
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 32 Número 23

16 de abril 2024

ISSN 1068-2341

“Evaluación Sí, pero No Así”: Estudio de Caso de una Política Fallida en el Bachillerato Mexicano

Luz Marina Ibarra Uribe

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

México



César Darío Fonseca Bautista

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 76

México

Citación: Ibarra Uribe, L. M., & Fonseca Bautista, C. D. (2024). “Evaluación sí, pero no así”: Estudio de caso de una política fallida en la escuela secundaria mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(23). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8044>

Resumen: Este artículo aborda uno de los momentos más álgidos en la política educativa mexicana reciente, enmarcado en la Reforma Educativa del 2013: La evaluación al desempeño docente de los profesores de Educación Media Superior del país, y el condicionamiento al que fueron sometidos de perder su puesto laboral frente a grupo en caso de no aceptar la evaluación o de reprobarla. Inédita en su tipo y alcances, la evaluación desencadenó una polémica en todo el país, polarizando a la población sobre sus bondades y efectos perversos. El propósito de este trabajo es recuperar, a través de un estudio retrospectivo, la experiencia, percepción, el sentimiento y las emociones que generó la evaluación en un grupo de docentes de bachillerato del estado de Morelos, México. Se empleó una metodología cualitativa, las técnicas que se emplearon fueron la recuperación de fuentes hemerográficas, documentos oficiales y contenidos transmitidos en la televisión, así como la realización de entrevistas a 25 profesores de los 34 seleccionados por la autoridad educativa para ser evaluados. Las entrevistas se realizaron antes y

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 26-2-2023

Revisiones recibidas: 22-3-2024

Aceptado: 22-3-2024

después de la presentación de la evaluación. Entre los hallazgos destaca que los profesores aceptaban ser evaluados, pero consideraron el proceso evaluativo desorganizado, injusto y hasta punitivo.

Palabras clave: reforma educativa; bachillerato; docentes; evaluación al desempeño docente, política educativa

“Evaluation yes, but not like this”: Case study of a failed policy in the Mexican high school

Abstract: This article addresses one of the most heated moments in recent education policy in Mexico, framed within the 2013 Educational Reform: The performance evaluation of high school teachers across the country, and the condition that they would potentially lose their teaching position if they refused to take the evaluation or failed it. Unprecedented in its type and scope, the evaluation triggered controversy throughout the country, polarizing the population on its benefits and negative effects. The purpose of this study is to recover, through a retrospective analysis, the experience, perception, feelings, and emotions that the evaluation generated in a group of high school teachers in the state of Morelos, Mexico. A qualitative methodology was used, employing techniques like the collection of newspaper sources, official documents, and television content, as well as conducting interviews with 25 out of 34 teachers selected by the educational authority to be evaluated. Pre- and post-evaluation interviews were conducted and presented. Among the findings, it was noted that teachers were willing to be evaluated, but considered the evaluation process to be disorganized, unfair, and even punitive.

Keywords: educational reform; high school; teacher, teacher performance evaluation; education policy

“Avaliação sim, mas não assim”: Estudo de caso de uma política fracassada na escola secundária mexicana

Resumo: Este artigo aborda um dos momentos mais críticos da recente política educacional mexicana, enquadrada na Reforma Educacional de 2013: A avaliação do desempenho docente dos professores do Ensino Secundário Superior do país e o condicionamento a que foram submetidos para perderem o seu cargo. trabalhar diante do grupo caso não aceite a avaliação ou seja reprovada. Inédita em seu tipo e abrangência, a avaliação gerou polêmica em todo o país, polarizando a população quanto aos seus benefícios e efeitos perversos. O objetivo deste trabalho é recuperar, através de um estudo retrospectivo, a experiência, percepção, sentimento e emoções geradas pela avaliação em um grupo de professores do ensino médio do estado de Morelos, México. Foi utilizada uma metodologia qualitativa, as técnicas utilizadas foram a recuperação de fontes jornalísticas, documentos oficiais e conteúdos veiculados na televisão, além da realização de entrevistas com 25 professores dos 34 selecionados pela autoridade educacional para serem avaliados. As entrevistas foram realizadas antes e depois da apresentação da avaliação. Dentre os achados, destaca-se que os professores aceitaram ser avaliados, mas consideraram o processo avaliativo desorganizado, injusto e até punitivo.

Palavras-chave: reforma educacional; bacharelado; professores; avaliação do desempenho docente, política educacional

“Evaluación Sí, pero No Así”: Estudio de Caso de una Política Fallida en el Bachillerato Mexicano

El 1° de diciembre de 2012, Enrique Peña Nieto (EPN), al momento de asumir la presidencia de México, anunció que impulsaría 11 reformas constitucionales denominadas estructurales: Reforma Laboral, Energética, Hacendaria, Financiera, Política-Electoral, Educativa, en Materia de Competencia Económica, en Materia de Telecomunicaciones y Radiodifusión, en Seguridad Social, en Materia de Transparencia y Nueva Ley de Amparo. Con éstas, el gobierno entrante pretendía mover y poner a tiempo al país, y con ello acabar –según el discurso oficial– con el inmovilismo de un caduco Estado benefactor, que ya mostraba visos de agotamiento y que no respondía a las necesidades actuales de los mexicanos.

Sin duda, con estas reformas se daba respuesta a demandas largamente sugeridas y hasta exigidas por organismos internacionales, tales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Cabe señalar que este último organismo jugó un papel abiertamente protagónico –y hasta intervencionista– al orientar y sugerir el tipo de cambios necesarios en el campo de la educación,¹ cuyo sistema educativo enfrenta un proceso de deterioro desde la década de 1970.

A principios del presente siglo, los docentes comenzaron a ser señalados –cada vez de manera más persistente– como los responsables del deterioro del sistema educativo nacional y de los rezagos y magros resultados obtenidos por los estudiantes de educación básica y media superior en las pruebas internacionales que se aplican a los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Sin embargo, paradójicamente, también se responsabilizó a los docentes de ser quienes tenían que sacar al sistema educativo del marasmo en que se encontraba. Por consiguiente, se hacía necesario aplicar un seguimiento y un control muy puntual sobre su desempeño, el cual, a la postre, daría lugar a una reforma educativa, cuya estrategia para alcanzar el objetivo de una educación de calidad sería la evaluación del desempeño docente.

El Pacto por México –firmado por EPN, y líderes de las principales fuerzas políticas del país, al siguiente día de haber tomado posesión como presidente de la república– sentó las bases de un nuevo acuerdo político que permitiera realizar cambios estructurales, los cuales, a su vez, demandaban el impulso de la serie de reformas constitucionales mencionadas, tendientes a culminar la transición política hacia la vida democrática del país. En el ámbito educativo el reto era claro y preciso: recuperar la rectoría del servicio educativo para el Estado, a través de marginar a la organización sindical oficialista –y a las disidencias de ésta– de su injerencia en la toma de decisiones.

En este tenor, el 21 de diciembre de 2012 se anunció la implementación de una reforma educativa, la cual implicaría modificaciones a los artículos 3° y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cabe señalar que la reforma fue aprobada por el Congreso en un tiempo récord, el 6 de febrero de 2013, y publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 26 de ese

¹ Los organismos internacionales comenzaron –a principios del presente siglo– una intensa campaña dirigida a los países de América Latina, para destacar que uno de los principales factores para alcanzar el logro en la calidad de los sistemas educativos dependía de incidir directamente sobre el desempeño de los docentes. Centrarón sus recomendaciones en torno a tres puntos: incorporar a los mejores docentes, desarrollarlos profesionalmente y asegurar la permanencia de los más aptos. Claro, esto sin considerar ni recuperar su sentir y visión del problema del cual son parte fundamental (Cuevas y Moreno, 2016).

mismo mes. Posteriormente, el Poder Legislativo trabajó en el diseño, discusión, promulgación y publicación de las leyes secundarias; esto último ocurrió hacia el 11 de septiembre de 2013.

Esta reforma identificada, como “reforma educativa de 2013”, e incluso negativamente como “la reforma educativa de Peña Nieto” o “la mal llamada reforma educativa” tuvo dos importantes antecedentes orientados a la transformación de la política educativa nacional. El primero de ellos, en 1992, fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que representó un magno esfuerzo de descentralización educativa; el segundo, en 2008, fue la Alianza por la Calidad de la Educación.

Ambas iniciativas se derivaron de acuerdos políticos entre el gobierno federal y la dirigencia sindical del SNTE y entendidos como vías para lograr consensos y cambios profundos en la política educativa. Sin embargo, el resultado obtenido fue un cogobierno de la educación en el que la autoridad fue perdiendo la rectoría de la educación o, mejor dicho, el sindicato fue colonizando los servicios educativos [...] Este predominio de la variable política en la educación trajo como resultado muchos vicios político-sindicales, entre los que destacaban la venta y herencia de plazas y la preponderancia de la participación sindical sobre el desempeño. (Faustino, 2018)

De alguna manera, lo anterior explica una razón política en que se fundamentó la necesidad del gobierno de EPN por impulsar la reforma educativa como una de las más importantes y apremiantes reformas estructurales. Aunque también se debe considerar la presión ejercida por los organismos internacionales, que venían señalando la urgente necesidad de implementar cambios estructurales en los países del continente.

