

# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---



**SECRETARÍA ACADÉMICA**  
**COORDINACIÓN DE POSGRADO**  
**DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS**  
**SOCIOEDUCATIVOS (2016-2020)**

***“La evaluación de permanencia en docentes de primaria:  
Hacia el maestro empresario de sí”***

Tesis que para obtener el Grado de  
**Doctora en Política de los Procesos Socioeducativos**

Presenta:

**Ana Aurora Olivares Berrocal**

**Directora de tesis: Dra. Lucia Rivera Ferreiro**

Ciudad de México

Enero de 2021

*A la memoria  
de mi pequeña Blanka Anabella, quien me acompañó  
por un corto tiempo en este proyecto de mi vida.*

## **Agradecimientos**

A Dios:

Por su presencia y guía en cada momento.

A mi hija Dulce Aurora:

Por su cariño y admiración, por elegirme como madre y por ser mi motor para superarme cada día.

A mi madre Aurora Berrocal:

Por su amor y apoyo incondicional, por haberme dado la oportunidad de tener una excelente educación en el transcurso de mi vida para llegar hasta aquí, además ha sido un ejemplo de vida.

A mi familia:

Por el apoyo moral, motivación, amor y confianza, por fomentar en mi la formación y superación profesional.

A mi asesora de tesis:

Dra. Lucia Rivera Ferreiro por su disposición y paciencia en aclarar mis dudas, por sus orientaciones, sugerencias, reconocimiento durante el proceso de investigación, por su amistad y confianza.

A mis maestros:

A cada uno de los docentes que integran el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, por sus saberes y enseñanzas durante este proceso de formación académica.

En este trayecto mi agradecimiento especial para Dra. María de la Luz Blanca Arriaga Lemus, Dra. Luz María Garay Cruz, Dra. Ruth Guzik Glantz y Dr. Roberto González Villarreal por su tiempo, orientación y acompañamiento a lo largo de este proceso de elaboración de tesis.

A mis amigos y compañeros:

Quiero que sientan Fernando, Hugo y Antonio que el objetivo logrado también es de ustedes, gracias por su valiosa colaboración y compañerismo en las actividades académicas, así como sus observaciones y críticas constructivas en el trabajo de tesis.

## Contenido

|   |            |
|---|------------|
| Introducción .....  | 6          |
| <b>Capítulo 1. La evaluación docente: un proceso conflictivo.....</b>                           | <b>11</b>  |
| 1.1 Antecedentes .....  | 11         |
| 1.2 Y la evaluación, se hizo obligatoria.....   | 14         |
| 1.4 El problema .....   | 29         |
| 1.5 Marco teórico-metodológico .....  | 31         |
| 1.5.1 Herramientas conceptuales .....   | 31         |
| 1.5.2 Estrategia metodológica .....   | 42         |
| Síntesis reflexiva .....  | 46         |
| <b>Capítulo 2. La evaluación docente: ¿qué dice la investigación? .....</b>                     | <b>51</b>  |
| 2.1 Una aproximación histórica de la evaluación docente en América latina .....                 | 52         |
| 2.2 Políticas de evaluación docente en México .....   | 53         |
| 2.3 Análisis de resistencias a la evaluación .....  | 62         |
| Síntesis reflexiva .....  | 66         |
| <b>Capítulo 3. La transformación de la figura del maestro en México .....</b>                   | <b>70</b>  |
| 3.1 Las transformaciones de la figura social del maestro .....                                  | 72         |
| 3.2 Los primeros maestros en México .....   | 74         |
| 3.3 El maestro como agente de cambio social (1934-1940).....                                    | 85         |
| 3.4 El burócrata sindicalizado (1940-1950).....   | 87         |
| 3.5 El maestro como profesional (1950-2013) .....   | 91         |
| Síntesis reflexiva .....  | 99         |
| <b>Capítulo 4. Producciones de la evaluación obligatoria: el maestro empresario de sí .....</b> | <b>105</b> |
| 4.1 Trayectoria de los profesores entrevistados .....   | 105        |
| 4.2 Experiencias de la evaluación de permanencia .....  | 108        |
| 4.3 Cambios .....   | 123        |
| 4.3.1 Laborales .....   | 124        |
| 4.3.2 Cambios profesionales .....   | 143        |
| 4.3.3 Cambios Personales.....   | 151        |
| 4.3.4 Cambios en las relaciones escolares .....   | 154        |
| 4.4 Señales de la producción del docente empresario de sí .....                                 | 160        |
| Síntesis reflexiva .....  | 162        |

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| <b>CONCLUSIONES</b> .....      | 166 |
| <b>LISTADO DE TABLAS</b> ..... | 173 |
| <b>REFERENCIAS</b> .....       | 174 |
| <b>ANEXOS</b> .....            | 181 |
| <b>Anexo 1</b> .....           | 182 |
| <b>Anexo 2</b> .....           | 187 |
| <b>Anexo 3</b> .....           | 188 |
| <b>Anexo 4</b> .....           | 190 |

## Introducción

La reforma educativa, es un tema que ha favorecido la producción de investigaciones, la mayoría han estado centradas en el análisis de la instrumentalización, la crítica de lo que ha fallado, algunos otros han hecho aportaciones sobre los aspectos que deben corregir o mejorar. Otras investigaciones han abordado las repercusiones, efectos y transformaciones en las prácticas docentes.

Con la aprobación de la Reforma Educativa 2013 y la aplicación en 2015 hubo inconformidad por parte de los maestros porque puso en juego su estabilidad laboral, se sustituyó una plaza de base por un contrato temporal. Esto cambió la concepción de trabajo seguro en los docentes que gozaban de contratación definitiva, a su vez, se asocia a una situación de inseguridad en el empleo.

Los docentes apelaron que antes de la reforma se reconocía su experiencia y conocimiento práctico. Con la *Evaluación de permanencia* sus saberes fueron cuantificables, reestructurados y se les exige actualizarse constantemente. De hecho, la Reforma Educativa 2013, modificó los requisitos y procedimientos de ingreso, promoción y permanencia en todas las escuelas públicas de Educación Básica y Media Superior.

La Reforma Educativa fue una de las prioridades de un acuerdo político el “Pacto por México” firmado el 02 de diciembre de 2012, como respuesta a las demandas del sector privado nacional e internacional al gobierno mexicano. Las tres fuerzas políticas que firmaron son PRI, PAN y PRD. Fue planteada como una iniciativa de Enrique Peña Nieto, el proceso legislativo inició el 10 de diciembre de 2012 y culminó el 26 de febrero de 2013, cuando el Ejecutivo federal la publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF).

El 11 de septiembre de 2013 se publicó en el DOF el decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. En ella

se señala que: “el Estado está obligado a prestar servicios educativos de **calidad** que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos...” (LGE, 2013, Art.3º) Para que el Estado pueda cumplir con este precepto de “calidad”, se impulsará la evaluación de los actores educativos (maestros, directivos y supervisores).

El mismo 11 de septiembre de 2013, fue publicada en el DOF la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), con la finalidad de regular los procesos de evaluación en Educación Básica y Media Superior. En esta ley, se definen diferentes tipos de evaluaciones y características: ingreso, promoción y permanencia.

La reforma constitucional cambió radicalmente las reglas institucionales que regulan el trabajo de los docentes; este trabajo de indagación se realiza con el fin de describir los procesos de transformación de la práctica docente y arribar un análisis del sujeto social que se está construyendo, identificar hasta qué punto la evaluación está modificando las prácticas de sujeción (Assujettissement) a partir de reglas o de forma más autónoma, a través de prácticas de liberación, estilos, convencionalismos que se encuentran en el medio cultural.

La interrogante sobre la cual gira esta investigación es ¿cómo están cambiando los discursos, ideas y acciones sobre la profesión y las prácticas de enseñanza en los docentes de primaria que han presentado la evaluación del desempeño con fines de permanencia? El objetivo es analizar cómo y qué cambios de orden subjetivo generó la evaluación del desempeño con fines de permanencia, en el ámbito personal, profesional, laboral y las relaciones entre los docentes de primaria.

Me enfoqué en investigar las formas de sujeción y subjetividad, los modos de ser del sujeto docente, se investigó una muestra de maestros que fueron seleccionados para identificar posibles cambios. Los objetivos específicos son: Identificar cómo operan las estrategias o procedimientos de evaluación del desempeño docente que propone la Reforma Educativa 2013 para transformar las actitudes y prácticas de

los docentes. Señalar cuál es la relación entre evaluación de permanencia y los procesos de subjetivación de los docentes que participaron por lo menos en una de las tres aplicaciones 2015, 2016 y 2017.

Posiblemente la evaluación de permanencia, aceleró la reconfiguración de la profesión, en consecuencia, la producción de un nuevo “sujeto docente”. La relevancia de esta investigación es identificar los efectos en las prácticas de los maestros, en sus modos de saber y poder. Frente a la posibilidad de plantearnos la siguiente interrogante ¿Qué maestros busca producir la reforma educativa 2013?

La estructura del trabajo de tesis se compone de cuatro capítulos. El capítulo primero tiene la finalidad que el lector conozca los antecedentes de la evaluación en el periodo de 1973-2013, las características, procesos e instrumentos de la misma en el marco de la Reforma Educativa 2013, el momento en que se convierte en obligatoria, las resistencias, se describen también el problema de investigación y la metodología con la que se realizó la investigación.

En el capítulo dos se presenta el estado del arte, que se construyó a partir de la búsqueda y recopilación de diversas fuentes de información: bibliografía, artículos de investigaciones aplicadas de revistas especializadas publicadas en bases de datos, repositorios de revistas científicas y motores de búsqueda como Dialnet, Clacso, Redalyc, Scielo, tesis relacionadas con el tema de investigación de corte teórico a nivel internacional y nacional. El criterio inicial de búsqueda se basó en los temas de: “Evaluación docente”, “La Reforma Educativa en México” y “Resistencia magisterial”. Además, se dio lectura, análisis, interpretación y clasificación de la información obtenida en los textos consultados mediante un registro de fuentes de consulta que contenían los siguientes datos: título, autor(es), contenido, comentario crítico, utilidad para la elaboración del estado del arte, referencia bibliográfica. Se diseñó una tabla de registro que contenía los siguientes apartados: título, autor, conceptos, metodología de investigación y postura en la que se enmarcan los aportes, se clasificaron los textos por grupos temáticos:

- Evaluación docente
- Reforma educativa
- Los docentes y las reformas
- Resistencia magisterial

Los textos consultados tienen una temporalidad del 2000 al 2017, el criterio para la inclusión que se consideró al hacer la selección en la web fue a partir de los criterios de búsqueda; se revisaron treinta y cinco artículos sobre el tema evaluación docente. En la indagación se encontraron formas distintas de abordar el objeto de estudio, con diferente profundidad, postura: racionalista o crítica; metodología: cualitativa o cuantitativa; y con un abordaje diferente: pedagógico y político.

En el capítulo tres se hace una revisión histórica de la figura del maestro y cómo su labor se ha ido transformando de acuerdo al modelo económico y político, que paulatinamente va demandando más habilidades, capacidades y responsabilidades incorporando en el discurso términos específicos como: competencia, evaluación, desempeño, calidad; acciones como: diagnosticar, planear, evaluar, rendir cuentas, gestionar y liderar entre otras, poco a poco dan lugar a identidades docentes, imaginarios, representaciones sociales y percepciones de la profesión.

El proceso de evaluación que se implementó desde que se creó el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública. Es en la escuela pública donde se dan un conjunto de cambios y con ello la posible reconfiguración de una nueva imagen social del maestro.

En el capítulo cuatro se estudió la construcción del sujeto, derivó de ciertas reglas, normas y discursos con pretensiones de verdad universal; se describen y analizan los cambios y transformaciones de los docentes, a partir de las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a docentes de primaria, que presentaron la evaluación de permanencia. El individuo surge en ellas como “sujeto”, como objeto de un saber posible. Posteriormente se estudiaron los procesos en que el individuo

se transforma y actúa sobre los otros. Finalmente se estudiaron las diferentes configuraciones históricas de la relación ética, es decir, las formas en que el sujeto se convierte en objeto para sí mismo.

Dado que las exigencias del sistema requieren que los docentes cubran nuevas y mayores responsabilidades en correspondencia a los perfiles, parámetros e indicadores, que, favorecieron reacciones en los docentes durante el proceso de evaluación re-configurando y/o produciendo a un nuevo maestro que se caracteriza por ser docente multifuncional, flexible, acostumbrado a la precariedad y la incertidumbre, un empresario de sí mismo, responsable absoluto tanto de sus logros como de sus fracasos que emerge de los recientes cambios del sistema educativo mexicano.

## **Capítulo 1. La evaluación docente: un proceso conflictivo**

El tema de la evaluación docente ha sido abordado desde diferentes enfoques, la mayoría de los análisis se dirigen en los problemas de instrumentación, lo que ha salido mal y hay que corregir. Uno de los aspectos poco abordados son los cambios y transformaciones de su labor a partir de las reglas, normas, discursos de la evaluación del desempeño, las repercusiones en el ámbito laboral, económico y personal de los maestros.

### **1.1 Antecedentes**

En 1973 se creó la Comisión Nacional Mixta de Escalafón en alianza con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación cuyo fin era evaluar a los docentes para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores de base a cargos de director, supervisor o jefe de sector, dicha evaluación consistía en reunir puntaje requerido y presentar a los representantes sindicales la solicitud, el sindicato decidía si se otorgaba o no la promoción. En aquella época, el SNTE tenía el poder de hacer la gestión de las plazas, promociones y comisiones sindicales.

En 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); uno de sus ejes fue la revaloración magisterial. Para atenderlo, se crea el Programa de Actualización del Magisterio (PAM) y el Programa de Carrera Magisterial (PCM), donde la evaluación era voluntaria e individual, para aspirar a una promoción horizontal que consistía en un pago (estímulo económico) integrado al sueldo base por el mérito. (Luna, Cordero, López y Castro, 2016)

Los factores de evaluación eran: a) antigüedad (10%), b) grado académico (15%), c) preparación profesional (25%), d) cursos de actualización (15%) y e) desempeño profesional (35%). Este último factor se valoraba con la planeación, el trabajo en clase, la participación en las reuniones de consejo técnico y el impacto del trabajo del docente en la comunidad escolar. Estos aspectos se valoraban mediante una

hetero-evaluación (entre docentes), sin indicadores ni estándares, que al final tenía que ser validado por el director y el representante sindical del centro de trabajo.

