado (información) y el grado de sofisticación a disposición

de los individuos y el público que participan en la formación de esas afirmaciones” (Guba y Lincoln, 2001, pág. 1) alejándose completamente del rigor objetivo de otras evaluaciones.

El principio metodológico que caracteriza a la evaluación de cuarta generación como constructivista, consiste en el uso de la Hermenéutica- Dialéctica como lineamientos que describen el proceso evaluativo en dos fases que pueden ser paralelos: el Descubrimiento y la Asimilación. La primera fase “representa el esfuerzo del evaluador para describir ‘lo que está pasando aquí’, el ‘aquí’ ‘es lo que se evalúa y su contexto’”, (Guba y Lincoln, 2001, pág. 1), su complemento es la comunicación de lo encontrado a través de la asimilación al “incorporar los descubrimientos en la construcción o construcciones existentes”, (Guba y Lincoln, pág. 1) que sirvan para la elección de opciones que buscan la transformación de la situación encontrada respecto a la enseñanza y el aprendizaje que se pretenden mejorar.

Vista desde esta perspectiva, la evaluación es una fase para la obtención de información sobre la realidad de los educandos y de los docentes, es un proceso participativo que se abre a diferentes actores del proceso educativo, es negociable, puesto que se consideran las necesidades de información tanto de los docentes como de los alumnos, continuo y comunicativo, porque la información orienta la participación de los sujetos y las futuras fases de la evaluación y es también un proceso metaevaluativo que pone atención en los procedimientos del evaluador y en los características que hacen funcional a toda evaluación.

Actualmente, es común encontrar el modelo de evaluación constructivista como un discurso que legitima la acción de las políticas educativas en evaluación dentro de las aulas, sin embargo, la inclusión de este tipo de evaluación en la realidad de las escuelas viene acompañada por una práctica paralela de la evaluación que parece corresponder al modelo de evaluación de la racionalidad técnica planteada por Álvarez (2001). Es así, como se puede distinguir la influencia de la Política

Educativa en Evaluación a favor de aquella que compara el desempeño de los actores del sistema educativo con una serie de estándares que provienen de recomendaciones y exigencias de orden internacional y cuya característica más importante es la normalización del hacer de los estudiantes y docentes.

## **Política Educativa y Evaluación**

Uno de los ejes del análisis de la investigación realizada es el que corresponde a la Política Educativa. Su estudio es importante para conocer cómo ésta se ha configurado en México como en Colombia hasta constituir el fundamento que rige y orienta las acciones que aparecen en el presente en torno a la educación. Para comenzar, es necesario entender a qué se refiere el término “política educativa” no obstante, su definición carecería de sentido si primero no se trata la concepción sobre Políticas Públicas. Herrera e Infante, (2004) las definen como “el producto de tensiones sociales entre el proyecto dominante, o sea, quien se encuentra facultado legalmente para la toma de decisiones políticas, los grupos sociales que presentan demandas alternativas y diversos actores del contexto internacional” (pág. 77). Las Políticas Públicas son desde este enfoque, la serie de acciones que se implementan desde el Estado para dar respuesta a situaciones identificadas como problemáticas o para construir las condiciones que ayuden a conseguir resultados deseables.

Siguiendo a Herrera e Infante (2004), las políticas públicas no siempre son gestadas como una iniciativa del Estado, muchas veces éstas son el resultado de la interacción de intereses que surgen en la población o en otras ocasiones, responden a exigencias externas. Así por ejemplo, muchas de las políticas que tienen el propósito el combate a la pobreza obedecen más a intereses emanados de instituciones como la Organización Mundial de la Salud que a los intereses locales.

## **Política Educativa Internacional sobre Evaluación: velar por la calidad de la educación y rendir cuentas**

Cómo respuesta a la obligación del Estado como primer responsable de velar por el bienestar de la población, muchos países a nivel internacional se preocupan por asegurar la satisfacción de la educación como una de las principales necesidades de sus habitantes. Como resultado del interés del Estado por contar con una población mejor educada y del interés de los propios habitantes en recibir educación, surgen las Políticas Educativas consideradas como un tipo de política pública puesto que busca satisfacer una necesidad de la población a través de la acción y recursos administrados por el Estado.

Es preciso señalar que en los países en desarrollo como los considerados en esta investigación, intervienen otros intereses en la definición de la política educativa que son externos a los mismos. Herrera e Infante (2004) aluden a estos en las figuras de las entidades internacionales preocupadas por la educación y formación de un tipo de ciudadano, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) por sus siglas en inglés, en las exigencias de las instituciones que otorgan créditos para el desarrollo educativo como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), así como los intereses de los organismos de cooperación que buscan el desarrollo económico de sus miembros, tal es el caso de México en la OCDE y de Colombia en su papel de no miembro pero que participa en algunos de los estudios promovidos por el organismo.

La década de los noventa representó para la mayoría de los países en vías de desarrollo, una nueva participación en las políticas educativas internacionales determinadas por lineamientos establecidos por la UNESCO en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos que se realizó en Jomtien, Tailandia (1990). Éste acuerdo se dirigió a los países en desarrollo ante la evidente deficiencia de los sistemas educativos locales diciendo que:

La educación debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos de aprendizaje, de ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de la evaluación de los resultados (pág. 6).

En consecuencia, la definición de las políticas educativas en países como Colombia y México comenzó a caracterizarse por la definición de una educación orientada por estándares de orden internacional sobre los saberes necesarios para la formación de los ciudadanos y sobre las mejores estrategias que contribuirían a conseguir dichos conocimientos en los alumnos. En este orden de ideas, sus sistemas educativos comenzaron a desarrollar estrategias de evaluación que permitieran mejorar las cualidades y las cantidades de los saberes destinados para los niños y jóvenes que cursan la educación básica de acuerdo con las exigencias del mundo global.

Como resultado, la tarea de conocer las adquisiciones y resultados efectivos que consiguen los niños a su paso por la escuela primaria y la escuela secundaria en ambos países, se resolvió con la implementación de evaluaciones estandarizadas como el caso de Saber en Colombia y más tarde, EXCALE Y ENLACE en México. Sin embargo, los sistemas educativos de ambos países, decidieron como consecuencia de recomendaciones internacionales, que la manera más efectiva para contribuir a la búsqueda de la calidad de la educación se hallaba en la evaluación del desempeño de los maestros.

## **Influencia de las políticas internacionales en el Sistema Educativo Mexicano**

El primer indicio de la adopción de los lineamientos sugeridos por la reunión de Jomtien, en nuestro país, apareció el 19 de mayo de 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Este documento se derivó a partir de un acuerdo establecido por el entonces Presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari, el cual fue firmado a su vez por el Secretario de Educación Ernesto Zedillo Ponce de León, y la representante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Mtra. Elba Esther Gordillo Morales.

Dentro de la introducción del acuerdo se exponen las justificaciones, en las que se puede observar la importancia dada a la educación como factor que puede contribuir a que México incremente su potencial económico y obtenga una posición importante en la economía global y dice: “estos son los objetivos que exigen una educación de alta calidad, con carácter nacional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población” (SEP, 1992, pág. 1). Más adelante, el ANMEB hace una definición de lo que desde el Estado se consideran los saberes que debe promover una educación de calidad haciendo una diferencia entre las cuestiones de mayor prioridad:

El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan a los hombres los soportes racionales para la reflexión. En un segundo plano, todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su persona. En ello, destacan por su importancia, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo. Asimismo, es preciso que el educando comience a comprender los

principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna (pág. 9).

La definición de lo que se considera una Educación de Alta Calidad deja ver su completa congruencia con la política educativa internacional al expresar la noción de saberes elementales que debe poseer una persona para contribuir a elevar la productividad del país. Como resultado, la estrategia planteada para alcanzar ese ideal de educación de calidad ubicó como uno de los elementos centrales a la figura del maestro. El ANMEB realizado entre el Estado y el SNTE, planteó como sus objetivos principales la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial. Para conseguir éste último se establecieron algunas estrategias en las que destaca el programa Carrera Magisterial, programa pensado para buscar la calidad de la educación mediante la evaluación del desempeño docente, a cambio de resolver las demandas salariales del gremio magisterial.

### **El Programa Carrera Magisterial**

Históricamente, las condiciones económicas de los maestros han representado el flanco por el cual se han implementado medidas para la evaluación de su desempeño. Así lo dejan ver los programas precedentes al actual mecanismo de evaluación: el llamado Escalafón tradicional y el Esquema de Educación Básica.

El Escalafón tradicional, también llamado Escalafón de los trabajadores al servicio de la SEP de 1973, todavía vigente, define su función como “sistema organizado para someter a concurso los ascensos de trabajadores de base” (Secretaría de Educación Pública, 2001, pág. 31). De este modo, se consideró como la única posibilidad de ascenso salarial, la que se consigue por la vía vertical, es decir con la obtención de otro puesto de mayor jerarquía. La operación de este sistema se

da a través de una comisión que evalúa a los maestros en cuatro factores: conocimientos, aptitud, antigüedad, y por último disciplina y puntualidad, con los valores que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Factores considerados en la evaluación de los docentes dentro del escalafón tradicional.

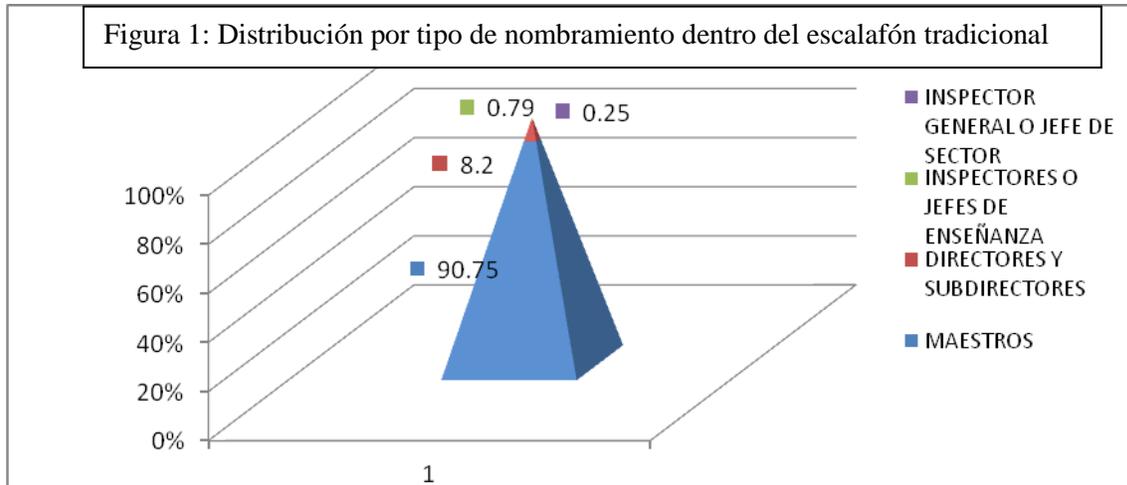
Factor	Componente	%	Puntaje máximo	Documentación que acredite
Conocimientos	Preparación.	(20)	1080	Mayor grado académico. Constancias de mejoramiento
	Mejoramiento profesional y cultural	(25) 45		
Aptitud	Iniciativa, laboriosidad, eficiencia, etcétera.	25	600	Crédito escalafonario.
Antigüedad	Años de servicio	20	480	Constancia.
Disciplina y puntualidad	Orden, cumplimiento, etcétera.	10	240	Crédito escalafonario.
	TOTAL	100	2400	

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2001) Carrera Magisterial. Antología.

Como se puede observar en la tabla, los factores descritos por el Escalafón Tradicional que incluyen a las buenas prácticas de enseñanza, son los de Aptitud y Disciplina y puntualidad. Ambos elementos de la calificación del maestro se obtienen a través del documento denominado “Crédito escalafonario”, cuya expedición recae en la responsabilidad de los directores de escuela y que en muchos casos se convierte en un mero trámite burocrático, pues es común que los docentes accedan, sin un proceso real de evaluación, a las más alta puntuación.

Además, el Escalafón Tradicional, sistema en el que cobran validez los créditos escalafonarios, representa una figura piramidal donde las oportunidades para los profesores disminuyen en la medida de que se asciende a un nuevo nivel, pues cada nivel subsecuente cuenta con un menor número de puestos para laborar y

depende de los espacios que se den por apertura de nuevas plazas, jubilación, cese, o muerte de los trabajadores, tal como se muestra en la Figura 1.



Fuente: Secretaria de Educación Pública (2001) Carrera Magisterial. Antología.

Aun cuando el escalafón sigue vigente para acceder a un puesto de director de escuela, no ha habido una evaluación de este programa que acredite un impacto positivo en la mejora de los resultados educativos ni en el acceso de los maestros a mejores salarios.

Por su parte, el Esquema de Educación Básica, surgió en 1987 y estuvo vigente hasta la puesta en marcha del programa Carrera Magisterial en 1993. Según Ortiz (2003), este sistema operó a través del otorgamiento de un estímulo de tiempo que los maestros debían utilizar en actividades de reforzamiento de la labor de enseñanza; así por ejemplo, a maestros de educación primaria y preescolar se les podía otorgar categorías de tiempo que iban desde la plaza de tres cuartos, equivalente a 33 hrs. hasta la plaza de tiempo completo mixto con un valor de 40 hrs. dependiendo de los años de servicio y del perfil de preparación que acreditaran. A decir del mismo Ortiz, este tampoco influyó en la mejora de la calidad de la educación del sistema de educación básica.

En la búsqueda de estrategias para contribuir a mejorar la calidad de la educación en nuestro país, el 14 de enero de 1993, la SEP en acuerdo con el SNTE, estableció el programa Carrera Magisterial como el dispositivo adecuado para contribuir a “elevar la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y del mejoramiento de las condiciones de vida y laborales de los trabajadores de la educación” (Antología de Carrera Magisterial, 2001, pág. 53).

### **Primera etapa de Carrera Magisterial**

Los lineamientos del programa de Carrera Magisterial establecieron las bases según las cuales se organizó la participación de los maestros de educación básica, sujetos a quienes se destinó el proyecto. Desde su implementación, el mecanismo destinado para la evaluación de los maestros ha cursado por varios momentos o etapas en función de las reformas planteadas por los gobiernos con el fin de elevar la calidad educativa mediante la evaluación del desempeño de los docentes.

La operación del programa Carrera Magisterial comenzó con la formalización de los Lineamientos Generales (1993) por parte de la Comisión Nacional SEP- SNTE. Dentro de este documento, se presentó a la Comisión Nacional Mixta (CNM) integrada por autoridades educativas y miembros del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, como el principal órgano de gobierno para regular el actuar del programa. Además, se describió la figura de las Comisiones Paritarias en representación de la CNM en cada uno de las entidades federativas, mismas que tienen como funciones las de “dictaminar las incorporaciones y promociones de los maestros en el programa, atender inconformidades y publicar los resultados de la dictaminación” (Antología de Carrera Magisterial, 2001, pág. 54). Además de estas instancias, los Órganos de Evaluación, integrados por maestros, directores y

representantes sindicales en cada centro de trabajo, son los encargados de hacer llegar a los docentes las cédulas de inscripción, reunir los documentos que acrediten la antigüedad, el grado académico y las constancias de asistencia a cursos.

Como requisito principal para la participación en el nuevo esquema de promoción horizontal se estableció ostentar la categoría de nombramiento definitivo o nombramiento provisional sin titular, el cual incluía además de los maestros que laboraban en educación preescolar, primaria y secundaria, a los docentes que se desempeñaban en sistemas afines como la educación especial y la educación extraescolar entre otros.

Los docentes interesados en participar se inscribían en una de las vertientes diseñadas para atender a los maestros según la actividad que desempeñaban en el subsistema educativo. Los maestros frente a grupo, fueron ubicados en la primera vertiente, los maestros en funciones directivas y de supervisión en la segunda vertiente y los maestros de apoyo técnico en la tercera vertiente. Cada una de las vertientes implicaba una manera diferente de evaluación en cada uno de los aspectos considerados en el programa y los docentes debían obtener una evaluación aprobatoria en cada uno de sus componentes. En la Tabla 2 se presentan los factores de evaluación considerados en esta primera era del programa Carrera Magisterial.

Tabla 2. Factores de evaluación considerados en el programa Carrera Magisterial según los lineamientos de 1993.

<b>Factor</b>	<b>Puntaje</b>
Antigüedad	10
Grado Académico	15
Preparación Profesional	25
Cursos de actualización y	15

superación	
Desempeño profesional	35
<b>Total</b>	<b>100</b>

Fuente: SEP (2001) Carrera Magisterial. Antología

Con el factor Antigüedad se valoraba los años de servicio que los docentes tenían hasta el momento de su participación en la evaluación, correspondiendo una parte proporcional de los puntos destinados, de tal forma que a mayor antigüedad, considerada para tal caso el rango de 30 años de servicio vigentes en ese momento, mayor era la puntuación obtenida. Este factor se acreditaba con la Constancia de servicios que expide la misma Secretaría de Educación o su representante en cada entidad.

El Grado Académico, considera los grados obtenidos por el docente de educación básica, pero para efectos del programa sólo se tomaba en cuenta estudios en:

- Normal básica.
- Normal Licenciatura o Licenciaturas de nivelación de la UPN.
- Normal Superior
- Licenciaturas en Universidades o Institutos de Educación Superior en áreas equivalentes a las impartidas en Normal Superior.
- Maestrías y Doctorados otorgados por Instituciones de reconocimiento oficial.

Correspondía a la Preparación profesional, la puntuación obtenida mediante un examen estandarizado que daba cuenta de los conocimientos y actualización de los docentes respecto a su función y el área que impartían. Según Ortiz (2003), la Dirección General de Evaluación, utiliza para la realización de los instrumentos que evalúan este factor, las temáticas incluidas en los programas de estudio, documentos normativos, guías y libros para el maestro.

Los Cursos de Actualización y Superación, incluían la acreditación de cursos nacionales o estatales, en los que participaba el docente y que eran ofrecidos por las autoridades educativas y aprobados por la CNM.

El Desempeño Profesional, representaba la valoración del docente en relación a su hacer cotidiano dentro de las funciones que les correspondían. Constaba de cuatro subfactores en los que el aprovechamiento escolar tenía un valor de siete puntos, calificación a la que se accedía por medio de un examen aplicado por las autoridades educativas a los estudiantes de los docentes inscritos en la primera vertiente.

Como se mencionó al principio de este apartado, era requisito indispensable la aprobación y obtención de los mejores resultados en cada uno de los factores de evaluación para que los maestros fueran incorporados o promovidos en los niveles establecidos por Carrera Magisterial. El conjunto de estos resultados era conocido como Evaluación Global y era emitido a través del dictamen expedido por las Comisiones paritarias en los estados.

Considerando que el programa es un sistema de promoción horizontal, los resultados de las evaluaciones globales de cada maestro servían para acceder a mejores salarios sin la necesidad de dejar su puesto. De tal forma que los maestros, directivos, supervisores y apoyos técnicos, accedían a una carrera conformada por cinco niveles que representaban un incremento real y sustantivo de sus percepciones, calculado con base en los salarios correspondientes de su categoría, estos niveles fueron A, B, C, D, y E. El tiempo que un maestro necesitaba para llegar al último nivel dependía de sus buenos resultados en las evaluaciones globales y de los años de permanencia definidos según se tratara de maestros que laboraban en zonas urbanas o de maestros que trabajaban en zonas de bajo desarrollo; el trayecto podía realizarse en 8 años si se laboraba en zonas de bajo desarrollo o en 14 años si se trabajaba en zonas urbanas.

Una vez en marcha, Carrera Magisterial en su primera etapa manejó un proceso de incorporación que permitía ubicarse directamente a los niveles A, B y C. Para ingresar en el nivel A, los docentes interesados debían contar con Normal básica o licenciatura equivalente para el caso de los docentes de preescolar y primaria. Los docentes de secundaria debían acreditar al menos, el 75% de los créditos de Normal superior o licenciatura afín. Según la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial (2001), para los niveles B o C, el programa autorizó el catálogo de instituciones Formadoras de Docentes con Reconocimiento para la incorporación a los niveles B o C de carrera magisterial, reglamentando la incorporación de maestros con Maestría o Doctorado.

Es preciso señalar, que dentro de este esquema de promoción se permitió que algunos maestros ingresaran a un nivel superior, al nivel BC. En este rango, se ubicó a los docentes egresados de las licenciaturas en preescolar y primaria de la Universidad Pedagógica Nacional que habían accedido a la categoría de Tiempo Completo Mixto establecida por el recién concluido Esquema de Educación Básica. La intención fue la de no perjudicarlos en sus percepciones debido a que la categoría les otorgaba un salario mayor que lo pensado para los docentes en el nivel B de carrera magisterial. Más tarde, una revisión de los expedientes de los maestros informó que en tal beneficio se incluyeron indebidamente a los egresados de la Licenciatura en Educación Básica de la UPN para quienes estaba destinado el nivel A, sin embargo, en un intento por proteger los derechos de los trabajadores se les informó que serían reubicados en el nivel B del escalafón horizontal. Este hecho, junto con el descubrimiento de que la puntuación asignada para el factor Desempeño Profesional había sido otorgada por los órganos de evaluación de manera indebida al dar a los docentes las puntuaciones más altas sin una buena sustentación y en detrimento del subfactor Aprovechamiento Escolar, marcó el inicio del camino que llevaría al programa hacia la reformulación de los lineamientos en 1998.

La primera fase del programa Carrara Magisterial (1993- 1998), logró involucrar a los docentes en un proceso de evaluación de su función a través de distintos instrumentos, sin embargo, la falta de claridad en su normatividad provocó, como el caso de la asignación del nivel BC a docentes que no lo justificaban, una serie de errores que desviaron el esfuerzo por contribuir a mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, el programa logró una importante aceptación en el círculo magisterial, debido a que representó la posibilidad de mejorar los ingresos económicos de los maestros.

La Figura 2 presenta la información de un estudio realizado en 1997 por encargo de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la SEP, que arroja información sobre el porcentaje de docentes de educación básica que eran beneficiados por los estímulos económicos propuestos por el programa entre una muestra de 3369 maestros, situación que refleja el incremento en el gasto educativo hecho por las autoridades educativas.

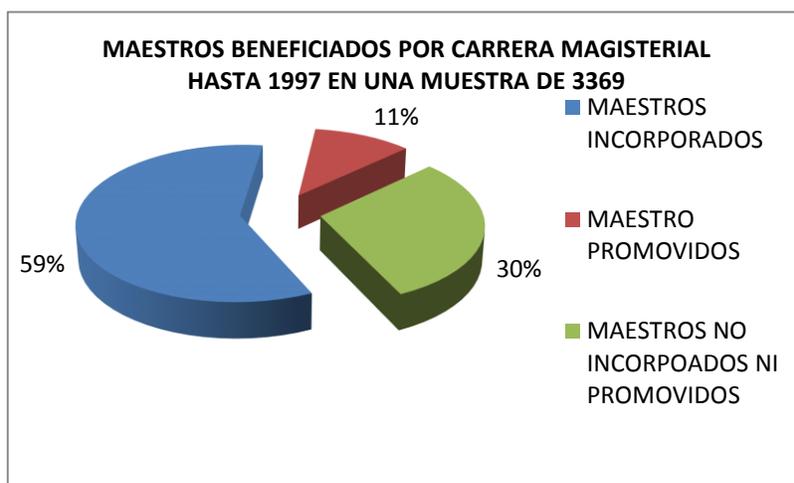


Figura 2. Maestros beneficiados por Carrera Magisterial según el estudio ordenado por la SEP.

Fuente: SEP (2001) Carrera Magisterial. Antología

Para comprender claramente el impacto que Carrera Magisterial tuvo en los maestros que lograron incorporarse o promoverse hasta el año en que se llevó a cabo el estudio, es necesario tener una idea de cuál fue el impacto real en los salarios considerando la información del programa sobre lo que representaba ingresar al nivel A y promoverse en los siguientes niveles. Según los lineamientos, los estímulos establecidos para los maestros de educación primaria consisten en un incremento salarial estimado en relación a la equivalencia de una plaza por 25 horas (ver Tabla 3):

Tabla 3. Equivalencia en horas de los estímulos de Carrera Magisterial para cada nivel.

CATEGORÍA	DENOMINACIÓN	EQUIVALENCIA EN HORAS				
		NIVELES				
		A	B	C	D	E
E0281	Maestro de Grupo de Primaria	9	8.5	8	7	7

Fuente: Comisión Nacional Mixta (1993) Lineamientos Generales

De tal forma que los docentes de la escuela primaria que ingresaron al nivel A obtuvieron un estímulo salarial del 36%. En la Figura 3 se ilustra el porcentaje de maestros de educación básica que habían ingresado al nivel A hasta la realización de la investigación en febrero- marzo de 1997 sobre una muestra de 2326 encuestados:

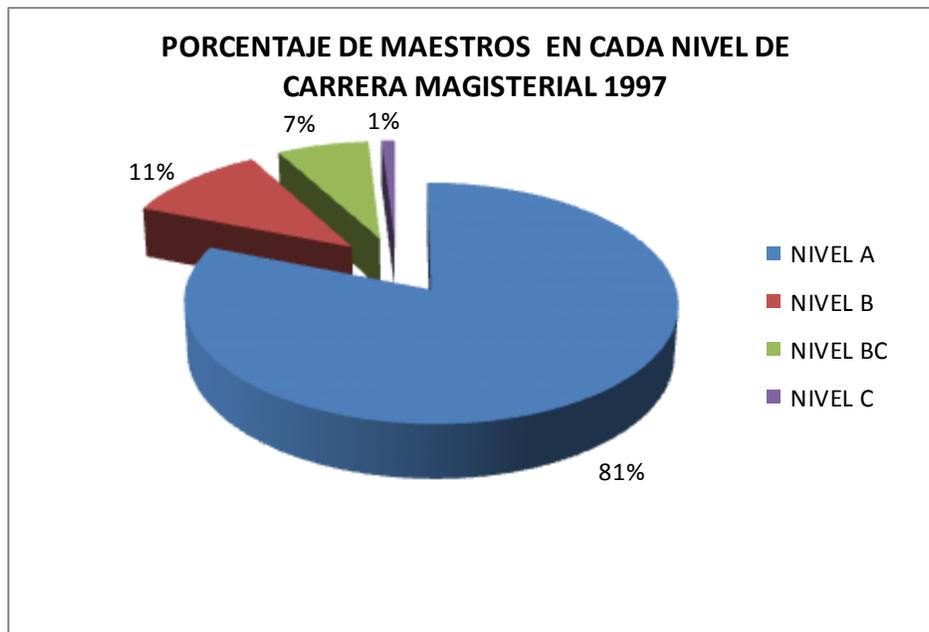


Figura 3. Porcentaje de maestros en cada nivel de Carrera Magisterial 1997

Fuente: SEP (2001) Carrera Magisterial. Antología

### ***Carrera Magisterial la segunda etapa***

El programa de Carrera Magisterial mostró sus ventajas en el plano de la mejora salarial pero adolecía de la falta de claridad en la aplicación de la normatividad además de que en este tiempo, no se contaba con estudios sólidos sobre su impacto en la mejora de la calidad de la educación. En consecuencia, la Comisión Nacional SEP-SNTE convocó a sus órganos representantes en las entidades federativas en el mes de agosto de 1997 con la intención de reformular los lineamientos del programa. El objetivo de la convocatoria fue “contar con una normatividad consistente que reflejara plenamente la filosofía y el compromiso de Carrera Magisterial” (Comisión Nacional SEP- SNTE, 1998, pág. 5), en este sentido, la nueva normatividad del programa declaró que “un elemento clave para el logro de las metas educativas es el profesor” (Comisión Nacional SEP- SNTE, 1998, pág. 3), esta precisión marcó, como se verá en lo sucesivo, el sentido de las

reformas hechas al programa, cambios en los que se observa un interés creciente por incidir en las prácticas de enseñanza de los maestros de educación básica.

Los nuevos Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (LGCM), conservaron la estructura de gobierno a través de la definición de las responsabilidades de los tres órganos regulatorios que planteó el programa desde 1993, la Comisión Nacional SEP- SNTE, las Comisiones Paritarias Estatales y los Órganos de Evaluación. Se estableció la nueva regulación y se retomaron los requisitos que deberían cubrir los maestros interesados en el programa, al plantear que “podrán participar en Carrera Magisterial todos los profesores de educación Básica cuya categoría esté registrada en el catálogo aprobado para el programa y que cuenten con nombramiento código 10 (alta definitiva) o código 95 sin titular (interinato ilimitado)” (Comisión Nacional SEP- SNTE, 1998, pág. 19). La inscripción de los docentes según su nombramiento, también quedó supeditada a las tres vertientes planteadas al inicio del programa que dan cuenta de la categoría que estos ostentan y de las funciones que desempeñan: Maestros frente a grupo, Personal en funciones directivas, de supervisión y comisionados y en tercer lugar Profesores que realizan actividades técnico – pedagógicas.

Los cambios más importantes de la reforma de los lineamientos realizada en 1998, se observaron en la definición de los factores de evaluación, que constituirían los indicadores guía para la evaluación del hacer de los docentes, como se muestra a continuación:

Tabla 4. Comparativo de los factores de evaluación considerados por Carrera Magisterial en los lineamientos 1993 y 1998.

LGCM 1998				CM 1993	
Factores	Puntajes máximos			Factor	Puntaje
	1ª. Vertiente	2ª. vertiente	3ª. vertiente		
Antigüedad	10	10	10	Antigüedad	10
Grado Académico	15	15	15	Grado Académico	15

Preparación Profesional	28	28	28		Preparación Profesional	25
Cursos de Actualización y Superación profesional	17	17	17		Cursos de actualización y superación	15
Desempeño Profesional	10	10	10		Desempeño profesional	35
Aprovechamiento Escolar	20	-	-		<b>Total</b>	<b>100</b>
Desempeño Escolar		20	-			
Apoyo Educativo			20			
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>			

Fuente: Comisión Nacional SEP- SNTE (1998) Lineamientos Generales

A primera vista, las reformas efectuadas en los factores de evaluación, dan claridad a la postura asumida sobre las características del desempeño docente, haciendo una descripción precisa de los rasgos que corresponden a las diferentes categorías que pueden ostentar los maestros, de ésta manera, se precisan los puntajes asignados en relación a cada una de las vertientes.

Cómo ya se había comentado, estos cambios, corresponden con la preocupación de la Comisión Nacional acerca de que los órganos de evaluación en algunos centros educativos estaban otorgando los treinta y cinco puntos asignados al factor Desempeño Profesional sin realizar una buena apreciación. Situación que dejó ver la necesidad de una mayor claridad en relación al hacer de los docentes y a la manera de valorarlos de una manera objetiva.

Como resultado, los nuevos lineamientos presentaron los factores Aprovechamiento escolar, Desempeño escolar y Apoyo educativo para valorar las actividades de los docentes y su relación con los aprendizajes de los niños a partir de los roles que desempeñan en la primera, segunda y tercera vertiente.

Desde ese momento, el factor Desempeño Profesional, se separó de las actividades que según los lineamientos del programa contribuyen de manera directa con el aprendizaje y se le asignó una carga de puntuación menor, solamente diez puntos y que para el caso de los maestros frente a grupo, se

pueden obtener mediante la valoración de las actividades tales como: Planeación del proceso de enseñanza Aprendizaje, Desarrollo del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Participación en el Funcionamiento de la Escuela, Participación en la Interacción Escuela, Comunidad. (Comisión Nacional SEP- SNTE, 1998, pág. 31).

Por su parte, el denominado Aprovechamiento Escolar, sirvió para evaluar la efectividad de los docentes frente a grupo, en 1998 se le asignó una calificación de veinte puntos, mismos que debían conseguirse a través de la aplicación de un examen a los alumnos del docente en evaluación, mismo que sería el antecedente de la asignación a este rubro mediante la prueba ENLACE.

Es preciso hacer notar que los cambios realizados, obedecen al interés de la SEP tal como se expresa en la introducción de los LGCM de 1998, de otorgar la debida importancia al hacer de los maestros, aspecto que apareció en el centro de la escena al poner en juego la valoración del Aprovechamiento escolar y de las acciones que realizan los docentes de las segunda y tercera vertientes para incidir directamente en el aprendizaje de los alumnos. Además, el interés de la CN SEP-SNTE por la enseñanza, incluyó el aumento en las puntuaciones en los factores Preparación profesional y Cursos de actualización y superación profesional, expresando una nueva valoración de los elementos que podían fortalecer la enseñanza eficaz pensada por los integrantes de la Comisión Nacional Mixta.

Otro de los cambios importantes en la definición de los LGCM 1998, fue la descripción de las incorporaciones y promociones en el esquema horizontal. A diferencia de los primeros lineamientos que consideraban la incorporación directa en los niveles A, B y C, dependiendo del grado académico que presentaban los maestros, en la nueva normatividad se estableció que “Carrera Magisterial se inicia en el nivel A” y “los niveles de promoción del programa (B, C, D, y E) son consecutivos y seriales, es decir, los docentes sólo pueden acceder al nivel inmediato superior por medio de promoción”, este hecho representó un intento importante por mejorar la administración del programa. No obstante, los esfuerzos

por aclarar la normatividad del programa, el esquema de Carrera Magisterial recibió críticas sobre su funcionamiento pero sobre todo, sobre el impacto que este debería tener para mejorar la calidad de la educación en el país.