La Reforma Educativa de 2013 tuvo como propósitos explícitos en el discurso oficial: 1) Responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita; 2) Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad; 3) Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela; 4) Establecer un servicio profesional docente con reglas que respetan los derechos laborales de los maestros; 5) Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos; 6) Sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente. A su vez, estos objetivos se verían traducidos en los siguientes beneficios concretos para los mexicanos:

- Una mejora sustancial de la calidad de la educación.
- El fortalecimiento de la gratuidad de la educación pública.
- La escuela fortalecida y apoyada, en el centro de las decisiones fundamentales.
- Una evaluación que tenga como ejes el mérito y el reconocimiento de la vocación docente.
- Una educación inclusiva que esté al alcance de todos.
- El buen uso de los recursos públicos. (Gobierno de la República, s/f, p. 4)

Repasando uno a uno los objetivos de dicha Reforma –y los beneficios que éstos ofrecen– difícilmente alguien podría estar en desacuerdo con ella. Sin embargo, ocultan hábilmente los aspectos más relevantes e importantes para el gobierno de la república en ese momento: la recuperación de la rectoría del Estado en materia educativa, a través de marginar al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y a sus disidencias para instaurar un nuevo tipo de relación administrativa-laboral con el magisterio.

El propósito de este artículo es realizar un análisis retrospectivo sobre los efectos que tuvo la reforma educativa de 2013 y recuperar y mostrar el impacto emocional que generó la implementación de la Reforma Educativa de 2013 en un grupo de docentes de un bachillerato

mexicano de sostenimiento federal, particularmente lo relativo a la presentación de la Evaluación al Desempeño Docente, la cual a final de cuentas² garantizaría, de acuerdo con el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente, su permanencia en el servicio educativo.

El documento está dividido en cuatro partes. Primero, se muestra una revisión muy general acerca del devenir de la evaluación educativa en México. Posteriormente, se caracteriza la Reforma Educativa de 2013 y los puntos de desencuentro con el magisterio, particularmente el caso de los docentes de educación media superior.³ En un tercer momento se presentan algunos testimonios que exponen cómo los docentes percibieron y enfrentaron la reforma, en particular el examen que se vieron obligados a presentar para garantizar su permanencia laboral frente a grupo. Finalmente se discuten los resultados y se presentan comentarios finales.

Antecedentes de la Evaluación Docente

La evaluación en el ámbito educativo, como cultura, práctica y política educativa es muy reciente en México, y la evaluación al desempeño docente lo es aún más. De acuerdo con instituciones y especialistas en el tema tales como el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006), Banegas y Blanco (2006), Martínez y Blanco (2010), Cordero et al. (2013) y Guzmán (2018) podría hablarse de cuatro décadas de su existencia, tiempo a través del cual su inclusión y aceptación se ha ido ampliando, desarrollando y diversificando. Sobre todo, la evaluación educativa ha ido adquiriendo carta de naturalización y reconocimiento como una práctica necesaria e indispensable para mejorar los resultados y logros educativos, aunque hay que reconocer sus contradicciones, tales como la resistencia que provoca en quienes reconocen su valía al momento de ser evaluados.

La evaluación educativa –por lo menos en México– continúa siendo una arena de debates y disputas, particularmente por los *cómo y los para qué* llevarla a cabo. Ello sin desconocer a grupos de profesores que se oponen a la aplicación de evaluaciones estandarizadas de cualquier tipo, dirigidas tanto a estudiantes como a ellos mismos. García (2014) refiere, siguiendo un estudio de Rueda et al. (2010), que, en México, en el tipo educativo superior, a los profesores se les evalúa en el marco de los programas de incentivos o estímulos que prácticamente se aplican en la mayoría de las universidades públicas mexicanas, y están dirigidos a favorecer exclusivamente a los profesores que ostentan plazas de tiempo completo. La perspectiva de Rueda y colaboradores, según recupera García (2014), indica que el propósito de la evaluación docente en la educación superior está orientado a:

mejorar la función docente y que los resultados que arrojan estos instrumentos solo se emplean con fines administrativos, para otorgar estímulos económicos, promociones y rendir informes a organismos acreditadores externos. Es decir, la política de evaluación de la docencia no ha tenido efectos tangibles en la mejora de la

² De acuerdo con lo establecido en la nueva reglamentación aprobada al inicio de la administración de Enrique Peña Nieto, un docente que obtuviera un resultado insuficiente en su evaluación –en tres ocasiones, en un año– ocasionaría que se dieran “...por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado”, es decir, perdería su plaza de trabajo, sin importar su categoría ni su antigüedad (DOF, 2013, p. 21).

³ En este trabajo nos circunscribimos específicamente al rubro de la permanencia de los docentes de EMS, pero el sistema educativo mexicano se compone de tres tipos: básico (inicial, preescolar, primaria y secundaria), medio superior (bachillerato y profesional técnico) y superior (técnico superior universitario, licenciatura, especialización, maestría y doctorado).

calidad de la enseñanza, lo cual fue un objetivo central en el diseño de dicha política.
(p. 2)

A decir de algunos especialistas como Díaz-Barriga (2016), México cuenta con un sistema educativo sobrevalorado y “[...] vive enloquecido por la evaluación, lo cual no debería de ser el objetivo, toda vez que somos la comunidad educativa internacional más evaluada del mundo”. Aun así, los docentes se resisten y oponen a dichas evaluaciones (Martínez y Blanco, 2010), pero, sobre todo, el cuestionamiento permanece sin respuesta: ¿evaluar para qué?

De acuerdo con Martínez y Blanco (2010), existen tres grandes periodos a partir de la implementación y evolución de la evaluación educativa en el país. El primero abarca la década de 1970 a 1980, durante la cual la Secretaría de Educación Pública (SEP) mejoró y sistematizó significativamente la recolección de información censal para la construcción de estadísticas referidas al comportamiento de la educación a nivel nacional, y se realizaron las primeras evaluaciones del aprendizaje en la escuela primaria. El segundo periodo comprende de 1990 a 2002 y se caracterizó por el desarrollo amplio de instrumentos de evaluación enfocados igualmente a la educación primaria y a la incursión del país en algunas pruebas internacionales, lo cual potencializó el desarrollo de un sistema nacional de evaluación. Finalmente, el tercer periodo aparece a partir de 2002, cuando a la evaluación educativa se le confiere políticamente un papel estratégico como elemento imprescindible para la planeación y la rendición de cuentas por parte de la autoridad educativa. En este periodo se crea el INEE.

Desde 1980, países de la región –México entre ellos– empezaron a ser objeto de persistentes sugerencias y recomendaciones provenientes de diversos organismos internacionales. El propósito que se perseguía con ellas era iniciar procesos de reestructuración de los sistemas educativos nacionales para colocarlos en vías de modernización, eficiencia y alta competitividad que demandaba –y continúa haciéndolo– un mundo en pleno proceso integrador y globalizante.

De acuerdo con la OCDE, México fue una de las primeras naciones de Latinoamérica que, en los albores del presente siglo, decidieron participar en los estudios de país que realizan y recibir la visita de un equipo de revisión externo. Los resultados generales que arrojó la primera supervisión del sistema educativo nacional mexicano fueron: aprendizajes de los alumnos considerablemente por debajo del promedio de la OCDE, igualmente el nivel del logro educativo; un alto porcentaje de alumnos que abandonan el sistema educativo de forma temprana y con habilidades deficientes; logro académico fuertemente influido por factores socioculturales. Si bien se detectaron disposición y esfuerzos aislados para la evaluación a nivel de alumnos, docentes, escuelas y del propio sistema, éstos están desarticulados y son intermitentes (OCDE, 2012).

Desde esa primera visita de trabajo, la OCDE sugirió al gobierno federal el desarrollo de un modelo basado en dos componentes principales. El primero: la evaluación de los maestros para el desarrollo profesional, realizada a nivel de plantel, con miras a la gestión interna del rendimiento y para proporcionar una evaluación de carácter cualitativo que proporcione insumos que permitan orientar los planes de desarrollo profesional; el segundo, la evaluación de los profesores como modelo de certificación de competencias para la práctica dentro y entre trayectorias docentes, que estuviera asociada a la promoción profesional y basada en una mayor variedad de instrumentos para su avance profesional (OCDE, 2012).

La evaluación docente se encuentra determinada por el objeto, los propósitos, los dispositivos procedimentales, los instrumentos, los momentos y los agentes de ponderación, lo cual se traduce básicamente en: ¿qué se evalúa?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿con qué? ¿cuándo? y ¿quiénes evalúan? (Guzmán, 2018, p. 137). Como práctica cotidiana e institucional para buscar la mejora del servicio educativo, la evaluación docente se ha ido introyectando en estas últimas cuatro décadas.

Existe un consenso entre el magisterio sobre las bondades y la necesidad de realizar evaluaciones de diverso tipo para identificar, diagnosticar, reforzar, enmendar, mejorar, modificar y cambiar lo que sea necesario para lograr los propósitos formativos establecidos en los planes y programas de estudio. Sin embargo, los procesos de evaluación educativa son complejos, y más aún cuando los evaluados –los docentes– son los que históricamente se han encargado de evaluar y calificar.