En 1996, la SEP y el SNTE acordaron transformar el Programa de Actualización del Magisterio para crear el Programa Nacional de Actualización Permanente de Profesores de Educación Básica en Servicio (PRONAP) dando origen a un proyecto de formación continua integrado por: Talleres Generales de Actualización (TGA), Cursos Estatales de Actualización (CEA) y Exámenes Nacionales de Actualización (ENAMS) que se aplicaron por primera vez en 1997 para la acreditación de conocimientos, habilidades y actitudes docentes de manera voluntaria al término de cada trayecto formativo. En 2008 el PRONAP se convirtió en un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación de Maestros de Educación Básica en Servicio, a través de la Dirección General de Formación Continua cuyo fin era regular, ordenar y articular la profesionalización docente. (Rivera, González y Guerra, 2017)

Ese mismo año se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), entre el expresidente Felipe Calderón Hinojosa y Elba Esther Gordillo Morales la expresidenta del SNTE. Los ejes de la ACE fueron: 1) Modernización de los centros escolares; 2) Profesionalización de maestros y autoridades educativas; 3) Bienestar y desarrollo integral de los alumnos; 4) Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y 5) Evaluar para mejorar.

Como parte del eje 5, por primera vez se realizó una evaluación obligatoria, pero únicamente para ingresar al servicio docente mediante el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes. Dicho concurso consistía en la aplicación de un examen estandarizado impreso, los reactivos estaban distribuidos en tres áreas: Contenidos de enseñanza, Competencias didácticas y Habilidades intelectuales. No se aplicó a profesores en servicio, pero sí provocó un fuerte descontento en el sector magisterial debido a que, de facto, se cancelaba la obtención automática de la plaza para los egresados de las normales públicas, por un lado, y por otro, favorecía a los egresados de normales privadas y de carreras universitarias afines a la educación

(pedagogía, psicología educativa, etc.), para ejercer la docencia en educación primaria. Estos cambios detonaron fuertes movilizaciones sofocadas violentamente, principalmente en el Estado de Morelos.

En 2011 se modificaron los factores de evaluación del PCM y sobre todo los porcentajes asignados a cada uno, quedando de la siguiente manera: 1) aprovechamiento escolar (60%) se convirtió en el criterio principal para evaluar a los docentes; 2) cursos de actualización certificados (20%); 3) desempeño profesional se refiere al trabajo frente a grupo, otras tareas relacionadas con el centro escolar y se incorporaron actividades co-curriculares que se realizaban en contra-turno con los alumnos y padres de familia (20%). Como puede verse, el aprovechamiento escolar se verificaba a través de los resultados de los alumnos en la prueba ENLACE, y es el que adquirió mayor peso.

El 31 de mayo del 2011, la SEP y el SNTE firman un acuerdo para implementar la Evaluación Universal a docentes, directivos, apoyos técnico pedagógicos de escuelas públicas y privadas (SEP-SNTE, 2011). También se intentó implantar la certificación de competencias laborales cada tres años a partir del 2012. En este acuerdo se introdujeron estándares de desempeño y gestión escolar definidos por la SEP para diagnosticar las competencias profesionales. (*Profelandia*, 11 de junio de 2011).

Por lo anterior, podemos considerar que del 2008-2015 fue un periodo de transición de las evaluaciones voluntarias a la evaluación obligatoria. Por observación de Rivera, González y Guerra (2017) entre el 2008 y el 2013, se encontraban vigentes cuatro evaluaciones distintas: los Exámenes Nacionales de Actualización, la evaluación del Programa de Carrera Magisterial, el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes y la Evaluación Universal, las dos últimas derivadas de la ACE.

## 1.2 Y la evaluación, se hizo obligatoria...

El Ejecutivo Federal Enrique Peña Nieto publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y artículo 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y la fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos el día 26 de febrero de 2013.

Las leyes secundarias se emitieron siete meses después. Una de ellas fue la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), aprobada por la Cámara de Diputados el 22 de agosto del mismo año y un día después por el Senado de la República y el 11 de septiembre de 2013 fue publicada en el DOF.

El 11 de septiembre de 2013 se publicó en el DOF el decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. En ella se señala que: “el Estado está obligado a prestar servicios educativos de **calidad** que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos...” (LGE, 2013, Art.3º) Para lograr la “calidad”, se evaluará a los maestros, directivos y supervisores. Ese mismo día fue publicada en el DOF la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), con el propósito de regular los procesos de evaluación en Educación Básica y Media Superior. En esta ley, se proponen varios tipos de evaluación: ingreso, promoción y permanencia.

- a) La *Evaluación de Ingreso* se estableció como obligatoria para docentes en servicio con contrato temporal y para egresados de licenciaturas afines al ámbito educativo interesados en ejercer profesionalmente la docencia siempre y cuando hubieran obtenido un resultado “*idóneo*”, al término del primer año de servicio los profesores debieron presentar una evaluación diagnóstica y al término del segundo año debieron volver a evaluarse para verificar si “*Cumple con la función*”. Posteriormente serían evaluados en un periodo no mayor a 4 años. Los docentes en servicio con contrato temporal

que obtuvieron un resultado “No idóneo” o “Insuficiente” en la evaluación al concluir su contrato quedaban “Fuera del servicio”.

b) La *Evaluación de Promoción* fue de carácter voluntario para quien quiso tener un cambio de función, pero al mismo tiempo fue obligatorio para poder ascender de manera vertical, por un cargo de Apoyo Técnico Pedagógico, director o supervisor siempre y cuando obtuviera un resultado “idóneo”. Al término de los dos años de inducción, fueron evaluados para verificar si “Cumple con la función” y por consiguiente obtener un “nombramiento definitivo”. Serían evaluados en un periodo no mayor a 4 años. Aquellos que presentaron la evaluación de promoción con un resultado “No idóneo” y no cumplieron con la función en la evaluación al término del segundo año regresaron a su función anterior; y serían convocados a la *Evaluación de Permanencia*.

c) Los propósitos de la *Evaluación de permanencia*, fueron los siguientes:

- “Valorar el desempeño del personal docente y técnico docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.
- Identificar necesidades de formación de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, que permitan generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.
- Regular la función docente y técnico docente, en la medida en que la evaluación de permanencia servirá de base para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente de Educación Básica.” (SEP-CNSPD, 2015, p.5)

La evaluación es definida como la acción para medir la calidad y resultados de la función de las diferentes autoridades educativas, incluyendo al docente como profesional que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela. Es el responsable del proceso de

enseñanza-aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo. (LGSPD,2013, Art. 4, Fracc. XXV)

El 11 de septiembre de 2013 se crean la LINEE y LSPD, ambas leyes regulan el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento docente, conforme criterios, fases, etapas y tiempos específicos. A partir de ese momento, la evaluación se convierte en obligatoria y permanente.

La Coordinación del Servicio Profesional Docente (CSPD) se crea el 14 de noviembre de 2013 como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con autonomía técnica, operativa y de gestión. Tiene como objetivo proporcionar información oportuna en materia de ingreso, promoción, permanencia en el servicio y reconocimiento docente, así como de los programas de capacitación, actualización y superación profesional pertinentes a las necesidades formativas de las y los maestros, y por supuesto, dar a conocer los procesos y resultados que deriven de cada una de las etapas que proponga la Ley Servicio Profesional Docente.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) fue dotado de autonomía, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) y las Autoridades Educativas Locales (AEL), fueron los responsables de definir y operar el nuevo esquema de evaluación docente.

- **Características de la evaluación de permanencia**

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación aprobó el Perfil, los parámetros y los indicadores para la evaluación de permanencia, el cual está constituido por cinco dimensiones en las que se consideran los aspectos de la función docente establecidos en el Artículo 14 de la LGSPD.

| <b>Tabla 1. Dimensiones</b>   |  |
|---|--|
| <b>Dimensión 1</b>  | Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender  |
| <b>Dimensión 2</b>  | Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.   |
| <b>Dimensión 3</b>  | Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.  |
| <b>Dimensión 4</b>  | Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.  |
| <b>Dimensión 5</b>  | Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. |
| Fuente: "Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica", SEP (2017: 32-36), consultado en: <a href="http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf">http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf</a> |  |

Es importante mencionar que es la primera vez que la SEP describe detalladamente el conjunto de habilidades y competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales que debe poseer el sujeto docente, quedando su perfil bien definido (ver Anexo 1).

La *Evaluación de Permanencia* se aplicó durante cuatro periodos lectivos 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019. Algunos maestros fueron convocados aleatoriamente, otros al término del segundo año de inducción fueron evaluados nuevamente para verificar si cumplían o no con la función, los docentes rezagados que no habían acreditado la 1ª, 2ª o 3ª evaluación se les dio la oportunidad de evaluarse nuevamente, como se muestra en la siguiente tabla.

| <b>Tabla 3. Grupos de evaluación de permanencia docente</b> |                 |                                       |  |
|---|-----------------|---------------------------------------|--|
| <b>Docentes y Docentes</b>                                  | <b>Técnicos</b> | Evaluación de Permanencia (2015-2016) | -  |
|   |                 | Evaluación de Permanencia (2016-2017) | Evaluación de Permanencia al término del segundo año (2016-2017) |
|   |                 | Evaluación de Permanencia (2017-2018) | Evaluación de Permanencia al término del segundo año (2017-2018) |
|   |                 | Evaluación de Permanencia (2018-2019) | Evaluación de Permanencia al término del segundo año (2018-2019) |
| <b>Asesores Pedagógicos</b>                                 | <b>Técnicos</b> | Evaluación de Permanencia (2017-2018) | Evaluación de Permanencia al término del segundo año (2017-2018) |

|   |                                       |  |
|---|---------------------------------------|--|
|   | -                                     | Evaluación de Permanencia al término del segundo año (2018-2019) |
| <b>Personal con funciones de Dirección y Supervisión</b>  | Evaluación de Permanencia (2015-2016) | -  |
|   | Evaluación de Permanencia (2016-2017) | -  |
|   | Evaluación de Permanencia (2017-2018) | Evaluación de Permanencia al término del segundo año (2017-2018) |
|   | Evaluación de Permanencia (2018-2019) | Evaluación de Permanencia al término del segundo año (2018-2019) |
| Fuente: "Evaluación de Permanencia", Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2018) consultado en: <a href="http://www2.cnspd.mx">http://www2.cnspd.mx</a> |                                       |  |

### **Etapas:**

Las etapas o momentos que conforman el proceso de *Evaluación de Permanencia* fueron diseñadas por la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, a su vez están relacionados con los instrumentos de evaluación que fueron aplicados a los docentes convocados en: 2015-2016 y 2016-2017. El primer modelo que se aplicó:

Etapa 1: Informe del cumplimiento de responsabilidades profesionales

Etapa 2: Expediente de evidencias de enseñanza

Etapa 3: Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos

Etapa 4: Planeación didáctica argumentada

Etapa 5: Evaluación complementaria Segunda Lengua: inglés

### **Requisitos:**

- Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales

Es un cuestionario estandarizado, una escala tipo Likert, con preguntas cerradas organizadas en dos apartados:

a) Datos generales: del docente a evaluar, de la escuela, y de la autoridad inmediata superior.

b) Trabajo docente: consistía en 31 preguntas relacionadas con la planeación didáctica, atención a alumnos, promoción de ambientes favorables para la sana convivencia, colaboración en la escuela e integración con sus pares, vinculación con padres de familia y Normalidad Mínima. Se emplea una escala del 0 que significa “*Muy poco eficaz*” al 5 que significa “*Muy eficaz*” con el fin de identificar el grado de cumplimiento de las responsabilidades profesionales.

El informe se le solicitó a la autoridad inmediata superior. Previamente los directores y supervisores recibieron usuario y contraseña para realizar el informe en línea, desde la plataforma del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente.

Este informe no fue tomado en cuenta para la asignación de la calificación global, fue utilizado como diagnóstico y se dio retroalimentación al docente mediante el informe individual de los resultados de evaluación, sin afectar su calificación o puntuación total. En los casos donde los docentes no fueron evaluados por su autoridad inmediata, en el resultado global sólo se mencionó que no cuenta con la información.

- Expediente de evidencias de enseñanza

El instrumento de análisis del docente sobre la selección de productos de enseñanza de sus alumnos, incluye la explicación de las situaciones de aprendizaje que planteó basándose en un enfoque didáctico y los contenidos para lograr los propósitos educativos y utilizar los resultados de la evaluación.

En esta etapa el docente tenía que recuperar un conjunto de trabajos de sus alumnos en el aula como evidencia de su trabajo, que digitalizó mediante fotografía o scanner para adjuntarla en la plataforma diseñada para tal efecto y complementar con una descripción y contextualización básica. Las evidencias fueron analizadas, explicadas y argumentadas por los docentes como parte de un ejercicio de reflexión sobre su intervención didáctica en relación a los logros y avances en el aprendizaje

de los alumnos. Posteriormente fueron evaluadas mediante rúbricas por evaluadores certificados del INEE.

Los docentes tenían que elegir cuatro evidencias de sus alumnos (dos de Lenguaje y comunicación y dos de Pensamiento matemático) con diferente nivel de desempeño: alto y bajo respectivamente. Se elaboró la argumentación por escrito, guiada por un conjunto de preguntas que remitían a la reflexión sobre su práctica y sus resultados en el aprendizaje de los alumnos.

- Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos

Por lo que se refiere al examen, éste era un instrumento digital, estandarizado y elaborado por el CENEVAL, autoadministrable, lo cual significa que el sustentante decidía iniciar, pausar, resolver ordenadamente o saltar los reactivos, finalizar y guardar, siempre y cuando cumpliera con el tiempo de aplicación de cuatro horas. Contenía de 20 a 25 casos, con tres o cinco reactivos cada uno; en total fueron 100 reactivos de opción múltiple a resolver, donde se presentaron situaciones hipotéticas o casos reales contextualizados sobre prácticas educativas con el fin de evaluar conocimientos y competencias didácticas del docente.

- Planeación didáctica argumentada

Este instrumento evaluó la capacidad del docente para analizar, justificar, sustentar y dar sentido a sus estrategias de intervención y desarrollar su planeación didáctica; en conjunto fueron evaluadas mediante rúbricas certificadas por el INEE.

Para la aplicación el sustentante tenía que presentarse en la sede el día y hora de la evaluación, diseñar una planeación didáctica argumentada con los propósitos educativos a lograr, el tema asignado, el formato de la plataforma en línea, durante cuatro horas.

- Examen complementario

Este tipo de examen fue para evaluar a los profesores de inglés para conocer su dominio de la lengua inglesa, competencias comunicativas en función de los contenidos curriculares a desarrollar dependiendo del nivel educativo. Dividido en dos áreas: comprensión de conversaciones orales y textos escritos. El sustentante acudió a la sede en la fecha y hora señalada para realizar los exámenes correspondientes, con una duración de 4 horas.

### **Criterios de calificación:**

Concluido el proceso de evaluación, la Secretaría de Educación Pública, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación publicaron los resultados de los participantes en la página electrónica de la CNSPD, en las fechas establecidas. En la página se podía realizar una consulta individual ingresando la Clave Única de Registro de Población (CURP); la consulta pública se selecciona la entidad, función, sostenimiento y tipo de evaluación al tener acceso a:

- Lista de prelación destacado o bueno
- Lista de permanencia por desempeño suficiente
- Lista de personal a regularizar por desempeño insuficiente
- Búsqueda de resultado por folio

Para definir el resultado del primer momento se empleó una escala que iba de 60 a 170 puntos, la escala se obtiene mediante un procedimiento para asignar números y puntuaciones a objetos o sucesos con características específicas a partir de reglas definidas. Una vez que se tiene el puntaje se ubicó a los sustentantes en cuatro niveles de desempeño Nivel I (N I), Nivel II (N II), Nivel III (N III) y Nivel IV (N IV). Cada nivel describe las capacidades de cada sustentante en relación a los conocimientos, habilidades y destrezas que mostró en cada instrumento de evaluación.