Las observaciones hechas acerca de su funcionamiento y pertinencia encontraron atención en el gobierno de la alternancia, el periodo de gobierno 2000- 2006 se caracterizó por el impulso de varios intentos para mejorar los resultados del programa, el Presidente Fox planteó la necesidad de contar con un órgano de evaluación autónomo a la misma SEP y al SNTE, que ayudara a aumentar la eficacia, pero sobre todo, la confiabilidad de las evaluaciones que constituyen el insumo de Carrera Magisterial sobre la valoración del desempeño de los maestros. Al final, la lucha entre las diferentes fuerzas relacionadas con la educación en el país, así como la intromisión de organismos internacionales, obstaculizaron los esfuerzos por mejorar la parte de evaluación del desempeño docente al dejar en manos de la SEP la responsabilidad de administrar todo lo relacionado con los instrumentos destinados a la valoración del aprovechamiento escolar.

Si recordamos los 7 puntos destinados para el subfactor Aprovechamiento Escolar que en los lineamientos del programa en 1993 formaba parte del factor Desempeño Profesional, la nueva definición como factor independiente al que corresponden 20 puntos de la calificación global, es congruente con la idea de que los maestros son la pieza clave para elevar la calidad de la educación, pero es contundente al asumir la idea de que se puede evaluar la eficacia de la enseñanza de los maestros con la evaluación de los aprendizajes de los niños.

Para obtener la información sobre la eficacia del trabajo docente dentro de lo que las autoridades educativas consideran una enseñanza de calidad, se encomendó a la SEP la tarea de coordinar, diseñar y aplicar el instrumento que serviría para estos propósitos, durante los primeros años, las autoridades educativas desarrollaron diferentes exámenes con la intención de cumplir con esta encomienda, pero fue hasta el 2006 cuando se dio inicio a la aplicación del

Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), instrumento que actualmente se utiliza para valorar los aprendizajes de los niños y en función de estos, asignar una calificación a los maestros.

Hasta entonces, el programa Carrera Magisterial había conseguido los propósitos de su creación, regular la práctica docente mediante el uso de estímulos económicos en función de los resultados de las pruebas aplicadas a los alumnos y definir los saberes necesarios para la enseñanza, a través de la oferta de cursos de formación continua, cuya constatación se realizó con la evaluación de otros dos factores de evaluación de Carrera Magisterial, Preparación profesional y Cursos de actualización y profesionalización, con 28 y 17 puntos de la evaluación global respectivamente.

### **Los nuevos lineamientos de Carrera Magisterial 2011**

Al igual que los sexenios anteriores, el gobierno del Presidente Felipe Calderón, continuó con el discurso que legitima la idea de que las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que logran buenos resultados de los alumnos en la prueba ENLACE. En consecuencia, se plantearon en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 una serie de objetivos que ayudarían a dar rumbo a las acciones necesarias para mejorar la eficiencia del sistema educativo. El primer objetivo: “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Secretaría de Educación Pública, 2007, pág. 10) establece como principales estrategias a la capacitación de los maestros, la mejora de la infraestructura educativa y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Respecto a la primera línea de la política educativa propuesta en el Programa Sectorial de Educación, se definieron varias acciones para orientar y evaluar la

labor del docente hacia la mejora de los niveles de logro educativo, a partir de los puntajes obtenidos por los alumnos en pruebas masivas estandarizadas como PISA y ENLACE. Dentro de estas acciones destacan aquellas dirigidas hacia el fortalecimiento de la formación y actualización docente:

- Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI.
- Identificar las necesidades de formación continua y superación profesional de los docentes para generar una oferta sistemática, pertinente, integral y equitativa orientada a la mejora de la calidad de la educación básica.
- Poner en marcha un programa de capacitación de docentes para la atención adecuada de las innovaciones curriculares, de gestión y, especialmente, del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Crear mecanismos de reconocimiento social a la labor de los profesionales de la educación.
- Capacitar a los profesores de escuelas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad por las bajas calificaciones obtenidas en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).
- Abrir una nueva fase del programa Carrera Magisterial acorde con las necesidades de actualización docente y con los resultados de las evaluaciones educativas.

La lectura de estas acciones, permite avizorar el papel de la evaluación en la detección de las necesidades de formación en los docentes y el papel de la Carrera Magisterial en la definición y construcción del modelo docente que desde las políticas se establece que requiere el sistema educativo.

Poco tiempo después, la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación el 15 de mayo del 2008, marcó el inicio del acuerdo entre el SNTE, encabezado por su presidenta Elba Esther Gordillo Morales y el Estado, para implementar medidas de evaluación del desempeño docente basadas en el logro de los aprendizajes, las cuales se traducen en los nuevos lineamientos de Carrera Magisterial y posteriormente en la Evaluación Universal.

### **La alianza SEP- SNTE**

La alianza firmada entre la SEP y el SNTE declaró, tener como propósito principal “impulsar una transformación por la calidad educativa” (SEP- SNTE, 2008, pág. 1) ante la urgencia de mejorar la calidad del servicio de educación pública. El documento señala que responde al reclamo de la sociedad por una mejor educación, una educación que realmente aporte a la formación de ciudadanos libres y capaces de contribuir con el desarrollo del país. Para conseguirlo, el acuerdo entre autoridades educativas y representantes sindicales de los maestros, estableció cinco ejes de acción:

1. Modernización de centros escolares.
2. Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas.
3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos.
4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.
5. Evaluar para mejorar.

Cada uno de los ejes mencionados, consta de un conjunto de estrategias pensadas para dar dirección a las acciones que permitan alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la educación a través de la transformación del sistema educativo y de la evaluación y capacitación del cuerpo docente que labora en educación básica.

Según el primer eje de la alianza, el sistema educativo requiere de un programa amplio de “Modernización de centros escolares”, con la intención de que los alumnos de educación básica cuenten con espacios idóneos para desarrollar procesos de aprendizaje efectivos y que dichos espacios se conviertan en un área abierta a la participación de los padres de familia a través de un modelo de gestión institucional, en el que la sociedad y los padres de familia contribuyan a mejorar la calidad de la educación. Considera además la necesidad de que los alumnos tengan a su disposición diferentes tecnologías de la informática y la comunicación que permitan diversificar el contacto con el conocimiento.

El segundo eje, “Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas”, da cuenta de la gran tarea asumida por los participantes del acuerdo en la búsqueda de lograr que los docentes que forman parte del sistema educativo sean seleccionados para desempeñar sus labores a través de un sistema democrático que deje de lado las prácticas como la compra y venta de plazas, así como la asignación de las mismas por “influencias”. Además, esta línea de acción, busca que los docentes en servicio cuenten con la preparación necesaria para el desarrollo de sus funciones, mediante la participación en procesos de formación continua diseñados por la propia secretaría. Como tercer elemento, el eje establece el acceso a estímulos económicos en función de la eficacia de las labores de enseñanza, a través de los siguientes acuerdos:

Reformar los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial, para que se consideren exclusivamente tres factores: aprovechamiento escolar, (medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación), cursos de actualización (certificados de manera independiente) y desempeño profesional. Y crear el programa de estímulos a la calidad docente (SEP- SNTE, 2008, pág. 8).

En cuanto al tercer eje, “Bienestar y desarrollo integral de los alumnos”, el pacto considera un conjunto de acciones para mejorar las condiciones de desarrollo de

los niños y adolescentes que asisten a la educación básica. Tales tareas incluyen al desarrollo de una cultura para la salud, la ampliación del programa de desayunos escolares que permitan formar hábitos alimenticios sanos, el fortalecimiento del programa de becas Oportunidades para contrarrestar la influencia de la pobreza en el aprendizaje y correcto desarrollo de los niños, así como los programas de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, es otra guía dentro del compromiso asumido por las partes interesadas en transformar el sistema educativo para mejorar la calidad de la educación. Según la Alianza, “la escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad, que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial” (SEP- SNTE, 2008, pág. 10) para lo cual propone una reforma curricular que permita a los estudiantes el desarrollo de competencias junto con el aprendizaje del Inglés como segunda lengua.

Por último, La Alianza por la Calidad de la Educación, plantea un quinto eje de acción: “La evaluación”. Éste, asume el papel de orientador de las acciones en materia educativa, define el diseño de la política educativa y las estrategias necesarias para mejorar la calidad de la educación. Según el acuerdo, su objetivo principal es valorar el actuar de todos los actores del proceso educativo, principalmente el de los docentes y alumnos, para compararlos con los estándares de desempeño previamente establecidos. Este eje, junto con la “Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas”, constituyen las bases que orientan el funcionamiento y la filosofía del Programa Carrera Magisterial.

## **Influencia de la OCDE en la evaluación del desempeño**

Los cambios y adecuaciones del Programa Carrera Magisterial, responden en gran medida a los objetivos declarados en la Alianza por la Calidad de la Educación pero sobre todo guardan correspondencia con los lineamientos y recomendaciones hechas por la OCDE. En nuestro país, la incorporación a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 1994, representó el inicio de una nueva dinámica por la búsqueda de la calidad de los aprendizajes que construyen nuestros niños y adolescentes durante el curso por el nivel básico del sistema educativo. Esta nueva empresa, es orientada por estándares diseñados a nivel internacional, que dan cuenta de las características que debe poseer el ciudadano de nuestro tiempo desde una perspectiva que busca la competitividad necesaria para el desarrollo económico.

La OCDE, tiene como objetivo ayudar a los países miembros en la búsqueda de políticas que hagan posible una mejor participación en la sociedad de la globalización. Algunos temas que se buscan fortalecer son los económicos, los sociales y los medioambientales a través de la identificación e instrumentación de las experiencias que han ayudado a los países miembros a mejorar la calidad de vida de sus habitantes. La calidad de la educación es una de las principales preocupaciones de la OCDE. En el caso de México, desde su primera aplicación en el 2006, la evaluación hecha a través del *Programme for International Student Assessment* (PISA), que tiene el propósito de comparar a los estudiantes de quince años de los países miembros, en competencias claves como la lectora, las matemáticas y las de orden científico, nos coloca como uno de los países más bajos en el nivel de logro de las competencias que los ciudadanos necesitan para participar en los retos que plantea la sociedad actual.

Considerando estos resultados, en el 2010 la OCDE planteó a las autoridades de nuestro país una serie de sugerencias para mejorar la calidad de la educación en el documento titulado "Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la

calidad de la educación de las escuelas mexicanas”. Dentro de las recomendaciones aparece la idea fortalecer al aprendizaje de los alumnos mediante el establecimiento y consecución de ciertos rasgos que caracterizan a lo que el organismo considera “Escuelas eficaces”. Dichas pautas corresponden a dos dimensiones, el trabajo docente y la función directiva, estos se organizan alrededor de 15 recomendaciones que deberán guiar las decisiones en política educativa (ver Tabla 5):

Tabla 5. Recomendaciones hechas a México desde la OCDE.

1. Definir la enseñanza eficaz	9. Definir la dirección escolar eficaz
2. Atraer a los mejores aspirantes	10. Profesionalizar la formación y la asignación de plazas a los directores
3. Fortalecer la formación inicial docente	11. Fortalecer el liderazgo instruccional en las escuelas
4. Mejorar la selección docente	12. Aumentar la autonomía escolar
5. Abrir todas las plazas a concurso	13. Garantizar el financiamiento para todas las escuelas
6. Crear periodos de inducción y de prueba	14. Fortalecer la participación social
7. Mejorar el desarrollo profesional	15. Crear un Comité de Trabajo para la Implementación (P.5)
8. Evaluar para ayudar a mejorar	

Fuente: OCDE (2010) *Better policies for better lives*

El punto número ocho “Evaluar para ayudar a mejorar” representa la correspondencia con las políticas educativas sugeridas por la UNESCO en Jomtien, Tailandia en 1990 respecto a la evaluación de los alumnos con el propósito de mejorar la calidad enseñanza de los docentes. Para conseguirlo la OCDE sugiere a México establecer un programa de incentivos económicos para los docentes cuyos alumnos obtengan buenos resultados en las pruebas estandarizadas y excluir del servicio educativo a los que muestren malos resultados de manera constante. Sin embargo, dice poco sobre las acciones impulsadas a fortalecer la gestión de los centros educativos en la atención de los problemas relacionados con la enseñanza y sitúa las probables soluciones fuera de la escuela.

México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares. Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado apoyo profesional. Después de haber implementado este sistema y de haber socializado sus reglas, el sistema puede incluir variables formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo (OCDE, 2010, pág. 6).

Por otra parte, un estudio realizado por Lucrecia Santibañez (2008) para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, expresa lo que puede hacer México respecto a la evaluación del desempeño docente, argumentando la ineficacia del Programa Carrera Magisterial al considerarlo costoso y con nulos resultados. Según Santibañez, en 2004 la OCDE informó que México es de los países miembros que más gasta en Educación en relación a su PIB per cápita: señala que nuestro país invierte cerca del 6.5% del PIB per cápita, arriba del 6.2% que constituye la media del organismo económico. Aunque aclara que esto no significa una gran cantidad, dado que “el gasto por alumno en México en educación primaria es aproximadamente \$1700 dólares (ajustados por poder de compra) mientras que el promedio de la OCDE rebasó los 5800 dólares”. Como resultado del análisis, Santibañez enfatiza la urgencia de aumentar la eficacia de los recursos públicos destinados a la educación en la búsqueda de mejorar la calidad.

Según la misma investigadora, el 93 % de lo que se invierte a educación se destina al pago de los maestros dando a entender que se invierte mucho en ellos y que no impactan positivamente en la educación de los niños. El estudio agrega que el porcentaje destinado al pago de salarios de los docentes es de los más altos de la OCDE razón que posiciona la idea de que “los salarios docentes en México no son bajos (considerando la jornada trabajada y salarios comparables

por niveles de escolaridad comparable)” (Santibañez, 2008, pág. 39). En este sentido, se puede observar cómo los lineamientos de la OCDE orientan a México hacia la búsqueda de la eficacia del presupuesto invertido en el pago de salarios para los maestros, en consecuencia a ubicar la evaluación del desempeño dentro de la racionalidad costo-beneficio.

### **Situación actual del Programa Carrera Magisterial**

Una vez firmada la Alianza por la Calidad de la Educación y de considerar las recomendaciones de la OCDE, la Comisión Nacional SEP- SNTE, realizó las consultas necesarias para que el 25 de mayo de 2011 se firmara el acuerdo por el cual se reformaron los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial de 1998. Como resultado del proceso de reforma, los nuevos Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial, expedidos en 2011, argumentaron que los cambios representaron el “avance más importante del programa” porque el enfoque asignado a las orientaciones del esquema de carrera consideran que este:

Transforma el sistema de evaluación para centrarlo en el logro académico de los alumnos, en el fortalecimiento de la profesionalización de los maestros, en el reconocimiento y valoración del tiempo que dedican a las actividades extraclase, a su experiencia docente, y al dominio de los contenidos sobre su materia de trabajo. (COMISION NACIONAL SEP- SNTE, 2011, pág. 4)

Como se puede ver en el discurso presentado en la exposición de los nuevos lineamientos de carrera Magisterial, las autoridades educativas conciben el modelo de buena enseñanza a aquel que obtiene puntuaciones altas en las pruebas estandarizadas como PISA y ENLACE y cómo, en adelante será valorada la importancia de una pedagogía por el bienestar y la dignidad de las personas.

### *Objetivos de Carrera Magisterial 2011*

Los Lineamientos Generales 2011, dieron continuidad al concepto de promoción horizontal, entendido como la posibilidad de los maestros para escalar a mejores niveles salariales sin la necesidad de cambiar el tipo de categoría que ostentan dentro del sistema educativo. Además continuaron con el mismo esquema de organización de los docentes para su evaluación: primera, segunda y tercera vertiente con el propósito de reconocer el trabajo que incide directamente en el rendimiento de los alumnos en las evaluaciones estandarizadas. En este sentido, la nueva normatividad planteó como base de sus orientaciones los siguientes objetivos generales:

1. Coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional, mediante el fortalecimiento de la profesionalización de los participantes al impulsar la actualización e innovación de la práctica docente.
2. Valorar la actividad docente, fortaleciendo el aprecio por la función social del profesor.
3. Reconocer y estimular a los docentes que obtengan logros educativos relevantes, para mejorar sus condiciones de vida profesionales y laborales.

Para conseguir la correcta operación del programa en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación y la valoración de la función social del maestro, la Comisión Nacional SEP- SNTE definió las instancias encargadas del funcionamiento de Carrera Magisterial y el papel que éstas tendrían para alcanzar dicho propósito. Al igual que la reglamentación de 1998, la presente cuenta con una estructura de gobierno organizada en tres niveles: En el ámbito nacional opera La Comisión Nacional SEP- SNTE, a nivel entidad federativa, las Comisiones Paritarias Estatales y en el ámbito escolar, los Consejos técnicos, que son los encargados de coordinar la participación de los maestros en el programa.

Las atribuciones de la Comisión Nacional SEP- SNTE, tienen que ver con la definición y seguimiento de los estatutos que orientan la operación del programa a nivel nacional. En el caso de las Comisiones Paritarias, éstas deben vigilar el correcto funcionamiento del programa en los Estados, así como dictaminar los resultados de la participación de los docentes en Carrera Magisterial.

Para poder participar en este nuevo esquema, los maestros de educación básica pública de nuestro país, además de pertenecer al SNTE, deben poseer nombramiento de alta definitiva o de interinato ilimitado y a diferencia del esquema de 1998, que establecía que los docentes con plaza hora/semana/mes, podían participar sólo si poseían el número de horas equivalentes a una plaza inicial, en una sola asignatura o con áreas afines, en los lineamientos de la edición 2011, se abre la posibilidad para que los docentes con este tipo de nombramiento participe con un mínimo de diez horas. Además de esto, los docentes deben ostentar un nombramiento correspondiente a los niveles y modalidades establecidas por el programa, permitiendo de esta manera ubicarse en las tres vertientes establecidas por Carrera Magisterial desde 1993 y que a partir de 2011 excluyen de la participación a los comisionados en labores administrativas y sindicales. Por último, corresponde a los Consejos Técnicos de cada centro de trabajo, asumir las atribuciones de lo que la anterior normatividad designó como órganos de evaluación, sus responsabilidades consisten en difundir los lineamientos del programa y promover la participación de los maestros en cada centro educativo y, como nueva tarea, valorar dos de los nuevos factores de la evaluación global: Actividades Cocurriculares y Gestión Escolar.

#### *Sistema de evaluación.*

A continuación se presentan los nuevos factores de evaluación definidos para valorar el quehacer profesional de los docentes y, como un aspecto novedoso de los Lineamientos Generales 2011, estos componentes están destinados sólo y

exclusivamente, a los maestros afiliados al SNTE excluyendo así a los docentes de los sindicatos disidentes (ver Tabla 6).

Tabla 6. Cuadro comparativo de los factores de evaluación considerados en los lineamientos 1998 y 2011.

Lineamientos Generales de Carrera Magisterial 2011				Lineamientos Generales de Carrera Magisterial 1998			
	PUNTAJES MÁXIMOS				PUNTAJES MÁXIMOS		
<b>Factores</b>	1ª. Vertiente	2ª. Vertiente	3ª. Vertiente	<b>Factores</b>	1ª. Vertiente	2ª. vertiente	3ª. vertiente
Aprovechamiento Escolar	50	40	30	Antigüedad	10	10	10
Formación Continua	20	20	20	Grado Académico	15	15	15
Actividades Cocurriculares	20	20	20	Preparación Profesional	28	28	28
Preparación Profesional	5	5	5	Cursos de Actualización y Superación profesional	17	17	17
Antigüedad	5	5	5	Desempeño Profesional	10	10	10
Gestión Escolar	---	10	---	Aprovechamiento Escolar	20	---	---
Apoyo Educativo	---	---	20	Desempeño Escolar	---	20	---
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	Apoyo Educativo	---	---	20
				<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Comisión Nacional Mixta (2011) Lineamientos Generales

### *Factor Aprovechamiento Escolar*

El primer factor se denomina, igual que en los lineamientos expedidos en 1998, Aprovechamiento Escolar. En la legislación vigente hasta antes de 2011, éste elemento de la evaluación tenía un valor de 20 puntos para los docentes frente a grupo, ahora, con la nueva normatividad, éste componente de la evaluación tiene una calificación asignada de 50 puntos. Otra característica importante de los lineamientos del 2011 es la incorporación del factor en la segunda y tercera vertientes. Para la segunda vertiente, el factor tiene un valor de 40 puntos y según los mismos lineamientos, estos se otorgan a los docentes en funciones directivas y de supervisión mediante “el promedio obtenido en el factor Aprovechamiento

Escolar por los docentes, directores, o personal de supervisión a su cargo”. En el caso de los maestros que participan en la opción para Apoyos técnico-pedagógicos, tiene una valía de 30 puntos y estos se pueden obtener con el promedio de los resultados del mismo factor “que obtengan los alumnos de la escuela, zona, sector escolar, nivel o modalidad educativa en la que labora el evaluado” (Comisión Nacional SEP- SNTE, 2011, pág. 31).

### *Factor Formación Continua*

Un segundo factor de evaluación en el sistema establecido por la Comisión Nacional SEP- SNTE en 2011 es el denominado Formación Continua, mismo que se valúa en cada una de las vertientes. A este elemento, corresponden las acciones de formación que tienen como propósito la actualización de los docentes y que son desarrolladas a corto, mediano y largo plazo. Según los lineamientos, a este complemento de la evaluación global de los maestros, corresponde un total de 20 puntos. El programa considera diferentes modalidades de profesionalización, cursos autorizados por la SEP cuya duración van desde las treinta y hasta las cuarenta horas, Diplomados igualmente aprobados por las autoridades educativas y reconocidos por la Comisión Nacional SEP- SNTE con una duración de 120 horas de trabajo académico y finalmente los estudios de posgrado como Maestrías y Doctorados.

Para cada caso se asigna una puntuación diferenciada que puede ser desde los 5 puntos por un curso de 30 horas de trabajo, o hasta los 20 puntos por un diplomado, una maestría o un doctorado. Para conseguir los 20 puntos del factor de evaluación Formación Continua, los maestros deberán participar hasta en cuatro cursos, pero que en todo caso, la puntuación asignada por la suma de cada uno ellos no podrá rebasar el límite de 20 puntos, en materia de los diplomados, maestrías y doctorados se establece que su validez será sólo por la etapa en la que se presenten los documentos probatorios. De tal forma que, para la Comisión

Nacional, vale lo mismo en términos de reconocimiento dentro del programa, un diplomado de 120 horas que una Maestría o un Doctorado.

### *Factor Actividades Cocurriculares*

Al igual que el factor de evaluación “Formación Continua”, el componente llamado “Actividades Cocurriculares” está diseñado para complementar la valoración de los docentes en las tres vertientes de participación. Contiene el conjunto de actividades que los maestros desarrollan fuera del horario de trabajo, con objeto de promover condiciones favorables para el aprendizaje. A este factor corresponden 20 puntos de los 100 que representan el total de la evaluación global, su asignación depende de las características de cada una de las rutas de participación que comprenden el esquema del programa.

Para los docentes frente a grupo, se consideran los siguientes dos componentes:

1. Cumplimiento del Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial.
2. El número de horas laboradas fuera del horario de trabajo. (Comisión Nacional SEP- SNTE, 2011, pág. 34)

Por su parte, los maestros que participan en la segunda vertiente, obtendrán su puntuación con el promedio de lo obtenido por los docentes, directivos o personal a su cargo. Además, los directores y supervisores deberán cumplir con el requisito de llevar a cabo Actividades Cocurriculares de acompañamiento de los maestros que tienen a su cargo. El criterio establecido para acreditar las labores de acompañamiento es el siguiente:

Lleve a cabo la planeación de esas actividades considerando todos los apartados del Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial, en función de las temáticas planteadas en los planes individuales de los docentes, directores, inspectores, y jefes de sector según sea el caso.

Cumpla satisfactoriamente con las actividades programadas.

Acumule el número de horas laboradas fuera del horario asignado.

(Comisión Nacional SEP- SNTE, 2011, pág. 34)

Y para finalizar, los maestros que desempeñan funciones de apoyo técnico pedagógico inscritos en la tercera vertiente, los lineamientos establecen que para obtener la calificación de este rubro la instancia correspondiente considerará:

1. La evaluación del cumplimiento del Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial, mediante el cual acompañarán en los docentes de primera y/o segunda vertientes en la realización de actividades cocurriculares.
2. La acumulación de horas laboradas fuera del horario de trabajo. (Comisión Nacional SEP- SNTE, 2011)

Es pertinente señalar que la labor de los docentes que desean participar en el programa será más compleja, porque los cambios del nuevo esquema de Carrera Magisterial demandan más tiempo fuera del horario de trabajo. Obsérvese lo planteado en el factor Formación Continua, la asistencia a cuatro cursos para obtener los 20 puntos de la evaluación en ese aspecto, junto con la responsabilidad de trabajar un número de horas fuera del horario laboral reclamadas en este factor llamado Actividades Cocurriculares, constituyen una inversión fuerte de tiempo por parte de los docentes para promover el aprendizaje de los niños, tiempo sobre el cual no se ha dicho si los maestros recibirán o no compensación económica alguna, sólo queda clara, la posibilidad de recibir puntos para incorporarse o promoverse en el proyecto de Carrera Magisterial.

### *Factor Preparación Profesional*

Como se puede advertir hasta este apartado, el sistema de evaluación presenta cambios importantes en toda su estructura, se han implementado factores de evaluación nuevos en relación a los lineamientos de 1998, se aumentó la valía de

aquellos que se señala tienen que ver directamente con el hacer del maestro en la construcción de aprendizajes de los alumnos y en algunos casos se descontó puntuación, como es el caso de los factores Preparación Profesional y Antigüedad, suponiendo con ello, que estos dos últimos factores tuvieran una importancia menor en la construcción de aprendizajes en los alumnos. Según la nueva reglamentación, el factor Preparación Profesional corresponde a la evaluación de las “habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales que requiere el docente para desarrollar sus funciones en el nivel, modalidad, grado o asignatura en que labora” (Comisión Nacional SEP- SNTE, 2011, pág. 35) y corresponde a 5 puntos del total, 23 menos que su antecesor. Este factor es un elemento que se conserva de los lineamientos anteriormente vigentes y que como el anterior, obtiene su puntuación del examen que se aplica a docentes en función del papel que desempeñan, con el objetivo de constatar, si los educadores cuentan con los saberes necesarios para desarrollar su práctica conforme a los enfoques de enseñanza de las diferentes asignaturas.

### *Factor Antigüedad*

El factor Antigüedad, es uno de los complementos de la evaluación del desempeño docente que se considera desde la fundación del programa Carrera Magisterial y que también es común a cada una de las vertientes. En 2011, éste fue modificado para disminuir la puntuación a la que puede acceder un docente por este rubro, bajó de 10 puntos a solamente 5 puntos. A pesar de los cambios, el procedimiento con el que se establece la calificación de los docentes respecto a este factor se conserva, se hace la asignación en función de los años de servicio y de una manera proporcional hasta los 25, cantidad en que se alcanza el límite de la puntuación.

### *Factor Gestión Escolar*

Este es un factor nuevo en Carrera Magisterial, su aparición obedece al interés del programa por valorar el desempeño del personal directivo y de supervisión que se ubican en la segunda vertiente, abarca las labores de asesoría, supervisión, seguimiento y asesoría que otorgan los docentes de este grupo a los maestros que están a su cargo. Corresponde a este factor una puntuación hasta de diez puntos y según los Lineamientos Generales 2011, se integra con los elementos que a continuación se describen:

1. Elaboración del programa de actividades.
2. Cumplimiento de las actividades programadas.

### *Factor Apoyo Escolar*

Por último, el factor Apoyo Escolar, pensado para los docentes de la tercera vertiente. Tiene un valor de 20 puntos mismos que se pueden conseguir con la acreditación de una de cuatro opciones posibles, Acompañamiento de aula, Asesoramiento Educativo, Superación Profesional o Elaboración de Materiales Educativos. Las cuatro rutas describen las labores que los Apoyos técnico-pedagógicos realizan con el objetivo de contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **El refrendo de los niveles alcanzados**

Sin duda, una de las características más importantes de los Lineamientos Generales 2011 del Programa Nacional de Carrera Magisterial, es la obligación de “refrendar” los escalones conquistados por los maestros a través de su participación en los procesos de evaluación.

En la reglamentación 2011, se establece que “todos los niveles de estímulos obtenidos a partir del ciclo escolar 2011- 2012 serán objeto de refrendo y, en su caso, de cancelación si no se cumplen con los requisitos establecidos” (Comisión Nacional SEP- SNTE, 2011, pág. 23) y establece que para refrendar los niveles alcanzados incluyendo la incorporación al programa, los docentes deberán obtener un puntaje igual o superior a 70 en el último año de permanencia en el nivel, con el promedio de las evaluaciones de los años de permanencia o con el resultado de una sola de las evaluaciones. De no conseguirlo, el maestro descenderá hasta el nivel que no sea objeto de refrendo, según sea el caso de cada maestro. Este ordenamiento es inédito y parece ser una medida con fines de eficiencia en el costo, más que un esfuerzo comprometido por mejorar los aprendizajes de los niños.

La reforma de 2011 a los ordenamientos que rigen el programa Carrera Magisterial, manifiestan la intención de las autoridades educativas de regular la acción de los maestros que trabajan en el nivel básico, ya sea como docentes frente a grupo, como docentes que desarrollan actividades de apoyo técnico-pedagógico, personal directivo y de supervisión, en función de los resultados de aprendizaje que manifiestan los niños y adolescentes a través de las pruebas estandarizadas. Al poner el factor de evaluación Aprovechamiento Escolar como el principal censor del desempeño docente (que como hemos visto ocupa el 50% de la evaluación) las autoridades educativas junto con los representantes del SNTE, nos muestran su concepción de una educación de calidad. Una educación que se caracteriza por rasgos cuantificables valorados por una racionalidad eficientista que antepone la relación costo beneficio y que ignora las necesidades regionales a las que se enfrenta el sistema educativo.

Si bien, este dispositivo de evaluación está destinado a regular el hacer de los maestros a cambio de estímulos que ayudan a reposicionar la función de los docentes ante la sociedad, la definición de los factores de la evaluación nos muestran una serie de estrategias que conforman un obstáculo para el desarrollo

profesional de los maestros de las escuelas primarias y establecen las condiciones para reducir la labor importante de los profesores a la de simples desarrolladores de un currículo. Así lo hace ver la decisión de valorar el desempeño docente con los resultados de los alumnos medidos a través de instrumentos estandarizados sin importar la situación, problemáticas y motivaciones de los alumnos al momento de contestar dichas pruebas. Del mismo modo hace evidente el desinterés por la profesionalización con niveles de formación más avanzados, tales como posgrado, o con la propia experiencia, que se adquiere a través de los años de servicio, aspectos a los cuales, en esta nueva modalidad del 2011, parece que se subvaloran.

### ***La Evaluación Universal***

Sólo seis días después de firmar el acuerdo para reformar los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, el 31 de mayo de 2011, la SEP y el SNTE firmaron el documento titulado “Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica” apoyados en los lineamientos trazados por la Alianza por la Calidad de la Educación. El argumento principal fue que, considerando que uno de los objetivos de la alianza es “Evaluar para mejorar” y que, aunque en México muchos docentes de educación básica están participando de manera voluntaria en la evaluación de su desempeño a través del programa Carrera Magisterial, “El Sistema Educativo Nacional no cuenta con un esquema universal e integral que permita obtener diagnósticos de sus competencias profesionales y de su desempeño” (Secretaría de Educación Pública, 2011). Otro de los argumentos que presentó la SEP a favor de la Evaluación Universal tiene que ver con la atención a la demanda hecha por los docentes sobre la pertinencia de los cursos de formación permanente. En este sentido, la SEP declara que para conseguir la mejora de la oferta de formación “se requiere no solo evaluar a los docentes frente a grupo, directivos y docentes en

funciones de Apoyo Técnico Pedagógico, sino también articular el acompañamiento de un apoyo profesional adecuado para mejorar la calidad de la educación” (pág. 1).

Los argumentos presentados por las autoridades educativas muestran la intención de contar con un diagnóstico de las competencias profesionales de los docentes de educación básica tanto del sistema público como del privado, con el propósito de ayudar a que los maestros desarrollen sus capacidades en función de las prácticas que coinciden con lo que el Estado y la OCDE denominan Calidad en la educación. Para alcanzar este propósito, el acuerdo establece como obligatoria la evaluación de los docentes de educación básica y prevé tres etapas de evaluación que ayudarán a completar el análisis del nivel educativo. Los primeros en participar en el proceso evaluativo serán los docentes de educación primaria durante este 2012, luego, seguirá la educación secundaria en el 2013 y para el 2014 se diagnosticará al nivel preescolar junto con los servicios de educación especial.

Además, según las autoridades educativas, se señala que este ejercicio indagatorio, tiene como una de sus cualidades el carácter periódico, lo que implica la repetición del procedimiento cada tres años con la intención de contar con información actual que permita ajustar las estrategias de formación de acuerdo con los retos que enfrenten los maestros del nivel.

Una vez aplicada la Evaluación Universal, se planteó que la información resultante será utilizada en la asignación de puntajes en los diferentes factores considerados en el programa Carrera Magisterial y en el otorgamiento de recompensas económicas dentro del Programa de Estímulos a la Calidad Docente. Al mismo tiempo, estos resultados se organizarán de acuerdo con los elementos que componen el esquema de la Evaluación Universal (ver Tabla 7).

Tabla 7. Elementos que componen la Evaluación Universal.