El proceso de evaluación requiere dominio teórico y técnico, claridad en el propósito, pero, sobre todo, convencimiento y voluntad de lograr mejoras a partir de los resultados obtenidos. En otras palabras, la evaluación puede representar tanto un factor estratégico de formación y mejora para el docente, para los educandos y para el sistema en su conjunto, pero también para “promover recelos, miedos y rechazo del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes” (Valdés, citado en Guzmán, 2018, p. 137).

La Ley General del Servicio Profesional Docente, derivada de la aprobación de la Reforma Educativa 2013, planteaba entre los principales objetivos:

I. Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país; II. Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios; III. Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión; IV. Estimular el reconocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional. (Cámara de Diputados, 2013, p.10)

La evaluación referida hasta ahora llevaba por nombre Evaluación del Desempeño Docente, y curiosamente en su aplicación no consideraba la exposición ni demostración de las habilidades y competencias de los profesores en el aula, que es el espacio donde se desempeña generalmente un profesor. Evaluar el desempeño de un docente necesariamente implicaría –entre diversas valoraciones– revisar cómo trabaja pedagógicamente el docente ante un grupo de estudiantes en un contexto que está determinado por múltiples variables, tales como el geográfico, la infraestructura con la que cuenta, su experiencia, su formación, sus condiciones laborales y salariales y, sobre todo, el tipo de población que atiende.

En México, la evaluación educativa –en todas sus dimensiones y objetivos– se volvió un fin en sí misma. Desde la última década del siglo XX arribó al país una obsesión por medir y cuantificar todo, como si un cálculo resolviera los problemas educativos. Si somos el sistema educativo más evaluado a nivel mundial, como señala Díaz-Barriga (2016), es curioso que las evaluaciones adoptadas, diseñadas o adaptadas por las autoridades educativas no señalen los puntos de mejora. Resulta, entonces, poco redituable estar solo midiendo –de manera simulada y con fines políticos– sin aprovechar esa información para resolver las carencias detectadas.

Aunado a lo anterior, la evaluación al desempeño docente –tal y como se difundió y aplicó– se centró en partir de la desconfianza hacia los docentes, y mirarlos hasta con cierto desprecio, acciones que les infundieron temor y miedo. Temor a reprobar y miedo al estigma en su centro de trabajo por no aprobar y poner en riesgo su fuente de ingresos, cuando debiera ser todo lo contrario: los docentes tendrían que haber visto en dicho proceso una oportunidad para su crecimiento y desarrollo profesional.

Uno de los reiterados argumentos para justificar la realización de la evaluación al desempeño docente –tal y cómo se diseñó e implementó– fue que dicho proceso traería beneficios, como lograr identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad para mejorar el proceso educativo; contar con el acompañamiento de la asesoría técnico-pedagógica; establecer trayectos de formación de acuerdo

con el desarrollo profesional del docente; acceder a promociones y reconocimientos, y obtener seguridad laboral y permanencia. En la práctica, casi todos estos argumentos resultaron insostenibles confrontados con lo acontecido.

Por supuesto que una evaluación de este tipo puede proveer de información para elaborar un diagnóstico y un cuadro de necesidades para la formación, capacitación y actualización del personal; no obstante, ni su diseño ni aplicación se orientaron para ese fin, ni nunca hubo (por lo menos en los planteles de educación media superior) el anunciado asesoramiento y acompañamiento técnico-pedagógico. Las promociones se hicieron selectivas en extremo, para ello se desapareció el Programa de Estímulos al Desempeño Docente y, si algo estaba en riesgo, era la seguridad laboral y la permanencia en el empleo.

Uno de los grandes defectos de la Reforma Educativa de 2013, y que a la postre resultaría una de las causas de su abrogación, fue concebir a la evaluación del desempeño docente como el punto central, como lo único realmente importante. En los medios electrónicos, prácticamente todo el problema en la Reforma giraba alrededor de la aplicación de las evaluaciones a los docentes, además se anunciaba una amenaza constante de la autoridad educativa federal: profesor que no se evalúe, pierde su plaza o puesto laboral.

En este contexto, los docentes de educación media superior, a diferencia de los de educación básica, quienes contaban ya con la experiencia de haber participado en el Programa de Carrera Magisterial, se enfrentaban por primera vez a una evaluación escrita para garantizar la continuidad de su labor frente a grupo.

Los docentes que no aprobaron la evaluación contarían con dos oportunidades más para sustentarla, y recibirían un supuesto asesoramiento y acompañamiento, situación que nunca se dio. La advertencia oficial era que serían reubicados a labores administrativas por resultar “no idóneos para estar frente a grupo”, era la denominación oficial. Algunos de ellos, optaron por el retiro, la jubilación o la renuncia.

Hacia una Nueva Reforma Educativa

Se ha señalado previamente que la Reforma educativa de 2013 fue inédita por la amplitud y profundidad de los cambios que promovió; sin embargo, no quedó exenta del modo tradicional de hacer política en México. Como lo ha caracterizado Torres (2000), dicha reforma educativa fue diseñada “a prueba de profesores”, a espaldas del magisterio, sin considerarlos; una reforma externa y vertical, homogeneizadora de una compleja realidad cultural, donde el docente, su quehacer y profesionalización se ha venido postergando una y otra vez, invisibilizándolo como actor protagónico del hecho educativo. Curiosamente, la reforma en mención pareció más administrativa, pero omitió aspectos laborales y salariales. Es una reforma que, después de una intensa negociación en las altas esferas del poder político y económico y un penetrante bombardeo mediático, al final se validó con un grupo selecto de profesores que legitimaron la propuesta, se cabildeó en el H. Congreso de la Unión y se aprobó con celeridad.

Los poderes fácticos jugaron un papel determinante en la promoción y aprobación de las bondades y beneficios de esta reforma. Detrás de la propaganda estaban las cúpulas empresariales, las fundaciones de las principales empresas del país, intelectuales al servicio de éstas; todos haciendo causa común para evidenciar algo que era del dominio público: los enormes rezagos regionales del sistema educativo nacional, pero ahora acompañada de una cruzada con tintes racistas y clasistas contra el magisterio. Esta abrumadora y onerosa campaña publicitaria, según datos proporcionados por la propia Oficina de la Presidencia de la República, de 2013 a 2018 reportó un gasto en publicidad oficial de la SEP por un monto de \$4,097 millones 197,282.85 pesos. De esta cantidad, el

73% fue para promover los beneficios de la Reforma Educativa, y sus leyes secundarias: algo así como \$3,007 millones 973,157.63 pesos (Animal Político, 2019).

Una de las principales televisoras privadas del país se encargó de producir un documental que se transmitió por televisión abierta, e incluso se distribuyó en las salas cinematográficas del país: *¡De panzazo!*, en la cual se advierte de manera insistente sobre dos aspectos: 1) hay que mejorar la escuela, 2) las soluciones para los problemas actuales del país son de corte competitivo. Además, promocionó frases consabidas tales como: “hay que competir con el mundo”, “no nos podemos quedar atrás”, “el tiempo se está agotando”, “sin la escuela, no se es nada” (De la Paz, 2012, p. 57).

En la abrumadora promoción de la reforma educativa, además de ponderar todas las virtudes y bondades de esta transformación, se orquestó simultáneamente toda una campaña de denostación a los profesores de educación obligatoria (básica y media superior). Éstos fueron estigmatizados mediáticamente como los únicos causantes del atraso educativo, los opositores al avance de la educación, los responsables de todos los vicios que arrastra este sector en México desde décadas atrás, e incluso dichos ataques mostraron algunos tintes de discriminación física. Así, de ser los docentes mexicanos, los otrora arquitectos del México moderno, los formadores de los futuros ciudadanos de este país, pasaron a ser los responsables únicos de la catástrofe educativa con la cual, transformar a México, se volvía prácticamente imposible.

De esta manera, la que podría considerarse la mayor reforma en el ámbito magisterial se aprobó sin observarse los requerimientos mínimos que exige cualquier manual de políticas públicas. Su diseño fue erróneo, ya que al tratarse de una reforma integral como se promovió ampliamente, debió incluir, con el mismo peso y atención, alternativas de solución a todos los problemas identificados. Empeñó el logro de todos sus objetivos al enarbolar como única bandera la evaluación del desempeño docente, particularmente el instrumento de evaluación: el examen a los docentes, el cual sería la medida aséptica para sentar las bases de un nuevo modelo educativo.

Según el discurso político del gobierno federal, con esta reforma se fortalecerían los cimientos para asegurar la formación, desempeño y la calidad de los docentes y, con ello, se mejorarían los resultados del logro escolar de los niños, adolescentes y jóvenes. Sin embargo, desde su aprobación e implementación, se vio sometida a una activa y fuerte oposición de algunos sectores del magisterio, sobre todo, del conformado por los profesores de educación básica adscritos a la disidencia magisterial encabezada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Los ataques y cuestionamientos se centraron en lo que ha sido su principal blanco: el ingreso, permanencia y promoción de los docentes de educación básica y media superior al sistema educativo público del país. Giraron sobre todo alrededor de su naturaleza, y su orientación laboral (Gil, 2015), los vicios políticos-sindicales, entre los que destacaba la venta y herencia de plazas (Ornelas, 2013), o su orientación política (Rodríguez, 2013). Otra de las críticas más fuertes responde a la forma denigrante de como el Estado y los poderes fácticos responsabilizaron a los profesores de los magros resultados del sistema educativo nacional, obtenidos en las pruebas estandarizadas internacionales (Gil Antón, 2016), y tal y como lo refieren Cordero y González (2016).