En el segundo momento consistió en obtener el resultado global de todo el proceso, al realizar la suma de los puntajes obtenidos, los resultados presentan variabilidad porque la escala se aplica a diversos instrumentos con características diferentes dependiendo del nivel educativo; la modalidad, la especialidad o el servicio educativo, y las asignaturas complementarias. Frente a esto se transforma la suma de las puntuaciones obtenidas a una escala de 800 a 1600 puntos dando lugar a una homologación de puntuaciones y los puntos de corte (puntuaciones que delimitan los distintos niveles de logro) y de este modo se establecen los grupos de desempeño “suficiente”, “bueno” y “destacado” que implican diferencias cualitativas en los conocimientos, habilidades y destrezas.

Es necesario precisar que todos los sustentantes que obtuvieron resultados “insuficiente”, “suficiente”, “bueno” y “destacado” recibían una retroalimentación especificando las áreas de oportunidad que debían fortalecer para mejorar su desempeño. (ver Anexo 3)

### **Las reacciones**

En mayo del 2015, un total de 150 mil profesores fueron convocados a la evaluación de permanencia, primera muestra. La presidenta del INEE aseguró que la selección de los convocados se había hecho “de manera aleatoria, (para) que fueran de todas las entidades federativas, de todos los subsistemas educativos (preescolar, primaria, secundaria y media superior); de sostenimiento federal, estatal y descentralizado, entre 6 y 20 años de servicio que poseyeran un nombramiento definitivo, plaza de jornada y los que trabajan por hora, semana, mes”. (Schmelkes, 2015)

El 17 de junio de 2015, llegó a la escuela primaria “República de Colombia” un misterioso “*sobre amarillo*” dirigido a la profesora Elena. El sobre contenía una notificación; la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal le informaba que debía participar en el primer proceso de evaluación de permanencia docente, recordándole que era de carácter obligatorio. Ahí mismo se

le indicaban las fechas en las que se llevaría a cabo la primera y segunda etapa de dicho proceso. Dos días después, la profesora sostuvo el siguiente intercambio en el grupo de Facebook “Maestros rumbo al examen INEE”:

Elena (19, 06, 2015): *A alguien le llegó esto??? En un sobre amarillo???? Esto lo recibí hace dos días...*

RodPa, C. (19, 06, 2015) *Yo soy también del DF y llegó a uno de mis CT, a compañeras*

Antonio (19, 06, 2015) *A la escuela nada más a dos compañeros*

RodPa (19, 06, 2015) *Llegan a las escuelas en sobre amarillo*

Antonio (19, 06, 2015) *Debes de entregar dos evidencias del más alto y el más bajo. No keda mas k estudiar*

Elena (19, 06, 2015) *A la Miss de inglés de mi escuela llegó en correo electrónico*

Rodrigo (19, 06, 2015) *Pues a mí no me ha llegado nada aun.*

Carmeliux (19, 06, 2015) *El famoso sobre amarillo en mi escuela les llegaron a 3 profesoras y al parecer es un Sorteo 😬*

Mercedes (19, 06, 2015) *A mí me avisó mi director, pero no me entregaron documento alguno.*

Wendy (19, 06, 2015) *A mí me comentaron que están tomando en cuenta a los que entramos entre 1995. Y 2005*

Ines (19, 06, 2015) *efectivamente, han acudido personal a las escuelas, o bien te mandan a traer a la supervisión de zona para entregártelo pues eres el candidato a hacer el examen en noviembre, a mí no me lo han entregado. No importa el tiempo de trabajo q tengas a mi hermana le llegó y solo tiene 4 años laborando, compañeras de más de 25 lo recibieron*

Wendy (19, 06, 2015) *La información que tengo me la proporcionó la amiga de una amiga que tiene forma de saber esto:-P, pero no me crean...solamente son rumores. Simplemente me sorprendió ver el documento que postearon y es lo mismo que me dijeron y pues si es de preocuparse y ocuparse*

Elena (19, 06, 2015) *Aquí les va! Tengo base desde el 2010. Entre a trabajar en el 2008. Concursé dos veces para carrera magisterial y en*

*ninguna me logré incorporar.... Así que no sé cómo demonios me gané el terrible "honor" de ser parte del club de conejillos de indias*

*Jahaziel (19, 06, 2015) En Toluca nos seleccionaron a 36 maestros del Sector XI Y XII primaria, para la permanencia en una lista de Primera Etapa, no ha llegado notificación...hasta ahorita.*

*Adry (20, 06, 2015) en Naucalpan somos 95 y nos mandaran a sector para decirnos lo que está en el documento que le llevo a la maestra en el sobre amarillo*

*Pame (20, 06, 2015) Si alguien sabe cómo subir las evidencias a la plataforma. Avisen por favor*

*Jahaziel (20, 06, 2015) Vienen las instrucciones en las Guías Académicas y Técnicas....*

*Angie (20, 06, 2015) Felicidades. Fuiste seleccionada para hacer su examen. Solo los mejores fueron seleccionados*

*Pame (20, 06, 2015) Y que saben ustedes del amparo de no presentar la evaluación.*

*Misael (20, 06, 2015) ¿O sea que si recibí el sobre soy un privilegiado? Hay mucha desinformación y dudas.*

*Misael (20, 06, 2015) En la página del SPD vienen todos los lineamientos.*

A dos años de comenzar la reforma, las reacciones de los primeros convocados a la evaluación de permanencia fueron de desconcierto, desconfianza y, sobre todo, quedaron de manifiesto dudas acerca de lo que enfrentarían, no parecían tener claro en qué consistiría la evaluación, mucho menos los perfiles, parámetros o indicadores que se utilizarían para determinar su idoneidad. La incertidumbre se hizo presente: la posibilidad de no acreditar la evaluación y perder el empleo, se hizo patente. En el intercambio anterior, se aprecian respuestas adaptativas como: *Vienen las instrucciones en las Guías Académicas y Técnicas* o *En la página del SPD vienen todos los lineamientos*. No faltaron los docentes que optaron por organizarse en círculos de estudio con el fin de intercambiar experiencias, consejos, opiniones, seleccionar evidencias didácticas, elaborar la planeación argumentada y prepararse para el examen de conocimientos.

Erráticas decisiones institucionales atizaron la confusión. Por ejemplo, el 15 de septiembre de 2015, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), publicó un comunicado en el cual informaba que, **por cuarta vez**, se posponía el plazo para que los docentes seleccionados para la *Evaluación de permanencia* subieran las evidencias de enseñanza, así como el informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales. La justificación institucional fue: “las dificultades de diversa naturaleza que se presentaron al subir en la plataforma las evidencias de enseñanza y dirección, así como el informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales tanto en Educación Básica y en Educación Media Superior” (*Profelandia*, 15 de septiembre de 2015). Esto no hizo sino acrecentar el malestar y la incertidumbre.

El proceso de *evaluación de permanencia* estuvo plagado de problemas operativos, los más comunes fueron las dificultades en el acceso a la plataforma para registrarse y subir las evidencias. Hubo descontento con el cambio de fechas en relación a cada etapa de evaluación dando lugar a la desinformación, dudas e incertidumbre sobre la primera etapa al no tener claridad en la fecha límite. Otros expresaron desacuerdo debido a la lejanía de las sedes asignadas para presentar el examen de conocimientos, en consecuencia, algunos de ellos presentaron estrés y angustia por no llegar a la sede a tiempo y otros desconocían la ubicación de las sedes asignadas. Los docentes que se resistieron a la evaluación no subieron evidencias, tampoco se presentaron al examen de conocimientos en las sedes de aplicación, en consecuencia, fueron cesados y retirados de su función docente.

Después del examen, los docentes hicieron críticas a los aplicadores por no comunicar claramente las instrucciones para el uso adecuado de la plataforma. Para la mayoría de los maestros que presentaron esta evaluación, era la primera vez que lo hacían por medios electrónicos, enfrentándose a dificultades en el uso y manejo de una computadora, sumándole a eso las fallas (internet, hardware y software).

Para ejemplificar lo anterior, una profesora describe su experiencia sobre cómo vivió ese momento de realizar su planeación didáctica argumentada:

*“Al llegar en primer lugar nos teníamos que identificar para demostrar que nadie estaba presentando el examen por nosotras, un control excesivo. No se nos permitía entrar con líquidos, pretendían que estuviéramos horas sin poder hidratarnos.*

*Al ponernos frente a la computadora nos enfrentamos a que si no movías el mouse de forma constante te regresaba al inicio y se te borraba todo lo que ya habías avanzado. A varios maestros les sucedió esto. Lo pongo de ejemplo porque no había instrucciones claras sobre lo que debemos hacer, ni organización, tal cual lo demostró la segunda parte del examen cuando vimos que debíamos de subir la planeación del segundo bloque y no la del quinto bloque como se nos había dicho en los centros de maestros.*

*Todos los maestros presentes se quejaron e hicimos un escándalo pues está en juego nuestro trabajo, la encargada nos dijo que el CENEVAL define qué bloque se establece, que no podía hacer nada, además de que nos sugería apurarnos pues ya estaba corriendo nuestro tiempo.”*

*(La Izquierda Diario, 04 de julio de 2017, nota de Agrupación magisterial y normalista Nuestra Clase)*

Respecto a esta confusión, la SEP y el INEE recibieron miles de reclamos. El comentario es una evidencia que durante la aplicación del proceso de evaluación de permanencia del primer grupo 2015-2016 hubo fallas con la plataforma y, sobre todo, deficiencias en la comunicación de lo que se debía planear.

Con respecto a la planeación argumentada, mientras algunos aplicadores permitieron a los profesores entrar con su planeación y transcribirla, otros no lo permitieron, de manera que los docentes tuvieron que construirla durante el tiempo destinado para ello, sin ningún apoyo de consulta, como planes y programas.

Algunos maestros manifestaron que las guías que les proporcionó la SEP no coincidían con los temas abordados en los estudios de caso; tampoco los reactivos del examen de conocimientos concordaron con el contexto escolar de los docentes.

De este grupo, tenemos que de un total de 150 mil docentes notificados para presentar la evaluación de permanencia en la primera etapa (2015), 121,043 fueron de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), el resto (28,957), de educación media superior. Los resultados obtenidos por docentes y directivos, se presentan en la siguiente tabla.

| <b>Tabla 5. Resultados de los concursos de oposición por tipo de evaluación (2015)</b> |   |                   |                          |                   |
|--|---|-------------------|--------------------------|-------------------|
| <b>Tipo de evaluación</b>  | <b>Concursos</b>  | <b>Resultados</b> | <b>No. De aspirantes</b> | <b>Porcentaje</b> |
| <b>Permanencia o permanencia</b>   | Evaluación del Permanencia Docente Educación Básica Ciclo Escolar 2015-2016 con categoría docente                                   | Bueno             | 41,791                   | 35.73%            |
|  |   | Destacado         | 8,153                    | 6.97%             |
|  |   | Suficiente        | 38,824                   | 33.19%            |
|  |   | Insuficiente      | 14,545                   | 12.43%            |
|  |   | No presentaron    | 13,664                   | 11.68%            |
|  |   | Total             | 116,977                  | 100%              |
| <b>Desempeño o permanencia</b>   | Evaluación del Desempeño del Personal con Funciones de Dirección Educación Básica Ciclo Escolar 2015-2016 con categoría de director | Bueno             | 1,073                    | 26.39%            |
|  |   | Destacado         | 234                      | 5.76%             |
|  |   | Suficiente        | 1,038                    | 25.53%            |
|  |   | Insuficiente      | 800                      | 19.68%            |
|  |   | No presentaron    | 13,921                   | 22.65%            |
|  |   | Total             | 4,066                    | 100%              |

Fuente: Base de datos del INEE y Estadísticas de la Coordinación del Servicio Profesional Docente (2015)

Como puede verse, más de 14 mil docentes obtuvieron un resultado insuficiente; 800 directivos se encontraron en la misma condición.

Antes de la evaluación de permanencia, desde el ciclo escolar 2014-2015 desapareció el cargo de jefe de sector; después, como parte del programa Escuela al Centro, anunció la creación de nuevas figuras en cada escuela, para integrar un equipo de gestión conformado por dos apoyos técnicos pedagógicos, uno de lenguaje y comunicación; otro de pensamiento lógico matemático, cuya función es

orientar el trabajo de la ruta de mejora escolar que elabora el supervisor. También se crearon nuevos cargos directivos, como el de subdirector académico, subdirector administrativo; en las escuelas, se asignaron a docentes frente a grupo, funciones de promotor de lectura y escritura, de tecnologías de la información y la comunicación, conservando la misma clave, y sin pago compensatorio.

| <b>Tabla 6. Funciones y nombramientos</b> |                              |  |                                    |
|---|------------------------------|--|------------------------------------|
| <b>Antes RE (2012)</b>                    |                              | <b>Después RE (2013)</b>                 |                                    |
| <b>Jefe de Sector</b>                     | Dictaminado                  | Supervisor                               | Dictaminado (Base/Promoción)       |
|   | Comisionado                  |  | Comisionado                        |
| <b>Supervisor</b>                         | Dictaminado                  | Director                                 | Idóneo                             |
|   | Comisionado                  |  | Comisionado                        |
| <b>Supervisor de Educación Física</b>     | Dictaminado                  | Subdirector Académico                    | Dictaminado (Base/Promoción)       |
|   | Comisionado                  |  | Comisionado                        |
| <b>Director</b>                           | Dictaminado                  | Subdirector Administrativo               | Nueva figura operativa             |
|   | Comisionado                  |  | Nueva figura operativa             |
| <b>ATP</b>                                | Figura operativa comisionada | Maestro de Taller de Lectura y Escritura | Nueva figura operativa             |
| <b>Docente frente a grupo</b>             | Base                         | Promotor de TIC                          | Nueva figura operativa             |
|   | Interino                     |  | Nueva figura operativa             |
| <b>Docentes de EF</b>                     | Base Interinos               | Docente frente a grupo                   | Base                               |
|   |                              |  | Interinos                          |
|   |                              |  | Idóneo (Nuevo ingreso)             |
|   |                              |  | No idóneo (Evaluación permanencia) |

Fuente: Catalogo de funciones SEP

Esta restructuración refleja criterios derivados de la evaluación, no obedece exclusivamente a los resultados obtenidos por los maestros.