Aspecto		Puntaje	
Aprovechamiento Escolar (AE)		50	
Competencias Profesionales (CP)		50	
Elementos	Preparación profesional	5	
	Desempeño profesional	25	
	Formación continua	20	
		Total	100

Fuente: SEP-SNTE (31 de mayo de 2011) Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica

Al igual que en el programa Carrera Magisterial, el aspecto de Aprovechamiento Escolar será valorado a través de los resultados de la prueba ENLACE, los elementos que conforman el aspecto denominado Competencias Profesionales se calificarán de la siguiente forma: preparación profesional, a través de instrumentos estandarizados para docentes que se administrarán “el segundo y tercer fin de semana de cada mes de junio” (Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 6), desempeño profesional que será juzgado en función de los estándares e instrumentos que defina la SEP y el último elemento, formación continua, se estimará con los trayectos formativos originados de las áreas de oportunidad previamente identificadas por la evaluación.

Es necesario aclarar que los docentes deberán participar en la fase que les toque de acuerdo al calendario señalado al principio de este apartado, con independencia de que les corresponda evaluarse o no en el programa Carrera Magisterial, si éste fuera el caso, la información obtenida a través de su evaluación será utilizada para dicho programa de acuerdo a sus lineamientos. Una vez integrados los resultados de la Evaluación Universal, las autoridades educativas estarán en condiciones de definir los Programas de Formación Continua y

Superación Profesional que se ofertarán a los maestros de educación básica. De acuerdo con las partes que firmaron el acuerdo, la oferta de formación continua “pondrá énfasis en fortalecer las Competencias Profesionales en Matemáticas, Español, Ciencias, tecnologías de la información e Inglés” (Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 5).

Sin duda, el nuevo esquema que comprende el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en servicio de Educación Básica, representa una nueva forma de incidencia sobre las prácticas de enseñanza de todos los docentes del nivel básico en nuestro país, por lo que es necesario reflexionar sobre lo que se persigue con este nuevo dispositivo, si tratar de normalizar una vez más la labor docente y la formación de los niños que cursan este nivel o potenciar prácticas más responsables con la profesión.

Por lo pronto, este mecanismo de valoración del hacer de los docentes ha sido la razón por la cual se enfrentan fuerzas diversas a favor y en contra, las primeras argumentan su utilidad para elevar la calidad de la educación y las segundas ven en él otro intento por controlar el desempeño docente, sin consecuencias significativas para la formación de los nuevos ciudadanos.

### **La evaluación del desempeño docente en otros países**

Como se ha comentado antes, la década de 1990 se caracterizó por un fuerte movimiento en la definición de políticas públicas en América Latina, en las que algunas reformas afectaron de manera importante el sentido de la evaluación bajo la insistencia de que con ello se contribuiría a elevar la calidad de la educación. En este sentido, los cambios incorporados afectan al currículo, a la institución, a la enseñanza y a los procesos de aprendizaje, mediante la

asignación de nuevos sentidos a la evaluación, como lo son la rendición de cuentas y la evaluación como control de la práctica docente.

Dentro de este panorama, es posible identificar países, en los que la política educativa sobre la evaluación del desempeño de los maestros posee características que rescatan las cualidades de las buenas prácticas de enseñanza y también se encuentran experiencias en las que estrategias de evaluación docente apuntan hacia la vigilancia y control de lo que hace o deja de hacer el profesor dentro del aula. A continuación, se presenta un panorama de los diferentes factores de la evaluación del desempeño docente en algunos países de América Latina con el propósito de identificar los rasgos que pueden fortalecer la labor de enseñanza y los que constituyen obstáculos para la formación de los alumnos. Con el mismo propósito, se hace una exposición de lo hecho respecto a la evaluación del desempeño docente en los tres países europeos mejor evaluados por la OCDE: Finlandia, Países Bajos y Bélgica. Por último, se incorpora la experiencia de Carolina del Norte en los EU, por las características que resultan interesantes en el fortalecimiento de la calidad de las prácticas de enseñanza. Ver tablas 8 y 9.

Tabla 8. Países en los contextos europeo y latinoamericano con mejores resultados en PISA.

<b>Resultados PISA 2009 (América Latina)</b>				
<b>PAÍS</b>	<b>POSICIÓN GENERAL</b>	<b>EN LA ESCALA DE LECTURA GLOBAL</b>	<b>EN LA ESCALA DE MATEMÁTICAS</b>	<b>EN LA ESCALA DE CIENCIAS</b>
Chile	44	449	421	447
Uruguay	47	426	427	427
México	48	425	419	416
Colombia	52	413	381	402
<b>Resultados PISA 2009 (Europa y E.U.)</b>				
<b>PAÍS</b>	<b>POSICIÓN GENERAL</b>	<b>EN LA ESCALA DE LECTURA</b>	<b>EN LA ESCALA DE MATEMÁTICAS</b>	<b>EN LA ESCALA DE CIENCIAS</b>

		GLOBAL		
Finlandia	3	536	541	554
Países Bajos	10	508	526	522
Bélgica	11	506	515	507
E.U.	17	500	487	502

Fuente: OCDE (2009) *Comparing Countries' and economies' performance*

Tabla 9. Análisis de las características de la evaluación docente en otros países.

País	Examen estandarizado a los alumnos para evaluar al docente	Nombre de la evaluación.	Factores de evaluación	Quién evalúa	Quiénes pueden ser maestros
Chile	No.	Sistema De Evaluación del Desempeño Profesional Docente	a)Preparación de la enseñanza b)Creación de ambientes propicios para el aprendizaje c)Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos d)Responsabilidades profesionales	Evaluador par y Docentes de aula especialistas	Solo quienes estudiaron docencia
Uruguay	No.	Evaluación anual.	Dos niveles de supervisión realizados por docentes especializados. Uno corresponde a los inspectores y es sobre la actuación en el aula. Criterios: -Capacidad técnico pedagógica -Conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje. -Orientación dada al curso, planificación y desarrollo del mismo. -Aprendizajes realizados por los alumnos y capacitación para seguir aprendiendo. -Clima de trabajo, cooperación e iniciativa. -Respeto al alumno y promoción de su capacidad de autodeterminación. -Posibilidades de desarrollo del trabajo colectivo.  Otro corresponde a directores de los establecimientos. Aspectos: - Aptitud y ponderación para el desempeño de sus funciones. - Iniciativa e inquietudes para el mejoramiento del servicio. - Disposición para el trabajo y colaboración con la institución. - Aporte al desarrollo de la comunidad educativa. - Asiduidad y puntualidad. - Relaciones humanas. - Interés y preocupación por los problemas de los alumnos y del trato con éstos. - Trabajos técnicos de investigación o de complementación educativa. - Contribución a la formación de futuros docentes. - Integración de tribunales examinadores	Inspectores y directores	Docentes o personas con Probada idoneidad

			y reuniones de evaluación. - Colaboración en el aporte realizado por el centro docente para la inserción en el medio social.		
México	Si, vale 50 puntos de un total de 100	Carrera Magisterial	Factores 1ra. Vertiente(Docentes frente a grupo):  Aprovechamiento Escolar 50 puntos Formación Continua 20 puntos Actividades Cocurriculares 20 puntos Preparación Profesional 5 puntos Antigüedad 5 puntos	SEP Y SNTE	Docentes y Profesionales de áreas afines
Colombia	Si, vale hasta 6 puntos de un total de 84. Sólo el 7.1%	Estatuto docente/ escalafón docente	Tres tipos de evaluación: Periodo de prueba, periódica del desempeño anual y evaluación de competencias.  Se evalúan 14 factores cada uno puede alcanzar una puntuación de hasta 6 puntos. Si entre los 14 factores el puntaje es inferior a 60 la evaluación se considera insatisfactoria.  Factores:  - Construcción y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI). - Cumplimiento de las normas y políticas educativas. - Conocimiento y valoración de los estudiantes. - Fundamentación pedagógica. - Planeación del trabajo. - Estrategias pedagógicas. - Estrategias para la participación. - Evaluación y mejoramiento. - Innovación. - Compromiso Institucional. - Relaciones interpersonales. - Mediación de conflictos. - Trabajo en equipo. - Liderazgo.	Autoridades educativas, los superiores, los colegas, el consejo directivo, los padres de familia y los estudiantes.	Quienes estudiaron docencia y profesionales de otras áreas.
Finlandia	---	---	En Finlandia no hay establecido ningún sistema de evaluación de los profesores ni de su desempeño docente. Sin embargo, el director, como líder pedagógico, es el responsable de la enseñanza y de los profesores de su centro educativo, por lo que puede realizar las acciones necesarias para mejorar la docencia. Así, la mayoría de los establecimientos educativos tienen un sistema de mejora de su calidad que incluye debates anuales para evaluar la consecución de los objetivos del año anterior y analizar los objetivos de los profesores y las necesidades para el siguiente año.	Director y docentes	Docentes egresados de facultades universitarias.
Países Bajos	---	---	Los profesores son asignados por las juntas escolares, las cuales son responsables de la gestión del personal integrado y del reclutamiento y formación en servicio de su personal. La evaluación supone entrevistas de desempeño y evaluación. Durante las primeras, los	Director y docentes	Docentes formados en instituciones profesionales de educación y en algunas universidades.

			profesores discuten con los directores su desempeño y establecen sus objetivos a futuro. Mientras que durante las entrevistas de evaluación se califica el desempeño del profesor durante el periodo precedente a la entrevista.		
Bélgica	---	---	No se ha establecido la evaluación en base a la descripción de la función.		Docentes egresados del departamento de formación de profesorado o docente egresado de universidad.
Carolina del Norte E.U.	No.	Sistema de evaluación TPAI-R (Teacher performance Appraisal system-revised)	Aspectos: a) Manejo del tiempo de instrucción. b) Manejo de la conducta de los alumnos. c) Presentación de la enseñanza. d) Monitoreo de la enseñanza. e) Retroalimentación de la enseñanza. f) Facilitación de la enseñanza. g) Comunicación y clima escolar. h) Desempeño de actividades no instruccionales.	Directores o comisiones establecidas en cada escuela	Licenciatura y aprobar los exámenes de Praxis.

Fuente: Robalino y Körner (2006) Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa.

En la Tabla 9 se puede apreciar cómo la evaluación el desempeño docente se centra en programas y rubros diferentes en los países. Destacan los casos de Colombia y México por el hecho de que, de acuerdo con Robalino y Körner (2006), solo en estos dos países se consideran los resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas para la evaluación de los maestros. En el caso de la evaluación de los maestros colombianos el rubro que incorpora la medición del logro académico de los alumnos representa solamente el 7 % de la evaluación global hecha a los docentes, por su parte, en México el factor de Aprovechamiento Escolar que se basa en los resultados de la prueba ENLACE arroja hasta el 50% de la calificación general asignada a los maestros.

Es preciso señalar, que aunque en Colombia se considera en la evaluación del desempeño docente los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas, reciben un peso mayor aquellos aspectos que son valorados con otras formas de recolección de la información, formas que rescatan lo que la

mirada de las pruebas estandarizadas no pueden, entre ellas destacan: asuntos como la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la capacidad pedagógica y la interacción con los estudiantes, que, entre otros, son coincidentes con el resto de los países considerados en el cuadro comparativo. Por otro lado, en lo que concierne a los sujetos evaluadores, en la mayoría de los países mencionados tienen un papel activo en la evaluación diferentes actores del ámbito educativo, como los docentes pares, especialistas externos, autoridades educativas, padres de familia y, en algunos casos, hasta los mismos alumnos, demostrando con ello la inclinación hacia la práctica de una evaluación más democrática y participativa. Sin embargo, en el caso mexicano, los evaluadores se restringen a emitir juicios sobre aspectos que no guardan una correspondencia clara con lo que los docentes hacen dentro del aula en beneficio de la calidad educativa.

En nuestro país, se opta por una serie de factores que poco o nada dicen sobre lo que el maestro es capaz de hacer con los niños en los procesos reales de enseñanza y aprendizaje. Los sujetos evaluadores son los designados por la comisión nacional SEP- SNTE y en menor medida, son considerados los mismos docentes, quienes ante la carencia de una sustentación teórica y metodológica en el campo, optan por prácticas de simulación.

Algunas semejanzas en la evaluación de los docentes entre México y Colombia y el conocimiento que tuvimos sobre las políticas y estrategias, durante nuestra estancia en aquel país, nos permite abundar más sobre algunos elementos que la caracterizan.

## ***La evaluación docente en el caso colombiano***

Colombia al igual que nuestro país, es un ejemplo en el que se puede observar un periodo de reformas educativas congruentes con los lineamientos establecidos en las diferentes reuniones internacionales sobre educación organizadas por la UNESCO, con el propósito de establecer las características de la formación que requieren los ciudadanos para hacer frente a los retos que plantea la globalización. Para referirnos a la trayectoria de estas políticas en el periodo que estamos estudiando, es indispensable partir de su Constitución Política de Colombia de 1991, esta carta magna reemplazó a la anterior promulgada en 1886. La nueva constitución fue el resultado de una larga lucha entre diferentes grupos de poder que se enfrentaron para definir la participación de la ciudadana en las decisiones políticas. Fue también consecuencia de la preocupación ciudadana (con una amplia participación de los estudiantes) por terminar con algunos problemas como las desigualdades sociales y la corrupción administrativa que siguen aquejando al país.

Dentro de las garantías individuales expresadas en la Constitución Política de 1991 se reafirma el derecho de los colombianos a la enseñanza y al aprendizaje, aunque con algunas características propias de este país. Rafael Díaz Borbón nos brinda un panorama de la importancia otorgada a la educación por parte del Estado colombiano:

La Constitución Política de 1991, a diferencia de la anterior de 1886, donde sólo su artículo 41 estaba consagrado a la Educación, concede entre 25 o 28 artículos a la Educación, principalmente, la Pública. Posiblemente no se hubiera promulgado antes una Constitución Política en Colombia tan ferviente de la Educación. Más en éste código de artículos dedicados a definir, orientar, reglamentar y expandir, vigilar y controlar el reconocimiento y ejercicio del derecho a la Educación, así mismo, en él yace una dual lectura (Díaz, 2004 pág.31)

Los motivos que pueden ayudar a entender la postura de Díaz (2004) pueden identificarse claramente en los artículos de la constitución que hacen referencia al derecho a la educación y al papel del Estado en garantizar el acceso a la población. Un primer acercamiento al Artículo 67 de dicha ley, deja ver la manera en que el Estado concibe su papel en la tarea educativa.

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

Es posible ver que no se piensa al Estado como proveedor de la educación, más bien se le asignan responsabilidades que se resumen en el garantizar el cubrimiento del servicio. Ésta es la razón que motiva a Díaz a criticar el papel de las autoridades educativas oficiales, pues él fundamenta que la palabra servicio comúnmente se utiliza como sinónimo de producto de mercado, situación que conlleva al “debilitamiento del papel del Estado” respecto al ofertar la educación y abre las puertas a la intervención del capital privado en la satisfacción de la demanda educativa.

Coincidente con los señalamientos presentados por este investigador colombiano, la lectura de los artículos que aluden a la educación describe claramente cuál es el papel del Estado en la materia. La magna ley en Colombia, describe una función estatal que renuncia a su responsabilidad de ofertar la educación básica a la totalidad de la población y en consecuencia, permite la participación de agentes externos en ésta tarea. Así lo deja ver el mismo artículo 67: “La nación y entidades

territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales en los términos que señalan la constitución y la ley.” (Constitución Política, 1991), al declararse como participante, el Estado sienta las bases que permiten la intervención de otras instituciones en la administración de la educación.

Para complementar la legislación que legitima el rol del gobierno en la satisfacción de las demandas de educación básica, el Artículo 70 de la constitución aporta a la definición del papel del Estado en la educación dentro de un contexto que permite la participación amplia de la iniciativa privada:

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. (Asamblea Nacional Constituyente, 1991)

Una de las atribuciones que se derivan del “promover y fomentar el acceso a la cultura”, por parte del Estado Colombiano es el “regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos” (Constitución Política, 1991), situación que alude tanto de en las escuelas sostenidas por el Estado, como a los colegios privados.

El análisis de la legislación colombiana sobre educación básica nos permite identificar la coyuntura presentada por la renuncia del Estado a ofertar la educación del nivel básico, a la totalidad de los niños y jóvenes en Colombia. Al mismo tiempo es posible identificar cómo la asunción de un rol limitado en la prestación del servicio público, permitió una amplia participación del sector privado en la educación y la configuración de otras competencias en la definición del papel del gobierno caracterizadas por la adopción de políticas centradas en la

evaluación y supervisión del servicio educativo. El propósito de estas políticas educativas es elevar la calidad de la educación de los colegios privados y principalmente de los públicos que representan la erogación de recursos económicos, en una urgencia por obtener el mejor rendimiento académico, y como resultado el uso de la evaluación como fuente de información para la rendición de cuentas a través de la comparación del desempeño de los colegios.

El balance del desempeño de los centros educativos arroja un *“ranking”* que sirve para orientar la toma de decisiones entre los padres de familia sobre el colegio al que deben asistir sus hijos, estimulando la competencia coincidente con las leyes de mercado como lo muestra el Artículo 78 de la Constitución Política: “La ley regulará el control de la calidad de bienes y servicios ofrecidos y presentados a la comunidad, así como la información que debe suministrarse al público en su comercialización” razón que justifica la creación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación en la figura del Instituto Colombiano para el Fomento a la Educación Superior (ICFES) señalada por la Ley 115 de 1994.

Anteriormente, el ICFES se encargaba de diseñar y coordinar la aplicación del examen de Estado para ingresar a la educación superior, mismo que dejaba fuera a una gran cantidad de jóvenes colombianos ante la incapacidad del gobierno para hacerse cargo de la educación superior de la mayoría de los ciudadanos. A partir de la disposición de la Ley 115 de 1994 llamada también Ley General de Educación, se le otorga a este organismo la responsabilidad de evaluar a todo el sistema educativo.

Coincidente con México y la mayoría de países latinoamericanos, en Colombia apareció la Ley 115 de 1994 conocida también como la Ley General de Educación. Chile promulgó la propia en 1990, Guatemala en 1991, Paraguay en 1992, Argentina y México en 1993, Bolivia y Ecuador en 1994, Panamá en 1995, por último Brasil y El Salvador en 1996 (Martínez, 2004), en lo que parece ser el acatamiento de los lineamientos establecidos en el ámbito internacional. La ley

115 de 1994 en Colombia, confirma el tipo de responsabilidad del gobierno en relación con la educación ofertada en el país en consonancia con lo planteado por la Constitución Política de 1991 y reafirma el compromiso con la búsqueda de la calidad. Su artículo 4º dice: “Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación, y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la nación y de las entidades territoriales garantizar su cubrimiento”. Para lograrlo, el gobierno de Colombia deja claro cuál es el papel de la evaluación en el sistema educativo, así lo declara su LGE en el artículo 4º:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad, el mejoramiento de la educación especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y los métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional y la inspección del proceso educativo (Senado de la República de Colombia, 1994)

Para conseguirlo, se hizo indispensable contar con un centro de información sobre las características de la calidad educativa que se mencionan arriba, surge la justificación de las evaluaciones dirigidas al desempeño académico de los alumnos que tienen como principal meta ayudar a evaluar a los docentes y sus prácticas de enseñanza. La LGE de 1994 en su Artículo 80 reglamenta las funciones de este organismo creado bajo la figura del ICFES:

De conformidad con el Artículo 67 de la Constitución Política, El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la Calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el servicio nacional de pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento a la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base

para el establecimiento del programa de mejoramiento del servicio público educativo.

El sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente, y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y los materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio (Senado de la República de Colombia, 1994).

Como se observa, se menciona que el centro de interés de estas estrategias de evaluación es la mejora del maestro. Desde ésta perspectiva se persigue la regulación no sólo de lo que se enseña sino también de las formas en que se coordina la construcción de los aprendizajes en los alumnos. Parece ser que la evaluación de la función del maestro busca la producción de un modo de ser docente, la construcción de subjetividades en los maestros congruente con los propósitos de una educación pensada para incrementar la competitividad económica.

En Colombia, el programa encargado de evaluar el desempeño de los maestros es el denominado Estatuto Docente. El antecedente al actual reglamento de la función de los maestros es el decreto 2277 de 1979 que tuvo como propósito “regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema Educativo nacional, excepto el nivel superior que se regirá por normas especiales” (Decreto 2277, 1979) Este decreto apareció en una época donde el principal reto de la educación básica colombiana fue incrementar la cobertura haciendo uso de docentes que poseían estudios que iban desde el bachillerato hasta los que eran egresados de las normales y las

universidades, esta condición, hizo urgente una política educativa para regularizar el perfil de formación de los maestros.

La Carrera Magisterial se incluyó como parte de esta ley en el capítulo IV denominado “Carrera docente” según este decreto ésta es definida como:

“[...] el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector oficial, garantiza la estabilidad de dichos educadores en el empleo, les otorga el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanente, establece el número de grados del Escalafón Docente y regula las condiciones de inscripción, ascenso y permanencia dentro del mismo, así como la promoción a los cargos directivos de carácter docente.”

La promoción a los grados del Escalafón Docente era una condición definida por los años de experiencia y la preparación profesional de los docentes entendida por la incorporación de títulos de estudios y cursos de capacitación. La evaluación se centró en valorar el cumplimiento de los requisitos establecidos en el Escalafón Docente.

En la actualidad, el Estatuto Docente definido por el decreto 1278 de 2002, establece las normas de ingreso y permanencia en el servicio educativo de los maestros vinculados al sector estatal. Para ingresar al servicio docente los aspirantes deben contar con título de licenciado en Ciencias de la Educación, ser egresados de Normales Superiores, o profesionales diferentes no relacionados con la pedagogía. Deberán, además participar en el concurso para ingreso al servicio educativo estatal y aprobar el periodo de prueba hasta culminar el año escolar en el cual los docentes recibieron su nombramiento. Sólo después de este proceso serán considerados para su ingreso en el Escalafón Docente lo que equivale a decir que son propietarios de una plaza como educadores en el sistema educativo estatal y que tendrán derecho a la promoción en los diferentes niveles del escalafón que concede aumentos salariales y el posible acceso puestos de directivos docentes. Todo el proceso se justifica en el Artículo 1º de dicho estatuto:

El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (Gobierno Nacional de Colombia, 2002)

Los elementos evaluados por el Estado tienen el objetivo de incentivar a los docentes por el desempeño de su función, establecer estrategias para su formación y tomar las medidas pertinentes sobre la permanencia de los maestros en el servicio, como lo establece el Artículo 28 del decreto en su inciso e:

Establecer sobre bases objetivas cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio, por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de las funciones a su cargo. (Gobierno Nacional de Colombia, 2002)

Es necesario señalar que la evaluación de los docentes es responsabilidad del rector del centro, el cual cuenta con los instrumentos diseñados por el gobierno y tienen como marco orientador los principios señalados en el Artículo 29: Objetividad, Confiabilidad, Universalidad, Pertinencia, Transparencia, Participación y Concurrencia. Este último principio denominado “concurrencia” consiste en que “La evaluación del desempeño de los educadores concurrirá con el resultado de logros de los alumnos, y en el caso de los directivos concurrirá con los resultados de la institución.” (Gobierno Nacional de Colombia, 2002). En este contexto, los

resultados de los que habla el principio tienen como una de sus fuentes principales a la prueba Saber.

Entendida desde este paradigma, la evaluación adquiere un carácter técnico y es reducida a la mirada objetiva de los instrumentos estandarizados que se administran desde las instituciones del Estado supervisor y examinador. En este sentido es preocupante mantener la esperanza en que la educación de las escuelas del nivel básico mejore a partir de la intervención de los gobiernos mediante una evaluación que sirve para examinar, seleccionar y excluir a los docentes antes que para motivar una reflexión pedagógica por parte de los educadores.

### **Las evaluaciones estandarizadas y censales: ENLACE Y Saber**

Actualmente el auge por obtener información acerca de los avances que los países tienen en materia educativa, ha hecho centrar la atención en el proceso evaluativo. La educación representa para muchos países la erogación de grandes recursos económicos, en consecuencia, también representa una gran preocupación por conocer lo que se hace con ellos y los resultados que se obtienen. Se promueven evaluaciones de corte internacional y evaluaciones diseñadas al interior de cada país, que por sus alcances en el aula, en las escuelas y en los sistemas educativos, van definiendo la legitimación de ciertas maneras de entender el aprendizaje, la enseñanza y el currículo.

Tanto en México como en Colombia, se promueven evaluaciones de diferente tipo con propósitos también distintos. En el ámbito internacional, PISA constituye una evaluación que es común a ambos países, su propósito es medir las habilidades para la vida en muestras de jóvenes de 15 años de los países que integran la OCDE y de algunos otros que, sin ser miembros, han solicitado su aplicación, tal

es el caso de Colombia. Las habilidades incluyen aquellas pertenecientes a Matemáticas, Lectura y Ciencias, la información obtenida a través de este instrumento sirve para orientar la toma de decisiones en materia de política educativa.

En ambos países se promueve también el uso de instrumentos de carácter muestral como los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) en México y algunas versiones de Saber en Colombia, que tienen como objetivo conocer el logro del sistema educativo en su conjunto. Por último, se aplican instrumentos de mayor influencia por su carácter censal como Saber y ENLACE, ambos tipos de exámenes se destinan a conocer el nivel de logro educativo de cada alumno de los niveles a los que están dirigidos, ya sea educación básica, media o superior.

Todos los exámenes mencionados tienen la característica de definirse como pruebas estandarizadas cuyo principal objetivo es formar una sola escala de resultados que permita realizar comparaciones del desempeño de los alumnos, tal y como se mencionó un poco más arriba sobre la definición que da Mateo (2000) de las pruebas estandarizadas: “Las pruebas diseñadas bajo los principios de referencia normativa (como son las estandarizadas) están pensadas para poder evaluar lo que los estudiantes conocen de una materia particular en relación con otros estudiantes en un momento determinado” (pág.86) en pocas palabras “compararlos”.

Dentro de esta fiebre evaluativa que se caracteriza por la creación de políticas evaluativas, programas de estímulos económicos para los docentes cuyos alumnos obtienen mejores resultados, congresos con expertos que convencen a los docentes sobre la importancia de un tipo de evaluación, creación de nuevas instituciones encargadas de diseñar y aplicar evaluaciones en la figura de pruebas objetivas y de otra serie de acciones encaminadas a conocer la eficacia de lo que se invierte, los resultados son alarmantes, se gasta mucho en

evaluación y los resultados muestran pobres mejorías, situación que obliga a pensar en la tesis de Miguel Ángel Santos Guerra (2007): “cuando se evalúa mucho y se mejora poco algo está fallando en el proceso” (pág. 169).

## **ENLACE en México**

En México, a partir de 2006 se comenzó a someter a examen el trabajo realizado por el sistema educativo en el nivel básico de la educación a través de la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Desde entonces, este examen ha sido objeto de numerosas críticas sobre su pertinencia y sobre el uso que se hace de los resultados. Sin embargo, el Gobierno Federal ha incrementado el valor que tenía como instrumento de diagnóstico de las necesidades de las escuelas de nivel básico. En un primer momento, el examen apareció como fuente de información para valorar el estado de la calidad del servicio educativo, pero después ganó terreno al relacionarse con el factor Aprovechamiento Escolar considerado como elemento de la evaluación de los docentes, hasta constituir un lugar preponderante (la mitad de la puntuación) en la evaluación del docente en el programa Carrera Magisterial.

La prueba ENLACE, como lo plantea en su propósito principal, tiene la intención de “generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en temas evaluados” (ENLACE, 2011). Por otro lado, los nuevos programas de estudio derivados de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) del 2009, plantean a los docentes la necesidad de incorporar un enfoque de enseñanza centrado en el desarrollo de competencias. Esta contradicción entre promover habilidades y competencias, es una de las causas que motivan la mayor parte de las críticas de que es objeto el ENLACE; ante tal situación, la SEP ha declarado que efectivamente, lo que trata de examinar la prueba es el dominio de

conocimientos y habilidades de las asignaturas de Español y Matemáticas principalmente, junto con otra asignatura que forma parte del currículo y que va cambiando en cada año de aplicación. Situación que deja claro la escasa relación de lo que se persigue en el currículo escrito y lo que fomenta el examen.

Los resultados que arroja la aplicación del examen tienen un impacto importante en la cultura escolar. La parte oficial declara que “aunque sus resultados aportan información valiosa, no pueden ser utilizados como único insumo para derivar conclusiones sobre la calidad de la educación básica” (ENLACE, 2011). Sin embargo, el valor y la trascendencia que el mismo sistema educativo le ha dado con su incorporación a la valoración de escuelas y maestros, ha provocado la constitución de una gran fuerza que define las relaciones de los docentes con el currículo y le da un valor a lo que se hace dentro de las escuelas. El instrumento, la información que arroja y el uso que se ha hecho de ella, son capaces de validar lo que se enseña en las aulas y las formas de cómo se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje. Como se mostrará en los próximos capítulos, la prueba modifica las relaciones con el uso del tiempo y las relaciones dentro del campo de la profesión docente obedeciendo a una lógica marcada por la puntuación en el *ranking* y las recompensas económicas, más que por el uso de la pedagogía para formar ciudadanos capaces de incidir en el desarrollo real de su cultura y de su medio.

En este contexto, la difusión de la información parece congruente con una lógica de rendición de cuentas que tiene como algunos de sus efectos la exhibición del sistema público y la intromisión de algunos sectores de la sociedad en la búsqueda y señalamiento de los culpables de los resultados. El sistema educativo a través de ENLACE adopta características de las evaluaciones hechas en otros países que prefieren la rendición de cuentas ante la sociedad y el fortalecimiento de un Estado supervisor, que el de obtener información que ayude a los centros escolares a reflexionar su gestión pedagógica desde las aulas con la participación decisiva de los maestros como profesionales de la educación. El documento

Información Básica ENLACE (2011) señala la política respecto a la difusión de los resultados diciendo: “México es uno de los países más ambiciosos en términos de difusión. Pocos países realizan esfuerzos censales periódicos y hacen públicos los resultados de cada alumno y de cada escuela” al mismo tiempo presenta como referencia la experiencia de los países europeos que tienen la misma política. El problema es que dentro de los aludidos por las autoridades educativas, el país con mejores resultados en la última aplicación del examen PISA es Holanda que se ubica en la décima posición de la escala mundial, se ignora el mérito de la experiencia de otros como Finlandia y Noruega, donde el primero es el tercero en la escala (PISA, 2009), que además, privilegian la autonomía de los centros y la importancia de confiar en la capacidad de los docentes que se traducen en una gestión pedagógica real, contrario al contexto donde el gobierno mediante la aplicación de estos exámenes, dice qué se tiene que hacer en las aulas a través de una serie de estímulos externos al acto educativo.

### **Saber en Colombia**

Las pruebas Saber 5º y 9º son diseñadas y administradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación en la figura del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Al igual que en México, estas son de carácter censal y su aplicación es cada tres años. El universo lo constituyen los alumnos de 5º grado que corresponden al último año escolar de la educación básica primaria, junto con los estudiantes de 9º grado que equivale al último grado de la educación básica secundaria. Su principal propósito es “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de medidas periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica, como indicador de calidad del sistema educativo” (ICFES, 2012). La aplicación de las pruebas comenzó en 1991 en muestras de trece departamentos colombianos, después, la ley 715 de 2001

estableció su obligatoriedad nacional y con ello la aplicación censal del instrumento. A partir del 2011 y con ánimo de establecer una evaluación anual, se aplican pruebas Saber 5º y 9º de carácter muestral, con la intención de “monitorear los resultados del sistema educativo, lo cual permitirá orientar la toma de decisiones a acciones específicas de mejoramiento” (ICFES, 2011) consistentes en destinar tiempo de estudio a las asignaturas evaluadas principalmente.

Luego de la publicación de la ley 1278 del 2002, que define los lineamientos del Estatuto Docente para la promoción de los maestros en el Escalafón Docente, las pruebas del ICFES se convirtieron en un insumo importante para la evaluación de los maestros tanto del sistema público como del sector privado con resultados particulares en cada tipo de centros. Para el sistema en manos de particulares, las pruebas Saber han constituido una oportunidad de mejorar sus ingresos recaudados mediante el cobro de matrículas, a la vez que el Ministerio de Educación ha permitido a los colegios privados aumentar sus colegiaturas toda vez que los resultados de las pruebas muestren mejorías. En el caso de los colegios públicos, su uso se ha limitado a la calificación que los rectores de las escuelas asignan a los docentes en el factor de desempeño para su participación en el Escalafón Docente, lo cual puede evidenciar una evaluación poco objetiva, que pueda favorecer a preocupaciones más económicas que académicas.

### **Capítulo III El dispositivo de evaluación docente Carrera Magisterial**

Formar personas con características ideales para la competencia y el rendimiento eficiente acordes con la economía de mercado, es lo que las políticas educativas definen como el propósito principal de una educación de calidad. En esta nueva visión cercana a la visión empresarial, la evaluación educativa y la evaluación de la docencia son los dispositivos mayormente utilizados en la actualidad para la regulación del hacer de los actores educativos con la intención de responder a las demandas de calidad.

Deleuze (1999), refiriéndose a los planteamientos de Foucault, afirma que “los dispositivos son como las máquinas de Raymond Roussel; son máquinas para hacer ver y para hacer hablar” (pág. 155) ya que en los dispositivos operan imágenes de los comportamientos deseados para las personas y de las prácticas que se han de llevar a cabo; vislumbran, por tanto, una visión del mundo, porque “entretejen relaciones de poder, enunciaciones sobre el saber bajo un régimen de verdad y formas de producir la subjetividad” (Castañeda, 2004, pág. 18).