Entre los vicios señalados por el discurso del Estado, destacaban la venta y herencia de plazas y la preponderancia de la participación sindical sobre el desempeño dado como medio para obtener la promoción laboral y salarial, sin dejar de reconocer que, en ese comercio de horas y plazas, la autoridad educativa también estaba involucrada. Indudablemente, cualquier decisión de política educativa estaba mediada y neutralizada por intereses políticos y sindicales, y desatendía los problemas del ámbito educativo. Es así que, dentro de los escasos beneficios que trajo consigo la reforma educativa derogada en 2018, debe reconocerse la eliminación de ese manejo patrimonialista de las plazas laborales, cuya práctica era, a todas luces, antidemocrática, perniciosa, corrupta, y dejó

en los planteles muchos problemas que repercuten, así sea de manera mínima por su cantidad, en la calidad del servicio educativo.

Así pues, el gobierno federal quiso atender los problemas relacionados con la idoneidad de los docentes y directivos que se incorporarían al servicio educativo y los que deseaban permanecer en él, la infraestructura física, la organización propiamente escolar y los materiales y métodos, con estrategias para atender cada problema; sin embargo, la estrategia enfocada al servicio profesional docente derivó en una oposición a la reforma en su conjunto, por la normatividad que regularía el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento del docente a partir de su desempeño.

Dentro de lo que es el ámbito de la evaluación educativa, lo concerniente a la evaluación del desempeño docente es quizá el campo menos explorado por la autoridad educativa mexicana y, por sus implicaciones, representó lo que al final detonó el rechazo y la animadversión hacia la reforma.

Metodología

El presente artículo deriva de una investigación de corte cualitativo, centrada en explorar y comprender las experiencias y perspectivas de los docentes acerca de la situación que enfrentaron antes y después de la aplicación de la evaluación para lograr su permanencia en el servicio educativo frente a grupo, su sentir, su opinión acerca de la procedencia o no de ser evaluados, su incertidumbre y sus temores, el miedo a sentirse exhibidos en caso de no aprobar la evaluación y la experiencia misma del momento de la evaluación. Este tipo de investigación valora el contexto en el que ocurren los fenómenos y cómo este influye en la manera en que los docentes interpretan y significan la experiencia. En el diseño se implementó el estudio de caso, con el objetivo de no generalizar sino de desarrollar una comprensión más profunda del proceso de evaluación que afrontaron los mentores.

En este estudio de caso se aborda un tema que, hasta donde tenemos conocimiento, es inédito en la historia del país, ya que nunca antes el Estado mexicano había implementado una Evaluación al Desempeño Docente para el tipo medio superior (bachillerato). Por tanto, resultó importante aprovechar su enfoque integral para examinar el fenómeno desde la perspectiva social, los discursos oficiales en torno a la reforma 2013, y la perspectiva cultural, explorando las formas en que los docentes interpretaron la evaluación de su desempeño.

Se trabajó de manera simultánea en dos frentes: por un lado, se realizó análisis documental, el cual de acuerdo con Rapley (2014) implica trabajar con una fuente de datos con documentos ya existentes, es decir, aquellos que no son elaborados por quienes investigan. Estos fueron documentos oficiales, comunicados, acuerdos de la autoridad publicados, circulares y todo aquel documento relacionado directamente con el proceso de aplicación de la evaluación, en su primera promoción, cuyo periodo comprendió del 14 de noviembre al 13 de diciembre de 2015.

Por otro lado, se aplicaron entrevistas semiestructuradas (de manera previa y posterior a la presentación de la evaluación al desempeño docente) a docentes de un bachillerato tecnológico federal⁴ de sostenimiento público –del estado de Morelos, en México– a los que la autoridad había requerido para someterse a la evaluación. Durante los meses previos a la aplicación, los docentes supusieron que todos serían evaluados; sin embargo, un mes antes, se informó al plantel que solo se evaluaría –en la primera promoción– a una tercera parte y se difundió el listado de los seleccionados para tal efecto. No se les explicó cuál fue el criterio y la modalidad para concretar la selección, lo que despertó todo tipo de suspicacias y rumores.

⁴ El plantel pertenece a un subsistema de cobertura nacional (404 planteles distribuidos a lo largo y ancho del país). Se trata de un plantel que atiende una matrícula de poco más de 2,500 estudiantes y su planta docente es de 100 docentes.

Se invitó a los 34 docentes que iban a ser evaluados, de ellos, logramos entrevistar a 25 (10 hombres y 15 mujeres, entre 30 y 63 años), el resto se mostró desconfiado y temeroso por las posibles represalias de parte de la autoridad educativa y prefirieron declinar la invitación. Dichas entrevistas fueron grabadas, previo consentimiento de los entrevistados.

Se construyeron 14 categorías analíticas y dos guías de entrevista, una para antes y otra para después de la evaluación, una tenía como base 25 preguntas y la otra 19; las cuales giraban alrededor de la evaluación al desempeño docente; criterios de selección, opinión sobre el mismo, preparación, fortalezas, difusión y pertinencia de la información y expectativas. A su vez se indagó por las características de la evaluación, organización, instrumentos, contenido, evaluación, resultados y particularmente, las emociones que experimentaron al participar en este proceso.

Los documentos se obtuvieron y ordenaron para su análisis siguiendo la trayectoria de la investigación, es decir los antecedentes de la reforma, su proceso de diseño, la representación de los docentes y el SNTE en relación al Estado, y la aplicación e impresiones de la evaluación docente. De manera que, mediante su articulación, se detectaron las conexiones entre estos, las cuales conforman el contexto desde el cual emergen los discursos específicos en torno a la reforma del 2013, y de los docentes entrevistados a quienes se les aplicó la evaluación.

El análisis e interpretación de los datos se realizó de manera retrospectiva, empleando el análisis sociológico del discurso como marco metodológico. Este enfoque permitió reelaborar los datos obtenidos, transformándolos en información de carácter instrumental, esencial para profundizar en la comprensión de fenómenos sociales específicos, como es el caso de la evaluación docente. Dicha transformación de los datos, fruto del análisis, facilita la producción de conocimientos al analizar críticamente el contexto socio-cultural de donde emergen dichos fenómenos.

“Los discursos se toman en consideración en cuanto que han sido enunciados por actores sociales ubicados en contextos sociohistóricos específicos y dentro de un campo de fuerzas sociales” (Barbeta-Viñas, 2021, p. 2). Es decir, mediante el análisis se busca la reconstrucción de los sentidos específicos de la experiencia docente.

En síntesis, el análisis sociológico del discurso permitió abarcar y visibilizar aspectos relacionados con la participación de un grupo de docentes a los que se les informó que serían evaluados. Especialmente hablando de un momento histórico particular de la evaluación, su primera promoción, lo cual implicó, para algunos docentes cambios radicales en su trayectoria laboral, como optar por la jubilación.

Este análisis y sistematización se apoyó en el software Atlas. Ti, mediante el cual se obtuvieron códigos que partieron de las categorías y a su vez se diseñaron los ejes temáticos de la entrevista y se realizaron nubes de palabras. Dichas nubes, se toman como una representación gráfica del discurso en las cuales se condensan las significaciones que los docentes atribuyeron a la evaluación.

Resultados: El Sentir de un Magisterio Agraviado

Los docentes de educación media superior del plantel sujeto de estudio seleccionados para participar en la primera Evaluación al Desempeño Docente fueron cuestionados sobre su sentir con respecto a la decisión del Estado de realizar y aplicar esta evaluación, bajo las condiciones ya descritas. Más del 50% vinculó la necesidad apremiante y la decisión del gobierno federal por evaluar a sus profesores con las sugerencias y recomendaciones de los organismos internacionales y esto debido a:

Una imposición por homogenizar la formación, los contenidos, los valores y la cosmovisión de los profesores en toda América Latina, y todo ello en el marco del

proceso globalizador, competitivo y economicista en el que estamos viviendo.
(Hombre, 36 años)

Y en este sentido fue evidente y notoria la participación, por ejemplo, de la OCDE. En 2010 este organismo signó con el gobierno mexicano un Acuerdo de Cooperación para mejorar la calidad de la educación y de las escuelas mexicanas y, en este marco, el documento estableció la urgente necesidad de trabajar en favor de lograr una:

Trayectoria profesional docente, consolidar una profesión de calidad: la reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas. Ocho recomendaciones para la buena enseñanza sugieren una estrategia global para mejorar las condiciones en las que muchos docentes trabajan, y para atraer, preparar y desarrollar una fuerza de enseñanza de mejor calidad. (OCDE, 2010, p. 5)

Dentro de las ocho tareas sobre las que la OCDE recomendó insistentemente al gobierno federal trabajar, está “Mejorar la evaluación inicial docente”, donde:

México debe desarrollar y mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes; continuar la introducción del uso de instrumentos más auténticos basados en el desempeño para medir el conocimiento y las habilidades de los docentes; también mejorar la estructura de gobernanza de estos mecanismos y en particular la operación del Organismo de Evaluación Independiente con Carácter Federalista (OEIF), buscando consolidar una estrategia más eficiente a largo plazo. (2010, p. 6)

Otra de las tareas fue “Evaluar para ayudar a mejorar”, la cual indica que:

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. (2010, p. 6)

Uno de los primeros aspectos que causaron nerviosismo e irritación entre los docentes del plantel bajo estudio fue la ausencia de claridad en la información sobre el proceso de evaluación al que se verían sometidos. Entablaron contacto directamente con el INEE a efecto de que algún funcionario acudiera a las instalaciones para clarificar la cantidad acumulada de rumores y versiones. Después de varios intentos, finalmente asistió al plantel una funcionaria para escuchar –más que para responder– las preguntas y dudas de los docentes. De manera reiterada, la funcionaria se concretó a responder que “no sabía”, “que eso estaba por definirse”, “que todavía no se recibían indicaciones de la SEP al respecto”.