Frente al contexto de “resistencias del magisterio”, el INEE ajustó el *Modelo de Evaluación de Permanencia* para los grupos 2017-2018 y 2018-2019 los cambios fueron de forma, pero no de fondo. Solamente sustituyó la elaboración de una planeación argumentada por un proyecto de enseñanza en el que se tienen que

recabar, presentar evidencias y elaborar reporte con los resultados de la implementación del proyecto, y deberá estar avalado por el director(a). El presidente del INEE Eduardo Backhoff Escudero, afirmó que la resistencia magisterial es una de las causas por las que no avanzó la evaluación de permanencia. En declaraciones a los medios señaló que “las evaluaciones para el ingreso se han cumplido; para promoción, también, para el desempeño y la permanencia se ha cumplido el 90% en todos los estados. De un millón 200 mil maestros haber evaluado a 170 mil no se acerca ni al 20%.” (*El Universal*, 05 de mayo de 2017, nota de Teresa Moreno). El presidente del INEE Eduardo Backhoff Escudero reconoce que la evaluación va más lenta de lo que originalmente se había pensado, culpando a las resistencias del magisterio.

El primer grupo 2015-2016 de docentes convocados fue mediante un proceso aleatorio simple, el total de maestros en México es de: 1,515,526, de los cuales 1,217,191 son docentes de Educación Básica y 298,335 de Educación Media Superior. Cabe resaltar que 234,635 eran de preescolar; 573,284 de primaria y 409,272 son de secundaria. Los docentes que presentaron la Evaluación de permanencia 2015-2016 se situaron en el grupo de desempeño Insuficiente, considerando únicamente a los docentes que presentaron todos los instrumentos de evaluación. En educación básica (EB) de los 97,638 docentes que presentaron todos los instrumentos de la evaluación, 8.4% u 8205 docentes se situaron en el nivel de insuficiente. (INEE, 2016)

#### **1.4 El problema**

El condicionamiento de la permanencia de los profesores en su empleo mediante su examinación tiene efectos en la construcción de las subjetividades docentes, esta es una forma de poder que afecta la cotidianidad de los profesores, modifica las representaciones y significaciones sobre el deber ser del “sujeto docente”, constituye un proceso que afecta lo profesional, laboral y personal e incide entre lo que se dice y se piensa sobre el régimen de verdad o resistencia frente a la evaluación docente.

En relación a las emociones de los profesores que presentaron la *Evaluación de permanencia*, se pueden mencionar el agobio, angustia, inseguridad, ansiedad, duda, miedo, enojo, impotencia que sintieron los docentes en las diferentes etapas del proceso de evaluación de permanencia; todas estas emociones influyen en la subjetividad docente. Los espacios donde se dio lugar a acciones de resistencia discursiva y práctica fueron en las escuelas, en las sedes de registro, sedes de evaluación y espacios virtuales protestando o manifestándose en contra de las políticas educativas neoliberales.

Me interesa abordar las repercusiones de la evaluación docente en los modos de ser, pensar, decir y actuar de los maestros y sus posibles efectos, como la desvalorización, intensificación del trabajo y precariedad salarial, lo que a su vez genera incertidumbre e inseguridad constante por la posibilidad de la pérdida del empleo. Desde esta perspectiva me propuse abordar el tema, planteando la siguiente pregunta: ¿cómo incidió la evaluación de permanencia en la vida laboral, profesional, personal y relacional de los docentes?

Las preguntas subordinadas que planteo son las siguientes:

- ¿Cuáles son los cambios en las responsabilidades del docente que han favorecido una intensificación, y flexibilidad laboral/temporal?
- ¿Cómo ha afectado su vida personal, en relación al tiempo dedicado a la familia, las distracciones y tareas del hogar?
- ¿Cómo han cambiado sus condiciones de trabajo docente con respecto al disfrute de: permisos, licencias y ejercicio de derechos laborales a partir de la evaluación?
- ¿Cómo han cambiado los docentes sus formas de enseñar, planear y evaluar, así como sus relaciones con los alumnos, padres, colegas docentes y autoridades educativas?
- ¿Cómo han cambiado los discursos, ideas y acciones sobre la profesión y la enseñanza en los docentes de primaria que presentaron la evaluación de permanencia?

El objetivo es analizar cómo y qué cambios de orden subjetivo generó la evaluación del desempeño con fines de permanencia, en el ámbito personal, profesional y laboral de los docentes de primaria. Los objetivos específicos son: Identificar cómo operan las estrategias o procedimientos de evaluación de permanencia docente que propone la Reforma Educativa para transformar las actitudes y prácticas de los docentes. Señalar cuál es la relación entre evaluación de permanencia y los procesos de subjetivación de los docentes que han participado por lo menos en una de las tres aplicaciones 2015, 2016 y 2017.

El supuesto básico de esta investigación es que: la evaluación de permanencia aceleró la reconfiguración de la profesión, en consecuencia, la producción de un nuevo “sujeto docente”. Las exigencias del sistema para cubrir nuevas y mayores responsabilidades, los perfiles, parámetros e indicadores, desataron reacciones en los docentes durante el proceso de evaluación que han afectado inexorablemente la subjetividad individual, tuvo efectos en las relaciones, las prácticas e incluso en la identidad profesional de los maestros.

## **1.5 Marco teórico-metodológico**

Con la Reforma Educativa 2013, los maestros se han convertido en un elemento importante de la política educativa, de ahí que resulte necesario y pertinente identificar los cambios, transformaciones en el sujeto docente a partir de la evaluación de permanencia y referentes teóricos relacionados con el sujeto y los procesos de subjetivación.

### **1.5.1 Herramientas conceptuales**

#### **Noción de sujeto**

Se define tradicionalmente al sujeto como un individuo que está completamente dotado de conciencia, como una entidad autónoma y estable, y como la fuente independiente y auténtica de la acción y el sentido. Todos los individuos en un

periodo determinado llegan a ser sujetos de un discurso particular y, por tanto, portadores de su poder-conocimiento. (Hall, 1997)

El sujeto es un agente transformador, también, el productor de significados inserto en estructuras sociales determinantes. (De la Garza, 2001)

Foucault en un análisis de “las diversas formas por medio de las cuales los seres humanos se hacen sujetos” (1982: 777), describe al sujeto en el doble sentido del término: “sujeto sometido al otro por el control y la dependencia”, mediante formas de objetivación, y “sujeto” que se reconoce a sí mismo como amarrado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo (1982: 781).

“El sujeto se constituye a través de prácticas de subjetivación-sujeción (assujettissement), o de forma más autónoma, a través de prácticas de liberación, de libertad, como sucedía en la Antigüedad, a partir, bien entendido, de un cierto número de reglas, estilos, convenciones, que se encuentran en el medio cultural.” (Foucault, 1994b: 733) El mismo autor señala que el proyecto colectivo y emancipatorio de la subjetivación se transforma en un proceso individualizante de sometimiento (assujettissement): el sujeto se convierte en un efecto de poder y en el resultado de un conjunto de técnicas, ciencias y otros tipos de dispositivos que permiten la fabricación de un individuo disciplinario. (2003)

### **Relación entre sujeto y subjetividad**

Sujeto y subjetividad se refieren a un estado del ser, un momento estable con la permanencia en el tiempo, mientras que la subjetivación refiere a un proceso, un movimiento incesante. Donde existe subjetivación, no hay un sujeto sujetado a condiciones estables y asignadas a la existencia; existe un cuerpo o una existencia que se afirma en la diferencia, en la mutación de sí mismo y en la ruptura con su presente. (Piedrahita, 2014)

Foucault (1982) señala que el sujeto transforma su subjetividad por medio de ciertos mecanismos de sujeción, pero pueden existir otras formas de subjetividad. Los sujetos pueden rebasar los mecanismos de sujeción, no se amoldan a las formas de poder dominante, convirtiéndose en sujetos contrahegemónicos o reutilizando los discursos de poder de una manera no sujetante. Además, Foucault (1977) refiere que donde hay poder, existe la resistencia que surge de las relaciones de poder. En sus estudios de genealogía habla sobre el biopoder que se ejerce: produciendo, promoviendo, ordenando y en general, administrando la vida invadiéndola a través de controles precisos y regulaciones generales, dispersos en el tejido social, que favorecerán la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción (anatomopolítica del cuerpo). Relacionó la economía del poder centrada en la administración y el control de la vida (1994<sup>a</sup>).

Para Bourdieu la subjetividad o la producción de sentido en las prácticas sociales, es el “principio de la no conciencia”, resalta la idea de “objetivismo provisorio”, “condición de captación de la verdad objetivada en los sujetos”. Es así como *“el sentido de las acciones más personales y más ‘transparentes’ no pertenecen al sujeto que las ejecuta sino al sistema total de relaciones en las cuales, y por las cuales, se realizan”* (1988: 29-34)

Desde esta perspectiva, las actitudes, opiniones, aspiraciones y el sentido que produce el sujeto, no se ve como parte de su experiencia y autonomía, se ve mediado por estructuras que se internalizan; conforman un habitus, un sistema de disposiciones que guían a los actores a actuar, pensar, sentir y dar sentido, en coherencia con la estructura en la que se socializaron. (Bourdieu, 2007)

Se produce subjetividad a partir de una inmensa máquina. Dando lugar a una conexión directa entre las grandes máquinas productivas, las de control social y las instancias psíquicas que definen la manera de percibir el mundo. (Guatarri, 1996). La economía subjetiva capitalista, es decir, que todo lo que se hace y se piensa está medido por el Estado.

La subjetividad es el resultado de mecanismos de normalización en el individuo (docente) a partir del funcionamiento de dispositivos disciplinarios de la reforma educativa que se articulan unos con otros como: la evaluación de ingreso, permanencia y promoción, la normalidad mínima, la autonomía de gestión, rendición de cuentas, que producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales predominantes.

### **La subjetivación política**

La subjetivación se entiende como el “devenir al interior de un campo de fuerzas que constituyen emergencias de condiciones singulares de existencia, además de posicionamientos y afirmaciones que se despliegan a través de los afectos, los deseos y las trayectorias ético políticas asociadas a ellos y que constituyen un registro de lo no significado.” (Piedrahita, 2014, p. 16)

La subjetividad política “(...) nunca es la simple afirmación de una identidad, es siempre al mismo tiempo, negación de una identidad impuesta por otro, fijada por la lógica de la policía. La policía quiere nombres exactos, que marquen la asignación de la gente en su lugar y en su trabajo. La política (por el contrario) (...) es asunto de nombres impropios... que articulan una falla y manifiestan un daño” (Rancière, 2006: 23)

La subjetivación política “implica la existencia de una voluntad de poder que distingue lo activo de lo reactivo” (Piedrahita, 2014,17). La subjetivación no produce sujetos políticos, sino existencias con posibilidad para reconocer sus compromisos con fuerzas potentes y activas que los transforman. La subjetivación política no tiene sujeto y tampoco constituye identidades y subjetividades discernibles y determinables. Produce otras existencias, con voluntad de poder, que emergen en relación con la multiplicidad de fuerzas que son de naturaleza restrictiva y activa. El vitalismo deleuziano le da origen al pensamiento de la diferencia, una vida que sorprende y asombra en la medida que es intercomunicación constante con lo existente. En el encuentro con la diferencia no tiene que haber sufrimiento y

contradicción, puede haber goce, placer, voluntad de afirmarse frente a lo diferente. (Piedrahita, 2014)

“El cuerpo es un fenómeno múltiple, al estar compuesto por una pluralidad de fuerzas irreductibles; su unidad es la de un fenómeno múltiple, «unidad de dominación». En un cuerpo, las fuerzas dominantes o superiores se llaman activas, las fuerzas inferiores o dominadas, reactivas. Activo y reactivo son precisamente las cualidades originales, que expresan la relación de la fuerza con la fuerza. Porque las fuerzas que entran en relación no poseen una cantidad, sin que al mismo tiempo cada uno deje de tener la calidad que corresponde a su diferencia de cantidad como tal. Se llamará jerarquía a esta diferencia de las fuerzas cualificadas, conforme a su cantidad: fuerzas activas y reactivas. [...] “Todo el fenómeno del cuerpo, desde el punto de vista intelectual, es tan superior a nuestra conciencia, a nuestro espíritu, a nuestras maneras conscientes de pensar, de sentir y de querer, ... Las fuerzas activas del cuerpo, he aquí lo que hace del cuerpo un «sí mismo» y lo que define a este «sí mismo» como superior y sorprendente: “Un ser más poderoso, un sabio desconocido - que tiene por nombre "sí mismo". Vive en tu cuerpo, es tu cuerpo” (Deluze, 1971: 61-63)

Entendiendo que las fuerzas activas representan el poder que ejerce el Estado, y las fuerzas reactivas representan a los sujetos o el colectivo social, como bien lo plantea Deluze (1971) no sabemos qué actividad o acciones un cuerpo puede ser capaz de realizar, al estar sometido a diversas fuerzas; la fuerza activa se comprende como invención, creación, y cambio que favorece la transformación del sujeto en este caso la evaluación de permanencia, se puede identificar como una fuerza activa que va a producir un cambio o transformación en los docentes y cada sujeto evaluado va a desplegar acciones de acuerdo a sus capacidades. Los docentes representan a la fuerza reactiva, algunos consideraron la evaluación como imposición y realizaron acciones para la conservación de su empleo preparándose para el proceso de evaluación. La subjetivación política está en concordancia con las fuerzas a las que puede estar sometido un cuerpo.

Relacionando lo anterior con la subjetividad política “la negación de una identidad impuesta por otro” (Rancière, 2006: 23), surgiendo la resistencia a la imposición de los modos de saber, pensar y hacer se puede asociar a la postura que tuvieron los docentes a lo largo del proceso de aprobación de la reforma educativa (antes y después); por ejemplo, los docentes que no se presentaron a la evaluación de permanencia en 2015 (primer periodo), generó que fueran cesados.

### **Dispositivos de poder**

La sociedad actual, está producida y regida por dispositivos de poder que imponen que se viva de cierta manera (Foucault, 2002), gestionando, administrando y controlando la vida a partir de la relación que existe entre neoliberalismo y biopolítica para producir sujetos empresarios de sí. El neoliberalismo es una ideología, un programa económico, un modo de gobernar las vidas convirtiéndose en una racionalidad gubernamental que implica atender como se organizan y estructuran las acciones del Estado favoreciendo el adelgazamiento del Estado del Bienestar, el debilitamiento de la relación entre empleo e ingreso salarial, dando lugar a una forma de gubernamentalidad.

Un dispositivo es “un entramado institucional y discursivo que contienen normas, reglamentos, espacios y conocimientos científicos a través de los cuales se configuran las construcciones de verdades.” (Foucault, 1991) Desde esta perspectiva la Reforma Educativa es un dispositivo que establece las conexiones entre las prácticas productivas de poder institucionales, que posibilitan los discursos de saber orientados a la utilidad, competencia, eficiencia, gestión, competitividad y calidad a través del cálculo e inversión individual.