Para Castañeda (2004), un dispositivo es también “la concreción de una intención, es un medio de acción que recurre a la disposición de elementos encaminados a optimizar las condiciones de realización a través de objetivos, personas, reglas de funcionamiento, procedimientos, recursos, costos...” (Castañeda, 2004, pág. 18). En esta perspectiva, la evaluación del desempeño docente funciona como un dispositivo para vigilar la función de los profesores que forman parte del sistema educativo, para ver que todo marche según las pretensiones de quienes ejercen el poder, de hacer circular el discurso que legitima toda intervención del Estado para buscar la calidad de los servicios educativos.

Obtener un servicio educativo de calidad es la finalidad que obliga al Estado a diseñar y administrar diferentes acciones y elementos en torno a la figura y hacer

de los maestros. Los dispositivos toman forma mediante relaciones de fuerzas que dan cuerpo a un objeto coherente con el orden establecido, así la legitimación de la evaluación docente se apoya en la construcción de diferentes saberes como la política educativa, la cual se expresa en discursos y líneas de acción sobre la necesidad de mejorar la calidad de la educación, las nuevas concepciones sobre el aprendizaje, los nuevos planes de estudio, etc., todos ellos en la figura de lineamientos normativos que deben ser puestos en operación por los docentes (Castañeda, 2004). En la legitimación de estos ordenamientos intervienen elementos de poder sobre la formación de los docentes, la práctica educativa y la evaluación, elementos que al confluir en los dispositivos ayudan a la construcción de una subjetividad que con frecuencia coincide con la manera en que el Estado concibe la educación.

En este capítulo se presenta el análisis del dispositivo de evaluación del desempeño docente que ha operado en nuestro país a partir de la política educativa del gobierno salinista: el denominado programa Carrera Magisterial. Se pretende con ello, primero develar cómo desde la política educativa se busca promover la idea de que través de la evaluación del desempeño docente, es posible consolidar un modelo de gestión educativa de calidad. Y segundo, describir las experiencias de los docentes como resultado de su participación en las acciones de evaluación emprendidas por el Estado en la búsqueda de elevar la calidad educativa.

### ***Análisis de dispositivo Carrera Magisterial***

En adelante, nuestro trabajo tendrá el propósito de examinar los elementos que dan forma al dispositivo de evaluación de los maestros de la escuela primaria, hasta concluir con el análisis de las experiencias que nos permita describir los efectos del dispositivo en la subjetividad de los maestros. Se busca definir el tipo

de prácticas de evaluación que producen, si éstas apuntan hacia la normalización a la que Foucault (2009), describe como el agregar a la identidad de los sujetos signos de pertenencia a un grupo social homogéneo, y, develar si al mismo tiempo existen prácticas de subjetivación que intenten romper con estas prácticas normalizadoras y si se “sustraen a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: [como] una especie de plusvalía” (Deleuze, 1999, pág. 157).

Es decir, dado que el dispositivo funciona en la configuración de la subjetividad, se intenta mostrar indicios de prácticas de evaluación más comprometida con la formación integral de los alumnos, como mecanismo que altere las relaciones de poder que se dan entre Estado y población dentro del modelo de escuela tradicional. Ortiz y Martínez (2004) plantean esta posibilidad al decir que un dispositivo “permite entonces sujetar a los individuos, pero también su liberación porque puede funcionar como un soporte, como marco organizador de la acción y promotor de significados que impliquen cierta autodirección” (pág.94). Abrir la posibilidad de los docentes a la reflexión pedagógica sobre la evaluación masiva, puede producir líneas de fuga que busquen el fortalecimiento de la educación que reciben los niños en la escuela primaria desde un enfoque formativo integral y la construcción de paradigmas que permitan educar a las nuevas generaciones para hacer frente a los retos que plantea un mundo en el que las promesas de la sociedad del conocimiento y del desarrollo científico están en crisis, una realidad en la que los frutos del trabajo representan el enriquecimiento de pocos y la miseria de muchos.

Considerando la aportación ya mencionada de Deleuze (1999), respecto a que “desmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas” (pág. 156), el análisis que a continuación se presenta trata de exponer los saberes que operan a través de los discursos que legitiman lo posible y lo imposible dentro del dispositivo, así como las manifestaciones de poder que ayudan al establecimiento de la evaluación

docente como una práctica coherente con la elevación de la calidad educativa que buscan las autoridades del Estado evaluador.

### **Relaciones entre el Saber y el Poder que cobran forma en la evaluación de los docentes**

Desde el comienzo, la evaluación del desempeño docente a través del programa Carrera Magisterial, apareció acompañada con una serie de saberes que tuvieron la función de justificarla y de afianzar su legitimidad. En este sentido, la conciencia de la necesidad de elevar la calidad de la educación es una de las verdades primeras que acompañaron el surgimiento del dispositivo y que adquirió, desde la puesta en marcha del mecanismo, la categoría de saber. Si acordamos con Foucault (2010) que saber es “aquello a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías” (pág. 236), podemos considerar al discurso de elevar la calidad de la educación como saberes que orientan el quehacer de los docentes al definir, por ejemplo, qué se consideran aprendizajes, el tipo de conocimientos disciplinares que se deben dominar, las estrategias de evaluación que se deben aplicar.

Así, la necesidad de evaluar la calidad del sistema educativo para mejorarlo, derivó en dos líneas de acción, la evaluación de los aprendizajes y la evaluación del desempeño docente. De esta manera podemos observar cómo la dimensión del saber en el dispositivo Carrera Magisterial se esfuerza por poner a la vista lo que debe hacerse en la práctica docente y sus efectos para el aprendizaje, como el principal medio para conseguir elevar la calidad de la educación en México.

Con la pretensión de mejorar los resultados de los docentes y los aprendizajes de los alumnos, los discursos sobre la calidad emitidos por instancias internacionales y por las autoridades educativas propias, vehiculan diferentes saberes sobre la

necesidad y pertinencia de evaluar el desempeño de los maestros de la escuela primaria y secundaria.

Definitivamente los saberes que giran en torno al reconocimiento de la profesión son los que ayudan a presentar el esquema de Carrera Magisterial como una estrategia atractiva ante los maestros, principales destinatarios del programa, mediante un programa que sobre todo, proporcionaría estímulos económicos. Se puede apreciar cómo desde su inicio en 1993, los lineamientos que orientaron la operación del esquema se basaron en afirmaciones como las siguientes:

Es un medio para reconocer el esfuerzo de los mejores docentes, especialmente, de quienes se desempeñan en las aulas y que están en contacto directo con los alumnos. (Secretaría de Educación Pública, 2001, pág. 53).

Genera esquemas que promueven una amplia participación del maestro en la escuela y en la comunidad para el reconocimiento social del magisterio. (Secretaría de Educación Pública, 2001, pág. 54).

De la misma forma, la normatividad emitida en 1998 se apoya en recursos discursivos que promueven una imagen del programa a favor de la revaloración de la función social de la labor de los maestros, como estrategia para lograr posicionar al dispositivo ante los docentes. Así lo expresan los objetivos planteados en el documento Lineamientos Generales de Carrera Magisterial:

Se establece como una de las estrategias centrales para elevar la calidad de la educación básica, revalorar la función social del magisterio, al asumir que el docente es protagonista de la educación básica en México. (Comisión Nacional SEP- SNTE, 1998, pág. 3)

Mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de educación básica. (Comisión Nacional SEP- SNTE, 1998, pág. 6)

La incorporación o promoción en el programa son un reconocimiento expreso a su vocación, entrega al servicio, preparación, experiencia, eficacia en el desempeño y permanencia en la función. (Comisión Nacional SEP- SNTE, 1998, pág. 19)

Este tipo de saberes, con un contenido más bien político, que hacen patente la necesidad de mejorar las condiciones sociales de los maestros de educación básica, se han sustentado a lo largo de los años de vigencia del dispositivo en algunas de las razones que, por una parte hacen visible la orientación del programa y por otra, legitiman la permanencia del mecanismo de intervención al presentarse como una estrategia que pone al alcance de los docentes mejores condiciones de vida a través de los estímulos económicos.

Como muestra de la efectividad del programa de Carrera Magisterial, los nuevos lineamientos del programa firmados en 2011 expresan la continuidad de dichos saberes, según se muestra a continuación:

Este programa es un sistema de estímulos de promoción horizontal sin precedentes en nuestro país, su concreción histórica responde a la exigencia, tanto en el ámbito nacional como en el escenario mundial, de elevar la calidad de la educación. Carrera Magisterial desarrolla la cultura de la evaluación, fomenta la formación continua de los docentes y reconoce los mejores desempeños profesionales, en función del aprovechamiento escolar de los alumnos. (Comisión Nacional SEP- SNTE, 2011, pág. 3)

En la normatividad de cada una de las fases por las que ha transcurrido Carrera Magisterial, se puede observar que el propósito de reconocer a la profesión, aparece como recompensa por el impacto del desempeño de los maestros en la

calidad educativa. Con esta intención, se incorporó en la evaluación global de los maestros que participan en el programa, el elemento Aprovechamiento Escolar, en intento claro por responsabilizar a los docentes por el desempeño de los estudiantes en la evaluaciones que permiten hacer un juicio sobre la calidad del servicio educativo. Es necesario hacer notar, que el aprovechamiento de los estudiantes no se valoró siempre de la misma manera, durante dicho primer periodo que abarcó los años de 1993 hasta 1998, se orientó más hacia la condición de permanecer frente a grupo y ya en las últimas reformas del programa, la de 1998 y la de 2011, se aclaró la importancia de los resultados académicos de los niños para aspirar a los estímulos descritos por el programa, resultados que son medidos a través de la prueba Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

Como veremos en el siguiente apartado, con la prueba ENLACE se confirma la tendencia a otorgar cada vez mayor puntuación al factor Aprovechamiento Escolar, que comenzó con 7 puntos de los cien que representaban la evaluación en la primera fase, luego en 1998, se le asignó una puntuación de 20 puntos y en la última reforma, este factor se incrementó hasta los 50 puntos de los cien que pone a concurso el dispositivo de evaluación del desempeño docente.

La relación entre el desempeño docente y el aprovechamiento escolar, entendido el último como los resultados de los alumnos en evaluaciones estandarizadas, es una muestra del poder que el dispositivo ha ejercido ante los bajos resultados del programa Carrera Magisterial en la búsqueda de la calidad educativa. De acuerdo con Foucault (citado en Minello, 1999), el poder se expresa en la capacidad de incidir en la acción de los otros, para conseguirlo Carrera Magisterial se apoya en saberes como los expuestos recientemente y los articula con acciones que en su conjunto dan forma a estrategias para orientar las prácticas de los docentes.

La estrategia de ejercicio del poder, comienza a aparecer a través de la asignación de puntajes elevados al factor de Aprovechamiento Escolar, basándose en el

discurso de que la eficiencia del trabajo docente debe medirse con el aprovechamiento académico de los alumnos, así lo muestran los Lineamientos Generales 2011, cuando definen a este factor como “El conjunto de logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos en un grado o asignatura en un ciclo escolar, de acuerdo con los planes y programas de estudio oficiales” (Comisión Nacional SEP- SNTE, 2011, pág. 29). La puntuación otorgada a este elemento, da la posibilidad a los docentes para obtener asensos en el escalafón horizontal y recientemente, incentivos económicos con el programa de Estímulos a la Calidad Docente implementado en el sexenio de Calderón. Sin embargo, cabría preguntarse si no es una solución simplista la emitida por la SEP, ante la realidad de que las estrategias para solucionar el problema que representan los bajos resultados educativos no se puede resolver sólo con exámenes periódicos. Es necesario hacer una reflexión sobre los efectos que tiene este discurso en las prácticas de docentes, porque se podría correr el riesgo de determinar cuál es el tipo de enseñanza que debe desarrollarse en las aulas.

### ***El Grado Académico***

Para contribuir a alcanzar el objetivo principal “elevar la calidad de la educación básica”, la puesta en marcha de Carrera Magisterial comenzó a definir las relaciones con otro tipo de saberes, aquellos que se relacionan con el perfil del nuevo participante en el programa y que permitirían que los docentes se desempeñaran dentro de los ideales esperados por el dispositivo. Estas relaciones con el saber giraron en torno a la selección del tipo de conocimientos y habilidades necesarios para enseñar y por lo tanto dieron paso de nuevo a la facultad de incidir sobre la acción de los otros. En esta ocasión los maestros de educación básica que deseaban participar en el programa se vieron obligados a regularizarse en relación a la obtención del grado de estudios que según el programa, los facultaba para buscar la calidad en la educación. Sin embargo este ejercicio de

poder también representó prebendas para la entrada al servicio de personas con escasa o nula formación pedagógica.

Desde los lineamientos de 1993 hasta los emitidos en 2011, se estableció claramente la importancia de los saberes necesarios para la enseñanza desde el punto de vista del dispositivo, al expresar cuáles requerían los maestros para participar en su concurso por los estímulos económicos. En seguida, se muestran algunos fragmentos que muestran la importancia de los saberes valorados para mejorar la calidad de la educación:

Para efectos de Carrera Magisterial, sólo se consideran estudios en:

- Normal Básica. Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (ENAMACTI) o Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario (ENAMACTA)
- Normal Licenciatura o Licenciaturas de nivelación de la UPN.
- Normal Superior.
- Licenciaturas en Universidades e Institutos de Educación Superior equivalentes a las impartidas en Normal Superior.
- Maestrías y Doctorados otorgados por instituciones de reconocimiento oficial. (Secretaría de Educación Pública, 2001, pág. 55)

Los docentes que dentro de la primera vertiente no cumplan el grado académico requerido podrán participar en el programa siempre y cuando cuenten con 15 años de antigüedad en el servicio. (Comisión Nacional SEP-SNTE, 1998, pág. 18)

Para efectos de Carrera Magisterial se consideran como probatorios del nivel de estudios, los documentos expedidos por escuelas normales, normales superiores, universidades e instituciones de educación superior

con reconocimiento oficial de estudios. (Comisión Nacional SEP- SNTE, 2011, pág. 20)

Carrera Magisterial dejó claro el valor de los saberes precisos para la enseñanza, por lo menos respecto a la cualidad de superar la Educación Media Superior y de reconocer el papel de los saberes aprendidos en las escuelas Normales. Pero dejó una marca cuestionable al permitir la posibilidad de participar a los profesores con estudios de Licenciatura en Universidades e institutos de Educación Superior equivalentes a las impartidas en la Normal Superior en detrimento del saber pedagógico y al aceptar la participación de docentes que no contaban con el nivel de estudios a cambio de 15 años de experiencia en el servicio educativo. Este hecho es una muestra de la fuerza del SNTE en la definición de las reglas del dispositivo que da cuenta de la intención de proteger a sus agremiados y de asegurar la vigencia de sus prácticas sobre la postulación de nuevos docentes ante las autoridades educativas. Un estudio realizado por Emilio Tenti Fanfani y Cora Steinberg (2011) para comparar la tendencia sobre los títulos que poseen los docentes de educación básica entre México, Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, demuestra como en nuestro país, aparece el mayor porcentaje de docentes que poseen un título universitario que no está relacionado con la educación, tanto en el nivel primario como en el secundario. Además la diferencia con los otros países se incrementa si sumamos el porcentaje de maestros de la categoría “Otro título no docente”. Véase la Tabla 10.

Tabla 10. Tendencia sobre los títulos que poseen los docentes.

	<b>México</b>		<b>Argentina</b>		<b>Brasil</b>		<b>Perú</b>		<b>Uruguay</b>	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Título docente.	81.6	57.4	97.5	77.5	87.3	88.3	92.6	90.3	99.0	62.4
Título universitario no docente	6.8	17.1	0.6	13.6	4.7	7.7	1.3	3.4	0.2	8.9
Otro título no docente	2.9	3.1	1.2	8.0	No corresp.	No corresp.	1.4	3.7	0.1	5.3
Sin título	8.6	22.4	0.1	-	6.1	2.8	4.7	2.6	0.5	23.2

Ns/Nc	-	-	0.6	0.9	1.9	1.2	-	-	0.2	0.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Tenti Fanfani & Steinberg(2011) Los docentes mexicanos:datos e interpretaciones en perspectiva comparada.

La información presentada en la Tabla 10 ayuda a observar como en México existe el mayor porcentaje de docentes que no poseen un título que sustente la función que desempeñan exhibiéndose así, una tendencia que indica la reducción del saber pedagógico y en cambio, la valoración de otro tipo de saberes para la enseñanza que las autoridades identifican como ideal para la calidad educativa.

### ***Formación continua y saberes sobre la enseñanza***

La relación del mecanismo de evaluación del desempeño con los saberes necesarios para la enseñanza tiene la pretensión de ser el primer paso de un proceso que se completa con la influencia sobre la formación permanente de los docentes que participan en Carrera Magisterial, y en consecuencia sobre su actuar en las aulas. Congruente con la función del dispositivo expresada por Foucault en Minello (1999), respecto a que los dispositivos responden a una urgencia mediante una estrategia de carácter dominante, el programa carrera magisterial, al plantear como su principal objetivo el elevar la calidad de la educación, establece como parte de la estrategia la base de saberes que tienen que ver con lo que las autoridades educativas consideran como competencias docentes que los maestros deberán demostrar ante la evaluación de su desempeño en función de una concepción de calidad. Es así como los lineamientos del programa establecen desde su primera fase ciertos saberes que un docente deberá poseer para el ejercicio de su profesión bajo los factores de evaluación denominados Preparación Profesional y Cursos de Actualización y Superación del Magisterio., En los próximos párrafos se muestra la posición asumida por los encargados de la administración del dispositivo respecto a algunos de los factores de evaluación:

El factor Preparación Profesional se describía como los conocimientos y nivel de actualización que tiene el profesor con respecto al grado y/o la(s) materia(s) que imparte. (Secretaría de Educación Pública, 2001, pág. 56).

El factor Cursos de Actualización y Superación del Magisterio se definió como “Las actividades de formación que realiza el docente mediante la acreditación de cursos ofrecidos por las autoridades educativas tanto nacionales como estatales y que han sido aprobados previamente por la Comisión Nacional Mixta de Carrera Magisterial” (Secretaría de Educación Pública, 2001, pág. 56)

Estarán (Cursos de Actualización y Superación del Magisterio) claramente vertebrados con los Planes y Programas de Estudio vigentes y atenderán a las necesidades educativas nacionales y estatales. (Comisión Nacional SEP-SNTE, 1998, pág. 29)

Los dos factores formaban parte de la evaluación global que un docente debía obtener para ingresar o promoverse en el escalafón horizontal de Carrera Magisterial y, aun cuando han cambiado su denominación, son un ejemplo de la influencia de las autoridades educativas para prescribir los saberes que necesitan los maestros de educación básica en la búsqueda de mejorar los resultados de sus alumnos en las evaluaciones hechas por la SEP y sus organismos descentralizados. Según los lineamientos de 1998, los cursos de Actualización y superación del magisterio debían:

[...] ser diseñados con una temática específica para las distintas vertientes, funciones, niveles y modalidades educativas; contarán con tiempos, contenidos y procedimientos que justifiquen la asignación del puntaje; estarán claramente vertebrados con los planes y programas de estudio vigentes y atenderán las necesidades

educativas nacionales y estatales. (Comisión Nacional SEP- SNTE, 1998, pág. 29)

En consecuencia, los cursos a los que podían asistir los maestros de la escuela primaria fueron determinados por las autoridades educativas en relación a aquellas asignaturas del currículo identificadas como deficientes o de suma importancia. En el análisis del impacto del programa encargado de regular los cursos de formación válidos para Carrera Magisterial hasta 2008 se concluyó que, “En la evaluación final del PRONAP se reconocieron problemáticas como una oferta limitada para cierto tipo de contenidos, niveles y modalidades”. (Cordero, Serrano, y Patiño, 2011, pág. 242). Así lo confirma la última convocatoria del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) en 2007, para participar en los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio:

PB07 La lectura y la escritura en la escuela primaria

PB08 Matemáticas. Contenidos disciplinarios y su enseñanza en la escuela primaria

PB09 La enseñanza de las ciencias en la escuela primaria

PB10 La problemática ambiental desde la escuela primaria

PB11 Enciclomedia y la planeación didáctica

PB12 La formación cívica y ética en la escuela primaria.

PD02 La función directiva en la educación primaria. (Secretaría de Educación Pública, 2007)

A pesar de que en 2008 el PRONAP fue sustituido por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, e involucró de manera importante a diferentes instituciones de educación superior en el diseño de la nueva oferta de formación, se puede identificar la misma inclinación hacia la atención de algunas áreas del currículo y la orientación sobre las formas de enseñanza. Congruente con la aseveración anterior, Tenti Fanfani y Steinberg

(2011), nos brindan un panorama de cuáles son los saberes que desde la perspectiva de los maestros deben tener los programas de perfeccionamiento docente en comparación con otros países, idea que puede dar muestra de la correspondencia con los saberes evaluados a través del dispositivo Carrera Magisterial:

Tabla 11. TEMAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE SEGÚN MEDIA DE IMPORTANCIA ASIGNADA (ESCALA DEL 1 AL 10) (EN ARGENTINA, BRASIL, PERÚ Y URUGUAY, EXPRESADO EN “MEDIA”. EN MÉXICO EN PORCENTAJES)\*

	México	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Nuevas tecnologías de la información	30.7	7.51	7.93	7.17	7.65
Teoría, filosofía y ética de la educación	4.4	6.53	7.32	6.25	6.90
Contenidos de la enseñanza	39.3	7.96	7.65	7.20	8.12
Estrategias, métodos y didácticas**	54.0	8.62	7.79	8.29	8.90
Psicología y cultura de los alumnos***	18.5	7.75	8.07	7.37	8.33
Relaciones sociales y Humanas	13.1	8.00	8.38	7.72	8.35
Contexto político, económico y social	4.4	6.59	7.38	6.33	7.13
Política y legislación Educativa	3.0	6.28	6.99	6.17	6.50
Dirección y gestión Institucional	5.7	6.58	7.63	6.83	6.63
Temas de cultura general****	6.2	6.50	7.93	6.45	7.14
Dinámica y estructura del mercado de trabajo en México	1.9	-	-	-	-
Culturas juveniles Y estructura de la familia	12.0	No corresp.	No corresp.	No corresp.	No corresp.
Problemas de la pobreza y la exclusión social	4.6	No corresp.	No corresp.	No corresp.	No corresp.
Lenguas vernáculas	No corresp.	No corresp.	No corresp.	5.54	No corresp.

Fuente: Tenti Fanfani & Steinberg(2011) Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada.

\*En México se pidió que eligieran los dos ítems más importantes, mientras que en los otros cuatro países se pidió que evaluaran cada uno de los ítems con un puntaje del 1 al 10.

\*\*En México, “Estrategias didácticas y de aprendizaje”.

\*\*\*En México, “Psicología y cultura de los niños y jóvenes”.

\*\*\*\*En México, “Temas de cultura general y de carácter científico”.

La fuerza con la que circulan los saberes relacionados con la enseñanza y atención al currículo, recibe su influencia de los puntajes asignados a cada uno de los factores del esquema de evaluación planteado por el dispositivo. En la normatividad que acompañó al programa carrera magisterial en 1993, el factor Preparación Profesional recibió una ponderación de 25 puntos de un total de 100 considerados para la evaluación, mientras que el factor Cursos de Actualización y Superación del Magisterio recibió una puntuación de 15 puntos. En 1998, los lineamientos asignaron 28 puntos al primero y 17 al segundo, otorgando un total de 45 puntos de cien a los saberes considerados necesarios para la función del docente.

Los nuevos lineamientos emanados de la reforma hecha en 2011, presentan cambios sobre la tendencia que había caracterizado a los factores en cuestión, los cuales consisten en el cambio del nombre del factor Cursos de Actualización y Superación Profesional por Formación Continua, el cual considera, como ya se dijo en el capítulo anterior, el otorgamiento de 20 puntos de la evaluación global por actividades de formación como cursos, diplomados y estudios de posgrado aprobados por la Comisión Nacional SEP- SNTE. En este nuevo esquema, las maestrías y doctorados ven disminuido su valor para efectos del programa, puesto que reciben una puntuación igual que la que recibe un diplomado y además restringen su vigencia a sólo un año, el año en que el docente decide reportarlos para participar en Carrera Magisterial. La inclinación hacia los cursos de corta duración y los diplomados muestran un interés disminuido por la formación de calidad de los docentes que se esfuerzan por mejorar su formación.

La Preparación profesional, también disminuyó su puntuación a 5 puntos en comparación con los 28 que poseía en el esquema anterior al 2011, en cambio, se puede observar la concentración de un alto puntaje en el factor Aprovechamiento Escolar confirmando lo expresado al principio de este análisis, que los saberes que adquieren mayor relevancia por la valoración que hace el dispositivo, son los

relacionados con el Aprovechamiento Escolar a través de la prueba ENLACE: Español y Matemáticas principalmente y que representan hasta el 50 % de la evaluación global del desempeño.

La alta puntuación asignada a los resultados de las evaluaciones estandarizadas en el dispositivo constituye un foco de alarma que debe llevar a los docentes y a los investigadores a reflexionar sobre su impacto en las labores de enseñanza. Estudios internacionales como el realizado por Tenti Fanfani y Steinberg (2011) al interior de la UNESCO, ponen la atención en este fenómeno al considerar que “resulta ingenuo creer que se puede medir y evaluar la calidad del docente mediante la aplicación de un instrumento en un momento determinado. Más difícil aún es medir el impacto específico de su trabajo sobre la subjetividad de los alumnos”. (pág. 92)

### ***Crítica al funcionamiento de los órganos de evaluación***

Al cuestionado efecto del dispositivo de evaluación del desempeño docente sobre las prácticas de enseñanza, se le puede sumar el también criticado papel de los órganos de evaluación en el dispositivo. Respecto a esto, debemos recordar que el dispositivo funciona mediante instancias de evaluación, una representada por la comisión nacional mixta SEP- SNTE, otra por la representación de los organismos anteriores en cada una de las entidades federativas y los órganos de evaluación que se instalan en cada centro de trabajo en una muestra de la verticalidad y prescripción manejadas a través del programa de evaluación. La imposición del programa carrera magisterial y la limitada participación de los docentes en el mismo, han provocado que algunos docentes cuestionen la eficacia de las estrategias comprendidas en la evaluación del desempeño docente, al respecto un maestro señaló:

“Carrera Magisterial surge con la intención de mejorar la calidad de la educación, mientras se mejoran y estimulan las condiciones de los maestros, de ahí que año con año se evaluaran a los docentes que participan en el programa. Pero este factor de desempeño profesional era un factor que en todas las escuelas que yo conocí nunca se evaluó en realidad, solamente se llenaban las cédulas y concentrados respectivos, otorgando el mayor puntaje o unas décimas menos para que no se los invalidaran”. (ED3CM- ERP2)

Se puede ver en este fragmento, que el papel de los órganos de evaluación es muy importante desde el punto de vista de los docentes y que según estos, el que se encarga de valorar el desempeño dentro del aula constituye una de las fallas más importantes del programa al caer en la simulación con el propósito de acceder a la mayor puntuación posible. El mismo maestro continuó argumentando:

“Creo que este modelo del Programa tenía buenas intenciones, pero en donde siempre falló fue en la operatividad. Los Órganos de Evaluación raramente se asumieron como tales, porque no existían verdaderos procesos de evaluación del desempeño docente. Unos a otros nos protegemos”. (ED3CM- ERP3)

El profesor corrobora la ausencia de un modelo claro de evaluación de los maestros y alude al papel de los docentes en las instancias de evaluación como un rol del que no se puede calificar de confiable. Otra maestra al respecto mencionó:

“Además hay que confiar en la honorabilidad de los maestros y no todos somos muy honestos que digamos. En fin supongo que todo programa es bueno cuestión de no echarlo a perder nosotros mismos”. (ED5CM- LCP2).

En este ejercicio de crítica, es importante rescatar la afirmación del primer docente cuando dice que no existían verdaderos modelos de evaluación del desempeño docente como una de las causas que no permitieron el funcionamiento de los órganos de evaluación. En correspondencia con esta idea, otros hallazgos realizados en el material empírico obtenido durante el trabajo de campo, denuncian otras acciones que podrían relacionarse con la crítica hecha sobre la inexistencia de un sustento claro sobre los propósitos de evaluar el desempeño de los profesores que laboran en la educación básica, indicios que apuntan hacia un ejercicio de toma de postura y muestra de prácticas de subjetividad.

### ***Los docentes y las “trampas” en las actividades de evaluación***

Además, de la crítica hecha al trabajo de los órganos de evaluación, los docentes también manifiestan la existencia de prácticas que se podrían calificar como fraudulentas durante el desarrollo del esquema de carrera magisterial. Las prácticas identificadas por los maestros se caracterizan por omisiones en las responsabilidades asignadas a los docentes en el proceso de evaluación de los pares y otras son actividades completamente indebidas que encuentran en la posibilidad de incrementar los ingresos, su mayor motivación. Existen en los saberes de los maestros, razones que pueden llevarnos a definir el origen de estos comportamientos más allá de la falta de ética profesional y de las recompensas económicas.

La siguiente opinión de uno de los entrevistados es una muestra de las acciones realizadas por los docentes de manera fraudulenta para obtener mayores puntajes en la evaluación del desempeño docente, y en consecuencia, acceder a los incentivos económicos:

“Mientras yo me desempeñé como maestro de grupo, era el supervisor quien llenaba la cédula del desempeño, yo sólo firmaba mis 10 puntos.

Bueno, creo que sí me los merecía. Sin embargo, mi compromiso docente no dependía de esos puntos, porque trabajara bien o no, de todos modos me los daban, como ocurría con muchos compañeros de la zona, que incluso se ausentaban por semanas seguidas de sus comunidades.”(ED3CM- ERP3)

No cabe duda que el comportamiento descrito alude a la dimensión ética de los individuos que participan en la evaluación, en el mismo sentido una maestra hizo la siguiente declaración:

“Aunque si le soy franca creo que cuando van en juego el aspecto monetario, es cuando también entran en juego la deshonestidad o corrupción de algunas personas que tienen el acceso a los exámenes que se aplican y por qué no decirlo se habla mucho de la venta de los mismos, aprovechando el interés de los maestros desesperados porque no logran avanzar en Carrera. (ED4CM- PZP2)

Las trampas que identifican los docentes no sólo conciernen a la capacidad de los maestros para formar parte de un proceso legítimo de evaluación de su hacer y al intento por conseguir una copia de los exámenes del programa, además se pueden relacionar fácilmente con la pobreza de los fundamentos que guían la evaluación del desempeño docente en Carrera Magisterial como estrategia para mejorar la enseñanza. El hecho de que en la evaluación realizada a través del dispositivo todo esté definido desde arriba, sin involucrar a los docentes en la solución a los problemas educativos, facilita la manifestación de prácticas de simulación, pues los principales actores del proceso no se asumen como parte de la solución y aprenden a jugar con las reglas del sistema en un nivel en el que no se les puede identificar con la normalización. Las acciones descritas en este sentido, constituyen líneas de fuga que escapan a la acción punitiva del dispositivo, son formas de sustraerse al poder del dispositivo pero no son formas

que se puedan considerar como toma de postura de los sujetos para el ejercicio de la autonomía en la profesión docente.

En cambio, los señalamientos hechos por algunos docentes, líneas arriba y líneas adelante, respecto de las fallas que contiene el dispositivo de evaluación, si pueden considerarse como indicios de una subjetividad que asume una posición crítica ante lo que aparece como normal, representa el primer paso que puede darse en dirección a la gestión de modelos de evaluación del desempeño docente que puedan recibir legitimidad por sus aportes al fortalecimiento de la enseñanza en función de una definición de calidad en la que los docentes han participado.

### **Los estímulos económicos y normalización de prácticas**

De acuerdo con los docentes entrevistados, el aspecto económico es uno de los aspectos que se identifican como la mayor recompensa de participar en el programa carrera magisterial:

“Al iniciar Carrera Magisterial yo me encontraba trabajando en la supervisión de la zona 20 ubicada en Nombre de Dios Durango, con ocho años de servicio y con un sueldo que apenas si me alcanzaba para transporte y los gastos indispensables de mi hija de 4 años y los míos. Por cuestiones de salud se me ocasionó la pérdida de la audición de mi oído derecho por lo que el ISSSTE me había otorgado cambio de actividad. Al iniciar Carrera Magisterial la supervisora escolar me propuso regresar a grupo renunciando al cambio de actividad, ya que hasta ese momento yo ya contaba con las tres cuartas partes de los estudios de Normal Superior con la especialidad en matemáticas y hasta ese momento con ese nivel de estudios podía obtener mi clave 99, pero con la llegada de Carrera Magisterial podía entrar automáticamente al nivel A, por lo tanto acepté y

renuncié al cambio de actividad pensando en que era la oportunidad de mejorar en cuanto a mi salario y así fue”( ED1CM- NGP1).

Otro maestro que cubre funciones de supervisión en el nivel de escuelas primarias se expresó en el sentido de la importancia de los incrementos salariales que se han hecho posibles con carrera magisterial:

“Cabe mencionar que la gran mayoría acepta participar en carrera magisterial en busca de una mejora económica y los que no lo hacen es porque se sienten incompetentes para ello. Sus razones tendrán. Al menos en nuestra zona escolar un 70% de los docentes participan en el programa y un 25% están inscritos aunque aún no han ingresado” (ED6CM- JAP2)

El porcentaje al que se refiere el entrevistado es tomado con base en una población de 180 docentes que se encuentran dentro de la zona escolar número 86 de la ciudad de Durango, sin duda, esta información nos brinda un panorama de los saberes de los profesores en relación a las principales motivaciones que tienen para participar en el carrera magisterial, aluden al interés de mejorar sus percepciones económicas como el motivo principal de su inscripción en el programa.