Así pues, la información durante los meses previos a la evaluación fue escasa, inestable, diferente, en ocasiones contradictoria y esto, o bien fue resultado de la prisa, la improvisación y la ambigüedad como se decretó e implementó la reforma o, peor aún, se hizo para ocultar de manera deliberada el procedimiento y sus particularidades. Lo único que parecía inminente era que la evaluación se realizaría frente a un monitor de computadora, que duraría alrededor de cuatro horas y

que cada docente llevaría consigo un portafolio de evidencias digitalizado con información previamente solicitada.

Cabe señalar que los 34 docentes elegidos en la primera promoción de evaluación se reunieron en varias ocasiones previamente a la presentación de la evaluación para retroalimentarse, compartir información, realizar simulacros de cómo responder las preguntas en la computadora, e incluso contrataron –con sus recursos– a un profesor de un plantel de otra entidad federativa para que acudiera tres sábados a capacitarlos sobre la forma de responder el examen.

Cabe señalar que 97% de los docentes entrevistados no tomaron una postura de rechazo respecto a ser evaluados, sino al mal manejo de la información, a la incompetencia de quienes fungen como sus evaluadores, y a la falta de contextualización de la situación de las escuelas en México. Tal como sucede con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), donde la mayoría de los docentes externan más bien dudas y quejas, puesto que se pretende que todos manejen dichos dispositivos cuando en los planteles no funcionan los proyectores, no hay suficientes computadoras y mucho menos señal de internet. O, por otro lado, la falta de recursos humanos obliga a que la escuela tenga que adaptarse sobrecargando de materias a docentes que no cubren el perfil, como es el caso de la materia de Ecología, cuyo perfil es para un biólogo; sin embargo, queda en manos de docentes con otros perfiles profesionales que deberían prepararse doblemente: para cubrir su perfil y el de la materia por la cual serían evaluados.

[...] yo ahorita estoy impartiendo la materia de ecología algo que está totalmente fuera de mi perfil profesional y básicamente lo estoy haciendo porque aquí –en el plantel– nos ajustamos a las necesidades y la oferta que se necesita, pero ello me obliga a presentar mi Evaluación al Desempeño Docente en esa área (ecología) y no en la que me formé en la universidad y definitivamente no tengo el perfil requerido y esa es mi debilidad prácticamente en este momento. Si me evaluaran en mi área de formación profesional, la cual domino como es la materia de TIC’s que siempre he impartido, pues sería diferente me sentiría más segura. (Mujer, 48 años)

Es decir, las muestras de rechazo, resistencia y malestar por parte de los docentes derivaron de la escasa y pésima difusión de la información de cómo se hizo la selección de los docentes y del contenido de la evaluación.

Lo ignoro hasta ahorita, solamente tengo una información no muy clara parece ser que fue un sorteo. (Mujer, 48 años)

Lo único que nos dijeron fue que se eligieron a maestros de ciencias básicas, pero también se rumoró que la selección había sido por antigüedad, pero resultó finalmente que no, pero tampoco fuimos todos al examen el mismo día. Quiero creer que fue una selección aleatoria. (Mujer, 46 años)

Solamente es un rumor, que a nivel medio superior fue nuestro director el que seleccionó a las personas que iban a participar. (Mujer, 53 años)

Estoy nervioso, confundido y muy desconcertado, porque en los comunicados informativos, e incluso cuando nos citaron en el Club Dorados de Oaxtepec para darnos información e indicaciones, lejos de aclararnos las dudas que teníamos nos dejaron peor. La gente que vino de México a darnos la información ni siquiera se quedó para terminar la reunión, se retiró y nos quedaron muchas preguntas en el aire

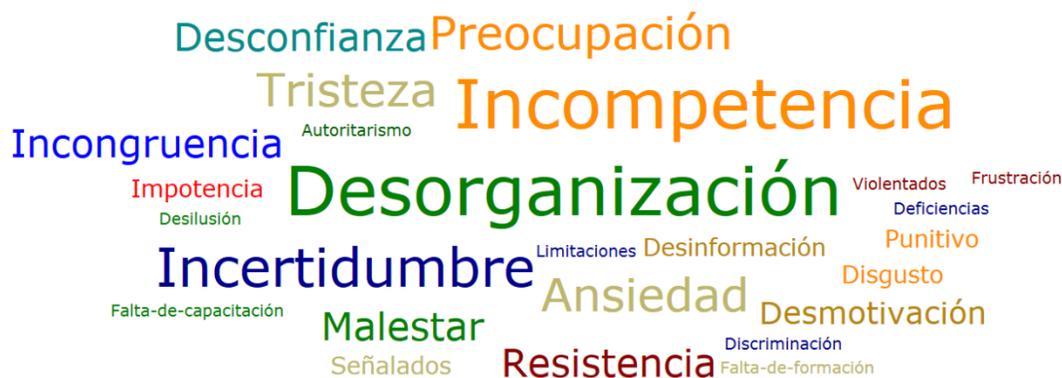
sin respuesta, aprovecharon un receso que nos dieron para “escaparse” y eso...no se vale. (Hombre, 55 años)

Ante tal panorama los docentes se prepararon sin una orientación adecuada, sin herramientas útiles y con sus propios recursos, debido a que la existencia de la plataforma del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) no fue suficiente para satisfacer la demanda de información, o para proporcionar seguridad respecto a los tópicos a evaluar en el examen.

La Figura 1 agrupa las palabras con las que los docentes entrevistados nombran las emociones con las que relacionaban la evaluación al desempeño docente y el impacto que generaba en su entorno laboral. Se puede observar que los docentes están marcados por un sentimiento de incertidumbre, preocupación y desconfianza, ante una evaluación que califican de desorganizada, con marcadas deficiencias respecto a la información y a la capacitación, y cuyo carácter juzgan de punitivo y de ser un mecanismo autoritario para señalarlos y violentarlos. En el mismo sentido, una entrevistada enfatizó: “[me siento] insegura porque dependo de los criterios de personas que para mí son incompetentes, no tienen calidad ni conocimiento, no tienen organización ni planeación y depende de ellos mi idoneidad” (Mujer, 53 años).

Figura 1

Evaluación Docente y Emociones



Fuente: elaboración propia.

Un aspecto deplorable que marcó la primera aplicación de la Evaluación al Desempeño Docente fue la logística para llegar al recinto de aplicación. Se llevó a cabo en un municipio de la propia entidad, pero que se encuentra a 60 minutos de la sede del plantel. Para llegar a la institución ubicada a bordo de carretera, los docentes tuvieron que atravesar una valla de policías antimotines, debido a que había miembros de la disidencia sindical oficialista que intentaron boicotear la aplicación de la evaluación. La situación generó enfrentamientos entre ellos y los policías antimotines, y un estado de tensión y nerviosismo entre todos los docentes que acudieron a presentar su evaluación. Esto es lo que comentaron tres de los profesores evaluados:

Estuvo incomoda la situación. Los docentes disidentes del sindicalismo oficialista no nos permitían ingresar, primero tratando de convencernos de no realizar la evaluación y luego, atacándonos y tachándonos de esquirolas, que estábamos traicionando al magisterio...finalmente decidimos ingresar pues la amenaza de las

autoridades educativas era clara: “quienes no presenten la evaluación, quedan fuera del servicio docente”.

Atravesamos en medio de la valla que nos hicieron los granaderos quienes nos fustigaban a ingresar rápido al recinto, un área muy grande con muchas computadoras instaladas. Una vez ya adentro, oíamos desde la calle las consignas de los compañeros docentes en contra nuestra por estar traicionando al movimiento docente.

Después, tal y como si fuéramos delincuentes, a las mujeres las obligaron a abrir sus bolsas de mano para ver qué llevaban dentro; a los hombres nos hicieron sacar todo lo que llevábamos en nuestros bolsillos; nos obligaron a que bolsos y mochilas quedaran fuera de nuestro alcance. Posteriormente, a batallar con las computadoras... algunas no prendían, otras muy lentas, los técnicos que daban soporte, además de pocos, eran ineficientes o inexpertos; el examen largo y tedioso, los tres hicimos más de cuatro horas y con muchas preguntas en verdad, sin sentido, donde lo que importaba era memorizar fechas y leyes... algo totalmente innecesario. Nunca hubo, para nadie, la observación de cómo impartimos una clase en el salón (Hombre, 42 años; Hombre, 35; Mujer, 29).