Los dispositivos hegemónicos de subjetivación en la actual sociedad de control, se sintetizan en el simulacro y la seducción como mecanismos que posibilitan la adquisición de unas particulares formas de actuar. El fin del modelo neoliberal es

estimular la existencia de productores y trabajadores sometidos a horarios y ritmos de trabajo que le confieren perdurabilidad al actual capitalismo. (Piedrahita, 2014)

La evaluación de permanencia es un dispositivo de poder que integra un conjunto de acciones de tipo gubernamental que producen y aseguran las condiciones de posibilidad, técnicas jurídicas y materiales para que siga existiendo la competencia. Es así como la práctica gubernamental se convierte en biopolítica que incide en los seres humanos, en sus necesidades, sus recursos, su organización para que pueda mantenerse vigente otorgándole un valor al capital humano considerando la fuerza física, sus capacidades intelectuales, afectivas y relacionales.

Una de las características de las políticas educativas neoliberales es aplicar una tecnología de poder basada en “la evaluación”, con el fin de identificar, valorar, clasificar, segmentar, premiar y reconocer a los sujetos idóneos que producen “buenas prácticas”, de no ser así serán excluidos, separados y reformados los docentes no idóneos, identificados como rebeldes, irresponsables, poco profesionales, incapaces de hacerse cargo de sus bajos resultados. Por lo tanto, frente al proceso de evaluación hubo docentes que no entraron en el mercado laboral competitivo de capital cognitivo, es un cambio porque antes de la reforma educativa los docentes tenían la certeza de poseer una plaza que simbolizaba una permanencia en el empleo.

El neoliberalismo organiza material, discursos y prácticas construyendo sujetos empresarios de sí, poseedores de un capital, que son capaces de maximizar lo que aprenden.

### **Empresario de sí**

Los empresarios de sí, son un producto de la sujeción social, cuya característica consiste en que el hombre se gestione a sí mismo, para que esto suceda, es necesario que existan condiciones violentas, como es el caso de la Reforma Educativa 2013, para que los maestros aceptaran esta forma de poder provocadas

por las condiciones de precarización del trabajo, la disminución salarial, el empobrecimiento y el desempleo generalizado, obligando a los hombres y mujeres involucrados para aceptar esta nueva forma de gestión.

En la actualidad, la SEP ha disminuido la oferta de cursos de capacitación, en contraposición, las políticas neoliberales ofrecen cursos de superación personal, empoderamiento, liderazgo, terapias y grupos de autoayuda, siendo estas otras técnicas de control social.

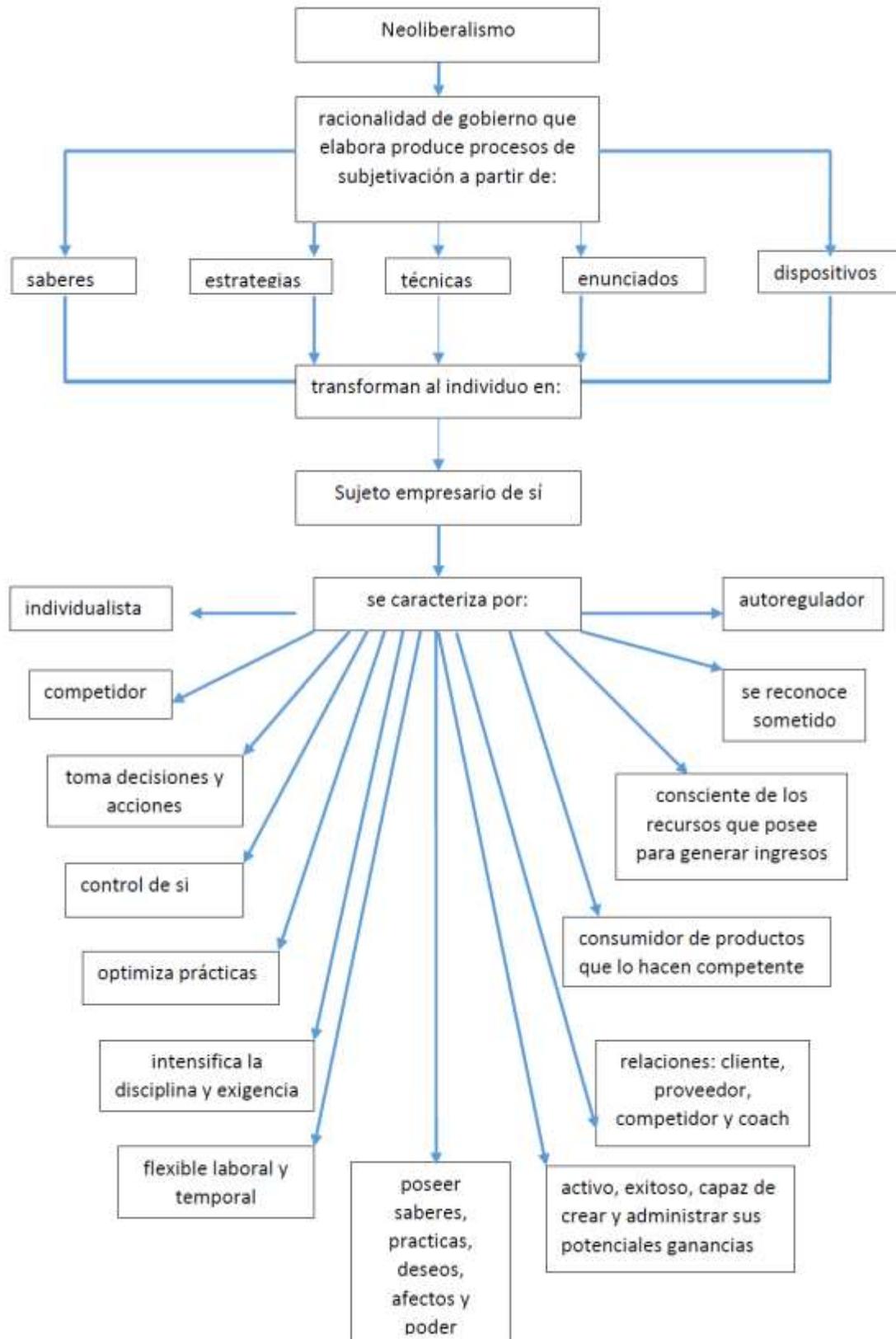
Los objetivos políticos, económicos y sociales del neoliberalismo es gobernar las conductas de los sujetos, sumergiendo y modelando estas conductas para que sea el mismo individuo que se regule así mismo, el sujeto neoliberal pretende alcanzar el éxito y ser reconocido como competente en sus diferentes ámbitos como la familia, el trabajo, las amistades y en su vida afectiva obligando al sujeto a autorregularse con el fin de no verse desplazado o excluido del sistema (SEP), al aumentar las responsabilidades de los docentes, aumenta el requerimiento de un consumo de mayor tiempo (flexibilidad laboral) para explotar sus habilidades creativas por el mismo salario, resultado de mecanismos de control. Responsabilizando a los maestros de funciones que eran propias del Estado, al otorgarles a los docentes diversas funciones bajo la idea de mejorar continuamente los procesos de enseñanza-aprendizaje (evaluación de permanencia) dejando ver sutilmente que de él depende su bienestar individual y familiar, sometándolo para la competitividad como resultado se obtiene un sujeto gobernable por el sistema. (González, 2014)

A continuación, se presenta un esquema donde se aprecia como el modelo económico neoliberal ha favorecido los procesos de subjetivación a partir de saberes, estrategias, técnicas, enunciados y dispositivos que transforman al individuo en sujeto empresario de sí con características específicas.

Identificando las “técnicas del yo” o los procedimientos históricos que se les impone a los individuos para fijar su identidad, conservarla o transformarla en función de determinados fines, a partir de las relaciones de dominio de sí, sobre sí, o de conocimiento de sí por sí mismo, las técnicas de autorregulación y gobierno de sí mismo, implica el “conocimiento de sí mismo” para Foucault (2008), recibe su significación en relación con el “cuidado de sí”, entendido como la experiencia y técnica que elabora y transforma esa experiencia.

La sociedad civil está comprendida como una tecnología gubernamental que se ajusta a la realidad económica de producción y consumo, al constituirse como potencia y multitud (Negri,1994) puede construir lazos de solidaridad y afecto a través de la insurrección, la revuelta y las movilizaciones sin líderes, ni partidos políticos claros que orienten y les den permanencia en el tiempo.

El neoliberalismo es una racionalidad de gobierno que elabora, produce procesos de subjetivación a partir de saberes, estrategias, técnicas, enunciados y dispositivos para transformar al individuo en sujeto empresario de sí, se caracteriza por ser: individualista, competitivo, realiza decisiones y acciones, tiene control de sí, optimiza prácticas, intensifica la disciplina y exigencia, vive en ambientes de flexibilidad laboral y temporal, posee saberes prácticas, deseos, afectos y poder; es activo, exitoso, capaz de crear y administrar sus potenciales ganancias, se desenvuelve en un campo de relaciones cliente, proveedor, competidor y coach; consumidor de productos que lo hacen competente, consiente de los recursos que posee para generar ingresos, se reconoce sometido a evaluaciones permanentes que miden la calidad de su desempeño, es autoregulador de sus emociones, saberes y recursos.



Los discursos pueden producir resistencias en los sujetos que intentan des-identificarse. “La resistencia en contra de regulaciones se expresa en prácticas de cuidado de sí mismos que permiten que un docente vaya reconstruyendo su imagen de ser profesional, profesor y sujeto. Un docente se “cuida a sí mismo” cuando cuestiona la imposición de modos de actuar en el aula, cuando reflexiona acerca de la competencia por los resultados académicos o cuando se resiste a participar de lo que la regulación impone como el correcto modo de actuar y pensar.” (Rojas, 2014, p. 209)

Performar es cercar al cuerpo con un discurso de poder y así producirlo de un modo que soporte el consumismo y las subjetivaciones que requiere el modelo neoliberal actual. El discurso debe ser imperativo, debe tener el poder de atravesar cogniciones, los cuerpos y los deseos de las personas. El cuerpo es material, con pulsiones, impulsos, emociones, afectos, marcado por la experiencia y mediante procesos de performance y simulación, pone en práctica el proyecto que la economía capitalista necesita: cuerpos, mano de obra, eficientes, aptos para la producción, cuerpos que actualizan una ciudadanía manipulada y útil para el ejercicio del voto, cuerpos armados que ejercen violencia para defender el neoliberalismo, cuerpos de deseo que consuman. Son una multiplicidad de cuerpos performados y atrapados en discursos de poder que constituyen la maquinaria capitalista, que eventualmente pueden soportar la sociedad civil. El performance como acontecimiento que irrumpe los cuerpos, difuminando poderes restrictivos, las dicotomías, las identidades cristalizadas, las formas de pensar, que produce subjetividades políticas que difuminan la realidad neoliberal. El performance como liberador, actualizando subjetivaciones de resistencia y fuerzas afectivas que convergen en solidaridades y lazos de afecto, mientras que la performance da cuenta reiteración de identidades sujetadas al egoísmo, individualismo, consumo y producción. (Piedrahita, 2014)

Piedrahita busca visibilizar la creación de subjetividades políticas, que trazan líneas de fuga y que constituye nuevas formas de existir y devenir. Dando lugar a la

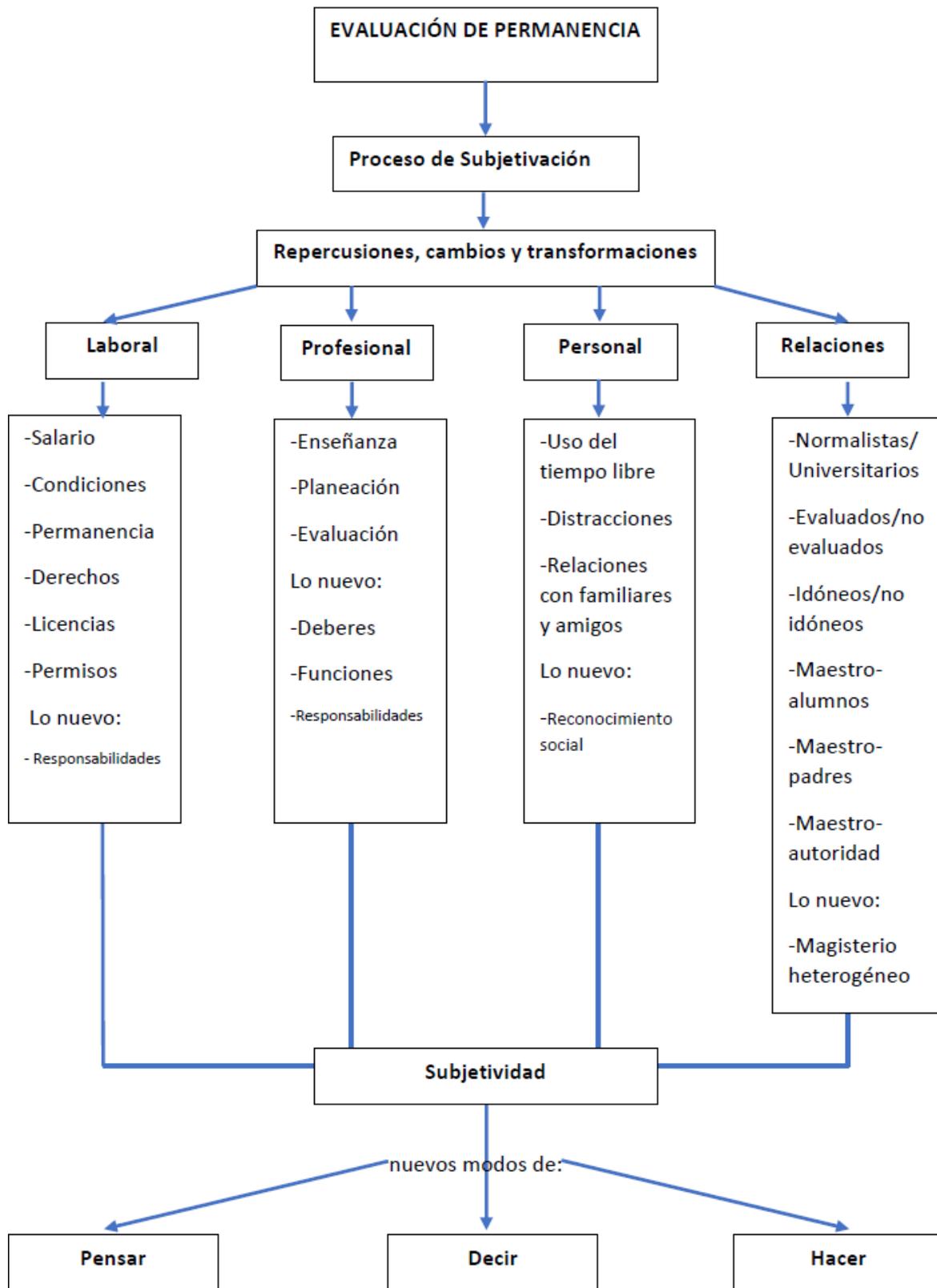
creación y transformación de realidades (formas de pensar), que recurre a la política como acontecimiento. Invita a reconocer las resistencias que pueden transformar las maneras y modos de existir. Reconocer cuando las personas reclaman la “voluntad de estar en contra” mediante la relación de fuerzas en relación con subjetivaciones, agenciamientos y alianzas.