Al condicionar las percepciones salariales de los docentes se está ejerciendo un poder que tiene como resultado la alienación de los docentes, pues estos actúan en función de la acción de las autoridades educativas y no en su capacidad de reflexionar ante las necesidades de la educación. Esta situación ayuda a la normalización del hacer docente, pues el dispositivo los perfila de esta manera hacia la homogenización de un perfil acorde con los fundamentos que sustentan la idea de calidad en la educación que promueven las autoridades educativas. Foucault (2009) aporta algunas ideas para entender el fenómeno de la normalización, pues él considera que el encauzamiento de las conductas opera a través de dos tipos de estrategias, una es la vigilancia jerárquica que él encuentra

en toda acción disciplinadora y la otra es la sanción normalizadora. Según el mismo autor, esta última tiene la función de calificar y reprimir las conductas que permiten a los individuos sustraerse de los grandes sistemas de castigos. En el sentido propuesto por el autor, un sistema disciplinario como lo es el dispositivo de evaluación del desempeño docente, tiene como función el dirigir la acción de los otros, otorga al castigo un significado de sanción pero también de gratificación. Las subvenciones otorgadas a los docentes a través del dispositivo, tienen su base en la emisión de juicios sobre las buenas o las malas prácticas, las buenas o las malas puntuaciones que se producen de acuerdo con Foucault (2009), por medio de este proceso se lleva a cabo una jerarquización de las personas al juzgar la acción de unos en relación con los otros, a los buenos y a los malos maestros con el propósito de resaltar ciertas virtudes. En las palabras de Nietzsche (2010), las virtudes se fincan en la intención de humillar a los otros, por lo tanto, que el dispositivo produzca la calificación en unos tiene como efecto el señalamiento de los otros y ésta es una muestra de un régimen que orienta el hacer de las personas hacia un fin, uno que busca que todos trabajen en el mismo sentido, que premia a los que brindan los resultados deseados, que utiliza la recompensa pero también el castigo para la normalización de las prácticas docentes.

### **Sentido de la actualización docente en el contexto de carrera magisterial**

Si bien, los maestros de la escuela primaria manifiestan que una de las principales motivaciones es la posibilidad de mejorar sus percepciones económicas, existen opiniones de los maestros que muestran que otro de los beneficios que reciben por participar en el programa es la formación permanente que se impulsa a través del dispositivo: enseguida presentamos un ejemplo que da cuenta de lo anterior:

“Cuando recién iniciaba Carrera Magisterial, se hablaba mucho de barreras que pondrían al magisterio para escalar algún nivel, y creo que no se equivocaron porque todo exige preparación. Para mí no fue nada difícil brincar del nivel A al nivel B, pues en ese tiempo mi pase fue automático. El problema comenzó cuando habría de pasar al nivel C que en la actualidad conservo. Fueron años de preparación y de actualización a conciencia, entonces hice un diplomado por año aparte de los cursos que nos exigían y a la casa solo llegaba a dormir. Lo que recuerdo mucho fue la satisfacción que sentí cuando mi percepción salarial aumentó y por supuesto por el estímulo económico que recibí” ( ED4CM- PZP1).

El fragmento anterior nos permite ver que la formación del profesorado es uno de los resultados de la acción del mecanismo de evaluación del desempeño docente, una consecuencia del deseo de los maestros por mejorar sus percepciones económicas pues el no cumplir con los requisitos del dispositivo limita las posibilidades de recibir las recompensas económicas, Una maestra dijo al respecto:

“[...]a los tres años de haber ingresado y ya trabajando en Graseros, Vicente Guerrero, Durango, con un grupo de segundo grado con el que me coloqué en primer lugar de aprovechamiento a nivel sector ingresé al nivel B, mejorando nuevamente mi economía e incentivándome cada día más a actualizarme y capacitarme”( ED1CM- NGP1).

La opinión de la profesora, coloca a los beneficios de la actualización y capacitación profesional en un plano en el que estas fungen como medio para conseguir el incremento de sus percepciones económicas, pues a través de las buenas notas en el desempeño de los alumnos y la participación de trayectos de formación, principalmente, le fue posible acceder a un nivel superior del escalafón horizontal, lo que representó mejoras salariales.

En relación a las características de la formación provocada y exigida por el mecanismo de evaluación, la experiencia de los maestros da cuenta de cuál es el tipo de formación avalada por el dispositivo:

“Ingresé al Programa de Carrera Magisterial en el año de 1995, directamente al nivel “BC”, toda vez que en aquel entonces tenía asignada una plaza 99 de las denominadas de  $\frac{3}{4}$  de tiempo y que hube recién concluido mis estudios de Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica de Durango”( ED3CM- ERP1)

En el mismo sentido de nuestro análisis, encontramos otra opinión de uno de los docentes entrevistados:

“La siguiente promoción tardó mas de lo que yo hubiera querido... 11 años me tomaron el promoverme al siguiente nivel o sea del B al C fue un periodo muy prolongado y el punto o dos que cada año me faltaba, era porque no había terminado la licenciatura y me faltaban esos puntos para acceder al siguiente nivel, mis grupos la mayoría salía bien en el examen y yo también en los nacionales pero no iba y concluía mi licenciatura, tal vez porque quería demostrar que no me hacía falta la licenciatura para tener un buen desempeño docente y claro ahora me doy cuenta que hace mucho debí haberla concluido porque aunque tomé muchos cursos y diplomados hace mucha falta el tener un grado más de estudios”( ED5CM- LCP2)

Otro docente comentó en relación a la formación profesional promovida por el dispositivo:

“[...] es una motivación para capacitarme y actualizarme en los nuevos enfoques planteados en los Planes y Programas de 1993 y posteriormente en los enfoques de la Reforma Integral de la Educación Básica y todo lo

que conlleva a cuestiones educativas sobre estos temas. Lástima que no exista un nivel “F” o “A prima” (ED2CM- MBP4).

Como se puede apreciar en los comentarios de nuestros informantes, la formación permanente desarrollada mediante los cursos nacionales y estatales aprobados por el programa fortalece en los docentes sus conocimientos sobre el currículo y los enfoques de enseñanza, así mismo, a través de la regularización exigida sobre el grado académico necesario para ejercer la docencia, se establece una segunda vertiente para la homogenización del perfil docente. Sin embargo en ambas opciones, es posible ratificar la cualidad punitiva del programa carrera magisterial subyacente a la promoción del fortalecimiento de unos saberes para la enseñanza, pues el castigo aparece junto con los estímulos con la intención de someter a todos a un mismo modelo de ser docente. Las experiencias de los docentes también describen la acción de los estímulos en el funcionamiento del dispositivo con el propósito de definir las características de un docente y, como ya analizamos anteriormente, las estrategias que recompensan, en este ejemplo al desarrollo de competencias docentes, se fundan sobre la exclusión de los otros, sobre el señalamiento que funciona como castigo. Es el caso de la maestra que por no concluir su licenciatura vio detenido su ascenso en el programa de estímulos conformado por el escalafón horizontal del programa. Al premiar a los maestros a través de la jerarquización de sus prácticas docentes en los niveles dispuestos por el programa, el dispositivo cumple con su función principal: normalizar, pues la sanción y el estímulo que opera de tras del reconocimiento “compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra normaliza.” (Foucault, 2009, pág. 213)

A pesar del carácter homogeneizador que caracteriza a la formación permanente concebida a través de la acción del dispositivo, los maestros valoran de manera positiva lo que ésta ha conseguido para su vida profesional. En la medida en que los maestros consiguen avanzar en el escalafón horizontal, la formación permanente adquiere una valoración extra pues esta se configura como uno de

los principales vehículos para acceder a los estímulos económicos, al tiempo que cubre con una demanda de preparación derivada de la escasa formación inicial y de la ausencia de programas de actualización realmente relevantes, como lo muestra uno de los profesores entrevistados:

[...] “con la Normal Superior terminada me inscribí en la Universidad Pedagógica para realizar la licenciatura en educación básica que me sirvió muchísimo para seguir avanzando en mi actualización, por lo que nuevamente a los tres años con un grupo de primer grado pasé al nivel C y pude hacer mi sueño realidad de iniciar con la construcción de mi casa e independizarme de mi familia” (ED1CM- NGP1).

Es necesario insistir en que el valor asignado a la formación requerida por el programa carrera magisterial ayudó a que los docentes construyeran una imagen positiva de su trabajo, sin embargo, los lineamientos emitidos en las diferentes fases del programa carrera magisterial también han contenido inconsistencias que obstaculizan el fortalecimiento de la función docente, a través de la promoción de un modelo que pareciera no tener interés en mejorar la enseñanza pues al ser una evaluación de tipo vertical es decir impuesta, provoca desviaciones que minan la legitimidad real de la evaluación del desempeño docente como complemento de las acciones implementadas para la mejora de la enseñanza en nuestro sistema educativo.

## **El factor aprovechamiento escolar en la evaluación docente. La prueba ENLACE**

Como hemos señalado, desde la vigencia de los lineamientos generales del programa Carrera Magisterial 1993, el esquema de evaluación incluyó el factor Desempeño profesional como uno de los factores de evaluación del desempeño docente entendido como las acciones que realizaba el maestro en beneficio del aprendizaje. Dentro de este factor se encontraba un componente que se calificaba con los resultados de los alumnos en pruebas que eran aplicadas por las autoridades educativas de cada estado y representaba hasta siete puntos de los 35 que eran considerados para la evaluación global de los docentes. Como se mencionó en el capítulo segundo, la tendencia de tratar de evaluar el desempeño de los docentes con los resultados de los exámenes aplicados a los alumnos fue adquiriendo un papel más importante en el programa con el paso del tiempo, sin importar las críticas hechas respecto al fundamento de esta medida. En los lineamientos generales del programa de 1998 se estableció un factor dentro del esquema de evaluación exclusivamente para calificar la eficacia de los maestros en función de los resultados de los alumnos, para ello se estableció el factor Aprovechamiento Escolar con una calificación de veinte puntos los cuales se obtenían con la aplicación de exámenes a los alumnos de los docentes que solicitaban participar en carrera magisterial.

En 2006, la aparición de ENLACE marcó el comienzo de un ejercicio en el que se calificó a los estudiantes de educación básica de todo el país con el uso de un instrumento de carácter universal para el sistema educativo. Unos años más tarde la prueba de ENLACE formó parte del dispositivo de evaluación del desempeño docente, en el momento en que se determinó que la aplicación del instrumento estandarizado serviría para dotar al programa Carrera Magisterial de la información necesaria para evaluar el factor Aprovechamiento Escolar. A partir de entonces, los docentes han orientado sus prácticas con el propósito de salir bien valorados en ENLACE e ingresar o promoverse en el escalafón establecido en el

dispositivo, formando parte de esta forma, de una nueva dinámica de sanciones y recompensas con el objetivo de encausar el hacer de los docentes hacia la elevación de los puntajes del examen.

Los saberes expresados por los docentes nos presentan el panorama en el que los docentes conciben la importancia de ser evaluados en relación al rendimiento de los alumnos a través de la prueba elaborada por la SEP y nos dan la oportunidad de observar el impacto que esta estrategia tiene para la normalización de los docentes de la escuela primaria. A continuación se presenta una mirada a la emergencia de la prueba ENLACE, instrumento que actualmente sirve para valorar el desempeño docente.

### ***La emergencia del ENLACE***

Elevar la calidad de la educación en México es un discurso que ha tomado fuerza en las últimas décadas. Muchos son los actores que han contribuido a la constitución de una idea sobre la necesidad de evaluar los logros de los estudiantes en el sistema educativo mexicano. En el año 2000, la victoria de Vicente Fox en las elecciones presidenciales, representó para México un punto de quiebre, un espacio en el tiempo que marcó la posibilidad de cambios importantes en la conducción del país y por lo tanto, una oportunidad diferente para pensar lo relacionado con políticas públicas, entre ellas las que corresponden a la educación. Sin embargo, el primer gobierno de oposición después de un amplio período de gobiernos del PRI, coincidió con la política educativa trazada por sus antecesores y, no conforme con ello, aceleró el inicio de la concreción de varios objetivos en materia educativa que habían sido planteados por los gobiernos priístas, designios emanados de la relación de México con organismos económicos, principalmente con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

En nuestro país, se puede identificar al gobierno de Carlos Salinas de Gortari, como el comienzo de una nueva relación con el mercado internacional, un periodo marcado por la apertura del comercio con el exterior, principalmente con Norteamérica. Como consecuencia, en la década de los noventa se planteó la preocupación por contar con un sistema educativo que contribuyera a la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo del país. Para conseguirlo, el gobierno federal promovió varias reformas con la cooperación del SNTE. Uno de los convenios más importantes fue el ANMEB, que como ya se mencionó, trajo consigo al programa de Carrera Magisterial en un intento por promover el fortalecimiento de la función docente y de elevar la calidad de la educación que recibían los alumnos de educación básica. Esta consigna fue la política que orientó la búsqueda de la calidad educativa en la última década del siglo XX, pero pronto, los ojos de los organismos internacionales fijaron su atención en la eficacia de los recursos económicos destinados al programa de evaluación de los maestros en relación al impacto que éstos tuvieron en la calidad de la educación. Fue entonces necesario, una mayor observancia de las prescripciones internacionales que ofrecieron soluciones sobre el problema de la calidad. En este proceso de cambios políticos, el periodo de gobierno del Presidente Vicente Fox Quesada fue el inicio de una era que llevaría al país por un rumbo diferente en el ámbito educativo.

Las acciones por elevar la calidad de la educación comenzaron a aparecer con más fuerza. Una vez electo, Vicente Fox Quesada, mostró rápidamente un interés que coincidió con los discursos priístas a favor de elevar los atributos de la educación en función del desarrollo económico del país. En entrevista con el Secretario de Educación Pública del gobierno encabezado por Ernesto Zedillo, Fox señaló un poco antes de asumir el cargo como titular del ejecutivo “que la educación es un factor insustituible para el desarrollo económico y la cohesión social” (Herrera, 2000). Sin embargo, en esa entrevista, el que sería el próximo presidente de México durante el periodo 2000 -2006 expuso la carencia de un sistema apropiado de medición de la calidad de la educación en el país y

reconoció el avance que se tenía en materia de evaluación educativa pero enfatizó que aún faltaba mucho por hacer.

De esta manera, el Estado mexicano enmarcado por el periodo de transición democrática y de inicio de un nuevo milenio, comenzó un periodo en la política educativa que marcaría la procedencia de la evaluación masiva que hoy se conoce en la figura del Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y su papel dentro de la evaluación del desempeño docente. En este contexto, aparece el orden de los discursos a favor de la calidad de la educación que recibían los niños y jóvenes mexicanos provenientes de diferentes fuerzas como los organismos internacionales, las ONG y asociaciones civiles.

Sin duda una de las instituciones con mayor influencia fue el Banco Mundial (BM). El 25 de mayo de 2001, una nota en el periódico El Universal, dio cuenta de la preocupación del organismo internacional por el estado de la educación en nuestro país. En esta nota se señala que “el principal problema de la educación en México es su baja calidad, cuyos orígenes radican principalmente en la deficiente formación de los profesores” (Ramos, 2001). El interés del BM por la calidad de la educación no se limitó a señalar como posibles causas la formación de los que enseñan, sino también centró su atención en el financiamiento del programa carrera magisterial y señaló que el gasto erogado por el pago de carrera magisterial era elevado y sin resultados.

La visión del BM identificó al desempeño de los docentes como factor importante para elevar los índices nacionales de calidad educativa y por lo tanto la necesidad de regular sus prácticas a través de una evaluación eficaz. En esta misma lógica, se puede observar cómo también la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) tuvo injerencia en la promoción del discurso sobre la necesidad de fortalecer la calidad de la educación: “en los últimos 10 años México ha hecho un esfuerzo para mejorar su calidad educativa y aun falta un buen tramo por recorrer para tener un sistema igual al de los países miembros del

organismo internacional” (Aguirre, 2002); además, señaló que todos los países que realizan evaluaciones están obligados a informar sus resultados para poder mejorar la calidad educativa. En este discurso se puede apreciar, cómo los organismos internacionales manifiestan su interés por lograr que no solamente se evalúe el aprendizaje de los alumnos junto con el desempeño de los docentes, sino que, además se incorpore la rendición de cuentas como característica de la nueva política educativa sobre la calidad de la educación.

Mejorar la calidad de la educación es entonces, una política que tiene su procedencia en la preocupación por lograr que el país se desarrolle económicamente y en el interés de los organismos internacionales sobre el manejo eficiente de los recursos. Para conseguirlo, se distingue la urgencia de contar con un sistema que permita la medición de la calidad y haga posible la rendición de cuentas a la sociedad.

### ***La creación del INEE, entre el discurso y la realidad***

Reconocida la necesidad elevar la calidad de la educación y de contar con un sistema que permitiera su medición, la presidencia de la república con Vicente Fox a la cabeza, anunció la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en diciembre del 2000, apenas a unos días de la toma de posesión como titular del Ejecutivo. Junto con la idea de que la educación no puede dejar de ser evaluada, el presidente Fox anunció en relación al INEE que “la creación del organismo es para evitar que la Secretaría de Educación Pública sea juez y parte” (Ruiz, 2000). Desde el anuncio de su creación, el instituto ha tenido que enfrentarse con diferentes fuerzas que han intervenido en la definición de su papel. Uno de las principales poderes que enfrentó el instituto fue el del SNTE en la persona de su dirigente que, interesada por proteger a sus agremiados, cuestionó su papel, según lo muestra el comentario presentado por

Ruiz, corresponsal de El Universal: “Elba Esther Gordillo, expresó su malestar: -No nos oponemos a la evaluación, pero ¿qué quiere evaluar el señor presidente?”. Con el paso de los días, la preocupación del SNTE no se articulaba en torno a la creación del nuevo instituto, sino más bien al anuncio que el Presidente Fox realizó en torno a que el organismo tendría autonomía y que contaría con la más alta calidad técnica y profesional y que sus evaluaciones serían públicas (Ruiz, 2000). Fue por tanto su carácter autónomo lo que constituyó uno de los principales problemas que preocupaba al SNTE.

Del mismo modo, para la OCDE, la autonomía del instituto constituía una característica que ponía en riesgo la correcta administración del organismo y declaró:

El instituto Nacional de la Evaluación de la Educación debe formar parte del sistema educativo y mantener una estructura que le permita conservar su integridad sin que ningún grupo minoritario lo controle, además de contar con variables de credibilidad sin importar si es un organismo descentrado o independiente. (Aguirre, 2002).

La preocupación por la integridad y la credibilidad del organismo manifestada por el organismo económico, se pudo apreciar en el momento en que la Secretaría de Educación Pública se encargó de la elección del primer responsable del INEE en septiembre de 2002, acto en el que se escogió a Felipe Martínez Rizo entre un grupo de destacados especialistas sobre evaluación, entre los que estuvieron el titular del CENEVAL, Antonio Gago y el encargado del Centro de Estudios sobre la Universidad, Ángel Díaz Barriga. La elección del primer titular fue una marca que definiría la autonomía del INEE al depender esta institución de la SEP una muestra de la influencia preocupada por dar a la evaluación propósitos acordes a los buscados por la racionalidad técnica de la evaluación.

Díaz Barriga dio a conocer su percepción respecto a las intenciones de la Secretaría de Educación Pública en relación a los propósitos de la evaluación a cargo del nuevo instituto:

Cuando se creó el Instituto Nacional de Evaluación en México, yo postulé para la dirección del instituto, cuando yo presenté mi programa ante el Consejo Técnico que decidió la dirección, yo les decía tenemos dos formas de hacer la evaluación; hacerla para acompañar al maestro, o hacer la evaluación para exhibir al maestro y evidentemente optaron por hacer la evaluación para exhibir al maestro. (Díaz Barriga, 2007)

La elección de Martínez Rizo para dirigir el INEE contenía la idea de las autoridades educativas en relación con los fines de la medición de la calidad, empero, los resultados obtenidos por el organismo bajo la dirección de Rizo, mostraron diferencias con lo buscado por la Secretaría de Educación Pública. Una vez realizada la primera evaluación a cargo del INEE, los resultados dieron a conocer información relevante sobre el funcionamiento de la SEP, información que no fue bien recibida por las autoridades educativas. Los aplicadores de los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (Excale), encontraron que algunas de las escuelas tomadas como parte del universo del estudio simplemente no existían, como lo declaró El Universal el seis de septiembre de 2005:

Al aplicar el examen de Calidad Educativa en México, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) no pudo evaluar a 18 por ciento de las escuelas seleccionadas en las zonas de mayor pobreza y rezago educativo.

El hecho se debió a que el padrón de la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluye planteles que “ya no existen”, los nombres de la escuela son otros, el número de alumnos es menor, aseguró el subdirector de asuntos

estadísticos de la Dirección de Pruebas y Medición, Edgar Andrade.  
(Martínez, 2005)

La información dada a conocer por el INEE, fue sin duda incomoda para los encargados de administrar los servicios educativos en el país. La falta de acuerdo entre lo que significa evaluar la calidad de la educación para la SEP y el INEE, obligó a las autoridades educativas a la creación del nuevo dispositivo, que dependería directamente de la Secretaría de Educación Pública. Así lo prueba otro artículo publicado en El Universal el 31 de marzo de 2006 sobre las atribuciones del instituto encargado de la evaluación educativa y que da cuenta de cómo se abre la posibilidad a la Secretaría de Educación Pública para crear su propia evaluación:

1. El INEE será un organismo público descentralizado, no sectorizado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía técnica, de gestión y presupuestaria.
2. Entre sus funciones y facultades destaca la coordinación de instancias y normar la política de evaluación de la educación. También evaluará el sistema educativo y los servicios que presta en todos los niveles, tipos, modalidades y controles de la educación, a escala nacional, estatal, municipal, de zona escolar y planteles.
3. En materia de transparencia, la nueva legislación establece que toda persona tendrá derecho a la información que posea el INEE y la relacionada con el SNEESE.
4. La información obtenida por el INEE será la base de sus juicios sobre la equidad y la calidad educativa. Las autoridades educativas deberán dar al INEE las facilidades para realizar sus actividades y proporcionarle la información que solicite.
5. El instituto también tendrá la facultad de definir la política nacional en materia de evaluación de la educación, según la legislación aprobada ayer por los senadores.

6. Las evaluaciones que podrá realizar el INEE no cancela la posibilidad de que la SEP y las autoridades educativas locales también realicen actividades de evaluación en sus ámbitos de competencia.(Torres, 2006)

Con este último punto, la nueva legislación permitió dar forma al Examen Nacional del Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE), pensado para evaluar a los alumnos y que en la práctica, sus procedimientos de rendición de cuentas atribuyen la responsabilidad de los resultados a los maestros, convirtiendo de esta manera a la SEP en juez y parte. Las consecuencias de la evaluación pensada desde los responsables del sistema educativo emite juicios sobre la labor de los principales actores del sistema educativo y olvida la atención que merecen los procesos de creación y administración de políticas públicas.

En 2007, un artículo en el Universal, nos muestra la falta de consenso sobre la evaluación de la calidad educativa entre el INEE y la SEP:

La prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) no mide la calidad de las escuelas, sino la de los estudiantes, por lo que tratar de calificar los planteles a partir de los resultados de ese examen es un grave error, aseguró Eduardo Backhoff, director de Pruebas y Medición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (Norandi, 2007)

A pesar de los señalamientos hechos por los especialistas en evaluación, la SEP construyó en torno al ENLACE, una cultura de evaluación que ubica como responsable principal de los resultados de la educación a los maestros de las escuelas primarias y secundarias que pertenecen al sistema educativo nacional. Del mismo modo, las posibilidades de responder a la transparencia, inicialmente planteada, en torno a los resultados de las evaluaciones del INEE fue limitada,

pues finalmente no se permitió el acceso a toda la información que dichas evaluaciones arrojaban.

### ***El profesor: responsable de los resultados***

Como ya se ha dicho, previo a la aparición de ENLACE y antes de que la Cámara del Senado aprobara una serie de reformas que dieron a la SEP y a sus organismos descentralizados la posibilidad para realizar sus propias evaluaciones, en el escenario educativo, salieron a la luz diferentes discursos que ubicaron como causa principal de la escasa calidad de la educación en México al desempeño de los maestros. Producto de ello diferentes fuerzas sugirieron revisar la función de los docentes. Ya el BM había fijado su postura desde el 2001 al afirmar que la mala calidad se debe a la deficiente formación de los docentes (Ramos, 2001), más tarde el Presidente Fox expresó “la decisión de su gobierno de evaluar la calidad de la enseñanza, ya que es la única forma de conocer la situación del sistema educativo nacional de manera pormenorizada” (Torres, 2003). La OCDE, también identificó a la función de los docentes como el eslabón más débil de la cadena que busca la mejora de la calidad educativa, el 17 de septiembre de 2005. El Universal informó, que según el organismo “las deficiencias en la calidad de la educación en México se deben a la falta de capacitación y actualización del magisterio” (Ochoa, 2005). En respuesta, el entonces Secretario de Educación Pública, Reyes Tamez Guerra declaró estar “completamente de acuerdo”, según la entrevista publicada por el diario, pero precisó que las dificultades sugieren problemas de la estructura pedagógica antes que de capacidad, aludiendo así a la necesidad de una reforma educativa.

Dentro de este debate, el BM dirigió la discusión hacia un elemento diferente a la reforma educativa, la reforma al programa de carrera magisterial. En el artículo publicado por El Universal con la autoría de Nurit Martínez (2006) se informó que

el organismo financiero internacional “ve caro y sin resultados plan de carrera magisterial”, se afirmó que el programa no impacta de manera positiva a la calidad de la educación y por lo tanto, planteó la necesidad de realizar los ajustes que permitan realizar una verdadera evaluación del desempeño de los docentes. La investigadora financiada por el banco, Lucrecia Santibáñez Martínez declaró en entrevista con la reportera del periódico que en relación a la eficacia del programa de estímulos, “El problema es que no se cuentan con mecanismos de penalización y castigo para quienes incumplen con los criterios para el ingreso y promoción” y en cambio el programa de carrera magisterial se ha vuelto una prestación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) debido al poder político que éste ostenta. La especialista terminó la entrevista diciendo que “El reto para la SEP, es mejorar el mecanismo de evaluación y los programas de capacitación para que carrera magisterial adquiriera relevancia en la mejora de la educación en México” (Martínez, 2006).

Estos discursos permiten ver, cómo la política educativa que conforma el dispositivo de evaluación dirigido a los maestros de la escuela primaria a través de las pruebas masivas estandarizadas, muestra la intención de medir el desempeño de los docentes en términos de eficacia en una racionalidad costo- beneficio que con el tiempo llegaría a convertirse en lo que hoy es ENLACE, una evaluación realizada a los alumnos de educación básica que sirve para calificar escuelas y maestros mediante la exhibición del listado nacional de resultados y la asignación del 50% de la puntuación que un docente puede obtener en Carrera Magisterial.

Los usos dados a los resultados de las pruebas, hasta hoy, contradicen lo anunciado por la entonces Secretaria de Educación Pública Josefina Vázquez Mota a través de El Universal unos meses después de haber aplicado la primera edición de la prueba y ya en la etapa de publicación de los hallazgos.

Luego de la aplicación de la prueba ENLACE para tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria, y tercero de secundaria, se trabajará en atender de

manera particular las debilidades de los alumnos, así como apoyar a los padres y maestros para que ayuden mejor a los niños.

Vázquez Mota precisó algunos puntos de ENLACE, entre ellos, que no está unida a la asignación de presupuestos; no califica a las escuelas, es decir, no es un *ranking*; no se evalúa al alumno para pasar de grado o ingresar a secundaria o bachillerato; no se vende; se privilegia el principio de equidad y es un medio y no un fin en sí mismo (Sánchez, 2007).

Los resultados de la prueba no condicionan la asignación de presupuestos pero las entidades federativas sufren la restricción de los recursos con base en los resultados del examen, no califica a las escuelas pero si se puede decir ésta escuela salió bien y ésta salió mal de acuerdo al ranking nacional o estatal; no se evalúa al alumno para pasar de grado o ingresar a secundaria o bachillerato pero sí funciona para decidir si el maestro se promueve en Carrera Magisterial y ahora, puede servir para revocar el nivel de estímulos alcanzado por los maestros; privilegia el principio de equidad, otorgando estímulos económicos a las escuelas y maestros con buenos resultados y se olvida de los que no lo hicieron, y finalmente la política educativa junto con la opinión de los medios han vuelto a los resultados de ENLACE como el único fin de la educación de las escuelas primarias y secundarias en el país.

En acuerdo con su antecesora, la postura expresada por el Secretario de Educación Alonso Lujambio en la página web de ENLACE, manifestó el interés principal por “evaluar sistemáticamente la calidad de nuestro sistema educativo” (Lujambio, 2011) constituyéndose así en lo que podría llamarse la fuente del saber que orientará las prácticas discursivas de todos los implicados en el sistema. En la misma dirección, otro de los enunciados que acompañan el planteamiento de la SEP es que “en el ámbito educativo los resultados de las evaluaciones públicas deben hacerse públicos porque es necesario encontrar soluciones colectivas, además de someternos, por supuesto, al escrutinio público”, estableció las bases

de justificación de una política que orienta el hacer de maestros y escuelas hacia la rendición de cuentas.

A partir de estos enunciados, se pueden observar los saberes que se tratan de impulsar a través del dispositivo, saberes que se dirigen a tres aspectos relevantes para las autoridades educativas. La eficacia de los docentes en la enseñanza, los aprendizajes de los niños y la eficacia de los materiales, todos ellos en relación al logro educativo (Lujambio, 2011). Con igual orientación, la información proporcionada en el sitio web de [Enlace.sep.gob.mx](http://Enlace.sep.gob.mx) expresa también las directrices de la evaluación masiva estandarizada en términos de definir lo que debe aparecer en los discursos de los actores educativos en relación a la validez de las pruebas:

El propósito de ENLACE es generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados, que permita:

- Estimular la participación de los padres de familia, así como de los jóvenes en la tarea educativa.
- Proporcionar elementos para facilitar la planeación de la enseñanza en el aula.
- Atender requerimientos específicos de capacitación a docentes y directivos.
- Sustentar procesos efectivos y pertinentes de planeación educativa y políticas públicas.
- Atender a criterios de transparencia y rendición de cuentas.

En la información ofrecida por la Secretaría de Educación Pública, se puede apreciar que cada uno de los elementos que conforman el propósito del examen aluden de manera central al papel de los docentes en la enseñanza; en este orden de ideas, la SEP a través de la organización Suma por la Educación,

confirma que ENLACE “es un valioso instrumento que mide el conocimiento en resultados de aprendizaje y de esta manera evaluar también el desempeño docente” (López, 2011). En consecuencia, los proyectores del dispositivo Carrera Magisterial nos permiten ver la idea de que en la lucha por la calidad educativa los docentes son considerados como los primeros responsables del estado que guarda la educación, cuando no, los únicos.

El interés por la enseñanza que desarrollan los docentes, se observa también cuando las autoridades educativas orientan a los maestros de la escuela primaria hacia una manera de proceder en el aula y hacia el desarrollo de un currículo prescrito acorde con la evaluación estandarizada. Para conseguirlo, el Estado ha dado varios usos a los resultados de las pruebas, como la exhibición de un *ranking* nacional, la asignación de valor en Carrera Magisterial y el acceso a incentivos económicos para escuelas y maestros. Ésta orientación, constituye un ejemplo del tipo de relaciones a las que Michel Foucault describe como ejercicio del poder, porque condicionan el actuar de los maestros a través del establecimiento de significados y recompensas.

### ***La prueba ENLACE y la evaluación docente***

La emergencia del Examen Nacional del Logro Educativo, muestra cómo los organismos internacionales en alianza con el Estado, definieron una serie de políticas públicas en el ámbito educativo con el propósito de regular la acción de los docentes de educación básica a través de la evaluación masiva estandarizada de los aprendizajes de los alumnos. Considerando la idea de que “el poder se manifiesta como resultado de la voluntad que cada uno tiene de actuar sobre la acción ajena” (Veiga Neto, 1997), las políticas educativas conformadas en los últimos diez años para evaluar la acción de los maestros, definen por sus

consecuencias en las prácticas de enseñanza, un entramado de relaciones a las que Foucault describe con el concepto de poder.

El dispositivo mismo, es una forma de poder porque éste surge para “responder a una urgencia”, la urgencia de elevar la calidad de la educación en México de acuerdo con las exigencias planteadas por el BM, el BID y la OCDE. Hasta hoy, la evaluación estandarizada ha “estructurado el campo posible de acción de los otros”, a través de la construcción y uso de tres tipos de significados que son determinantes en las prácticas de los maestros: la exhibición del *ranking* nacional, la asignación de estímulos económicos en relación a los puntajes de los docentes en Carrera Magisterial y recientemente los relacionados con los incentivos económicos que se entregan a los maestros por los resultados en las pruebas ENLACE.

### **El *ranking* nacional y la rendición de cuentas**

A pesar de las declaraciones de la entonces Secretaria de Educación Pública Josefina Vázquez Mota, en relación a que la prueba ENLACE “no está unida a la asignación de presupuestos; no califica a las escuelas, es decir, no es un *ranking*” (Sánchez, 2007) un poco más tarde, la misma SEP precisó la urgencia de contribuir a que los resultados de las pruebas sirvieran para rendir cuentas a la sociedad sobre el desempeño del sistema educativo, a través de la publicación de un listado por entidad de la puntuación obtenida por las escuelas. De este modo, la divulgación de los resultados a través de la página [www.enlace.sep.gob.mx](http://www.enlace.sep.gob.mx) se convirtió en la primera forma de estructurar el campo de acción de escuelas y maestros al establecer lo realmente valioso para las autoridades educativas: la puntuación del examen.