En resumen, se trató de una aplicación de la evaluación al desempeño docente muy lejos del entorno y las condiciones que deben acompañar un proceso como este. A todo lo anterior se suma un ambiente de tensión, de ineficacia y pésimas condiciones para realizar una evaluación.

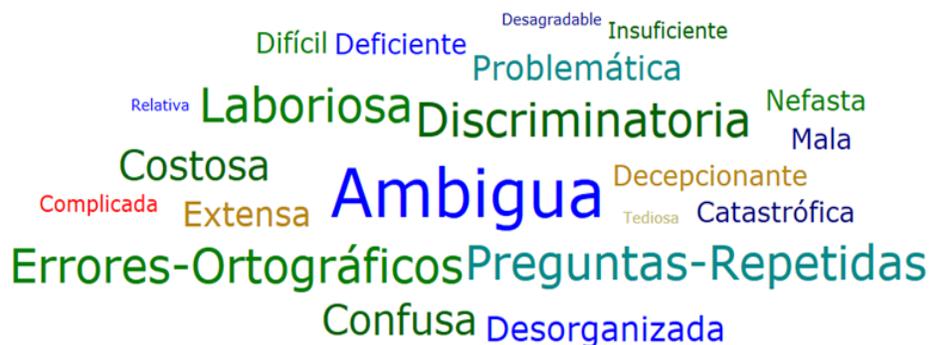
Pésima porque la plataforma no funcionó, porque los que nos estaban asesorando no tenían la clave de la liga y nos prometieron que nos iban a reponer el tiempo y no lo hicieron. (Mujer, 54 años)

A la hora que debíamos comenzar el examen apenas estábamos registrándonos y encendiendo las computadoras, la mía sí, pero otras computadoras no prendían, las instrucciones no eran claras. Yo no pude empezar a la hora que debía empezar. Había muchos errores ortográficos en las preguntas. (Mujer, 53 años)

Muy mala organización, desde que entramos había falta de información y de accesos, no nos indicaron cómo llegar a nuestro lugar de examen, había confusión y al llegar al aula no había el sistema de internet apropiado. (Mujer, 48 años)

Bastante mala ya que fue un desorden, tardamos mucho en que funcionara la plataforma, no hubo material de apoyo, ni hojas blancas, yo tuve que arrancar unas hojas de una agenda. (Hombre, 47 años)

A continuación, se presenta otra nube de palabras posevaluación (véase Figura 2), en la cual se agrupan las palabras con las que los docentes describen la experiencia de la evaluación y la evaluación misma. Es posible distinguir que persisten como una constante la ambigüedad y la desorganización, las cuales se presentaron durante todo el proceso y se expresaron en la prueba. Así como los errores ortográficos, los tintes discriminatorios, las preguntas repetidas y la dificultad para responderlas.

Figura 2*Experiencia Posevaluación*

Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar el hecho de que, para los docentes, tal abundancia de errores ortográficos en una prueba que pretende medir la calidad de los docentes hace que pierda toda credibilidad.

Respecto a la pregunta de si tenían conocimiento de qué sucedería posteriormente en caso de resultar aprobados en la evaluación, si habría algún estímulo, alguna recompensa, asignación de horas, etc., ningún docente afirmó tener claridad sobre dicho particular. Una docente respondió:

En realidad en los documentos dicen que dependiendo del resultado habrá estímulos económicos, se rumora que habrá promociones, pero en el caso de docentes como yo, con mucha antigüedad y en vísperas de la jubilación, pienso que más que nada lo que pretenden es que uno ya se vaya, no es tanto que me vayan a dar un estímulo económico, me vayan a cambiar de clave no, no, yo creo que lo que se pretende es recoger y congelar las plazas, sobre todo las claves más altas, para rescatar dinero que se les paga a los maestros y así. Aunque uno hiciera un muy buen examen, pusiera lo mejor de uno, o estudiara mucho, si el gobierno lo que pretende es obtener ahorros o economías cancelando plazas o acelerando jubilaciones, uno no resultará docente-idóneo, porque lo que pretende el gobierno es seguir creando esa psicosis y decir, mejor ya vete... al buen entendedor... pocas palabras. (Mujer, 60 años)

Casi la totalidad de los docentes entrevistados afirmaron temer a un “examen punitivo” (término utilizado profusamente por la disidencia sindical), a través del cual el Estado cumpliría el propósito de promover y justificar jubilaciones anticipadas, renuncias, despidos, reubicaciones laborales y represión sindical al desmembrar a las fuerzas contestatarias u opositoras al sindicalismo oficialista.

Una consecuencia poco explorada de la aplicación de la evaluación al desempeño docente se relaciona con el impacto en el plan de vida de los evaluados y el estado anímico de su entorno. Una repercusión en el proyecto de vida de los docentes tiene que ver con la decisión apresurada de la jubilación, impulsada precisamente por la incertidumbre y el miedo que genera enfrentarse a una evaluación que produce más dudas y temores que certezas respecto a su situación laboral.

En el plantel objeto de este estudio, la presentación de la Evaluación al Desempeño Docente orilló a algunos a acelerar sus trámites de jubilación ante “el temor de hacer el ridículo” y ser exhibidos como “docentes-reprobados”. Dos de ellos argumentaron:

Esto es una muestra de mal trato y falta de agradecimiento de la autoridad educativa al sacarnos por la puerta de atrás. Di a la SEP más de treinta años de servicio y este es el pago que recibo a cambio. Tramitaré mi jubilación. (Hombre, 65 años)

Ya nos informaron que todo el examen será en computadora y yo no soy diestro, no la domino, lo he intentado, pero “no se me da”. No podré estar cuatro o cinco horas frente a ese aparato y sin apoyo de nadie. No quiero que me exhiban frente a mis estudiantes como un profesor-reprobado, mejor me jubilo. (Hombre, 60 años)

Un proyecto de vida se concibe como un proceso que estructura tanto las expectativas vitales como las estrategias para lograr dichos objetivos en el marco de un contexto social. En ese sentido, la construcción de un itinerario vital no se puede comprender si no es con relación a las realidades de ese entorno (García-Yepes, 2017) y, en este caso, la realidad de estos docentes ha sido alterada por encima de su capacidad de agencia, limitándola a una reestructuración prácticamente improvisada de sus proyectos de vida.

Por otro lado, aquellos que no están en posición de jubilarse como último recurso viven una situación de estrés e incertidumbre permanente, puesto que sus deberes como docentes y sus actividades no se detienen ni se podían detener por la evaluación que se avecinaba; tuvieron que darse el tiempo para prepararse. Sin embargo, el problema no es solo una cuestión de encontrar el tiempo necesario para estudiar, sino contar con la información correcta y los medios adecuados para hacerlo, algo de lo que precisamente careció dicha evaluación. Estas son solo algunas de las consecuencias que derivaron de la implementación de una evaluación mal estructurada, consecuencias con costos que en algunos casos no son cuantificables y que en otros trastocan directamente el plan de vida de los implicados.

Considero que fue un impacto para los que eran candidatos a jubilarse y que decidieron adelantar su partida porque ya no se les dio espacio para que pudieran prepararse, lo cual generó temor entre los compañeros, pero fue sobre todo por el impacto que tuvo un proceso mal diseñado desde el principio. Como docentes no queremos que nos angustien, que te hagan pensar que por no ser docente-idóneo todos estos años de trabajo y de experiencia, no valen nada y nadie puede aceptar eso así. (Mujer, 48 años)

El sentir generalizado de la mayor parte del magisterio de bachillerato hizo emerger una consigna política de lucha en las calles que acompañó plantones y marchas durante cinco años: *Evaluación sí, pero no así*. Resulta interesante y justo recalcar que 97% de los docentes seleccionados para la evaluación en el plantel donde realizamos la investigación en ningún momento manifestaron su desacuerdo con respecto a ser evaluados; más aún, la mayoría de ese porcentaje externó su total aceptación. Lo que sí rechazaron todos fue la forma, el procedimiento, la ausencia de información, el tipo de evaluación y, sobre todo, la amenaza reiterada y constante de que, en caso de no acreditar, dejarían de desempeñarse frente a grupo para pasar a realizar trabajo de corte administrativo en el plantel. Por ello, la consigna se volvió tan popular: “Evaluación sí, pero no así”. De hecho, de los 25 profesores entrevistados, solamente una profesora externó su total desacuerdo a ser evaluada argumentado que: “Esto es una muestra de desconfianza acerca de mi formación...y luego qué seguirá, harán públicos los resultados, eso me parece ofensivo. No, no estoy de acuerdo con esta evaluación” (Mujer 45 años).

Discusión de Resultados

Santos (2017) considera que evaluar al profesorado en su desempeño no solo es deseable sino necesario. Sin embargo, para hacerlo bien, habría que considerar una serie de aspectos, pues lo ideal es que la evaluación se traduzca en un enriquecimiento para el profesor evaluado. Santos, especialista en el tema de la evaluación educativa, establece algunos principios a considerar para alcanzar los mejores resultados posibles durante y al final del proceso evaluativo. El primero de ellos es que la evaluación debe estar *amarrada* a funciones positivas tales como la confianza, la comprensión, el diálogo y la idea de la mejora continua de la educación. La evaluación es, antes que un proceso técnico, un fenómeno moral.