### **1.5.2 Estrategia metodológica**

Considerando las preguntas y objetivos planteados en esta investigación, se realizó una investigación de corte cualitativo en diferentes fases. En un primer momento se recabó información sobre el tema de la evaluación docente en diversas fuentes, tales como libros, documentos normativos, discursos oficiales, artículos de revistas indexadas, memorias de congresos, noticias en revistas y periódicos impresos o digitales. Así mismo, se realizó una búsqueda de investigaciones recientes relacionadas con el objeto de estudio y temas afines: evaluación de la práctica docente, formación docente, profesionalización docente, reforma educativa, resistencia magisterial, y subjetividad docente.

A partir de la problematización y de los referentes teóricos consultados, y ante la necesidad de definir cómo aproximarnos al objeto de estudio y específicamente a los cambios, repercusiones y transformaciones de la práctica docente ocurridos a partir de la evaluación de permanencia, se construyó un modelo compuesto por los siguientes ejes: cambios laborales, profesionales, personales y relacionales (ver esquema 1).

# Esquema 1. Modelo operacional



Con base en este esquema, se elaboró una guía de entrevista para recabar testimonios de profesores de primaria que presentaron la evaluación de permanencia en 2015, 2016 y/o 2017. Se eligió la entrevista semiestructurada porque si bien se parte de una definición previa de ciertos ejes de conversación, permite introducir nuevas preguntas para aclarar o profundizar ideas a partir de las respuestas de los entrevistados; así mismo, tienen la ventaja de que el entrevistador puede adaptarse a los sujetos, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

El diseño de un estudio de entrevistas conlleva a la planificación de los procedimientos y las técnicas. En esta investigación, se adoptaron como referencia, las siete etapas que propone Kvale (2011): la organización temática, el diseño de un guion de entrevista, la entrevista, la transcripción, el análisis, la verificación y el informe.

Al diseñar un guion de entrevista semiestructurada, se contemplaron los siguientes temas: a. Trayectoria profesional: nombre, formación académica, experiencia laboral, trabajo actual; b. Evaluación docente: notificación, preparación, evaluación y resultados obtenidos; c. Cambios Laborales: contratación, derechos (prestaciones, días económicos, licencias, salario); d. Cambios profesionales: deberes (actualización; nuevas funciones y responsabilidades, incremento o modificación de funciones y tareas cotidianas, jornada laboral), e. Cambios personales: tiempo dedicado a la familia, amigos, tiempo libre y f. Relacionales: diferencias entre docentes a partir de los resultados de la evaluación (idóneos y no idóneos); evaluados y no evaluados; trato recibido por parte de autoridades y padres; distinciones entre docentes por formación de procedencia (normalistas vs. universitarios). (ver Anexo 3)

Posteriormente se indagó en algunas escuelas primarias de la Ciudad de México ¿qué docentes había presentado la evaluación de permanencia docente?, se

elaboró un registro sistemático de profesores focalizados con los siguientes datos: nombre, centro de trabajo y teléfono de contacto. De manera cronológica se fueron agendado las citas para aplicar las entrevistas semiestructuradas. Durante las entrevistas aplicadas se indagaron los intereses, expectativas y decepciones relacionadas con su profesión y el proceso de evaluación de permanencia.

Conforme se aplicaron las entrevistas semiestructuradas, se transcribieron, es decir, los relatos de los maestros se transformaron en textos para proceder a realizar una lectura analítica, posteriormente se hizo un procedimiento de codificación para identificar la evidencia empírica que se relaciona con las categorías de análisis propuestas en el modelo operacional. (ver Anexo 4)

En la tabla siguiente, se resumen las características de los profesores de cada grupo que fueron entrevistados, la institución donde se formaron, los estudios, experiencia docente, escuela y cargo.

| <b>Tabla 7. Características de profesores entrevistados</b> |  |  |                                |  |
|---|--|--|--------------------------------|--|
| <b>Clasificación<br/>Nombre</b>                             | <b>Formación<br/>Profesional</b>                           | <b>Estudios</b>  | <b>Experiencia<br/>Docente</b> | <b>Tipo<br/>Escuela/cargo</b>  |
| <b>Profesora<br/>Dana</b>                                   | Normal "Gilberto L. Guardado"<br>(Privada)                 | Licenciatura en<br>Educación Primaria  | 12 años                        | Pública/urbana<br>Maestra frente a<br>grupo de primaria<br>(una clave)   |
| <b>Profesor<br/>Emilio</b>                                  | Benemérita<br>Escuela Nacional<br>de Maestros<br>(pública) | Licenciatura en<br>Educación Primaria  | 27 años                        | Pública/urbana<br>Maestro frente a<br>grupo de primaria<br>(doble clave) |
| <b>Profesora<br/>Aydee</b>                                  | Benemérita<br>Escuela Nacional<br>de Maestros<br>(pública) | Licenciatura en<br>Educación Primaria  | 15 años                        | Pública/urbana<br>Maestra frente a<br>grupo de primaria<br>(doble clave) |
| <b>Profesor<br/>Marco</b>                                   | Normal<br>"Carrillo Cárdenas"<br>(privada)                 | Licenciatura en<br>Educación Primaria<br>Maestría en Desarrollo<br>Educativo | 12 años                        | Pública/urbana<br>Maestro frente a<br>grupo de primaria<br>(doble clave) |
| <b>Profesora<br/>Lizbeth</b>                                | Benemérita<br>Escuela Nacional<br>de Maestros<br>(pública) | Normal Básica<br>Licenciatura en<br>Educación                                | 33 años                        | Pública/urbana<br>Maestro frente a<br>grupo de primaria                  |

|   |   |                                 |    |        |   |
|---|---|---------------------------------|----|--------|---|
| <b>Profesora Amada</b>  | Universidad Pedagógica Nacional (Pública)         | Licenciatura Pedagogía          | en | 9 años | Pública/urbana Maestra frente a grupo de primaria (doble clave) |
| <b>Profesora Nadia</b>  | Universidad Pedagógica Nacional (pública)         | Licenciatura Pedagogía          | en | 9 años | Pública/urbana Maestra frente a grupo de primaria (doble clave) |
| <b>Profesora Érica</b>  | Universidad Pedagógica Nacional (Pública)         | Licenciatura Pedagogía          | en | 7 años | Pública/urbana Maestra frente a grupo de primaria (doble clave) |
| <b>Profesora Anelly</b>   | Benemérita Escuela Nacional de Maestros (pública) | Licenciatura Educación Primaria | en | 2 años | Pública/urbana Maestra frente a grupo de primaria (una clave)   |
| <b>Profesor Yair</b>  | Universidad Autónoma Nacional (Pública)           | Licenciatura Pedagogía          | en | 4 años | Pública/urbana Maestro frente a grupo de primaria               |
| Nota: Los nombres reales de los profesores entrevistados fueron modificados con fines de protección y confidencialidad de datos personales. |   |                                 |    |        |   |

### Síntesis reflexiva

Dentro de este orden de ideas rescataré lo que a mi juicio considero más relevante con la información obtenida, se analizarán algunos procesos de evaluación a los que han sido sometidos los docentes en servicio antes de la reforma 2013. En 1973 se creó la Comisión Mixta de Escalafón cuyo propósito era efectuar promociones de ascenso a cargos de dirección, supervisión y jefatura de sector, dicha comisión consistía en reunir determinado puntaje requerido y solicitar a los representantes sindicales dicha promoción. El SNTE era quien decidía si se otorgaba o no la promoción, solamente a los trabajadores de base, el poder de este sindicato consistía en gestionar las plazas, promociones y comisiones sindicales. En el año de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, con la encomienda de revalorar la labor magisterial, se creó el Programa de Actualización del Magisterio y el Programa de Carrera Magisterial que consistía en evaluar a los docentes de manera individual y voluntaria para que pudieran promoverse de forma horizontal siendo acreedores a un estímulo económico.

Posteriormente en 1996 la SEP y el SNTE crearon el Programa Nacional de Actualización Permanente de Profesores de Educación Básica en Servicio

(PRONAP), promoviendo así la formación continua integrado por los Talleres Generales de Actualización, Cursos Estatales de Actualización y Exámenes Nacionales de Actualización que se implementaron en 1997 evaluando conocimientos, habilidades y actitudes que presentaron los maestros de manera voluntaria. En el 2008 el PRONAP se convierte en un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación de Maestros de Educación Básica en Servicio, también se firma la Alianza por la Calidad de la Educación que contenía cinco ejes rectores, me enfocaré al eje número 5) Evaluar para mejorar y por primera vez, se implanta una evaluación obligatoria como requisito indispensable para ingresar al servicio docente y adquirir una plaza definitiva mediante el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, con esto se canceló la obtención automática de plazas para los egresados de las normales públicas.

En 2011 se firmó un acuerdo para implementar la Evaluación Universal a docentes, directivos, apoyos técnico pedagógicos de escuelas públicas y privadas SEP-SNTE. En el periodo del 2008 al 2015 los docentes vivieron una etapa de transición de evaluaciones voluntarias a evaluaciones obligatorias, estando en vigor cuatro evaluaciones docentes (Exámenes Nacionales de Actualización, Carrera Magisterial, Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes y la Evaluación Universal). El 11 de septiembre de 2013, se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en ella se señala que: “el Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. Además, se publicó la Ley General del Servicio Profesional Docente, cuyo fin es regular los procesos de evaluación en Educación Básica y Media Superior. En esta ley se definen distintos tipos de evaluación: ingreso, promoción y permanencia. La evaluación de ingreso y permanencia se estableció con carácter de obligatorias, y la evaluación de promoción fue voluntaria.

La reforma educativa de 2013, ha servido para mejorar y corregir lo que ha fallado, pero son impactantes las repercusiones y transformaciones que ha causado en los

docentes en servicio, partiendo de la imposición de cambiar una plaza de base por una contratación temporal, asociándose con la inestabilidad en el empleo, quizás pérdidas en sus prestaciones laborales ya adquiridas. Antes de la reforma 2013 los maestros habían pasado por diferentes procesos de evaluación, pero con la Ley del Servicio Profesional Docente, el sistema educativo nacional se vio presionado por el régimen político en el poder y *Mexicanos Primero* que deseaban evaluar los saberes y que estos fueran cuantificables, reestructurados y actualizados constantemente a costa de la incertidumbre laboral y reconfigurar la profesión del docente y posiblemente la producción de un nuevo sujeto.

Mediante las exigencias del sistema educativo y político se persigue que los docentes adquieran mayores responsabilidades, al grado de ser multifuncionales, flexibles, acostumbrados a la precariedad y a la incertidumbre laboral, responsables de sus logros y de sus fracasos, a raíz de los cambios al artículo tercero constitucional y las leyes secundarias que sometieron a los docentes a la evaluación de permanencia, es así como se irá conformando un nuevo “maestro neoliberal, empresario de sí”.

Una consecuencia de lo anterior es la composición magisterial que se ha diversificado al favorecer el ingreso al servicio a universitarios con carreras afines a la docencia. La evaluación de permanencia ha promovido repercusiones en los docentes, en sus modos de ser, pensar, decir y actuar; principalmente por la desvalorización, intensificación del trabajo y precarización salarial, generando posiblemente incertidumbre e inseguridad laboral.

Retomando la expresión de Piedrahita (2017) sobre la subjetivación, que se entiende como el “devenir al interior de un campo de fuerzas que constituyen emergencias de condiciones singulares de existencia, además de posicionamientos y afirmaciones que se despliegan a través de los afectos, los deseos y las trayectorias ético políticas asociadas a ellos y que constituyen un registro de lo no significado.” (p.16)

La subjetivación no produce sujetos políticos, sino existencias con posibilidad para reconocer sus compromisos con fuerzas potentes y activas que los transforman. El vitalismo le da origen al pensamiento de la diferencia, una vida que sorprende y asombra en la medida que es intercomunicación constante con lo existente. En el encuentro con la diferencia no tiene que haber sufrimiento y contradicción, puede haber goce, placer, voluntad de afirmarse frente a lo diferente. (Piedrahita, 2017)

La subjetividad es el resultado de mecanismos de normalización en el individuo (docente) a partir del funcionamiento de dispositivos disciplinarios de la reforma educativa que se articulan unos con otros como lo es: la evaluación de ingreso, permanencia y promoción, la normalidad mínima, la autonomía de gestión, rendición de cuentas, que producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales predominantes.

Es así como la evaluación se convierte en un dispositivo de control y sometimiento que puede operar en el yo del sujeto, dotando al individuo la capacidad de gobernarse a sí mismo, además se despliegan un conjunto de estrategias para conducir la conducta que opera moldeando las “Tecnologías del yo” (Foucault, 2008), son los modos en que los sujetos se perciben, conducen, sienten, juzgan, que dirigen su pensar, decir y hacer en relación a sus ideales e imperativos sociales, que se espera respondan para adaptarse en una sociedad globalizada.

Una de las características de las políticas educativas neoliberales es aplicar una tecnología de poder basada en “la evaluación”, con el fin de identificar, valorar, clasificar, segmentar, premiar y reconocer a los sujetos idóneos que producen “buenas prácticas”, de no ser así los docentes no idóneos serán excluidos, separados y reformados.

Interesada en el proceso de Evaluación de Permanencia, mi objeto de estudio son los docentes de primaria que presentaron la evaluación de permanencia en el

periodo de 2015 a 2018 a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada con la finalidad de conocer ¿cómo incidió la evaluación de permanencia en la vida laboral, profesional, personal y relacional de los docentes?

## Capítulo 2. La evaluación docente: ¿qué dice la investigación?

El estado del arte, que se construyó a partir de la búsqueda y recopilación de diversas fuentes de información: bibliográfica, artículos de investigaciones aplicadas de revistas especializadas publicadas en motores de búsqueda como Dialnet, Clacso, Redalyc, Scielo, tesis relacionadas con el tema de investigación de corte teórico a nivel nacional e internacional. El criterio inicial de búsqueda se basó en: “Evaluación docente”, “La Reforma Educativa en México” y “Resistencia magisterial”.

Además, se dio lectura, análisis, interpretación y clasificación de la información obtenida en los textos consultados mediante un registro de fuentes de consulta que contenía los siguientes datos: título, autor(es), contenido, comentario crítico, utilidad para la elaboración del estado del arte, referencia bibliográfica. Se diseñó una tabla de registro que contenía los siguientes apartados: título, autor, conceptos, metodología de investigación y postura en donde se enmarcan los aportes, se clasificaron los textos por grupos temáticos:

- Evaluación docente
- Reforma educativa
- Los docentes y las reformas
- Resistencia magisterial

Los textos consultados tienen una temporalidad del 2000 al 2017, para incluirlos se consideró hacer una selección en la web a partir de los criterios de búsqueda; se revisaron treinta y cinco artículos sobre el tema evaluación docente. En la indagación se encontraron versiones y formas de abordar el objeto de estudio, con diferente profundidad, postura: racionalista o crítica, metodología: cualitativa o cuantitativa y con un abordaje: pedagógico y político.