La declaración hecha a través del sitio web sobre la naturaleza de la prueba: “el propósito de ENLACE es generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados”, pronto se convirtió en el centro de las discusiones de las escuelas y de la opinión pública. Esta situación llevó a la producción de juicios de valor acerca del desempeño de las escuelas y maestros, una vez publicados los resultados por entidad federativa, ha evolucionado hasta conseguir que las escuelas establezcan como su principal objetivo, el mejorar la posición que pueden obtener en el ranking estatal.

Por otro lado, declaraciones como: “en el ámbito educativo los resultados de las evaluaciones públicas deben hacerse públicos porque es necesario encontrar soluciones colectivas, además de someternos, por supuesto, al escrutinio público” (Lujambio, 2011) se han convertido en discursos vacíos de contenido, que confirman la urgencia de regular las prácticas de enseñanza, pues la realidad da cuenta, de que la mirada se dirige sólo a los maestros y se aparta la atención del papel de las autoridades educativas junto con el de los funcionarios de medio rango.

### **Enlace y sus efectos en la evaluación de la acción de los docentes**

El programa Carrera Magisterial creado a partir del ANMEB en 1992, respondió a la exigencia de los organismos internacionales como la UNESCO de evaluar a los docentes. En recompensa, los maestros recibieron la oportunidad de acceder a mejores condiciones salariales, siempre y cuando, demostraran poseer los conocimientos y habilidades solicitadas a través de los diferentes rubros evaluados en el programa. Pronto, los organismos internacionales vieron que el programa no estaba dando los resultados deseados en cuanto al modelo esperado de ser docentes de educación básica. Son bien sabidas las prácticas que constituyen maneras de resistir la acción del dispositivo creado en la figura del

programa, los maestros comenzaron a escalar los niveles propuestos accediendo a mejores salarios aunque en muchos casos se pudo ver que no impactaban favorablemente en el aprendizaje de los niños. Se filtraron los exámenes para evaluar a los docentes, se favoreció el acceso y la promoción en el programa a los integrantes del SNTE como premio a sus servicios, en suma, el programa representó una fuerte inversión económica que no arrojó los resultados académicos planeados, al menos no los pensados por los que impulsaron el dispositivo Carrera Magisterial. En consecuencia, a partir del 2000, los intereses por elevar la calidad de la educación comenzaron una nueva lucha por hacer que las autoridades educativas crearan un mecanismo que controlara la acción de los maestros. Como ya se ha señalado en los referentes teóricos, en 2010, la OCDE publicó una serie de recomendaciones para las autoridades educativas mexicanas que describieron de manera fiel todo el proceso que siguió la política educativa desde el 2000 en la creación del dispositivo de evaluación de los docentes a través de las pruebas masivas:

México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares. Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado apoyo profesional. Después de haber implementado este sistema y de haber socializado sus reglas, el sistema puede incluir variables formativas y sumativas (OCDE, 2010).

La respuesta del gobierno mexicano ya la conocemos, se creó la prueba ENLACE, primero a través de una fase formativa en la que los docentes se adaptaron al examen, que fue de su primera aplicación en 2006 hasta el 2008 momento en que se decidió incorporar sus resultados al programa Carrera Magisterial. Se cumplió con la sugerencia de “incluir variables formativas sumativas; por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño” (OCDE, 2010). Un poco después, para dar mayor peso a las cualidades que aseguran una mayor correspondencia de las prácticas docentes con el modelo de ser maestro pensado desde las autoridades, en 2011 se

reformaron los lineamientos de Carrera Magisterial asignando a los resultados de la prueba ENLACE el 50% de la puntuación que puede obtener un docente que sea evaluado por el programa.

Por otro lado, desde el 2010 la presidencia de la república hace alarde de la asignación de estímulos económicos extraordinarios a los docentes que obtienen altas puntuaciones en el examen, materializando así la parte de “recompensar a los docentes excelentes” expresada en las sugerencias de la OCDE, como lo muestra el Universal en una nota del 6 de abril:

Los estímulos se distribuirán en tres modalidades conforme a los resultados de la Prueba Enlace: maestros de escuelas con el puntaje más elevado; de las instituciones educativas que hayan avanzado en su puntaje, aunque no se encuentran entre las mejores y a los que obtengan avances en el aprovechamiento de sus alumnos. (Sánchez, 2010)

Sólo falta por cumplir la última parte de la sugerencia: “Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo” (OCDE, 2010). En conclusión, al incluirse e incrementarse la importancia de los resultados de ENLACE en la evaluación de los profesores se observa una fuerte disposición por promover ciertos saberes y ciertas habilidades o como se dice actualmente, ciertas competencias, definiendo así el margen de maniobra de los docentes, aprobando prácticas de instrucción y excluyendo prácticas de enseñanza encaminadas a la formación.

## **Capítulo IV Prácticas subjetivantes y saberes de los docentes frente a la evaluación de su desempeño**

Los discursos analizados en el apartado anterior forman parte de la dimensión del saber en el dispositivo, hacen referencia tanto a las verdades que se pretenden instalar, como a la manera de accionar de las estrategias de poder que utiliza Carrera Magisterial. La acción en conjunto de los discursos y el ejercicio de poder produce ciertos efectos en los individuos que participan en el dispositivo. Los efectos del dispositivo sobre las prácticas de los docentes se conocen, según Jäger (2001), como manifestaciones y materializaciones de la acción del mecanismo.

A continuación se presenta el estudio de la experiencia aportada por los docentes entrevistados que dan cuenta de los saberes como manifestaciones de la acción del dispositivo. Los saberes “forman lo previo de lo que se revelará y funcionará como un conocimiento o una ilusión, una verdad admitida o un error denunciado, un saber definitivo o un obstáculo superado” (Foucault, 2010, pág. 236), es el caso de los discursos que promueven la necesidad de contar con una educación de calidad y con ella una evaluación del aprendizaje y su complemento la evaluación de la enseñanza, pero también según Foucault, un saber es “aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada”, “un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso”, y para el análisis de lo que sucede en el dispositivo carrera magisterial, vale la pena considerar, tomando al mismo autor, que “El saber no entra tan solo en las demostraciones; puede intervenir igualmente en ficciones, reflexiones, relatos, reglamentos institucionales y decisiones políticas” (pág. 236). Este marco conceptual nos permite realizar un acercamiento a las impresiones de los maestros en relación a los efectos que tiene en su práctica docente el esquema de participación del programa carrera magisterial y a distinguir las características de la subjetividad construida en los docentes como resultado de la acción del mecanismo.

De entrada, cabe decir que el programa Carrera Magisterial no fue bien visto por la totalidad de los maestros de la escuela primaria. Desde el principio, cuando el dispositivo comenzó a operar, existieron docentes que lo criticaban por considerar que éste constituye una acción del Estado para clasificar a los docentes, veían en él un mecanismo para seleccionar y por lo tanto para descalificar, situación que tendría consecuencias negativas para el gremio magisterial. Un maestro que vivió la experiencia del inicio de carrera magisterial dijo en una entrevista que:

“la creación de carrera magisterial generó una gran incertidumbre en los maestros de grupo y como reacción algunos criticaron la nueva estrategia como una clasificación del docente por el mismo trabajo y que esto era contrario a lo estipulado en la Constitución: a trabajos iguales salarios iguales” (ED2CM- MBP2).

Esta información nos da una idea de la actitud de resistencia expresada por los docentes frente al programa, situación que aun sigue vigente y que deja ver su desconfianza ante la manera de operar del mismo. Según la opinión de una maestra, el programa es visto como un obstáculo impuesto por las autoridades educativas para que los docentes no accedan a mejores condiciones salariales, “vemos al programa como barrera y con esa predisposición créame que nuestra mente ya nos está haciendo una mala jugada, nosotros mismos nos bloqueamos” (ED5CM- PZP2) pero como podemos ver, ella también expresa que ésta percepción se debe a la inseguridad de los docentes frente al mecanismo de evaluación. Al mismo tiempo, en la declaración de la maestra se percibe que existe un interés por hacer frente de la mejor manera a la evaluación de los docentes, motivación que puede relacionarse con la posibilidad de recibir recompensas económicas.

La aceptación del programa carrera magisterial comienza a manifestarse cuando los docentes califican su experiencia con el mecanismo como algo positivo por lo que ha representado en la profesión tomando en cuenta el menor movimiento

salarial que tenían los docentes antes de que se operara el dispositivo, así como su impacto en otras dimensiones propias de la profesión docente en las escuelas públicas de nuestro país. El dispositivo ha funcionado principalmente en dos áreas que afectan directamente a los maestros de la escuela primaria, las percepciones salariales y la formación permanente.

Las respuestas a las preguntas planteadas a través de las entrevistas muestran cómo de manera general, se tienen un buen concepto de carrera magisterial, “yo estoy contento con el programa porque me he beneficiado directamente de él y mientras pueda voy a continuar participando”. (ED6CM- JAP3) dijo un profesor que cuenta con más de treinta años de servicio en el nivel de escuelas primarias. Otra profesora nos dijo “Para mí ha sido una motivación muy grande para poder conseguir mis metas personales y profesionales” (ED2CM- NGP2). Los docentes se expresan bien del programa y hacen notar que el programa es muy relevante para ellos, algunos hacen referencia, como se ha venido presentando, a los beneficios económicos pero también hay quienes resaltan su poder en la actualización de los maestros, “De alguna forma esto nos hizo reaccionar, porque nadie ponía en duda la preparación del maestro en otros tiempos. Con la globalización han surgido muchos retos, así como mayor exigencia de preparación”. (ED4CM- PZP2). Tanto la dimensión económica como la formativa, son los planos que se muestran a través de las opiniones de los docentes en una relación muy cercana como efectos positivos del programa carrera magisterial, en los párrafos siguientes trataremos de describir de manera más amplia en qué consiste dicho vínculo.

### **Indicios de subjetividad, los docentes critican las deficiencias en el dispositivo**

Las experiencias analizadas hasta aquí, describen cómo el dispositivo ha encontrado en las necesidades salariales de los docentes, el flanco por el cual ha

logrado su aceptación. A través de los incentivos económicos, el mecanismo de evaluación ha influido fuertemente en la formación y actualización de los docentes, pues solamente cubriendo los requisitos establecidos en el esquema de evaluación, los docentes pueden obtener la posibilidad de mejorar sus ingresos. En consecuencia, se advierte cómo los docentes empeñan la posibilidad de ejercer su autonomía en la enseñanza y en el diseño de sus propios trayectos de formación a cambio de la posibilidad de acceder a mejores condiciones salariales. Dentro de este fenómeno de normalización al que se sujetan los docentes de la escuela primaria, también encontramos en la información proporcionada por los maestros entrevistados, saberes que dan cuenta de una postura crítica sobre el desenvolvimiento del dispositivo al evaluar el desempeño de los docentes.

Carrera magisterial ha dado además a los docentes la posibilidad de criticar su funcionamiento, pues aunque las recompensas y las sanciones hacen que los docentes actúen de acuerdo con los propósitos del dispositivo, queda libre la oportunidad para que dentro del encauzamiento a que se somete a los maestros de la escuela primaria, ellos puedan apreciar las características del programa que podrían servir para orientar los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación hacia el establecimiento de dispositivos que produzcan una manera diferente de asumirse en la profesión, un modo más acorde con la reflexión sobre la enseñanza y la toma de decisiones que beneficien a los procesos de aprendizaje. Las críticas más generales surgen en torno de dos fenómenos, la estandarización establecida como marco de acción y la poca importancia dada al fortalecimiento de la enseñanza. En relación a la primera, una maestra respondió:

“En cuanto al funcionamiento del programa pienso que todo programa es bueno siempre y cuando esté encaminado a la mejora educativa, lo que no me gusta es que sea muy homogéneo y no tome en cuenta las características ya no digamos de los grupos sociales sino de los estados, porque fijate bien cómo evaluar con la misma prueba a la gente de Oaxaca y a la de Nuevo León o Aguascalientes, cuando hay una inmensa

diferencia, aquí en Durango simplemente entre una colonia y otra, es más entre, una primaria y otra. Ahí tienes la 21 de Marzo Turno Vespertino con la Bruno Martínez o con Solidaridad y aun así Solidaridad tiene mejor promedio. (ED5CM- LCP2)

La idea de comparación con los otros en relación a ciertos estándares aparece, según los maestros, como un atributo negativo del esquema de evaluación docente que debería ser considerado en la redefinición de los propósitos de la evaluación del desempeño como medio real para mejorar la enseñanza. Por otro lado, la apreciación que se hace de la función docente en el marco de la evaluación de Carrera Magisterial, según la opinión de los profesores, deja de lado las características de una buena enseñanza al carecer de un esquema claro de evaluación de la docencia. En este sentido, una de las opiniones que critican el escaso impacto del mecanismo en la enseñanza dice:

“Los aspectos que se evaluaban en el anterior esquema del Programa de Carrera Magisterial eran: Antigüedad, Grado académico, Desempeño Profesional, Preparación profesional, Cursos de Actualización Nacionales y Estatales, además del puntaje adicional. De estos los que mayor puntaje tenían eran el del examen de preparación profesional (28) y los Cursos (12). Eran además los más complicados de lograr. Pero el que yo considero que debió considerarse como el de mayor valor era el factor de Desempeño profesional, por la trascendencia que implicaba en el aprendizaje de los alumnos, pero sólo valía 10 puntos. (ED3CM- ERP2).

El desempeño profesional entendido como la buena práctica de la enseñanza es una característica que desde la óptica de algunos docentes no ha sido valorada en su justa dimensión, esta situación ha llevado a algunos maestros hacia la reflexión sobre la importancia que realmente tiene la mejora de las prácticas de enseñanza dentro del dispositivo de evaluación del desempeño docente carrera magisterial. Los comentarios expresados en este sentido son muestra de las experiencias

subjetivantes que también tienen lugar en el mecanismo objeto de nuestro estudio, son tomas de postura en la que más de un docente del grupo entrevistado intenta sustraerse de las prácticas cotidianas que resultan de la acción normalizadora del dispositivo. A estas aseveraciones, se pueden agregar las hechas a los órganos de evaluación.

### **La toma de postura ante el dispositivo Carrera Magisterial**

El análisis de las transcripciones resultantes de las entrevistas hechas a los maestros de la escuela primaria, como ya hemos ejemplificado, revelan una condición en las opiniones de los profesores acorde con la normalización y la simulación que afecta a la mayoría de los docentes entrevistados. Encontrar experiencias acordes con el ejercicio de la subjetividad desde el punto de vista de Deleuze (1999) es una labor difícil por la poca frecuencia con que aparecen. No obstante, fue posible identificar rasgos en los saberes de algunos maestros que nos describen la manera en que ellos reflexionan sobre su hacer y las prácticas que llevan a cabo con la intención de brindar a los alumnos una formación integral que rebasa a la que se produce como consecuencia del encauzamiento al que son sujetos los docentes de la escuela primaria que participan o aspiran participar en el mecanismo de evaluación Carrera Magisterial.

Para ejemplificar lo que se pueden considerar prácticas de una enseñanza que se ejerce como resultado de la construcción de la subjetividad, presentamos el siguiente fragmento:

Yo he aprendido primeramente, a conocer a mis alumnos, de qué manera, pues hasta incluso saber donde viven, saber de qué familia vienen, saber hasta donde duermen, porque muchas veces nosotros como maestros exigimos a nuestros alumnos que a lo mejor no lo quieren hacer porque su

medio y sus circunstancias no lo permiten porque a veces no tienen papá, no tienen mamá, algunos de ellos vienen hasta sin comer, existe la violencia... entonces yo tengo esa recopilación de datos desde al principio del año tratando de conocerlos y de crear un ambiente familiar, o sea que sientan los alumnos que adentro de la escuela hay otro lugar, a parte de su familia donde existen las condiciones adecuadas para seguir adelante. (ED3M- EABP4)

Lo descrito por el maestro, puede ayudarnos a comprender la importancia de que los docentes puedan asumir su profesión con autonomía, interesados en la dimensión formativa de su hacer al reconocer las características y necesidades que presentan sus alumnos. El considerar los aspectos señalados por el docente, abre las puertas una relación con el currículo diferente, una que se sustrae al mero interés por los resultados de las evaluaciones que conforman el dispositivo y que restituye a la enseñanza el ejercicio de una pedagogía centrada en las necesidades de los que aprenden y no sólo en las necesidades de quien desde la autoridad define los rasgos de una buena enseñanza.

Un elemento importante a considerar, según la experiencia del profesor, es la gestión de ambientes propicios para el aprendizaje como una característica importante del hacer de los maestros de cualquier nivel educativo, cuando la racionalidad que orienta las prácticas es aquella enajenada con la idea de acceder a los estímulos económicos del programa, la creación de ambientes para el aprendizaje integral, digno, con sentido humano, se sacrifica para dar paso a una relación de enseñanza dominada por la eficacia y la urgencia de aparecer con buenos resultados en los distintos ranking utilizados.

La búsqueda de experiencias de enseñanza que denotan ejercicio de la subjetividad, nos llevó a distinguir otras características en las prácticas docentes motivadas por la construcción de aprendizajes relevantes para los alumnos, como lo muestra el siguiente fragmento:

[...] si lo vemos con más tranquilidad o si asumimos cada quien nuestra labor, siento yo que me dan a entender que yo como educador, que yo como maestro, coja de los comentarios sobre la evaluación lo que a mí me corresponde, o sea que yo asuma mi responsabilidad, si el resultado fue ese, qué me faltó por hacer y que eso me permita a mí que en lo subsecuente no vuelva a suceder, lógico, la responsabilidad no es toda del maestro, pero tampoco vamos a resolver nada echándole la culpa al padre de familia o al examen o echándole la culpa a la situación económica.

El reconocimiento de la responsabilidad que los docentes tienen dentro de un proceso que busca la construcción de aprendizajes desde la racionalidad técnica orientada por estándares de eficacia, representa la primera condición para que en adelante, se prepare verdaderamente a los alumnos para afrontar la vida con dignidad. En consecuencia, que los docentes pueden llevar a cabo modificaciones en su hacer pedagógico con el objetivo de formar integralmente y con un sentido humanista.

Dentro de las experiencias que nos compartió otro de los docentes encontramos una que tiene que ver con la imagen de que un profesional de la enseñanza “está llamado a dar frente a sus alumnos y frente a la sociedad en general: un modelo a seguir”. La experiencia docente compartida por un maestro que intenta alejarse la importancia asignada a la evaluación del desempeño docente con el propósito de contribuir con una calidad de la educación es la del maestro Jesús, la cuál nos ayudará a ilustrar la importancia de “predicar con el ejemplo:

Yo les platico a los alumnos parte de mi vida y superación tanto en lo profesional como en lo humanístico. Les comento que solamente las personas que se preparan son las que tienen mayor probabilidad de salir adelante en este mundo tan difícil que les ha tocado vivir a ellos, porque si para mí fue difícil, siento que para las generaciones actuales es todavía más complicado, porque ahorita tenemos muchos egresados de grandes escuelas, escuelas de renombre y que fueron alumnos que obtuvieron las

más altas notas y sin embargo, no hay campo de acción para que ellos desarrollen aquello para lo que se prepararon. Yo les digo a mis alumnos, pues si el que se prepara batalla para salir adelante, imagínense el que ya de sexto, hasta ahí llega o el que nada más termina la secundaria. (ED3M-JMG)

El trabajo descrito por el maestro Jesús es sin lugar a duda importante pues de esta forma (aludiendo a su propia experiencia) trabaja sobre la motivación como rasgo importante del hacer pedagógico. El mismo así lo reconoce:

Fueron tantas las horas que le dediqué a la parte espiritual con mis alumnos, a la parte del conocimiento en la plática que siento que si logré impactar a muchos de ellos, a pesar de que fueron pocos alumnos los que tuve en ese grado, los quince están en la secundaria y de todos por lo menos tres están en buen lugar de aprovechamiento, vamos, su vida va bien. (ED3M- JMG)

En este fragmento, el docente se refiere a la relevancia del conocimiento de los alumnos, de saber quienes son, como elemento fundamental en una motivación efectiva que logra contribuir de manera positiva a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Otro de los rasgos que permiten caracterizar la práctica del maestro como ejercicio subjetivo de la función de enseñanza es, el reconocimiento de las propias capacidades, de tal forma que este hecho aparece como característica relevante de la enseñanza el autoconocimiento y en consecuencia, el reaccionar en búsqueda del beneficio de los aprendizajes de los alumnos. En esta dirección, se presenta la siguiente aseveración:

Fue necesario de mucha preparación porque yo por ejemplo, ya tenía varios años en que no tenía un sexto grado, hubo necesidad de investigar, tengo la fortuna de trabajar en secundaria entonces muchos de los contenidos que yo veía en sexto grado ya los aterriza para la educación primaria,

sobre todo en la materia de español y en matemáticas que es donde yo siento que tengo más dudas, buscaba asesoría con mis compañeros de la secundaria, tengo una hija que es ingeniero químico y pues las matemáticas las maneja muy bien, entonces a ella también le preguntaba yo y cuando se me complicaba demasiado un contenido o qué hacer para llevar a cabo un proceso para que el alumno descubra o encuentre el resultado de un problema llegué a invitar a mi hija. (ED3M- JMG)

Obsérvese cómo el paradigma utilizado por el maestro para referirse a sus propias competencias de enseñanza, nos muestran una manera diferente de asumir la enseñanza hacia dinámicas más democráticas en las que se configura un modelo de ser docente más abierto y cooperativo con los pares y agentes que pueden ayudar a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, un poco más adelante, el mismo maestro Jesús nos presentó su reflexión sobre la importancia de abrirse al diálogo y la reflexión con los maestros pares:

[...] hay maestros que piensan por qué a los demás les va bien y por qué a ellos no, bueno pues sería interesante analizar y preguntarle a la otra persona por qué a ella le va bien, -¿por qué contigo los alumnos reflexionan mejor las preguntas?, ¿por qué conmigo no?-, aquí necesitamos quitarnos la máscara y decir -saben que, mi manera de trabajar es así, mi manera de lograr que los alumnos sean reflexivos es ésta, a lo mejor pueda funcionar-. Podríamos reunirnos en algún lugar, por ejemplo en alguna casa y en conjunto analizar las problemáticas y preguntarnos -¿qué pasó?-Y lo más importante -¿qué podemos hacer?-, para superar esas deficiencias, siento que si trabajáramos en conjunto el beneficio sería colectivo. (ED3M- JMG)

Reflexionar sobre la enseñanza, tal y como recomienda el profesor, puede ayudar a fortalecer la educación de los alumnos, pero al mismo tiempo, las acciones derivadas del ejercicio subjetivo de la docencia, describen una relación diferente con los alumnos, los comentarios hechos por el mismo docente hablan de un

empoderamiento del alumno, en el cuál éste asume un papel más activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El párrafo siguiente nos presenta una forma de conducir la enseñanza en una dirección que abone a la formación de los alumnos.

Otra de las formas como logré impactar a los niños fue que ellos a su vez, primero aquí se apropiaran de la habilidad o del conocimiento y luego en su casa ellos sirvieran como un maestro para enseñar a sus padres, entonces era una doble motivación porque muchos papás venían y me decían -“profe, es que mi hijo ya me está explicando cosas que yo no entendía”- (ED3M-JMG)

El análisis de los saberes expresados en relación a cómo ejercer una docencia comprometida por los aprendizajes y la dignidad de las personas, nos puede ayudar a concluir que, lo que puede ayudar a ejercer una práctica docente que se escape del efecto normalizador del dispositivo de evaluación puede ser una transformación de la práctica de enseñanza en función de la conciencia de los efectos de las prácticas en los alumnos, si estos corresponden con la homogenización o si son oportunidad para que los alumnos reflexionen sobre la problemática de su entorno y puedan encontrar soluciones a favor de la vida y la justicia de cada ser humano. Para conseguir esta transformación de las prácticas de enseñanza es necesaria la reflexión sobre el hacer dentro de un ambiente democrático en el que la evaluación sea vista como elemento indispensable para la formación y no como dispositivo sancionador y por lo tanto normalizador del hacer de los maestros de la escuela primaria.

## ***Las pruebas estandarizadas en la construcción de la subjetividad***

Considerando que la evaluación masiva de los alumnos tiene un papel importante en la evaluación del desempeño de los maestros por medio del programa Carrera Magisterial, al concentrar la mitad de la puntuación de la calificación global, es posible pensar que esta también tiene efectos sobre la subjetividad de los docentes. Para conocer los efectos de la evaluación de los alumnos a través de ENLACE en los procesos de subjetivación de los maestros dentro del marco de Carrera Magisterial, llevamos a cabo al igual que en el capítulo anterior, el análisis de los saberes y las experiencias resultado de la acción del dispositivo de evaluación. Como dice Jäger (2003 pág. 72), “la cuestión que ha de examinarse intensamente es el vínculo entre el discurso y el dispositivo, o entre el discurso y la realidad”. De acuerdo con el autor, podemos esperar que el análisis de los discursos de los maestros muestre cómo se ha promovido un modelo de ser docente, al promover prácticas de evaluación centradas en la regulación del quehacer profesional en correspondencia con las necesidades planteadas por las autoridades educativas. En el mismo sentido, Zuluaga y Quiceno (2011) plantean que las prácticas discursivas, son hechos que se apoyan en prácticas y las prácticas son hechos que a su vez se apoyan en discursos. A partir de las aportaciones anteriores, podemos confiar en que el análisis de los discursos expresados por los maestros de grupo puede dar cuenta de las prácticas que se llevan a cabo en la realidad de las aulas y que estas tienen una fuerte influencia en la subjetividad de los docentes en la medida en que estos adoptan los lineamientos y verdades que se promueven desde el Estado en relación con un significado de Calidad Educativa al momento de realizar una práctica docente.

A continuación, se presentan algunos de los elementos discursivos que describen las prácticas de enseñanza de los maestros frente a la evaluación estandarizada y la manera en que estos se asumen en el ejercicio de la enseñanza frente a la mirada del dispositivo de evaluación Carrera Magisterial. Además, se incluye el análisis de la información recabada sobre el fenómeno en el contexto colombiano

con el propósito de ampliar la mirada sobre lo que los docentes opinan de la evaluación estandarizada de los aprendizajes como elemento importante para la evaluación del desempeño docente.

### **Indicios de una reducción del modelo de ser de los docentes**

En un primer acercamiento, el material empírico presenta opiniones de la mayoría de los maestros entrevistados a favor del ENLACE como elemento importante para la valoración de la función de los docentes, así lo muestran los siguientes fragmentos:

Como evaluación externa creo que ha sido muy útil porque el examen ha servido para darnos cuenta en qué estamos bien y en qué estamos mal. Yo creo que una buena forma para conocer los resultados de lo que hacemos es la prueba ENLACE, porque allí se ve dónde están las debilidades, dónde hemos fallado, dónde podemos corregir, dónde podemos retroalimentar y con base en ese diagnóstico, muchos maestros podemos diseñar nuestra práctica.(ED1M- JMGB)

Siento yo que es un proyecto que tiene muy buenas intenciones, creo que en la vida todo debe ser evaluado, porque eso nos permite a los seres humanos ir avanzando, nos permite ir analizando la problemática que existe en la educación para tratar de encontrar los recursos y también buscar las actividades que nos permitan superar aquellos baches, aquellos contenidos que no fueron adquiridos por los alumnos en su totalidad. (ED3M- JMG)

La aceptación que manifiestan los docentes es una opinión recurrente en la mayoría de los maestros considerados en esta investigación, nos permiten ver que los educadores están de acuerdo con la evaluación de la efectividad de su hacer en el aula y al mismo tiempo, revelan la ausencia de una cultura de evaluación del

propio hacer, una dependencia de las decisiones y juicios emitidos por las autoridades educativas. La inexistencia de prácticas evaluativas en las escuelas sobre el desempeño de sus maestros describe, además, la renuncia a la posibilidad de ser ellos mismos quienes reflexionen sobre sus prácticas de enseñanza, manifestándose así, indicios de los efectos de una normalización del modelo de ser docente pues los informantes no son conscientes de la posibilidad de sustraerse a las prescripciones venidas desde arriba y en cambio evidencian el ejercicio de un papel en el que el saber pedagógico se ve reducido de manera importante a la sola reproducción de un currículo dado.

Sin embargo, la consecuencia más preocupante es la fuerte orientación de las prácticas docentes hacia la conquista de los resultados deseados por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, que definen el modelo de una educación de calidad en relación con los resultados en las prueba ENLACE. Otro de los maestros entrevistados nos presenta un panorama de la definición del rumbo que se da a la enseñanza por medio de la evaluación de los alumnos considerada en la evaluación del desempeño docente carrera magisterial “ahí nos dice lo que hay que hacer, nos sugiere que revisemos y analicemos los resultados de nuestros grupos, el qué y por qué fallamos pero no lo hacemos” (ED1M-JMGB). El maestro, autor del fragmento anterior, expresa una postura que coincide con las concepciones que un poco más arriba describimos como los posibles efectos de una normalización pues el fragmento nos muestra la inclinación común por avalar la evaluación externa ENLACE sin antes ejercer la reflexión sobre los procesos de la enseñanza. En otras entrevistas, los docentes nos compartieron no sólo su opinión sobre lo que debe aportar la prueba para la enseñanza, nos compartieron su experiencia y como ésta se ha visto influenciada por los resultados del examen anteponiendo el acceso a los estímulos económicos al desarrollo de una práctica docente a favor del aprendizaje integral:

Yo me vengo a trabajar los sábados con los niños y antes que no tenía doble plaza me venía en las tardes pero ahora ya no tengo la oportunidad. Trabajo los sábados y en ocasiones me he venido a trabajar los domingos,

lo importante aquí es que los papás no se oponen y sí me los mandan, claro hay sus excepciones, padres que no me los pueden mandar, que saben que no están obligados a hacerlo. Ahora este sábado, aparte de las horas curriculares, he estado trabajando ejercicios de comprensión lectora porque es lo que más se les dificulta, porque si un niño, comprende lo que lee y aprende a analizar los problemas pues los va a contestar correctamente, no precisamente repasar exámenes de ENLACE, porque repasar estos exámenes no lleva a nada porque el niño se aburre y dice otra vez examen y otra vez examen. Se trata de que los niños compartan sus reflexiones porque a veces entre ellos se comprenden mejor que cuando uno les está diciendo.(ED2M- EPS)

Uno como maestro diseña sus estrategias para enseñar a los alumnos, pero como es un universo grande de contenidos los que nos dan en el plan y programas, muchas veces por cuestiones de tiempo no alcanzamos a cubrirlo al cien por ciento y cuando se está acercando la fecha del examen, nosotros como maestros nos vemos presionados y presionamos de cierta manera a los niños para avanzar un poquito más rápido, sin preocuparnos a lo mejor en detenernos un poquito en el proceso para ver cómo están adquiriendo ellos el conocimiento sino, que tengo que terminar de ver tantos contenidos en tanto tiempo.(ED4M- EAB)

En los fragmentos anteriores, es posible ver que en los comentarios de los docentes que existe un fenómeno al que podríamos denominar orientación de las prácticas de enseñanza, pues las descripciones presentadas nos hablan de las actividades que hacen los docentes con el propósito de alcanzar buenos puntajes. Sin embargo, ésta no es la única consecuencia de no asumir el papel de un profesional de la educación y dejarse llevar por las recompensas económicas que otorga el dispositivo. Otra consecuencia no menos importante es la reducción del currículo, pues según los fragmentos expresados por los educadores, ellos destinan una gran cantidad de tiempo en el aula para salir bien en la prueba y acceder a las promociones en el escalafón horizontal. Ante este fenómeno

debemos considerar que el ENLACE evalúa principalmente Español y Matemáticas junto con una asignatura del currículo que cambia año con año. En este contexto, es muy importante reflexionar sobre cuál es el impacto que tiene una enseñanza que utiliza una cantidad considerable del tiempo destinado a la enseñanza para estudiar dos o tres asignaturas, cuál es verdaderamente el perfil de egreso que cumplen los alumnos al transitar por este tipo de educación y qué sucede con los saberes del docente para la formación de los niños en la escuela primaria.

### ***Aprender a jugar con las reglas y sus consecuencias para el currículo***

La reducción del currículo señalada en el párrafo anterior, es una situación de la cual muchos maestros son conscientes, podríamos decir que es una consecuencia de los requisitos que plantea el dispositivo Carrera Magisterial a través del factor Aprovechamiento Escolar, para acceder a mejores condiciones salariales. Al mismo tiempo es el resultado de la preocupación de las autoridades educativas por mejorar su posición en el ranking nacional. En un primer plano, se observa que el papel de las autoridades podría describirse como la consecuencia de aprender a jugar con las reglas, pues las acciones que éstas implementan obedecen a una preocupación por no ser evidenciados y por recibir recompensas económicas e incrementos en la asignación de presupuestos.