Un segundo principio es tener mucha claridad del para qué se evalúa al profesorado. Debe considerarse como un proceso y no como un hecho aislado. El tercero apunta a la incorporación del profesorado en el proceso desde un inicio; es decir, debe ser concebido como un proceso participativo donde los docentes tienen que asumir autocriticamente el ejercicio de autoevaluarse, conocer los criterios por los que serán evaluados, y poder discutir y debatir en torno a los mismos.

Un cuarto principio se orienta a la incorporación en el proceso de todos los agentes educativos sin dejar de reconocer y advertir que cada grupo de actores (alumnos, directivos, padres de familia, colegas, expertos) tienen condicionantes e intereses diversos, prejuicios y distorsiones que habrá que considerar. En ese sentido, Santos (2014) sostiene que la evaluación debe ser concebida en su conformación en dos sentidos: con un componente corroborador y otro atributivo.

El quinto principio prevé que los métodos que habrán de emplearse deberán ser diversos, pero, sobre todo, evaluar al profesor de manera directa en su trinchera por excelencia: el aula. No es posible evaluar a un profesor en una tarea tan compleja como la docencia a través de métodos simples y de manera indirecta o distinta a su actividad. Para lograrlo, es indispensable partir del uso de un lenguaje común. Y algo que es fundamental: evaluación no es sinónimo de calificación.

Un sexto principio alerta sobre la necesidad de negociar –en el buen sentido de la palabra– los resultados, partiendo del hecho de que la evaluación del desempeño docente es una visión de la realidad, pero no la única y, por tanto, no es indiscutible. Para que se convierta en un proceso de mejora, es preciso que quienes sean evaluados comprendan y acepten la racionalidad de los criterios aplicados. El séptimo principio recuerda que es necesario aprovechar la experiencia acumulada en este tipo de procesos para analizar y debatir su incorporación debidamente adaptada a nuestra realidad; el contenido del proceso evaluativo ha de ser considerado y asumido como globalizador y complejo.

La cultura de la evaluación no se improvisa, hay que advertir reticencias, miedos, vivencias negativas, mitos y mitomanías que generan inquietud y rechazo; eso es lo que plantea el octavo principio. El noveno llama la atención sobre una cierta alergia que provoca la evaluación en quien va a ser evaluado, ya que se asume como enjuiciado a través de un mecanismo de control. Finalmente, el décimo principio reconoce que no existe ningún argumento sólido para fundamentar una postura negativa a la evaluación del profesorado (Santos, 2014).

La evaluación de los docentes tiene que encuadrarse en un esquema colegiado y no individualista. Por racionalidad, responsabilidad, ejemplaridad y perfectibilidad de la acción solo se puede decir: “sí, los docentes deben ser evaluados”. Ahora bien, el cómo hacerlo y con qué finalidades es otra cosa. Lo que queda claro es que el Estado mexicano no consideró ninguno de los principios señalados por Santos que, de manera sensata, alientan la aplicación de una evaluación del desempeño docente. En su lugar, la evaluación se desvirtuó por anteponer intereses políticos a los educativos.

En la experiencia mexicana, la evaluación del desempeño docente quedó ceñida a instrumentos para identificar, a través de un examen estandarizado, los conocimientos y habilidades

(no precisamente pedagógicos) que éstos poseían. Aunado a dicho examen –resuelto frente a una computadora– se sumaba la valoración del director del plantel sobre cada docente. En otras palabras, se trató de una evaluación más subjetiva de lo que de por sí ya es, y que a fin de cuentas quedó vinculada a premios y castigos, y con visos de ser hasta punitiva. A todas luces muy contraria a la recomendación de los especialistas en el tema: una evaluación no debe quedar vinculada a estímulos económicos o sanciones laborales.

La evaluación al desempeño de los profesores ha sido y es un tema complejo, escurridizo y polémico, no solo por su importancia y trascendencia, sino por la dificultad para unificar los criterios para su ejecución. Esta práctica, que debería ser naturalizada por todos los actores del sistema educativo nacional, está enmarcada en el Artículo 3º Constitucional, donde se establece que el Estado deberá garantizar la calidad en la educación de manera que, entre diversos elementos y requerimientos, la idoneidad de docentes y directivos es una necesidad para garantizar el máximo logro de los aprendizajes de los educandos.

La docencia, acompañada de otros elementos dentro y fuera de la escuela, resulta un factor relevante para el logro de los propósitos previstos en la ley y en las legítimas aspiraciones de la sociedad, lo que hace necesario contar con evidencia empírica que permita no solo conocer la situación y estado profesional de los mentores, sino, sobre todo, obtener información necesaria para poder incidir en el reforzamiento de la formación de los mismos.

Es en este marco que la evaluación del desempeño docente adquiere sentido e importancia para asegurar que los profesionales del sector educativo cuenten con conocimientos disciplinarios, pedagógicos, normativos, aptitudes, competencias y capacidades que les permitan desempeñar su trabajo con los mejores resultados posibles, sin dejar de reconocer la complejidad y diversidad en la que se desarrolla el fenómeno educativo y que en no pocas ocasiones puede inhibir u obstaculizar el trabajo del profesor en el aula.

Por lo anterior, consideramos que la evaluación del desempeño docente es un recurso necesario e insustituible siempre y cuando se garanticen procesos y procedimientos inclusivos, válidos, útiles, transparentes, con propósitos claros y precisos, contextualizados y respetuosos de la dignidad de los integrantes del magisterio.

Lamentablemente, el proceso evaluatorio del cual damos cuenta en este artículo, evidenció su preeminencia política sobre la pedagógica, además de mostrar su imprecisión, improvisación, insuficiente información, la falta de claridad entre los reactivos y los propósitos de una evaluación estandarizada la cual anula cualquier intento de identificar y comprender el impacto del contexto donde los docentes intentan “aterrizar” en el día a día, la política educativa nacional.

Lo anterior, sin dejar de señalar algunos otros aspectos que hicieron de la primera experiencia nacional de evaluación al desempeño docente para los profesores de la EMS, una incómoda -por decir lo menos– participación en dicho proceso: sedes alejadas de su plantel de adscripción, equipos de cómputo obsoletos⁵, sin suficiente personal de apoyo logístico, y tampoco con capacitación para dar el soporte técnico necesario a efecto de que los docentes pudieran resolver en cuatro horas un examen masivo (alrededor de 500 docentes reunidos para tal efecto), entre agresivas consignas de repudio por parte de la disidencia magisterial y el nerviosismo y la descortesía del cuerpo de granaderos.

Podría resumirse y ubicar el malestar docente en esta primera experiencia en: la incertidumbre provocada por la ausencia de información y orientación, el acoso de que fueron

⁵ Recordemos que, aunque se le denominó Evaluación al Desempeño Docente, ningún profesor fue observado ni evaluado en el espacio donde regularmente desempeña su labor: el aula. El examen fue digital, cuatro horas frente a una pantalla en condiciones verdaderamente incómodas.

objeto los docentes, el tipo de evaluación aplicada y sus contenidos. Definitivamente, hablar de una evaluación al desempeño docente, a través de una computadora, mediante la aplicación de una prueba estandarizada con la diversidad de contextos que caracterizan a nuestro país, resulta, de entrada, no solo sin sentido, sino que muestra la falta de cuidado y preparación de la autoridad educativa en este cometido. Los instrumentos y el contenido de la prueba, no fueron los apropiados para captar de manera integral la complejidad del quehacer docente y menos aún para tomar decisiones sobre la continuidad o no de los mentores en la función magisterial, lo que hace de dicha evaluación no solo un ejercicio inoperante sino también injusto.

Indudablemente que, conocer el logro educativo en la educación media superior, demanda monitorear el desarrollo formativo del estudiantado, a través del desempeño del personal que trabaja frente a grupo, lo cual exige una evaluación de su desempeño a efecto de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que presenta el personal docente y, sobre todo, las condiciones materiales, sociales, políticas, que predominan en el lugar donde está ubicado el plantel. Todo lo anterior, por sí solo, abona poco al propósito, si los docentes no reciben apoyos antes, durante y después de procesos de evaluación diseñados auténticamente para conocer la realidad del hecho educativo, antes que para calificar, estigmatizar y sancionar al docente.

De esta manera, la educación media superior pública mexicana pasó de enfrentar una situación cargada de tensión, señalamientos y presión a la actualidad, donde ese proceso punitivo quedó derogado quedando en su lugar, durante la actual administración federal (2018-2024) más discursos que acciones concretas en el tema de la evaluación docente. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la evaluación docente –por lo menos en la Educación Media Superior– descansa en procesos de la aplicación de una autoevaluación docente, la cual como resultado se espera que el docente, de manera consciente mediante un examen profesional introspectivo, genere la necesidad de subsanar sus limitaciones mediante un amplio menú de cursos –en línea– autogestivos, esto como muestra de la confianza y la revaloración social del actual régimen de gobierno. En pocas palabras, pasamos de un extremo al otro y, por lo tanto, información confiable acerca del desempeño del docente, diagnósticos acerca de su formación y sus necesidades y la realización de verdaderos procesos formativos, de actualización y capacitación seguirán esperando a mejores intenciones y propuestas por venir. Una de las limitaciones del estudio es que es retrospectivo, ya que, si bien el proceso de evaluación aludido a lo largo del trabajo ya no se aplica en México, la información puede ser útil para futuros diagnósticos o para elaborar propuestas de evaluación docente para el sistema educativo nacional, en particular para el nivel educativo medio superior. O para el diseño de nuevas políticas educativas en esta temática.