## **2.1 Una aproximación histórica de la evaluación docente en América latina**

En el estudio “Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina” Schultmeyer (2002) hace un recuento histórico, racionalista a partir de la década de los 90’s, de los sistemas educativos que se esforzaron en el mejoramiento de la calidad de la educación, poniendo atención en el desempeño profesional del docente. Reconociendo, que para que se diera lugar a este mejoramiento era necesaria la evaluación docente, porque permite conocer las características del desempeño en el aula dando lugar al perfeccionamiento de los planes de estudio, programas, textos escolares, mejorar las instalaciones, contar con excelentes medios de enseñanza y el uso de las nuevas tecnologías, todo esto debe de estar a cargo del Estado, incluyendo la capacitación de los docentes.

De acuerdo con el estudio que realizó Schultmeyer (2002) sobre la evaluación docente en trece países de América Latina, se encuentra un factor común: no existía un marco legal que forme y regule la aplicación de la evaluación docente. En Brasil, Guatemala, Paraguay y Perú la evaluación no es obligatoria, en la mayoría de las reformas educativas existe una participación sindical que han tenido ambientes de resistencia y también de ciertos sectores de la sociedad civil a los que la evaluación docente causa desorientación y temor. La evaluación de postulantes a las carreras de formación docente en México, Bolivia y Brasil con la finalidad de diagnosticar a los docentes contempla aptitudes académicas, razonamiento verbal y matemático. En la formación inicial evalúa cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos y aprender a ser.

En este estudio Schultmeyer (2002) considera que el docente idóneo debe de evaluar su desempeño profesional que comprende la medición y la valoración tanto de la actuación de su desempeño, como de la idoneidad considerada, siendo esta un conjunto de capacidades y habilidades pedagógicas, así como su disposición para el trabajo, necesario para la realización de un ejercicio profesional eficiente y eficaz. Esta evaluación, se realiza en tres momentos, en los trece países:

- Evaluación de postulantes
- Evaluación de formación inicial
- Evaluación del desempeño profesional

La evaluación del desempeño profesional docente puede contribuir de manera decisiva en el logro del proceso de profesionalización. El 31% de los países estudiados realiza observación directa de clases para evaluar el desempeño profesional docente. El estudio de Schulmeyer (2002) contiene nueve anexos en los cuales se hace un comparativo de lo que se evalúa en estos trece países y se especifica si es obligatorio o no, a quién se evalúa, si se tiene marco legal, con respecto a México se encontró que el marco legal es la Ley General de Educación (1992), en la cual se estableció que la evaluación es obligatoria para los candidatos a ingresar en las escuelas normales, así como para los docentes en funciones que se inscribían voluntariamente en carrera magisterial.

## **2.2 Políticas de evaluación docente en México**

Luna, Cordero, López y Castro (2016) en su estudio titulado “La evaluación del profesorado de educación básica en México: políticas, programas e instrumentos” hacen referencia a la revisión de los siguientes documentos rectores de la política educativa mexicana: Programa para la Modernización Educativa (1988-1994), Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), Programa Nacional de Educación (2001-2006) y Programa Sectorial de Educación (2007-2012) en los cuales se encontró que la evaluación docente se llevaría en tres momentos de la vida profesional del maestro:

- La evaluación inicial está presente en tres de los cuatro planes y se hace énfasis en la evaluación curricular de formadores e institucional. En el Programa Nacional para la Modernización Educativa (1988-1994) se menciona la evaluación de aspirantes a ingresar a las escuelas de formación inicial de maestros o normales.

- La evaluación para ingresar a la carrera docente no se mencionó en ninguno de los cuatro programas.
- En cuanto a la evaluación del ejercicio profesional docente se registran objetivos y acciones orientadas a la evaluación de programas y evaluación institucional en el programa sectorial de educación (PSE) del 2007-2014.

En momentos intermedios se firmaron dos acuerdos que hablan sobre evaluación el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, en este acuerdo su finalidad era elevar los niveles de la calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto publicado en el Diario Oficial en 1993. Este acuerdo se centró en tres ejes:

- La reorganización del sistema educativo
- La reformulación de los contenidos y materiales educativos
- La revaloración de la función magisterial que se centró en seis aspectos formación, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

También el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) sentó las bases de la descentralización del sistema educativo mexicano, es decir que las 31 entidades federativas asumieran su responsabilidad en materia educativa. Se reformó la Ley General de Educación que incluyó un apartado sobre evaluación. En este marco se definieron los requisitos para ejercer la actividad docente para otorgar un salario profesional y lograr un nivel de vida decoroso.

En el 2008 se firma la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que plantea cinco prioridades:

- La modernización de los centros escolares
- La profesionalización de maestros y autoridades educativas
- Bienestar y desarrollo integral de los alumnos
- Reforma curricular
- Evaluación para estimular la calidad educativa

La ACE generó un cambio dando lugar a la implementación de dispositivos de evaluación para el ingreso a las escuelas normales y para el ingreso a la carrera docente, así como instituciones reguladoras. En formación inicial evaluar a los aspirantes al ingresar a las normales, evaluar a los alumnos matriculados en las escuelas normales y al final de la licenciatura, también se describen los instrumentos utilizados para seleccionar a los aspirantes como el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI I y II), Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) o el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a Educación Normal (IDCIEN) de la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se conforma de una sola prueba que mide las habilidades verbales, matemáticas y de razonamiento formal.

En este estudio Valdés (2000) plantea que para la evaluación del desempeño profesional docente (EDPD) es muy importante la observación en clase, considera que es un proceso sistemático que tiene el propósito de recolectar algunos datos para comprobar y valorar el efecto educativo y cómo impacta a los alumnos. Este proceso debe cumplir cuatro funciones: diagnóstica, instructiva, educativa y desarrolladora. La recolección de información sobre el desempeño docente se ha llevado a cabo en diversos enfoques paradigmáticos como: paradigma proceso-producto, mediacional y ecológico. Además, proporciona seis métodos: observación de clase, encuesta de opiniones profesionales, pruebas objetivas estandarizadas, test sobre desarrollo humano, portafolio, test de conocimientos y ejercicios de rendimiento y autoevaluación. Existen distintos sistemas de observación de clase como listas de cotejo, informes escritos y resúmenes. Los tres momentos importantes para el observador son: antes, durante y después.

La observación directa es un método para evaluar el desempeño docente, que ofrece muy poca información del trabajo real de los maestros frente a grupo, y los problemas que enfrentan en diferentes condiciones y subsistemas. La observación cualitativa es un método propuesto por Elsie Rockwell (2013) que intenta describir

lo que cada maestro si hace durante una sesión completa para apreciar las muestras de su trabajo y que se pueden observar en el salón de clases.

Aceves (2015) en “Evaluaciones de la SEP a docentes de Educación Básica”, expone diferentes experiencias tanto de evaluación formativa y no formativa que ha realizado la SEP en las últimas dos décadas, comienza describiendo el panorama de las evaluaciones realizadas por la SEP a docentes en educación básica, menciona los antecedentes de la evaluación desde el proceso de selección de aspirantes para ingresar a las escuelas normales denominado Instrumento Diagnóstico de Conocimientos para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN) cuyo antecedente fue el Examen de Ingreso a la Educación Normal (EIEN) creado en 1984. IDCIEN es un instrumento de 100 reactivos, que consiste en medir la habilidad verbal, matemática y el razonamiento abstracto.

En 1993 con el Programa de Carrera Magisterial, las evaluaciones se hacían con propósitos de diagnóstico y estímulo, dando lugar a la promoción horizontal de maestros frente a grupo, comprendía cinco factores o componentes cuyo puntaje era variado a lo largo de la aplicación del programa. El examen para acreditar el Factor de Preparación Profesional (FPP) estaba orientado a conocer el nivel de dominio que tienen los docentes respecto al contenido y los enfoques del currículo de la educación básica; se construyeron entre 82 y 132 instrumentos diferentes en cada etapa de evaluación, los cuales fueron disminuyendo, por ejemplo, en el 2012 solo se realizaron 41 instrumentos diferentes según el perfil y el tipo de plaza. Los resultados de esta evaluación se han utilizado para otorgarle puntaje al docente, pero no han sido considerados para orientar los procesos de formación continua. (Aceves, 2015)

Martínez (2015) en su texto “Recuento de una década de evaluación docente” describe las Experiencias Nacionales para Maestros en Servicio (ENMS) que se realizaron en el marco del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) en el periodo de 1997-

2007. Los fines de este tipo de evaluación era la acreditación de los conocimientos y competencias didácticas adquiridas y desarrolladas en los procesos de actualización de profesores, desarrollo profesional, regulación de la oferta de formación continua. Dicho examen no juzgaba la calidad profesional del docente, ni hacía una clasificación de los maestros como ahora se hace desde la evaluación universal y la evaluación de ingreso, permanencia y promoción.

Otro elemento que menciona es el éxito de la evaluación que deriva de un propósito claro, difundido y aceptado para que deje de ser una amenaza. El maestro debe sentirse un profesional de la educación en el momento que presenta un examen. Las escuelas son consideradas “instituciones educativas y no tienen por qué competir las unas con las otras. Todos tienen que ponerse al mismo nivel, un nivel digno, y todas, en ese sentido, merecen profundo respeto y discreción” (Martínez, 2015, p. 39). Los resultados de la evaluación son parte de un proceso personal del profesional y no deben de exhibir los resultados de la evaluación con el fin de desacreditar o desmeritar la profesión docente, ya que esa acción favorece el desprestigio. (Martínez, 2015) Actualmente los docentes no se oponen a la evaluación nacional estandarizada sino a los fines perversos de dicha evaluación a partir de los resultados de idoneidad y no idóneo.

Rockwell (2015) en su estudio “Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa” reconoce que el rendimiento escolar de los estudiantes no puede medir la calidad docente, considera que se tiene que tomar en cuenta que existen clases sociales favorecidas y desfavorecidas, dejando en desventaja y en el abandono a las escuelas ubicadas en la periferia de las zonas urbanas o en las zonas rurales porque sus trayectorias sociales son diferentes. Además, tiene otra perspectiva y afirma que “la aplicación de exámenes de conocimientos a los docentes no permitirá distinguir la diversidad cualitativa de maestros. En cualquier categoría podría haber maestros capaces de pasar con creces el examen, así como maestros cuya formación normalista o universitaria no respondería a las preguntas planteadas en el examen”. (p.96) En México la

evaluación del desempeño docente deriva de la política internacional neoliberal, está asociada a compensaciones salariales, obtención de recursos económicos adicionales y exigencia de rendición de cuentas, pero esta evaluación se ha debilitado debido a su discurso racionalista en busca del mejoramiento profesional de los maestros.

Aceves (2015) hace referencia de la evaluación de ingreso al servicio educativo mediante el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes (CNPD). En 2008 se llevó a cabo el primer concurso, se aplicaron 18 exámenes diferentes diseñados por la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) y se utilizaron reactivos de los exámenes de preparación profesional de carrera magisterial. En el año 2009 se creó el Órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista (OEIF) integrado por especialistas de la SEP-SNTE de las 32 entidades federativas. Dicho órgano se encargó del diseño de los instrumentos, del método de calificación y de las evaluaciones adicionales, entre otros aspectos técnicos. Además, se estableció un convenio con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) para el diseño de propuestas de estructura de los exámenes, elaboración de las tablas de especificaciones, así como de los reactivos y su validación. El Ceneval fue el responsable del diseño y elaboración de guías de estudio y pruebas. En el ciclo escolar 2013- 2014 se elaboraron, revisaron y validaron unos 2500 reactivos. Del 2009 al 2011 se consideró el perfil de egreso de las escuelas normales como un factor común para cualquier docente en servicio, teniendo un gran apego a los programas de estudio.

En 2012 se modificó la estructura del examen con nuevos estándares curriculares en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica, con la aplicación de reactivos vinculados con el estudio de casos, con el fin de garantizar que el docente por contratar tuviera el dominio de nuevos contenidos curriculares indispensables para el óptimo desarrollo de su labor. El examen estaba integrado por 120 reactivos de los cuales sólo se tomaban en cuenta 100. Se podía resolver en un tiempo 3.5

horas. Se evaluaba: habilidades intelectuales, conocimiento de la educación básica y competencias docentes (Aceves, 2015)

### **2.3 Análisis crítico de la evaluación docente**

El 11 de diciembre de 2012 Enrique Peña Nieto envió una iniciativa a la Cámara de Diputados para modificar el artículo 3º y 73 constitucional. Los cambios en el artículo tercero constitucional establecen que se “garantiza a la educación como un derecho social y establece que debe ser pública, laica y gratuita” (Arriaga Lemus, 2015: 2). En el artículo 73 se norman las atribuciones del Congreso para instrumentar cambios en la Carta Magna, la iniciativa fue aprobada el 20 de diciembre de 2012 por la Cámara de Diputados y el 21 de diciembre del mismo año fue aprobada por la Cámara de Senadores. Los cambios son: 1) Establecer el Servicio Profesional Docente, 2) Otorgar autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 3) Autonomía a las escuelas.” (Arriaga, 2015)

Estas iniciativas obedecen las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) atropellando los derechos laborales del profesorado de educación básica como: los normalistas egresados de escuelas públicas perdieron el derecho a la obtención de plazas en automático, control del trabajo docente, desestabilidad laboral, ignorar al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en cualquier negociación (SNTE), suspender la contratación colectiva e imponer la evaluación periódica del trabajo docente.

Coll (2013) en su artículo “La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación” menciona que “una verdadera reforma debe contemplar un diagnóstico medianamente informado y fundamentado, que presente los rasgos principales del sistema educativo, así como los problemas centrales y las deficiencias o situaciones que se piensan enfrentar y resolver. (p. 43) La reforma educativa se sustenta en el documento “Pacto por México”, el cual fue firmado por tres partidos políticos PRI, PAN y PRD; tres días después de la toma de protesta de Enrique Peña Nieto, este hecho vino acompañado del arresto de Elba Esther Gordillo Morales a finales de

febrero de 2013. La Alianza por la Calidad de la Educación, favoreció la unión de OCDE, UNESCO y múltiples especialistas, lo cual significó la continuación de un conjunto de reformas de corte neoliberal en el contexto nacional e internacional. Las organizaciones internacionales que apoyaron esta iniciativa con fines de privatización son: el Banco Mundial y la Organización Mundial para el Comercio.

Urrutia (2016) en su estudio “Una reforma “educativa” para evaluar a... ¿la única autoridad confiable del país? menciona la asociación empresarial Mexicanos Primero, del Instituto Mexicano de la Competitividad (IMCO) y Televisa quienes tratan de influir en la opinión pública nacional respecto al tema de la educación imponiendo una política educativa mexicana que no solo incide en la evaluación externa del profesorado y una violencia simbólica con el desprestigio del trabajo docente.