En el momento de llevar a cabo varias de las entrevistas, nos encontramos con que los docentes estaban desarrollando un ensayo para el examen y al preguntar a los maestros en qué consistía esta actividad uno de ellos respondió:

Actualmente en la escuela estamos aplicando un ejercicio que se desarrolla en todo el Estado de Durango, este ejercicio se llama PREENLACE y es muy bueno porque sirve para ver donde están las debilidades antes de hacer frente a la prueba ENLACE, luego, después de realizarlo, nos queda

todo este tiempo de aquí a que venga el examen para retroalimentar, fijarnos bien dónde andamos deficientes, retroalimentar para mejorar aquello. (ED1M- JMGB)

La información aportada por el docente, describe un panorama de cómo las recomendaciones de la autoridad educativa conduce a que el tiempo dedicado al estudio del programa de cada grado se vea modificado para la atención de lo que “vendrá” en el examen, ellos (las autoridades educativas) y también los docentes en las escuelas, aprenden a jugar con las reglas en detrimento de una enseñanza integral que forme a los alumnos en las diferentes áreas del conocimiento. Es un ejemplo claro de cómo la evaluación docente termina por excluir a los niños del acceso a la cultura general favoreciendo sólo a dos áreas del currículum, el Español y las Matemáticas. En el mismo sentido, algunos docentes declararon:

Yo he visto que los profes que se dedican a estudiar para ENLACE, es porque ellos saben por dónde está la situación entonces, para lograr lo que ellos quieren, aprenden a jugar con las reglas, yo he visto maestros que descuidan sus grupos y solamente se dedican a lo que les van a evaluar puesto que ya aprendieron por donde pueden lograr lo que quieren. Definitivamente, el profe sí sabe que con eso va a avanzar, por cuál lado se va a ir, se va ir por el lado de salir bien en ENLACE y por salir bien en la prueba, se van a olvidar de ciertas cosas, simplemente para trabajar, según la reforma se hacen proyectos donde se habla de desarrollo de competencias y el ENLACE no lo marca y el profesor tiene que ver el lado que represente beneficios económicos para él, porque tiene una familia que mantener, no se puede separar el trabajo del lado económico, entonces, si sabe por ese lado, que el ENLACE le va a dar algún beneficio, pues tiene que echarle ganas.(ED1M- JMGB)

A partir de los comentarios de los profesores es posible decir que el “aprender a jugar con las reglas” es una consecuencia de condicionar el acceso a los estímulos económicos a través de los resultados en la evaluación de los alumnos,

un efecto que tiene su mayor impacto en la determinación del currículo y de la enseñanza. Este fenómeno, es como ya se había hablado en el capítulo precedente, una manifestación de prácticas normalizadas, pues las experiencias compartidas por los maestros son consecuencia de la vigilancia jerárquica y la aplicación de sanciones congruentes con lo que busca el dispositivo, la homogenización del currículo, de los aprendizajes y desde luego de las prácticas de enseñanza.

### ***El doble efecto de los estímulos económicos***

Como se mencionó en el capítulo anterior y en los párrafos anteriores, uno de los medios más eficaces para el encauzamiento del hacer de los maestros de la escuela primaria, es la entrega de estímulos económicos a aquellos docentes que logran que sus alumnos obtengan altos resultados en la prueba ENLACE. Por este motivo, consideramos importante hacer un análisis más detenido de los saberes que expresan los docentes en función de los significados que esta medida está construyendo en los maestros.

La entrega de recompensas económicas en función de los resultados de la evaluación de los aprendizajes ganó aceptación entre los profesores de educación básica debido a la urgencia económica que estos padecen y a la necesidad de ser reconocidos en su trabajo. El siguiente fragmento de entrevista, nos presenta la manera en cómo los maestros ven al programa de estímulos que acompaña a la evaluación estandarizada:

Como dicen por ahí, todo lo que sea en cuestión económica es bienvenido porque un maestro no tiene esa solvencia económica para poder vivir cómodamente, nosotros vivimos de nuestro salario de una manera limitada, entonces cuando nos dan un dinero extra como en este caso los estímulos por la puntuación de ENLACE es bienvenido. A veces platicamos los maestros y decimos, bueno si ahora nos están premiando por tratar de

hacer las cosas bien, pues vamos a echarle ganas para el próximo año.  
(ED7- EAB)

El profesor que nos dio esta entrevista, expresa el significado que la mayoría de los docentes tienen sobre las recompensas económicas, considerando la importancia que estas adquieren al representar mejoras en las percepciones salariales. Al mismo tiempo, demuestra cómo reaccionan ante los estímulos orientando su práctica de enseñanza hacia el logro de mejores resultados bajo la idea de que hacen un buen trabajo, situación que nos permite observar la manera de operar de lo que Jäger llama una verdad asumida :una buena enseñanza es aquella que arroja buenos resultados en el ENLACE.

La construcción de la idea de que los resultados de la prueba son consecuencia de una buena enseñanza obedece a la orientación ejercida sobre los docentes mediante el dispositivo Carrera Magisterial y el programa de estímulos que premia los resultados de ENLACE. Esta situación ha obligado a los docentes a trabajar en relación a las puntuaciones de los alumnos constituyéndose así, una normalización del hacer, pues muchos son los maestros que planifican su práctica para acceder a las recompensas. Como ya habíamos comentado, la recompensa monetaria es un estímulo que al mismo tiempo es una sanción para aquellos que desarrollan prácticas que no tienen como propósito principal el mejorar la posición en el ranking de resultados y con tal de no verse señalados con la premiación de los demás, llevan a cabo prácticas cuestionables que tienen como propósito evitar la exclusión que promueve el programa tal como lo muestra este maestro:

[...]como muchos maestros pensamos que nos están valorando, que nos están evaluando, lo que hacemos es tratar de ayudar al niño al momento de contestar, incluso contestamos entre todos y algunos maestros si les tratamos de analizar las preguntas y captar distintas opiniones y al final llegar a un consenso. Algunos otros, únicamente se los aplican y otros simplemente les dan las respuestas, “saben que, en la pregunta uno, la

respuesta es la letra A”, hasta las anotan en el pizarrón, por qué, porque la idea del ENLACE en nosotros los maestros, es que vienen a fiscalizarte o a evaluarte y eso sabe uno como maestro que te ayuda o te perjudica en carrera magisterial entonces, a nadie nos conviene salir bajos y peor desde el momento en que otro maestro está aplicando el examen a tu grupo, te pones de acuerdo con él y le dices “sabes que, vamos a hacerlo así” entonces esto te lleva a cometer otro tipo de infracciones, se puede decir que el ENLACE no es un resultado válido, por ejemplo yo me entero que en la sierra la mayoría de los maestros, son ellos mismos quienes aplican a sus grupos y peor, si hay un solo maestro para los seis grados él mismo les aplica el examen y con tal de no salir evidenciado, “Ahí les van las respuestas”..(ED6- OHB)

Podemos identificar cómo los estímulos económicos entregados por los resultados en la evaluación de los aprendizajes con el examen estandarizado, además de conducir las prácticas de enseñanza, también pone en entredicho los resultados de la evaluación, pues los docentes reaccionan al señalamiento y a la exclusión que lleva consigo la selección y el reconocimiento de pocos, con trampas en el proceso de aplicación.

Es así, como los comentarios de los maestros describen los efectos que tiene en sus prácticas de enseñanza, la sanción normalizadora en la figura de las recompensas económicas: la normalización y la simulación.

### **Saberes sobre el propósito de evaluar al docente mediante la valoración del aprendizaje de sus alumnos**

Más allá de contribuir con la mejora de la enseñanza, la decisión de las autoridades educativas de incorporar en el dispositivo de evaluación del desempeño docente, a la valoración de los aprendizajes de los alumnos como

reflejo directo de la labor del maestro, ha significado para los docentes, en el mayor de los casos, un intento de comparar a los profesores y en consecuencia, seleccionarlos y señalarlos. De esta forma, se corrobora la percepción que se tiene del dispositivo como un mecanismo de consecuencias punitivas. Al cuestionar a los docentes sobre el propósito de la prueba ENLACE en la evaluación de su desempeño, los entrevistados expresaron tres propósitos que desde su opinión tiene la evaluación de los docentes a través del desempeño de los alumnos con el examen estandarizado. El primero se relaciona con la eficacia de los maestros en alcanzar los propósitos planteados por el programa, el segundo tiene que ver con la intención de evidenciar el desempeño y el último, con la intención de orientar el hacer docente en las aulas.

Uno de los docentes dijo que la intención de la prueba ENLACE en el dispositivo de evaluación es “medir qué tanto estamos haciendo los maestros, si estamos cumpliendo con los propósitos de la educación, con el perfil de egreso que marcan los nuevos programas”. (ED2M- EPS). Otro docente comentó “es la única manera o el gobierno lo ve como que es la manera donde nos van a fiscalizar, nos van a ver qué tanto logramos los profesores” (ED4M- EAB). Estos fragmentos son indicios de la acción de lo que Foucault (2009) llama “vigilancia jerárquica”, según el autor, toda formación disciplinaria como es el caso del dispositivo, debe contener este elemento para normalizar las prácticas de los individuos. Medir que tanto hacen los docentes es una manifestación de la perspectiva que contiene el mecanismo de evaluación, es una visión vertical que da cuenta del ejercicio de poder con un propósito, lograr que los maestros realicen la tarea que se les ha asignado con el objetivo de contribuir a elevar la calidad de la educación. Los docentes reconocen en el examen la intención de guiar su hacer en el aula, pues también son conscientes de que carrera magisterial es un ejercicio de comparación entre los maestros con consecuencias punitivas, pues al seleccionar o reconocer a los que obtienen altas puntuaciones en la evaluación de sus alumnos, también castiga, toda vez que el señalamiento de los demás coloca en

evidencia a los docentes frente a sus compañeros y ante la sociedad. Algunos docentes expresaron en relación a los fines de la evaluación que ésta sirve para:

[...] hacer comparaciones con otros países, simplemente aquí en el estado dicen, Durango salió por debajo de la media y que el estado fulano, por decir Oaxaca y Querétaro salió más alto y para estarnos comparando. (ED2M- EPS)

Para mí la prueba es una herramienta que creó la SEP en conjunto con el sindicato, para poder dar a la sociedad, para poder justificar la labor del docente, de una manera que únicamente va del maestro que esta frente a grupo hacia arriba [...](ED4M- EAB)

Pues desde mi punto de vista, yo he visto que lo que es ENLACE lo han utilizado para informarle a los padres de familia, a la opinión pública y en su caso crear algo que se llama disque estímulos, estímulos al trabajo que uno hace, a la puntuación que obtuvieron. (ED4M- EAB)

Los discursos emitidos por los maestros entrevistados corresponden con lo que Díaz Barriga (2004), anticipó que sería el objetivo de la evaluación educativa en México, evidenciar al maestro. En este sentido, podemos decir que la lógica de los estímulos económicos cumple con el segundo complemento de una estrategia normalizadora, pues las promociones económicas en el programa carrera magisterial, junto con los estímulos económicos por las altas puntuaciones en ENLACE, son un ejercicio que reconoce pero también una práctica que excluye, que sanciona.

La tercera intención que según los maestros tiene el ENLACE es la de orientar las prácticas que llevan dentro de las aulas, un docente expresó: “a nosotros nos dicen únicamente: sabes que, durante todo el año tienes que prepararte porque a tales fechas va a venir un examen de ENLACE que le van a aplicar a tus alumnos” (ED4M- EAB) el mismo docente continua diciendo:

[...] yo considero que nos están creando a maestros o personas o a niños que sepan únicamente, que estén claros, que estén prestos al cien por ciento para dos días durante todo el año, que es lo que nos va a calificar la secretaría, dos días es lo que dura el examen de ENLACE.

Los comentarios del profesor constituyen indicios de lo que para los maestros de grupo significa el hecho de que en el dispositivo de evaluación del desempeño docente se considere a la evaluación del aprendizaje de los alumnos como el insumo más importante para emitir un juicio sobre el hacer del maestro. Esta perspectiva, muestra que la intención es evidenciar a los docentes y no el impulsar la mejora de las prácticas de enseñanza en función de una calidad de la educación. Además, los comentarios presentados nos brindan una idea de los efectos que este componente del dispositivo tiene en la subjetividad de los maestros pues, al orientar el hacer de los docentes con el esquema de estímulos económicos, se está contribuyendo a la formación de un perfil homogéneo en los docentes de las escuelas primarias del país, característica más importante de la normalización.

### **Indicios de subjetividad. Incongruencias e inconformidades en la evaluación.**

Los docentes de la escuela primaria, a pesar de la influencia del dispositivo y del poder normalizante que éste ejerce a través de los estímulos económicos y de la exhibición de los maestros que a su juicio no cumplen con los requerimientos de la evaluación estandarizada, también manifiestan saberes sobre las incongruencias y debilidades de la estrategia de evaluación del desempeño docente a través de la valoración de los aprendizajes de los alumnos. De contar con un esquema de evaluación que impactara de manera importante en la mejora de las prácticas de enseñanza para beneficio de los aprendizajes, se podrían tomar los conocimientos de los maestros sobre los errores del dispositivo con que son evaluados y así

promover la construcción de la subjetividad entendida como el sustraerse del poder del homogeneizante del mecanismo para promover prácticas que beneficien el ejercicio de la docencia y en consecuencia, otra calidad de la educación.

Los maestros de la escuela primaria que participan en carrera magisterial y que son evaluados con ENLACE, se dan cuenta de que lo que evalúa el instrumento no corresponde con lo que ellos realizan en sus prácticas de enseñanza derivado de su participación en los cursos de formación continua, demostrando de esta manera, la incompatibilidad entre los programas de formación permanente y las cualidades observadas vía el examen de los alumnos. Los docentes señalan que el examen que se aplica a los alumnos no evalúa lo que ellos intentan desarrollar en el tiempo dedicado a la enseñanza, los testimonios que se presentan a continuación son prueba de ello:

Si ese niño durante todo el año en la evaluación que tu le diste lleva una calificación, pues acorde con su nivel, como va, porque solamente el maestro de grupo se da cuenta de cómo van sus alumnos, llega el examen de ENLACE y aplicas el examen, vamos a ver que no coincide el resultado que sale allí con lo que tú tienes. (ED4M- EAB)

[...]lo que sí critico, que a mí en lo personal no me gusta, es que con todas las reformas que estamos teniendo como la RIEB en la que se promueve el desarrollo de competencias, el ENLACE no mida competencias, el examen no toma en cuenta las competencias, mide conocimientos, entonces sí hace falta que le adapten un poco.(ED1M- JMGB)

El primero de los párrafos anteriores, hace alusión a la falta de correspondencia entre el trabajo por competencias exigido en el trabajo de aula y el propósito declarado por las autoridades educativas de evaluar conocimientos y habilidades a través del instrumento estandarizado, situación que da como resultado la posibilidad de descalificar al maestro. En el segundo fragmento, el señalamiento es claro hacia la incongruencia de los propósitos de quienes administran la educación pública del país, por un lado elaboran reformas, diseñan nuevos

programas y nuevos libros de texto para el desarrollo de competencias y por el otro, el examen que utilizan para calificar el desempeño docente recaba información sobre conocimientos y habilidades. Aquí vale la pena preguntarnos ¿Qué tiene mayor impacto en las prácticas docentes, lo que se promueve a través de la actualización y la formación permanente o lo que se les evalúa a los docentes? En el medio magisterial hay un dicho que dice “los maestros terminan haciendo los que se les evalúa”.

La aplicación del ENLACE como el instrumento que brinda la información que se utiliza para valorar a los docentes, ha recibido muchas críticas desde su implementación. Muchos de estos señalamientos, tienen su fundamento en las experiencias diarias del trabajo en la escuela primaria y nos describen cómo en la realidad cotidiana de las aulas, los docentes reflexionan sobre la logística y desarrollo de las evaluaciones dentro del marco planteado por el proceso de evaluación utilizado por las autoridades educativas.

El carácter estandarizado de los instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje de los niños, ha suscitado muchas controversias sobre la pertinencia de dichas herramientas en la recolección de información que realmente brinde una mirada útil de los avances que logran los docentes con el grupo de alumnos que atienden. El problema mayor, comenzó cuando las autoridades educativas decidieron que, para evaluar la función de los docentes, no llevarían a cabo una valoración de los estudiantes en un periodo de tiempo en el que estarían a cargo de un mismo maestro, sino que, se limitarían a evaluar sólo en un momento específico del proceso. Esta decisión, tuvo como consecuencia hacer una medición de los aprendizajes de los alumnos en relación con unos parámetros de carácter nacional y no, el realizar un trabajo en el que apreciaran los progresos de los alumnos durante el lapso de tiempo a cargo del mismo docente.

Lo dispuesto por los encargados del dispositivo de evaluación del desempeño docente, tuvo como otra de sus consecuencias, la medición de todos los alumnos del nivel de educación básica con una misma vara, olvidándose de considerar las

necesidades y características de estos y la manera en que las acciones desplegadas de los docentes logran impactar en el progreso de sus aprendizajes. Algunos de los informantes manifestaron su desacuerdo con este modelo y expresaron sus experiencias respecto al tema:

ENLACE que para empezar es una prueba estandarizada que no toma en cuenta las necesidades ni carencias de cada uno de nuestros niños en las regiones del país, es igual en la sierra, y en las ciudades. Si los niños contestan bien, entonces el gobierno dice que está bien, pero si el alumno por un motivo u otro contesta mal entonces el maestro está mal, la escuela está mal y el sistema está mal. Un niño que por alguna situación o circunstancia viene enfermo, o tuviera problemas en su casa, va a venir a ese examen de ENLACE con unas desventajas que al final de cuentas es lo único que la secretaría te va a tomar en cuenta. (ED4M- EAB)

Yo veo un inconveniente, porque se mide de una manera estandarizada a todos los alumnos y no todos son capaces de poder desarrollar un examen porque tenemos niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y ellos están tomando como si todos fueran niños iguales que no tienen ningún inconveniente para poder resolverlo... porque hay niños que sabemos que por su problema, ya sea motriz o intelectual no llegan a aprender a leer o no llegan a construir todos los conocimientos que los demás tienen. (ED2M- EPS)

Se puede ver, cómo los dos docentes manifestaron una postura crítica frente a lo determinado por la SEP, toda vez que ellos identifican los límites de la estrategia de evaluación. Como ellos lo manifiestan, la prueba ENLACE no considera el punto inicial del trabajo docente para su comparación con un punto final que abarque un tiempo en el que sea posible identificar la acción real de los maestros en los aprendizajes de los niños y que haga posible una valoración que tome en cuenta las condiciones de los alumnos. Congruente con lo anterior, es posible pensar en que la prueba ha sido diseñada con el propósito de vigilar y clasificar el

trabajo de los docentes pues ésta compara el trabajo de unos en relación con un modelo para todo el país, sin importar si aquellos evaluados han llevado a cabo un papel más cómodo al alcanzar, con alumnos con mejores condiciones socioeconómicas, mejores resultados que aquellos que trabajan con alumnos con circunstancias mucho menos ventajosas y que logran grandes resultados comparados con las características iniciales de sus estudiantes. En el orden de nuestro discurso sobre el carácter normalizador del dispositivo carrera magisterial, podemos decir que éste tiene en la evaluación del factor Aprovechamiento Escolar uno de sus mayores poderes para orientar y homogenizar las prácticas de los docentes, pues esta estrategia constituye el medio por el cual es posible verificar si los docentes cumplen con unos estándares o no, y en consecuencia su penalización en forma de señalamientos sobre el desempeño en comparación con otros y últimamente, con los lineamientos del dispositivo dispuestos desde el 2011, la cancelación del estímulo económico a través de su cláusula de refrendo.

***La experiencia de los maestros colombianos frente a la evaluación del desempeño docente basada en los resultados del aprendizaje de los alumnos***

Hasta aquí, el trabajo presentado en esta tesis se encarga de informar los hallazgos de la investigación realizada en el contexto de los maestros de las escuelas primarias ubicadas en la zona escolar número 86 de la ciudad de Durango, sobre los efectos que el dispositivo de evaluación del desempeño docente Carrera Magisterial tiene en las prácticas de los maestros considerados en el estudio. Además incluye, el análisis de lo que la evaluación estandarizada de los aprendizajes considerada como un complemento en el dispositivo, representa para las prácticas de enseñanza en la escuela primaria, llegando a la conclusión de que esta práctica tiene fuerte influencia en los docentes pues contribuye a la

normalización de su hacer. Respecto a este último elemento de la evaluación de los maestros, en las páginas siguientes, se presenta un acercamiento a las experiencias de los maestros colombianos que laboran en los colegios encargados de brindar educación básica. En Colombia, como ya se ha señalado en los primeros capítulos, al igual que en nuestro país, opera un dispositivo de evaluación del desempeño de los maestros, el cual se denomina Estatuto Docente. Este mecanismo considera dentro de sus rasgos, la pretensión de valorar a los maestros mediante las puntuaciones que los alumnos logran obtener en las evaluaciones estandarizadas, específicamente las llamadas pruebas Saber. El hecho de que en Colombia se emplee un mecanismo de evaluación del desempeño docente similar al nuestro y que dentro de sus factores de evaluación se encuentre la evaluación de los aprendizajes a través de una prueba estandarizada, hace pertinente conocer la opinión de los maestros colombianos sobre los efectos que estas prácticas tienen para su desenvolvimiento dentro del aula con el propósito de fortalecer la tesis de que los esquemas de evaluación pensados desde una racionalidad eficientista, lejos de fortalecer las prácticas de enseñanza y en consecuencia la calidad de la educación, representan un encauzamiento de las prácticas de los docentes dentro del aula, prácticas que se alejan del ideal de una educación integral que luche por el fortalecimiento de la dignidad humana.

### **Enrarecimiento de la evaluación formativa**

El análisis de los discursos sobre lo que es la evaluación estandarizada para el conjunto de docentes de escuela primaria entrevistados, muestra el establecimiento de características de la evaluación que describen una cosa diferente a lo que la evaluación debe representar en los procesos educativos, de ésta manera se hacen aparecer nuevos valores que legitiman un tipo de evaluación, así como líneas de acción que irrumpen en el escenario educativo

buscando el posicionamiento de aquello que el Estado considera como una evaluación confiable. En consecuencia, se desprecia la evaluación que se piensa de acuerdo a las necesidades de los alumnos en un contexto específico.

En esta investigación se utiliza el concepto de enrarecimiento para describir la nueva configuración que está afectando a la evaluación formativa. Según la Real Academia Española, se denomina como Enrarecer, al acto de “Hacer que escasee, que sea raro algo” (RAE, 2001). En este orden de ideas, se puede decir que la evaluación para el aprendizaje está comenzando a ceder el espacio en la escena educativa a la evaluación masiva que presume de objetividad, confiabilidad y comparabilidad. Actualmente, parece que los discursos que dan prioridad a las prácticas coherentes con la prueba Saber son más frecuentes en las escuelas y colegios, los cuales destinan una gran cantidad de tiempo y esfuerzo para sobresalir una vez que son presentados los resultados de esas evaluaciones, así lo muestran los siguientes fragmentos de entrevistas hechas a algunos docentes:

[...] pareciera como si nos dedicáramos e entrenarlos a partir de simulacros, pruebas bimestrales, semestrales, en una especie de adiestramiento para lograr el dominio de dichas pruebas. (D3JAC)

El Ministerio de Educación ha propuesto el llamado “Círculo de la calidad”, que consiste en proclamar los estándares básicos de calidad, hacer pruebas masivas y acordar planes de mejoramiento con los colegios que obtienen bajos puntajes en esas pruebas. Dichos documentos, tienden a quedarse en el papel por cuanto se exige cada día más, pero sin apoyo, sin mantenimiento y reparación de los inmuebles; sin programas de dotación de pupitres, libros o computadores, sin formación continuada y permanente de los docentes, sin investigación y sin asesoría externa. De manera que los resultados son apenas lógicos. (D2EPL)

Como se puede ver, en las entrevistas realizadas los docentes expresan la existencia de una tendencia a invertir mayores cantidades de tiempo en el

entrenamiento de los alumnos para hacer frente a estas pruebas, mediante el uso de evaluaciones de forma periódica. Los maestros también se refieren al rol de las autoridades educativas para implementar evaluaciones estandarizadas en el aula en detrimento de la evaluación que sirve para conocer y mejorar la situación de los alumnos. Esta información nos permite observar, cómo la presencia de simulacros y ensayos con evaluaciones estandarizadas restan valor y potencia a las propuestas de una evaluación del proceso, develando así, un fenómeno que describe el inicio de un procedimiento tendiente a enrarecer o hacer menos frecuente la evaluación formativa en las escuelas de educación básica, Así lo confirma el siguiente comentario:

Hemos desarrollado habilidades para responder a la prueba y por la prueba, entonces se generan estrategias de reconocimiento para los estudiantes con mejores puntajes, se otorgan concesiones para la realización de simulacros, a costa quizás, del verdadero avance en el proceso de enseñanza- aprendizaje.(D3JAC)

El análisis del material empírico muestra cómo el Estado colombiano ha creado la idea de calidad educativa en la obtención de buenos resultados en las pruebas masivas, pues “una institución se cataloga como buena o mala, de acuerdo con los resultados que muestra” (D3JAC).

### **Un nuevo significado en la evaluación educativa**

Desde que comenzó a aparecer la preocupación por elevar la calidad de la educación, en Colombia como en México, se inició con la búsqueda de estrategias que dieran cuenta de la calidad en relación a estándares de orden internacional. La manera más razonable para el Estado fue la aplicación de evaluaciones de carácter muestral que sirvieron para tener conocimiento de lo que los alumnos

aprendían en relación a lo planteado en el currículo. Sin embargo, la aplicación de instrumentos de carácter censal como las pruebas Saber, junto con la interpretación y uso de los resultados, muestran la preocupación de no sólo lo que los alumnos logran aprender a su paso por la escuela primaria, sino de la eficacia de la enseñanza misma. En el contexto colombiano los fundamentos de las pruebas Saber 5º y 9º expresan que “La definición de los aspectos evaluados en las pruebas partió de los estándares básicos de competencias definidos por el Ministerio de Educación Nacional” (ICFES, 2010). Por su parte ENLACE en México, “es una prueba centrada en el conocimiento; evalúa el resultado del trabajo escolar contenido en los planes y programas oficiales” (SEP, 2011). Al margen de la lógica de medir la eficacia del currículo, las prácticas de evaluación develan que el papel asignado a las pruebas por parte de las autoridades educativas, se dirige a legitimar un modelo de enseñanza, mientras que se desestima y excluye a las prácticas que no tienen como principal preocupación la calidad avalada por las pruebas.

Poco a poco, los discursos de los docentes comienzan a mostrar la manera como el discurso oficial pretende instalar la idea de que los buenos o malos resultados de sus alumnos en las pruebas dan cuenta de la calidad de la educación que imparten, así lo muestra el siguiente maestro: “Se cree que un buen resultado, es producto de un excelente aprendizaje. ¿Lo es?”.(ED2JAC) otro docente al respecto expresa, “Se le ha hecho creer a la escuela, a la sociedad y al docente mismo, que es mejor persona y con más capacidades, habilidades y destrezas aquel que superó la prueba” (ED10JFAS). Como resultado, el Ministerio de Educación ha promocionado a las escuelas con mejores puntajes en la aplicación de las pruebas, desatando una competencia por los mejores lugares en el Ranking nacional, como lo dan a conocer los siguientes discursos de los docentes entrevistados:

“Con las pruebas masivas el gobierno ha conseguido crear competencias por los primeros lugares entre instituciones y estudiantes, desprendiéndose la intención de educar a personas para la vida.” (ED9JMR)

“Una institución se cataloga como buena o mala, de acuerdo con los resultados que muestra; desde luego éstos resultados fueron obtenidos por la concurrencia de docentes que participaron en el proceso educativo del evaluado.” (ED2JAC)

Calidad igual a buenos resultados en las pruebas, es la fórmula que ha comenzado a establecerse en colegios de educación primaria a través de la promoción de los grupos y centros educativos con altas puntuaciones, situación que tiene como consecuencia la puesta a prueba del desempeño de los profesores a través de la valoración del rendimiento de los alumnos en pruebas estandarizadas que forman parte del dispositivo Estatuto Docente.

En Colombia, con el dispositivo de evaluación del desempeño docente se recompensa a las escuelas con altos resultados, se distribuyen recursos económicos extraordinarios para estimular la búsqueda de mejorías en los puntajes de los colegios y escuelas legitimando la idea de que “*un buen resultado, es producto de un excelente aprendizaje*” sin embargo, estas estrategias constituyen una serie de acciones poco pertinentes, por cuanto se recurre a la entrega de estímulos económicos en lugar de estrategias que verdaderamente fortalezcan la enseñanza. Así lo muestra esta expresión de un maestro respecto a lo poco que se hace para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje:

“Aunque el docente de lo mejor de él para lograr una mejor educación en sus alumnos, cada vez los grupos en el aula de clase son mayores, la utilización de los medios tecnológicos son limitados, Los contratos de los docentes se limitan a horas (menor tiempo de contratación por la institución), creo se necesitan estrategias complementarias.” (ED8LLC)

Ante esta situación, parece mínimo el esfuerzo por ayudar a las escuelas diagnosticadas con problemas serios, como lo expone el maestro citado un poco más arriba respecto a que el Estado implementa la estrategia “Círculo de calidad” para proclamar los estándares básicos de calidad de los aprendizajes pero que su

plan de mejora se queda en el papel por constituir una carga más al maestro ante el abandono de las autoridades educativas.

### **Verdades asumidas**

En el contexto educativo de la educación primaria actual, se puede observar el posicionamiento de ciertas verdades impulsadas por las autoridades educativas sobre la evaluación estandarizada, haciéndola aparecer con una serie de características que buscan su legitimación. El ejemplo de la equivalencia entre buenos resultados y calidad en los aprendizajes expresada por los maestros colombianos, es una de ellas, a ésta se suman otro número importante de enunciados a los que Jäger, (2001, pág. 63) denomina *verdades asumidas*, “verdades que son presentadas como racionales, sensatas y fuera de toda duda”. Las entrevistas analizadas dan cuenta de que los docentes manifiestan adhesión a enunciados que hablan de las bondades de la evaluación estandarizada, al plantear la pregunta sobre cuáles son los fines de la evaluación masiva, uno de los docentes expresó: “Aquí no se trata de saber solamente qué y cuántos conceptos se ha aprendido de memoria sino de saber cómo se aplican en la vida cotidiana”(ED3EPL), como se puede ver, este discurso muestra un tipo de saber respecto de una práctica donde la evaluación a través de la aplicación de las pruebas como Saber adquiere significados, como el de la verdad de que las pruebas indagan la utilidad de los aprendizajes en las situaciones de la vida real.

Al presentarse como verdades acabadas sobre la evaluación, los docentes construyen creencias acerca de la utilidad de las pruebas censales, significados congruentes con lo que las autoridades educativas han querido hacer de este tipo de evaluación, por ejemplo un docente se refiere a la idea de que estos instrumentos pueden dar cuenta del rendimiento de una escuela, al expresar “son un indicador de cómo se dan las metodologías de enseñanza dentro del ambiente

educativo y cuáles instituciones educativas, las ajustan o las aplican mejor de acuerdo a las necesidades y expectativas de sociedad en las que se encuentran”(ED6CLRS), obsérvese cómo el discurso corresponde a un proceso de normalización de las prácticas, pues este comentario tiene una fuerte correspondencia con las líneas discursivas manejadas por el dispositivo.

El mismo docente termina diciendo: “también es indicador sobre qué institución es líder en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en desarrollo de competencias” (ED6CLRS). De esta manera se puede observar, cómo este tipo de saberes establecidos aparecen con más frecuencia inundando el escenario educativo de la escuela primaria, legitimando con ello las cualidades sobre la evaluación que promueve el Estado.

Aun cuando algunos maestros no suelen aceptar su adhesión a estas ideas, sucede que en la realidad de las aulas reflejada a través del discurso, se concede gran importancia a la interpretación de los resultados arrojados por estos instrumentos, develando de este modo, la acción de una estrategia disciplinaria para encauzar la práctica educativa fundada en la vigilancia jerárquica ejercida por medio de las autoridades educativas y en la sanción normalizadora que contiene la exhibición del ranking nacional de resultados de la prueba Saber.

### ***El uso de los resultados en las evaluaciones estandarizadas.***

#### **La continuidad y el despido de los maestros**

Aunque el principal propósito de la prueba ENLACE en México es “generar una sola escala de carácter nacional, que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados” (ENLACE, 2011) y el de Saber 5º y 9º en Colombia, permitir que “los establecimientos educativos, las Secretarías de Educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general identifiquen los conocimientos,

habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar” (ICFES, 2010), uno de los usos más importantes que se le ha dado a los resultados de este tipo de evaluaciones en ambos países, ha sido la construcción de un listado con la posición que ocupan escuelas y colegios, el cual, se obtiene al medir el desempeño de los alumnos en relación a una serie de rasgos comunes para todas las escuelas, denominados estándares de logro educativo.

La creación del *ranking* nacional, tiene como propósito cumplir los requerimientos establecidos por las políticas educativas en cuanto a la rendición de cuentas, pero al mismo tiempo, este listado de escuelas también ha generado diferentes interpretaciones y usos sobre los resultados afectando de manera considerable el funcionamiento de las escuelas. Esta situación, se expresa en las opiniones de los maestros cuando hablan de lo que ha significado la evaluación estandarizada en los sistemas educativos: “Competencias por los primeros lugares entre instituciones y estudiantes, desprendiéndose la intención de educar a las personas para la vida”(ED9JMR), expresiones como ésta, dan cuenta de lo que los docentes viven en relación a lo que las autoridades educativas han denominado “identificar u obtener información” que permita realizar acciones para elevar la calidad de la educación.

El propósito expresado por las autoridades en cuanto a la necesidad de conocer el estado que guarda la educación para mejorar su calidad, no parece tener la debida importancia pues en el contexto actual de las escuelas primarias, poco se hace en el sentido pedagógico una vez que se obtiene la información sobre los aprendizajes de los alumnos.