Comentarios Finales

Antes que todo reconocemos que tenemos un sistema educativo nacional sobreevaluado, el cual en muchas ocasiones duplica la tarea y prácticamente desestima la información recabada que ayudaría a establecer acciones y procedimientos para que los procesos evaluativos tengan algún sentido y razón. Por otra parte, no hay evidencias documentadas en el sentido de que a mayor cantidad de evaluaciones –por sí solas– esto derive en mejores resultados en los procesos escolares.

La evaluación docente, por lo menos en el caso del bachillerato mexicano, representó en 2015 la primera gran oportunidad de avanzar en conocer fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad de los profesores para diseñar e implementar programas de apoyo para su formación, actualización y capacitación. Sin embargo, esa oportunidad se diluyó, al anteponer y privilegiar una obsesión punitiva en la evaluación. En todo momento estuvieron por delante la amenaza y la advertencia de sanciones, premios y castigos para los docentes.

El Estado mexicano incurrió en otro error que está ampliamente documentado y advertido con respecto a la evaluación docente en otros países: vincular acciones evaluativas a la obtención de incentivos, premios o mejoras económicas, lo único que termina haciendo es pervertir, corromper y robarle a la evaluación su potencialidad.

En esta primera gran experiencia en la historia educativa del país, el Estado mostró su peor rostro frente a sus docentes, pese a que uno de los objetivos manifiestos en la reforma educativa era precisamente lo contrario: conferirles un trato basado en la confianza, y revalorar y dignificar la labor del docente ante la sociedad. El trato hacia los docentes transcurrió desde la desconfianza y la estigmatización hasta la agresión y la falta de respeto a trayectorias laborales de muchos años, quienes, en algunos casos, ante tal afrenta, optaron por retirarse del servicio educativo con un dejo de amargura y resentimiento.

Esta reforma educativa, abrogada en 2018, frustró amplias expectativas para mejorar y transformar un sistema educativo que ha estado atendido y mediatizado por intereses y finalidades gremiales y políticas. El subsumir algo tan complejo como la evaluación del quehacer de los profesores, mediante un procedimiento estandarizado con finalidades y visos sobre todo asépticos, descarriló la reforma generando resentimiento y desconfianza en un sector importante del magisterio, lo cual fue enarbolado como reivindicación por parte del movimiento político que llevó a la presidencia de la República a Andrés Manuel López Obrador, quien asumió la derogación de la reforma y la modificación constitucional como un compromiso de justicia y desagravio al magisterio nacional y así se llevó a cabo como una de las primaras acciones del nuevo gobierno.

Sin embargo, pensando en el problema desde una dimensión exclusivamente educativa -si es que dicha separación es posible-, pasamos de una equivocada y repudiada evaluación del desempeño docente de la reforma educativa del 2013, a la propuesta que promueve la Nueva Escuela Mexicana, que consistente en un discurso oficial orientado a la reivindicación y el reconocimiento social del magisterio, donde la evaluación del docente es sustituida por una autoevaluación y es el profesor quien determina qué procesos formativos, de actualización y capacitación necesita para mejorar su desempeño y conscientemente buscar los contenidos para tal efecto, dentro del menú de una oferta educativa autogestiva en línea, denominada: Programa de Formación, Capacitación y Actualización de las Maestras y los Maestros en la Nueva Escuela Mexicana de la Educación Media Superior.

Nos parece que la oscilación de ambas respuestas del Estado fue muy radical, pues perdió de vista lo sustantivo por lo político, frente a un ejercicio necesario, indispensable, enriquecedor y potencialmente valioso como lo es la evaluación del desempeño docente, en este caso, del tipo educativo medio superior.

Referencias

- Animal Político. (2019, 31 de marzo). Gobierno de EPN gastó 3 mil mdp en promoción de la reforma educativa. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/2019/03/gobierno-epn-publicidad-oficial-reforma-educativa/>
- Banegas, I., y Blanco, E. (2006). *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D206.pdf>
- Barbeta-Viñas, M. (2021). Las posiciones discursivas en el análisis sociológico del discurso. *Revista internacional de Sociología*, 79(3), e189-e189.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (11 de septiembre de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. https://www.ucol.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DOCENTE.pdf

- Cordero, G., Luna, E., y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, 41. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/34/0>
- Cordero, G., y González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.v24.2242>
- Cuevas Cajiga, Y., y Moreno Olivios, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(120). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- De la Paz, A. (2012). ¡De Panzazo! No es otra película de Juan Carlos Rulfo. *La Colmena*, (74), 57-62. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/5623>
- Diario Oficial de la Federación. (11 de septiembre de 2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013&print=true
- Díaz-Barriga, Á. (2016, 12 de mayo). México vive enloquecido por evaluación; es un sistema que fracasó. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/mexico-vive-enloquecido-por-evaluacion-es-un-sistema-que-fracaso-angel-diaz-barriga/>
- Faustino Zacarías, Ó. H. (2018, 26 de septiembre). La reforma educativa de 2013 y lo que está por venir. *Distancia por Tiempos*, blog de educación de Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1520>
- García Garduño, J. M. E. (2014). ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(15). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014>
- García-Yepes, K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: Papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 153-173. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009>
- Gil, M. (2015, 23 de junio). Lo que se evalúa mal, seguro va a empeorar. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/lo-que-se-evalua-mal-seguro-va-a-empeorar-manuel-gil-anton/>
- Gil, M. (2016). Sobre el fracaso de la reforma educativa: Entrevista a Manuel Gil Antón. *Otras Voces en Educación*. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/95980>
- Gobierno de la República. (s/f). *Reforma educativa: Resumen ejecutivo*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf
- Guzmán Marín, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: Análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/rie2018.11.1.008>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2006) *Breve recorrido por la evaluación de la educación básica en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C217.pdf>
- Martínez Rizo, F., y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa: Experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas nacionales* (pp. 89-123). El Colegio de México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2012). *Revisión de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. OCDE-SEP-INEE.

- <https://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- Ornelas, C. (2013). *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. Siglo XXI.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Rodríguez, R. (2013). Análisis de la reforma constitucional en materia de educación: Entrevista al Dr. Roberto Rodríguez. *Perfiles Educativos*, 35(141), 188-193.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40532>
- Rueda, M., Luna, E., García Cabrero, B., y Loredó, J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: Un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e). http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6.html
- Santos, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Santos, M. Á. (2017, 19 de junio). Diez principios para la evaluación del profesorado. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/06/19/diez-principios-para-la-evaluacion-del-profesorado/>
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América latina. *Perspectivas*, 30(2), 281-299.

Sobre los Autores

Luz Marina Ibarra Uribe

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

marina.ibarra@uaem.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0808-5518>

Antropóloga social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (México), realizó estudios del Historia en la Universidad Nacional Autónoma de México y es doctora en educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es responsable del Cuerpo Académico Consolidado: Estudios Estratégicos Regionales e integrante de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red de Investigación en Emociones y Afectos desde las Ciencias Sociales y las Humanidades (RENISCE Internacional), de la Red Internacional de Colaboración en Temas de Innovación, Emprendimiento y Competitividad para el Desarrollo Económico y social (REDIEMCO), así como de la Red de Investigación Educativa del CBTis No.76. Sus líneas de investigación son: género, valores, educación y políticas educativas. Actualmente es profesora-investigadora, titular C adscrita a la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Es perfil deseable PRODEP-SEP; miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Es autora de los libros: Trayectorias escolares de jóvenes bachilleres atravesadas por la pandemia, El acoso laboral en las instituciones de educación superior. Una visión desde el género y, Abuelas, madres y nietas. Escolaridad y participación ciudadana 1930-1990, publicados por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y coordinador de seis libros más. Autora de diversos artículos y capítulos publicados en revistas indexadas y libros especializados en temas educativos y dictaminadora de diversas revistas especializadas sobre temas de ciencias sociales.

César Darío Fonseca Bautista

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 76

cdfonseca19@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5308-1295>

Antropólogo por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Maestro en Investigación Educativa y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Actualmente se encuentra adscrito al Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76, de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Es responsable de la Red de Investigación Educativa de dicha institución, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del CONAHCyT, asociado titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), integrante de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) y de la Red Internacional de Investigación en Emociones y Afectos desde las Ciencias Sociales y las Humanidades (RENISCE Internacional).

Es autor del libro: Trayectorias escolares de jóvenes bachilleres atravesadas por la pandemia publicado por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y coordinador de los libros: Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el marco curricular común, publicado en una coedición de COSDAC-Juan Pablo Editores y El trabajo colaborativo en la educación media superior, obra publicada por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Autor de diversos artículos y capítulos publicados en revistas indexadas y libros especializados en temas educativos y dictaminador de diversas agendas de revistas especializadas sobre temas educativos.

Ha coordinado cuatro proyectos de investigación apoyados por la SEMS a través de la COSFAC (antes COSDAC).

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 23

16 de abril 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma

licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.