En opinión de los maestros de aula, uno de los propósitos principales de la evaluación del desempeño docente a través de pruebas estandarizadas como Saber es la jerarquización del hacer del maestro como paso previo para la selección y la exclusión del servicio educativo. Ejemplos de estos saberes se encuentran en las siguientes opiniones de los docentes:

Las pruebas masivas, a mi modo de ver, tienden a perpetuar la categorización de buenos y malos tanto a estudiantes, instituciones y docentes. (ED7MCED)

Esta metodología ha servido para clasificar o calificar a una institución de acuerdo a los resultados que exhibe. ED2JAC

Dependiendo de los resultados obtenidos por el estudiante, estará en juicio por parte de la institución, el prestigio profesional del maestro y éste jugará un papel importante para la continuidad o no, de sus actividades docentes en el mismo. (ED8LLC)

Teniendo en cuenta los resultados de las evaluaciones, se analizará si el docente es bueno o no y el plantel tomará la decisión o no de continuar con la contratación del mismo, no se toman en cuenta medidas pedagógicas para mejorar. (ED8LLC)

Como lo planteé en la pregunta anterior, el efecto de los resultados buenos y no tan buenos en las pruebas Saber, tienen su impacto a nivel social con relación a la función docente y la escuela en general, debido a que la concepción de escuela en el ambiente externo, es que los procesos de enseñanza van dirigidos sólo por el docente, y ellos son la representación de toda la institución; entonces, si una institución presenta resultados no tan buenos o regulares, la institución no es buena y es por eso que las instituciones van desapareciendo o simplemente quedan rezagadas, frente a instituciones que tienen puntajes altos, olvidando que el contexto de una institución educativa está inmerso dentro de nidos sociales más grandes como la parte familiar y la parte social, aspectos que impactan tanto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como en los docentes y en la institución. (ED6CLRS)

Al revisar los comentarios de los docentes sobre lo que ha constituido el manejo de los resultados de la prueba Saber, puede apreciarse, cómo los docentes de

educación primaria identifican que lo que realmente valoran escuelas, colegios, padres de familia y autoridades educativas, es la puntuación que sus alumnos pueden obtener en las evaluaciones masivas. Al mismo tiempo, sus palabras muestran como la interpretación hecha de los resultados tiene consecuencias de carácter punitivo que van desde el señalamiento y la descalificación hasta el cese de su función por no obtener la puntuación deseada por sus superiores. En este sentido, se observa que, en la experiencia colombiana, el dispositivo de evaluación también tiene una intención normalizante de las prácticas de enseñanza, pues al no rendir en las puntuaciones de la prueba Saber, los maestros se encuentran con la posibilidad del señalamiento que es una forma de sanción e incluso, las puntuaciones que no satisfagan a los rectores de los colegios pueden provocar el despido de los maestros.

### **El desprestigio de la educación pública**

Otra de las consecuencias que se deriva de la interpretación de la información que arrojan las pruebas, es la descalificación del sistema público, pues al resaltar los resultados de las escuelas privadas sin considerar las características propias de cada modalidad educativa, que sin duda ponen en desventaja a las que reciben financiamiento por parte del Estado, hacen aparecer como conveniente la administración de las escuelas en manos de los particulares. Véanse los siguientes comentarios:

[...] así mismo, conducen a desmoralizar a los maestros y desacreditar irremediabilmente las instituciones oficiales que obtengan bajos puntajes en los exámenes de Saber. (ED2JAC)

Los resultados de pruebas masivas muestran que el nivel educativo varía de acuerdo al tipo de educación (público o privada); la educación pública a

nivel de básica y secundaria, muestra unos niveles más bajos con relación a la educación privada. (ED6CLRS)

A ver, con los resultados se envían varios mensajes: Hay instituciones educativas buenas y malas. Hay docentes buenos y malos. Se abre la puerta de la privatización. Si un servicio es malo por ser público, entonces que lo administren las comunidades religiosas. Decreto 2355. (ED5LJRV)

En estas circunstancias, las prácticas que promueven los diferentes actores respecto a la evaluación masiva en la valoración del desempeño docente, están condicionando el quehacer de los profesores al presentarse una serie de consecuencias relacionadas con la sobrevaloración de los resultados de las pruebas por parte de los diferentes actores del ámbito educativo, maestros, directivos, autoridades educativas y sociedad en general. Al mismo tiempo, lo que la autoridad educativa considera como valioso contribuye a la legitimación de la evaluación de carácter censal por encima de la que el docente práctica en su grupo con ánimo de ayudar a sus alumnos en la construcción de sus propios aprendizajes.

### **La reducción del currículo y la devaluación del saber pedagógico**

La aparición de las pruebas masivas, ha significado en ambos contextos, en el colombiano y el mexicano, una clara orientación de la labor de los docentes y de los objetivos de muchas escuelas y colegios de educación básica. Los directivos y docentes, asumen como reto el escalar posiciones en el *Ranking* nacional de los resultados de las pruebas Saber y ENLACE, al mismo tiempo, los supervisores de distrito o de zona escolar manifiestan la misma preocupación. En México las autoridades educativas compiten por lograr mejores puntajes debido a que ello

también significa el acceso a mayores recursos económicos por parte de la federación. Elevar la calidad que se traduce en altos puntajes es, en resumidas cuentas, también la preocupación de los gobiernos. Parece que la importancia concedida a los resultados de las pruebas, es el reflejo de la preocupación de los gobiernos por quedar bien ante los ojos de la comunidad internacional que examina la eficacia de los sistemas educativos a través de PISA.

La concepción de mejora de la calidad educativa que se traduce en mejores posiciones en los resultados nacionales, encierra un problema de importante impacto en la práctica docente y en el aprendizaje de los alumnos, la excesiva preocupación por las áreas del currículo que son objeto de evaluación en las pruebas Saber y ENLACE y el olvido de las asignaturas que no aparecen en los cuadernillos de evaluación. En Colombia, al igual que en México, la confianza asignada a los resultados de las pruebas masivas a través de los valores concedidos a los resultados de las mismas, han desencadenado una serie de prácticas que restituyen el valor a una vieja concepción de la evaluación que equivocadamente se relaciona a la propuesta tyleriana. La concepción de evaluación propuesta por Tyler (1986) servirá para entender mejor lo que está sucediendo. Cómo se describió en el apartado correspondiente a los referentes teóricos, Ralph Tyler dio origen a la relación entre currículo y evaluación que orientó el quehacer docente en muchos países al proponer como evaluación educativa: “el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos”, es necesario precisar que esta definición de Tyler fue nombrada por Guba & Lincoln (1989) como la segunda generación de la evaluación. Esta segunda generación tuvo como principal característica su carácter dinámico al proponer, no una relación en la que la única preocupación es saber en qué medida se logran los objetivos planteados por el currículo, sino una relación, en la que además de medir el logro de los objetivos previamente establecidos, daba la oportunidad al docente para reflexionar sobre su hacer y sobre la pertinencia de los objetivos contenidos en el currículo. Contrario al propósito de la evaluación propuesta por Tyler, las pruebas masivas

están definiendo una nueva relación de la evaluación con el currículo, una que determina lo necesario para aprender en función de la urgencia por elevar los puntajes obtenidos en las pruebas, tal como se expresa en los siguientes discursos.

Lo que pienso en realidad es que algunos aspectos del currículo se están haciendo a un lado porque no son medidos por dichas pruebas. ED2JAC

Nos hemos encasillados a un modelo evaluativo netamente cuantitativo, en donde se resalta y se favorecen las áreas que evalúa el ICFES. ED5LJRV

Al igual que otros aspectos las ha limitado, el desarrollo de los programas, el desarrollo de las gestiones giran en torno de las pruebas Saber, lo que trae consigo una descontextualización del currículo, ya que se deja a un lado las necesidades del entorno en donde está circunscrito la escuela. ED5LJRV

Las pruebas masivas no tienen en cuenta las especificidades de los estudiantes, de sus procesos individuales, de sus contextos y desconocen otras áreas. No se tiene en cuenta que los educandos son seres integrales. ED7MCED

Así mismo desconoce otras áreas como a las artísticas, ética y valores lo mismo que sus respectivas competencias. ED7MCED

Los criterios de las pruebas responden sólo a unas áreas del saber, no a todo un proceso; es decir que si un estudiante desarrolla unas competencias en un área y no en otra, no habla de que sea un buen o mal estudiante, pero al tener en cuenta unos pocos criterios y unas pocas áreas del conocimiento o algunas competencias, el resultado será parcializado y bajo. ED7MCED

Como se observa, la influencia de las evaluaciones masivas en el hacer cotidiano de las escuelas y de los docentes, ha llegado a redefinir la relación de la evaluación con el currículo. Esta nueva relación no pretende medir el logro de los

objetivos propuestos para después promover una reorganización de la enseñanza y del currículo como lo propuso Tyler, ni siquiera se preocupa por medir el aprendizaje en relación con los propósitos y contenidos propuestos en los planes de estudio de la escuela primaria, sino que da nuevo contenido al currículo con lo que las pruebas esperan medir en cada emisión. Así por ejemplo, en el contexto colombiano la prueba Saber sólo mide Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales; en el sistema educativo mexicano ENLACE evalúa Español, Matemáticas y una asignatura rotativa, que cambia en cada aplicación tratando de cubrir las áreas del currículo, de ésta forma las pruebas han llegado a configurar el currículo que realmente importa enseñar y aprender en la escuela primaria, las asignaturas consideradas para la evaluación.

## Conclusiones

La importancia de orientar las prácticas de enseñanza de los maestros de educación básica en función de una concepción de calidad educativa, tiene su procedencia en el periodo reformista iniciado en la década de los noventa cuando las políticas públicas en México fueron definidas con el propósito de establecer un nuevo rol en las relaciones con el exterior, papel que desde entonces atiende a exigencias externas ligadas a relaciones económicas con otros países. La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), como una de las principales líneas de acción que llevaría al país hacia una nueva concepción sobre los fines de la educación básica, marcó el tenor de lo que a los ojos de las autoridades educativas tendría que ser el papel del docente en la búsqueda de elevar la calidad de la educación.

Desde entonces la evaluación de lo que hacen los maestros comenzó a ocupar un papel cada vez más importante para las autoridades educativas nacionales e internacionales. En consecuencia, se dio forma al programa Carrera Magisterial como el instrumento que permitiría orientar los esfuerzos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) hacia un nuevo reto, hacer que los resultados de los estudios hechos a la calidad de la educación básica se acerquen a los estándares de tipo internacional. Para conseguirlo, el programa definió los rasgos a evaluar en los docentes, constituyendo de esta manera un modelo de evaluación docente centrado en un perfil que definió los saberes necesarios para enseñar acordes con los nuevos fines educativos.

Actualmente, se puede ver que el modelo de evaluación apunta hacia la valoración del desempeño docente entendido como las acciones que el maestro desarrolla para conseguir que los estudiantes cuenten con mejores aprendizajes desde la óptica de un currículo orientado por la economía. En este marco de características de la práctica de enseñanza, el mecanismo de evaluación dirige el hacer del

maestro en la búsqueda de mejores resultados en evaluaciones de tipo internacional, principalmente en PISA, elaborada por la OCDE y de manera local, en ENLACE creado por la SEP.

La evolución del dispositivo de evaluación a partir de los primeros lineamientos expedidos en 1993 hasta los derivados de la reforma del 2011, confirman la tendencia del encauzamiento de las prácticas de enseñanza hacia un modelo que reduce el rol del profesor en la formación integral de los niños y jóvenes en edad de cursar la educación básica, convirtiéndolo en uno preocupado por atender las exigencias de una visión basada en los resultados de las pruebas estandarizadas. Los discursos de los profesores entrevistados develan que los estímulos económicos otorgados por el programa constituyen el principal vehículo de legitimación del mecanismo de evaluación del desempeño docente. En consecuencia, podemos decir que las urgencias económicas de los maestros a quienes se dirige Carrera Magisterial obligan a muchos docentes a aceptar la idea de que una buena enseñanza es aquella que se caracteriza por alcanzar buenos resultados en la prueba ENLACE.

El análisis realizado sobre el material empírico recopilado en las entrevistas que se aplicaron a los maestros seleccionados para el estudio, da cuenta de cómo el régimen de estímulos económicos contenido en el dispositivo junto con la exposición de los resultados de la evaluación, son ejemplos del ejercicio de poder en el dispositivo que tiene como resultado la normalización de las prácticas de enseñanza. En este sentido, es posible afirmar que el dispositivo de evaluación funciona como un aparato disciplinario que encauza el hacer de los docentes mediante la aplicación de sanciones normalizadoras en la figura de los ascensos salariales de algunos, mismos que a su vez, contienen el señalamiento de los que no alcanzaron las calificaciones esperadas en el esquema de evaluación. Los maestros preocupados por su inclusión o exclusión en los incrementos económicos, desarrollan prácticas de enseñanza sin un sentido reflexivo, como la reducción del currículo, limitándose al estudio de las asignaturas evaluadas, el uso del tiempo para la práctica de pruebas estandarizadas, la asistencia a cursos de

formación sin un propósito claro para transformar la práctica educativa y en uno de los extremos, la trampa en la aplicación de los exámenes. Los hallazgos describen una tendencia a “seguir el juego al sistema”, como resultado de obtener las recompensas ofrecidas.

Considerando el poder de las estrategias de encauzamiento puestas en práctica dentro del mecanismo, el ejercicio de la subjetividad como lo piensa Deleuze (1999 pág. 157) quien dice que la subjetividad es “un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos”, es un fenómeno poco frecuente pues, el estudio muestra que los maestros de la escuela primaria difícilmente escapan a la acción del dispositivo. Sin embargo, los resultados de esta investigación muestran que es posible encontrar indicios en los saberes de algunos profesores entrevistados, que demuestran la toma de postura como docentes reflexivos ante la influencia normalizadora de Carrera Magisterial.

Dentro de las manifestaciones que describen la lucha de los docentes por distanciarse de las prácticas acríticas, que siguen la orientación del dispositivo de evaluación de su práctica educativa, sobresalen los señalamientos de los docentes en relación al funcionamiento de los órganos de evaluación, sobre todo a los encargados de valorar la enseñanza, pues ellos consideran que muchos de los órganos constituidos en las escuelas llevan a cabo simulaciones en la asignación de puntajes con el único objeto de “no perjudicar a los maestros”.

En relación al papel de los órganos de evaluación en el ámbito estatal y nacional, los profesores tienen un concepto negativo de su funcionamiento, pues a la creencia de que no hacen mucho para apoyar a los maestros como consecuencia de conocer el resultado de las evaluaciones, los maestros también le suman la responsabilidad de la venta de exámenes del programa Carrera Magisterial, incluidos los que evalúan al profesor y los que evalúan a los alumnos. De esta forma, se puede decir que en los maestros existe la conciencia de que el mecanismo de evaluación carece de procesos de evaluación del desempeño

docente que lleven hacia la transformación de las prácticas de enseñanza con el propósito de formar mejores ciudadanos.

Como acciones concretas, la investigación dio cuenta de que, de acuerdo con el ejercicio de la subjetividad definido por Deleuze, existen maestros que desarrollan prácticas comprometidas con la formación integral de los alumnos, tales como el conocimiento de los alumnos más allá del salón de clases, la interacción con el currículo en función de las necesidades de los niños, lo que implica modificaciones al programa de estudios, también son ejemplos del ejercicio de prácticas subjetivantes la apertura a las aportaciones y críticas que sobre la enseñanza pueden hacer actores diferentes al maestro de grupo y la democratización de la responsabilidad de aprender, mediante el cambio de roles que dan al alumno la posibilidad de ser quien enseña, valorando y potenciando el aprendizaje, pues de esta manera los alumnos conocen la importancia de saber.

Considerando el fuerte fenómeno de reducción del saber pedagógico como resultado de pensar una educación instrumental, este estudio muestra la posibilidad de sustraerse al poder alienante del dispositivo de evaluación del desempeño docente en aras de la mejor formación de los estudiantes. Se puede plantear el revire en las prácticas de enseñanza que se desarrollan al interior de las escuelas. Creemos que la evaluación del desempeño docente debe partir del reconocimiento de los mismos maestros de que ésta es necesaria para transformar las prácticas de enseñanza en beneficio del aprendizaje de los alumnos y, que en dicha transformación, se hace cada vez más urgente un cambio de paradigma que restituya el valor de los saberes para enseñar, al considerar que la solución al problema de la baja calidad educativa debe gestarse desde el núcleo de las escuelas primarias y secundarias.

Por lo tanto, el pensar en la evaluación del desempeño docente, debe comenzar por considerar la participación de los evaluados en el diseño de los rasgos para definir una enseñanza que procure que los estudiantes desarrollan aquellas capacidades que les aseguren vivir dignamente dentro del mundo globalizado que

les ha tocado vivir. Además este cambio debe incluir a los profesores como evaluadores de su propio hacer y del de los demás, también debe permitir la participación de los puntos de vista de otros actores como los alumnos, los padres de familia, los expertos y las autoridades educativas.

En definitiva, los modelos locales de evaluación del desempeño docente son necesarios si se quiere obtener información que sirva para diseñar las acciones compensatorias en un trayecto de formación destinado a corregir y mejorar la enseñanza de un universo de maestros de educación básica como el que existe en nuestro país. Ignorar esta realidad, es asumir que las acusaciones hechas respecto a que las políticas evaluativas de educación básica en México sólo buscan evidenciar las carencias del sistema educativo público con el propósito de legitimar discursos a favor de privatizar la educación.

Un hallazgo importante lo constituye el hecho de que, frente a Carrera Magisterial y su relación con ENLACE, los docentes logran “aprender a jugar con las reglas”, siendo esta una consecuencia de condicionar el acceso a los estímulos económicos a través de los resultados en la evaluación de los alumnos, lo cual tiene fuerte incidencia sobre la determinación del currículo y de la enseñanza.

Se observa a su vez una manifestación de prácticas normalizadas, pues las experiencias compartidas por los maestros son consecuencia de la vigilancia jerárquica y la aplicación de sanciones congruentes con lo que busca el dispositivo, la homogenización del currículo, de los aprendizajes y desde luego de las prácticas de enseñanza.

También, se encontró que algunos docentes reaccionan ante los estímulos orientando su práctica de enseñanza hacia el logro de mejores resultados bajo la idea de que hacen un buen trabajo, lo cual analizamos a partir de lo que Jäger llama una verdad asumida: “una buena enseñanza es aquella que arroja buenos resultados en el ENLACE”.

Sin embargo se distingue de manera importante la búsqueda de una recompensa monetaria, que convierte al estímulo que se obtiene con Carrera Magisterial y con Enlace, que se configura al mismo tiempo como estímulo y como sanción. La sanción se ejerce de forma simbólica para aquellos que desarrollan prácticas que no tienen como propósito principal el mejorar la posición en el *ranking* de resultados, pero que con el propósito de no verse señalados con la premiación de los demás, llevan a cabo prácticas cuestionables para evitar la exclusión; es decir, los resultados de la evaluación pueden ponerse en entredicho, y algunos maestros lo plantean como tal, en el sentido de que algunos docentes reaccionan al señalamiento y a la exclusión que lleva consigo la selección y el reconocimiento de pocos, con trampas en el proceso de aplicación, entre otras prácticas no éticas.

El dispositivo de CM como un mecanismo de consecuencias punitivas, ha conducido a una valoración de los aprendizajes de los alumnos como reflejo directo de la labor del maestro, lo que ha significado para los docentes, en el mayor de los casos, un intento de comparar a los profesores y en consecuencia, seleccionarlos y señalarlos. De este modo, se pueden apreciar en los efectos de este dispositivo una “vigilancia jerárquica” (Foucault, 2009), y una tendencia a normalizar las prácticas de los individuos.

De contar con un esquema de evaluación que impactara de manera importante la mejora de las prácticas de enseñanza en beneficio de los aprendizajes, podrían tomarse los conocimientos de los maestros sobre los errores del dispositivo con que son evaluados y promover la construcción de una subjetividad entendida como el sustraerse del poder del homogeneizante del mecanismo para promover prácticas que beneficien el ejercicio de la docencia y en consecuencia de la calidad de la educación.

Otro impacto importante de la aplicación del dispositivo de CM, puede ser nombrado, a partir de un comentario que circula en el medio magisterial: “los maestros terminan haciendo los que se les evalúa”.

Del mismo modo, vigilar y clasificar el trabajo de los docentes, sin considerar las diferentes condiciones en las que se realiza el proceso educativo a lo largo del país, da cuenta a su vez de un procedimiento inequitativo en el proceso de evaluación, tanto de los docentes, como de los alumnos.

La masificación de las pruebas, considerando como sujetos de los mismos a maestros y alumnos con características homogéneas, tanto en México como en Colombia, para tomar un país con el cual se nos pueda comparar, ha significado en ambos contextos, una clara orientación de la labor de los docentes y de los objetivos de muchas escuelas y colegios de educación básica, hacia “escalar posiciones” en el *Ranking* nacional de los resultados de las pruebas Saber y ENLACE.

Del mismo modo, en México las autoridades educativas compiten por lograr mejores puntajes a nivel internacional, debido a que ello también significa el acceso a mayores recursos económicos por parte de la federación. Elevar la calidad que se traduce en altos puntajes es, en resumidas cuentas, también la preocupación de los gobiernos.

En Colombia, al igual que en México, se han desencadenado una serie de prácticas que redimensionan de una nueva forma la relación de la evaluación con el currículo, a partir de la implementación de pruebas masivas como ENLACE y Saber.

Esta nueva relación no pretende medir el logro de los objetivos propuestos para después promover una reorganización de la enseñanza y del currículo (como lo propuso Tyler), ni siquiera se preocupa por medir el aprendizaje en relación con los propósitos y contenidos propuestos en los planes de estudio de la escuela primaria, sino que da nuevo contenido al currículo con lo que las pruebas esperan medir en cada emisión. Así por ejemplo, en el contexto colombiano la prueba Saber sólo mide Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales; en el sistema educativo mexicano ENLACE evalúa Español, Matemáticas y una asignatura rotativa, que cambia en cada aplicación tratando de cubrir las áreas del currículo.

De ésta forma se tiende a generar una reducción del currículo, en el sentido de que las pruebas han llegado a configurar el currículo que realmente importa enseñar y aprender en la escuela primaria, a través de determinar las asignaturas consideradas para la evaluación.

Entre otros impactos, la reducción del currículo tiene influencia en la enseñanza dado que el valor dado a las altas puntuaciones provoca el sacrificio de actividades motivadoras de la construcción de aprendizajes por el ensayo y práctica de las pruebas.

Finalmente, es posible decir que los resultados de la investigación son significativos por cuanto pueden contribuir a la formulación de mejores modelos de evaluación del desempeño docente, esquemas que se preocupen por incidir en el mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes, de tal forma, que abonen a la democratización del saber en una sociedad marcada por las enormes desigualdades sociales. Quedan pendientes las siguientes preguntas: ¿Es posible gestar desde los centros escolares, maneras alternativas de mejorar la educación que se brinda a los alumnos?, ¿Cuáles serían las prácticas que caracterizarían la búsqueda de una educación de calidad desde los centros escolares?

## Bibliografía

- Aguirre, M. N. (05 de 04 de 2002). Organismo Evaluador debe controlar calidad de la enseñanza: OCDE. *El Universal*.
- Asamblea Nacional Constituyente. (20 de Julio de 1991). *Constitución Política de Colombia 1991*. Recuperado el 2011 de Octubre de 10, de Banco de la República Colombia: <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. París: Bellaterra.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Madrid: SEP- Muralla.
- Castañeda, A. (2004). Dispositivos de formación y uso de tecnologías. Espacios de articulación de saber, poder y subjetivación. En C. Navia, *Formación, distancias y subjetividades: Nuevos retos de la formación en la globalización*. (págs. 15- 36). México: Limusa.
- Comisión Nacional SEP- SNTE. (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. México: SEP.
- Comisión Nacional SEP- SNTE. (2011). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*. México: SEP.
- Cordero, G., Serrano, E., & Patiño, N. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior. *Perfiles educativos*, 239- 249.
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64.
- Deleuze, G. (1999). ¿Qué es un dispositivo? En B. et. al., *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Barriga, Á. (2004). La evaluación de la docencia su generación, su adjetivación y sus retos. . *Opciones Pedagógicas*, 12- 26.
- Díaz Barriga, Á. (2007). Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación: Desmontar la parte técnica y demostrar que se puede hacer con otro sentido. En L. S. Zafra, *Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación*. (págs. 49- 64). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Escudero, T. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Recuperado el 10 de noviembre de 2011, de RELIEVE: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)

Filardo, N. (20 de Abril de 2011). *Políticas Nacionales de Evaluación del Desempeño Docente en América Latina. Estudio de los casos de Chile y Cuba*. Recuperado el 1 de Julio de 2012, de Universidad de la Conferencia Episcopal Uruguay confiada a la Compañía de Jesús: [http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/EE/Nelly\\_Filardo%20Abril%202011.pdf](http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/EE/Nelly_Filardo%20Abril%202011.pdf)

Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Gobierno Nacional de Colombia. (19 de Junio de 2002). *Ministerio de Educación Nacional de Colombia. República de Colombia*. Recuperado el 21 de Septiembre de 2012, de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

González, C. (Febrero de 2007). *El significado de la evaluación docente para los profesores de educación primaria pública*. Ciudad de México: UPN.

Guba, E., y Lincoln, Y. (Noviembre de 2001). *GUIDELINES AND CHECKLIST FOR CONSTRUCTIVIST (aka FOURTH GENERATION) EVALUATION*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2011, de [http://dmeformpeace.org/sites/default/files/Guba%20and%20Lincoln\\_Constru ctivist%20Evaluation.pdf](http://dmeformpeace.org/sites/default/files/Guba%20and%20Lincoln_Constru ctivist%20Evaluation.pdf)

Guba, E., y Lincoln, Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage.

Herrera, J. (29 de 08 de 2000). Plantea Fox reforma educativa. *El Universal*, pág. 1.

Herrera, M., & Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2000. *Nómadas*, 76- 84.

Homar, A. (2009). *La evaluación docente. Entre temores y posibles rupturas*. Argentina : Ediciones Ctera.

- ICFES. (2012). *ICFES mejor saber*. Recuperado el 03 de 04 de 2012, de <http://www.icfes.gov.co/index.php>
- INEE. (7 de 12 de 2011). *Explorador Excale*. Recuperado el 26 de 02 de 2012, de INEE: <http://www.inee.edu.mx/explorador>
- Jäger, S. (2001). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak, *Métodos de análisis crítico del discurso*. (págs. 61- 100). Barcelona: Gedisa.
- Jorge, & Ochoa, J. O. (17 de 09 de 2005). Acepta SEP rezago educativo. *EL Universal*.
- López, F. (2011). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares ENLACE*. Recuperado el 17 de 03 de 2012, de [enlace.sep.gob.mx/noticias/noticia\\_2/](http://enlace.sep.gob.mx/noticias/noticia_2/)
- Lujambio, A. (2011). *ENLACE*. Recuperado el 17 de 03 de 2012, de [www.enlace.sep.gob.mx](http://www.enlace.sep.gob.mx)
- Luna, A. B. (25 de Septiembre de 2009). *Gestión de un modelo de evaluación al desempeño docente, su técnica y su práctica en la educación superior (Caso de estudio, aplicación del ESDEPED en una universidad pública)*. Recuperado el 02 de Julio de 2012, de Consejo Mexicano de Investigación Educativa: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_13/ponencias/0160-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0160-F.pdf)
- Martínez, N. (06 de 09 de 2005). Se quedan sin evaluar calidad 18 por ciento de las escuelas más pobres. *El Universal*.
- Martínez, N. (15 de 05 de 2006). BM ve caro y sin resultados plan de carrera magisterial. *El Universal*.
- Martínez, N. (15 de 05 de 2006). BM, ve caro y sin resultados plan de carrera magisterial. *El Universal*.
- Martínez, R., & Vega, S. (2007). Un acercamiento al impacto de carrera magisterial en la educación primaria . *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 91- 114.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Minello, N. (1999). *A modo de silabario para leer a Michel Foucault*. México: El Colegio de México.
- Miranda, J. F. (25 de Septiembre de 2009). *Prácticas y percepciones docentes respecto a carrera magisterial: desilusión, desinterés y ausentismo*. Recuperado el 30 de Junio de 2012, de Consejo Mexicano de Investigación Educativa:  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0116T.htm>
- Nietzsche, F. (2010). *Así habló Zaratustra*. México D.F.: Grupo Editorial Tomo.
- Niño Zafra, L. S. (2006). *La evaluación de los docentes de primaria y secundaria en Colombia, Inglaterra, Chile, Estados Unidos, México y Argentina. Estudio comparado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Norandi, M. (24 de 01 de 2007). Error, medir calidad de las escuelas con prueba ENLACE. *La Jornada*.
- OCDE. (2010). *OECD Better policies for better lifes*. Recuperado el 20 de 09 de 2012, de <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/46216786.pdf>
- Ochoa, J. O. (17 de 09 de 2005). Acepta SEP rezago educativo en México. *EL Universal*.
- Ortiz, J., & Martínez, R. (2004). Currículo, dispositivo y el enfoque histórico cultural. En C. Navia Cecilia, *Formación, distancias y subjetividades: Nuevos retos de la formación en la globalización*. (págs. 89-133). México: Noriega Editores.
- Ortiz, M. (2003). *Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional*. México: SEP.
- RAE. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 18 de Febrero de 2012, de Diccionario de la lengua española:  
[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=enrarecer](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=enrarecer)
- Ramos, J. (25 de 05 de 2001). Baja la calidad educativa: BM. *El Universal*.
- Robalino, M., y Körner, A. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago: Andros Impresores.
- Rueda, M. (22 de Octubre de 2008). *La evaluación del desempeño docente en la universidad*. Recuperado el 2 de Julio de 2012, de Revista electrónica de

investigación educativa:  
<http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp1/contenido-rueda.pdf>

Ruiz, J. L. (21 de 12 de 2000). Anuncia Fox el Instituto de Evaluación Educativa. *El Universal*.

Sánchez, J. (29 de 04 de 2007). La SEP atenderá debilidades académicas: Vázquez Mota. *El Universal*.

Sánchez, J. (06 de 04 de 2010). *El Universal*. Recuperado el 15 de 04 de 2012, de El Universal Hemeroteca:  
[http://historico.eluniversal.com.mx/buscar2.html?p\\_texto=prueba enlace&p\\_yy\\_ini=1999&p\\_mm\\_ini=10&p\\_dd\\_ini=01&p\\_yy\\_fin=2012&p\\_mm\\_fin=04&p\\_dd\\_fin=15&p\\_secc=&p\\_apartir=61&p\\_fecha=not&p\\_donde=ah&p\\_operador=E&p\\_papartir=1&p\\_avanzada=1&p\\_cuantos=30&adpage=3](http://historico.eluniversal.com.mx/buscar2.html?p_texto=prueba enlace&p_yy_ini=1999&p_mm_ini=10&p_dd_ini=01&p_yy_fin=2012&p_mm_fin=04&p_dd_fin=15&p_secc=&p_apartir=61&p_fecha=not&p_donde=ah&p_operador=E&p_papartir=1&p_avanzada=1&p_cuantos=30&adpage=3)

Sánchez, M., & del Sagrario, F. M. (25 de Septiembre de 2009). *Etapas de Desarrollo Profesional y Carrera Magisterial en Tlaxcala*. Recuperado el 30 de Junio de 2012, de Consejo Mexicano de Investigación Educativa:  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0110T.htm>

Santibañez, L. (27 de Noviembre de 2008). *UNDP*. Recuperado el 8 de Junio de 2012, de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo :  
[http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/Educacion\\_1\\_Lucrecia\\_Santibanez.pdf](http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/Educacion_1_Lucrecia_Santibanez.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: CONALITEG.

Secretaría de Educación Pública. (19 de Mayo de 1992). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 9 de Octubre de 2012, de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Carrera Magisterial. Antología*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (1 de Junio de 2007). *Formación Continua*. Recuperado el 23 de 07 de 2012, de Pronap:  
[http://w2k.formacioncontinua.sep.gob.mx/Examen/convexam07-08\\_final.pdf](http://w2k.formacioncontinua.sep.gob.mx/Examen/convexam07-08_final.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE 2011*. Recuperado el 27 de 02 de 2012, de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

- Secretaría de Educación Pública. (31 de 05 de 2011). *Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*. Recuperado el 29 de 05 de 2012, de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/>
- Senado de la República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). *Universidad Nacional de Colombia* . Recuperado el 21 de Septiembre de 2012, de [http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115\\_94.pdf](http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf)
- SEP - SNTE. (31 de Mayo de 2011). *Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*. Recuperado el 20 de Enero de 2012, de Evaluación Universal: <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>
- SEP- SNTE. (15 de 05 de 2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. Recuperado el 17 de 05 de 2012, de Alianza por la Calidad de la Educación: <http://alianza.sep.gob.mx/i2.html>
- Silva, R. (2004) *Saber, cultura y sociedad en el nuevo reino de granada, siglos XVII y XVIII*. Medellín: La Carreta Editores
- Tenti Fanfani, E., & Steinberg, C. (2011). *Los Docentes Mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada* . México: Siglo XXI Editores.
- Torres, A. (26 de 10 de 2003). Fox: Urge un diagnóstico de la calidad educativa. . *El Universal*.
- Torres, A. (31 de 03 de 2006). Dan autonomía a INEE; reforman ley de educación. . *El Universal*.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Veiga Neto, A. J. (1997). Michel Foucault y la educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol? En A. J. (comp.), *Crítica Post- Estructuralista y Educación* (págs. 9-62). Barcelona: Laertes.