Con la reforma, se eleva a rango constitucional la evaluación, queda legitimando este proceso y con ello la posibilidad de desprofesionalizar a los docentes y desemplearlos en función de los resultados de un proceso de evaluación largo, permanente y desarticulado. El modelo de evaluación que se ha utilizado consiste en la aplicación de instrumentos de evaluación estandarizada de opción múltiple, considerando que “la evaluación es una práctica circunstancial a la educación que forma parte integral del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje y debe realizarse constantemente por maestros y estudiantes, por investigadores, por cualquiera que realice una práctica significativa en el sentido educativo, para valorar el proceso en su conjunto, desplegando para ello diferentes procedimientos”. (Coll, 2013: 45)

La “reforma educativa” es un instrumento político para cambiar los estatutos jurídicos laborales, mediante la evaluación se determinarán los procesos laborales de ingreso, promoción y permanencia. Algunas de las características de las evaluaciones: son estandarizadas, mecánicas, limitadas, de opción múltiple y que no pueden determinar el talento, las capacidades reales, los procesos reales en la

enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que la construcción de aprendizaje es un proceso individual, simbólico, complejo, de apreciación de un conjunto de significados abstractos representados por el lenguaje. La rectoría de la educación por parte del Estado “es un pretexto para controlar a los maestros” (Coll, 2013:49) al jugar con la estabilidad laboral dando lugar a la incertidumbre.

En el estudio realizado por González, Rivera y Guerra, se señala: “Una reforma educativa es un proceso. [...] Involucra cuestiones conceptuales, institucionales, legislativas, organizativas, económicas, políticas y retóricas. La reforma constitucional de 2013 no puede considerarse como funcional, porque tanto la formulación del problema –centrado en la calidad educativa– como la estrategia principal –la evaluación docente–, ya estaban presentes en los diagnósticos y los programas gubernamentales de los últimos veinte años; sin embargo, sus características, modalidades y alcances son suficientemente novedosas para considerarla histórica. En cuatro sentidos: la evaluación es obligatoria; tiene efectos sobre la condición laboral de los docentes; es realizada por un instituto autónomo; y dura toda la vida de los maestros. Algo muy distinto a las anteriores evaluaciones. No se trata de una evaluación diagnóstica para retroalimentar la práctica docente, sino que compromete la estabilidad laboral de los maestros, sus ingresos y reconocimientos.” (2017:19)

Comentan que las evaluaciones han servido para generar un estímulo y con ello establecer una diferenciación salarial entre docentes bajo el siguiente principio “los mejores de la evaluación” dando lugar a una competitividad permanente, está generando una doble política por un lado busca la desigualdad y un control laboral. “La reforma es un proceso político, racional, que resulta de un ensamblaje discursivo, institucional y pragmático, definido estratégicamente, con múltiples finalidades en un campo de batalla permanente.” (2017: 22)

### 2.3 Análisis de resistencias a la evaluación

El contexto histórico en el que se da la resistencia magisterial frente a la evaluación docente derivada de la Reforma Educativa en el 2013 se analiza en distintos trabajos. Hernández (2009) en su texto “Cero en conducta: resistencia magisterial y privatización de la educación pública” describe los orígenes de la resistencia magisterial, que derivan de la defensa del empleo y sus derechos laborales adquiridos antes de la reforma educativa en relación a aquellos docentes de base o código 10, así como la jubilación que se ha perdido con la Reforma a la Ley del ISSSTE. La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), que consiste en un reclutamiento riguroso y competitivo de docentes mediante la implementación de un instrumento de evaluación estandarizado (de opción múltiple y obligatoria) para el otorgamiento de plazas en educación básica a partir del 2009. La ACE fue la base para impulsar la Evaluación del Servicio Profesional Docente, tiene como fin la capacitación y evaluación de docentes desde el ingreso, permanencia y promoción. El proceso de evaluación tiene como propósito garantizar la: legalidad, objetividad, imparcialidad, calidad y equidad, aunque existen algunas irregularidades en la aplicación de dichos instrumentos.

Los maestros se oponen a este tipo de evaluación porque atenta de manera ~~ilegal~~ ailegal a sus derechos laborales bajo una política con tendencia neoliberal que busca obligarlos a someterse a una evaluación arbitraria, bajo la amenaza de que al no presentarse será despedido, por desacato a la ley. Su rechazo a mecanizar y empoderar la enseñanza mediante las pruebas estandarizadas ha despertado la ira del magisterio democrático.

“La evaluación es como nunca antes un arma de poder en manos del Estado contra los maestros en lucha” (Coll, 2013: 48); refiere que la evaluación es normativamente obligatoria para el ingreso, la permanencia y la promoción de los maestros, de acuerdo con el artículo 3º se cumplirá bajo un contexto de amenazas y represión a todos los que no están de acuerdo con el objetivo principal de la reforma “la evaluación”. Esta oposición ha hecho hincapié en resistir y denunciar el carácter

lesivo de estas medidas neoliberales de origen empresarial que mercantilizan, empobrecen, instrumentaliza y deshace la responsabilidad pública sobre la educación y las escuelas. Ante esta situación los estados que resistieron son: Morelos, Quintana Roo, Guerrero, Puebla, Veracruz, Hidalgo, Coahuila y Baja California Sur por mencionar algunos.

La postura que tomó la Suprema Corte de Justicia de la Nación con respecto a los docentes que solicitaron amparo argumentando el “principio de no retroactividad en contra de la Reforma”, fue en contra de los docentes apoyándose en el argumento de que “el interés de los estudiantes y su derecho a una educación de calidad está por encima del derecho laboral de los profesores”. (Urrutia, 2016, p. 178) La evaluación es un instrumento de poder unilateral que va a ser recibida como una imposición del Estado, quien a su vez recibe recomendaciones de organizaciones internacionales, que promueven iniciativas de corte neoliberal encaminadas a la privatización. Schmelkes (2015: 101) afirma: “El maestro no toma decisiones, solo sigue instrucciones y la posibilidad de que el maestro tome decisiones es mínima”, porque las masas populares no toman decisiones, únicamente los grandes empresarios son quienes influyen en las decisiones del Estado.

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) reaccionó defendiendo sus derechos laborales como lo han estado haciendo desde hace aproximadamente 35 años, dando lugar a un movimiento magisterial que realiza movilizaciones de manera escalonada en gran parte del territorio nacional, demandando la abrogación de las reformas y pidiendo el diálogo con el gobierno obteniendo a cambio represión y desprestigio. La CNTE promovió un movimiento donde “participaron cerca de 600 mil maestras y maestros realizando paros parciales, paros indefinidos, plantones en el zócalo de la Ciudad de México, cerrando accesos en plazas, carreteras y aeropuertos” (Arriaga, 2015) en diferentes estados del país. Como respuesta a estas movilizaciones el gobierno ataca por diferentes medios de comunicación descalificando y desprestigiando la lucha de los docentes de la CNTE denominándolos como “violentos”, “mezquinos” y “flojos”.

Tras las movilizaciones, la CNTE firmó con la Secretaría de Gobernación un acuerdo para realizar nueve foros regionales y uno nacional para la abrogación de las leyes secundarias y ser escuchados para definir una verdadera reforma educativa, con lo cual logró ser reconocida políticamente y ampliar su área de influencia. “Pero el gobierno de Enrique Peña Nieto, no respetó esos acuerdos porque los diputados y senadores asistían como representantes federales y estatales, pero se retiraban para no llegar a acuerdos”. (Arriaga, 2015: 3).

Urrutia (2016) analiza las presiones a partir de la coyuntura de la política educativa mexicana durante los últimos seis meses del 2015 a raíz del cambio de secretario de educación Emilio Chuayfett Chemor por Aurelio Nuño Mayer quien continuó con la reforma educativa iniciada en el 2013. La CNTE en oposición a la reforma educativa y al secretario de educación Aurelio Nuño Mayer a quien cita: “quienes no se presenten [a la evaluación] y no tengan una justificación, la ley los obliga a separarlos del servicio, y voy a aplicar la ley” se refería al transitorio noveno, que a la letra afirma que “será separado del servicio público sin responsabilidad para la autoridad educativa o el organismo descentralizado según sea el caso, el personal que [...] se niegue a participar en los procesos de evaluación.” (p. 178)

En otro trabajo Jurado (2013) menciona que “La lucha magisterial en contra de la Reforma Educativa muy cercana por estructura a una Reforma Laboral que afecta al gremio de maestros y maestras de educación básica en México.” (p. 18) Dio lugar a movilizaciones en redes sociales desde que se anuncia la reforma de ley, exámenes a profesores y una evaluación. “Evaluación o despido, castigo a la venta de plazas, límite a los comisionados sindicales.” (Cid, 2013, p. 18) Esta reforma de ley afecta y desestabiliza a los trabajadores de base, afecta el poder del SNTE, ocasionando acciones por parte de los agremiados como bloqueo de calles, marchas de multitudes de personas en diversas partes del país, plantones en los centros históricos dando lugar a la calificación y descalificación en las redes sociales, en los medios de comunicación hasta llegar a la represión. El autor Alfredo

Tenoch Cid Jurado llama a estos dos movimientos semiosis de tipo social “en el caso del movimiento magisterial de 2013 demostró dos posiciones” (2013:19)

- El sindicato corporativo perteneciente al partido político PANAL, SNTE
- El sindicato independiente CNTE

Por su parte Hernández (2009) manifiesta que los maestros democráticos llevan más de tres décadas caminando carreteras y acampando frente a edificios públicos, ellos desempeñan un papel central en la lucha por un México distinto. A lo largo de todos estos años han experimentado profundos cambios, han cambiado como gremio y como profesionales. La vida gremial del magisterio a partir del 2008 ha tenido intensos cambios y constantes luchas contra la ofensiva de la derecha empresarial, contra la educación pública y contra la sucesión presidencial del 2012.

El cuerpo de los movimientos sociales lo constituyen en teoría la movilización, de recursos y las acciones. Charles Tilly (1995: 18) define que un movimiento social “consiste en un reto ininterrumpido, librado contra los que detentan el poder a nombre de una población desfavorecida”. Las acciones se justifican en términos de principios a debate y del sentido de los medios, por su relación con los derechos civiles de la sociedad particularmente por el derecho a la regulación justa, no violenta, de los intereses particulares. Las acciones de los movimientos sociales se llevan a cabo en los espacios públicos, tomando una resonancia social, resultando elementos básicos para construir la opinión pública.

Para Cisneros (2016) las acciones que realizó la CNTE en el 2013 tuvieron un escenario muy amplio, hubo manifestaciones públicas y por la resonancia que tuvieron en los medios alcanzaron el grado de nacionales y fueron realizadas en la Ciudad de México, el zócalo es el lugar por excelencia de confluencia de la cultura y una vida pública. La CNTE siempre se ha distinguido por su intenso activismo político realizando acciones como: “plantones, para ejercer presión exhibiendo su

protesta ante el pueblo, ocupando vías públicas ocasionando molestias, para así poder obtener simpatía y solidaridad popular”. (Cisneros, 2016: 98)

Los docentes se resisten, porque se sienten sometidos a observación, invadidos por métodos disciplinarios, inadecuados por el Estado al implementar el modelo de evaluación basado en exámenes estandarizados, que pretenden determinar en forma inadecuada los saberes de los docentes. En consecuencia, los docentes se sienten amenazados ante esta medida inquisitoria por parte del Estado.

González, Rivera y Guerra (2017) enumeran seis críticas a la reforma educativa, relacionadas con las resistencias: “Una reforma mal hecha; sin diagnóstico y sin visión. Una reforma impuesta, autoritaria, obediente a los dictados de empresarios y organismos internacionales. Una reforma laboral solamente; es decir, parcial, sesgada: no educativa. Una reforma incoherente y contradictoria, sobre todo en la definición de la calidad educativa. Una reforma punitiva. Una reforma privatizante.” (p. 13)

### **Síntesis reflexiva**

En síntesis, retomaré algunas ideas relevantes que se investigaron en este capítulo. Desde la década de los 90’s se realizó un estudio comparativo en trece países de América Latina sobre los sistemas educativos, y se encontró que se estaban implementando políticas educativas centradas en el mejoramiento de la educación como el desempeño profesional, considerando necesario evaluar el desempeño docente en el aula, mejorar los planes de estudio, programas, textos escolares y mejorar las instalaciones educativas, consideraron que era necesario tener excelentes medios de enseñanza y el uso de las TICS; surge el concepto de docente “idóneo”, que es aquel que debe poseer un conjunto de capacidades, hábitos y habilidades pedagógicas, así como su disposición para el trabajo, necesario para la realización de un ejercicio profesional eficiente y eficaz, la evaluación docente se realiza en tres momentos: evaluación de postulantes, evaluación de formación inicial y la evaluación del desempeño profesional. También se encontró que la

mayoría de estos países, la evaluación no es regulada por un marco legal, pero en México si existe ese marco legal que está en la Ley General de Educación de 1992, en la que se estableció que la evaluación es obligatoria para los candidatos que deseen ingresar a las escuelas normales y es voluntaria para los docentes que quisieran participar en Carrera Magisterial.

En 1993 se descentralizó en Sistema Educativo Nacional, cada entidad federativa asumió su responsabilidad en materia educativa. Además, se reformó la Ley General de Educación, la cual incluía un apartado sobre evaluación con el Programa de Carrera Magisterial, las evaluaciones se hacían con propósitos de diagnóstico y estímulo dando lugar a la promoción horizontal de maestros frente a grupo.

De acuerdo a las políticas de evaluación en México, para profesores de Educación Básica, existen documentos rectores como el Programa para la Modernización Educativa de 1988 a 1994, Programa de Desarrollo Educativo implementado de 1995 a 2000, Programa Nacional de Educación de 2001 a 2006 y el Programa Sectorial de Educación de 2007 a 2012, en ellos se encontró que la evaluación docente se llevaría a cabo en tres momentos durante la trayectoria profesional de los docentes: evaluación inicial para aspirantes a ingresar a las escuelas de formación inicial de maestros o normales; evaluación para ingresar a la carrera docente y la evaluación del ejercicio profesional.

En el 2008 se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación, generando un cambio con la implementación de evaluación para el ingreso a las escuelas normales y para el ingreso a la carrera docente, así como instituciones reguladoras. Para la evaluación del desempeño magisterial, se consideró importante la observación en clase, con el propósito de recolectar datos para comprobar y valorar el efecto educativo y cómo impacta en los alumnos.

En la opinión de Rockwell (2015) la aplicación de un examen de conocimientos no permitirá distinguir la diversidad cualitativa de los maestros, en mi opinión el capítulo

dos está orientado a reconocer cómo han cambiado las políticas educativas y las evaluaciones con el fin de evaluar frecuentemente el desempeño de los maestros a la luz de mejorar la calidad educativa.

En suma, la evaluación del desempeño profesional docente es el resultado de la política internacional, basada en estímulos salariales y por lo tanto permite exigir una rendición de cuentas, pero esto se ha ido debilitando ya que en el “discurso” se busca la mejora de los docentes, en el periodo del 2009 al 2011 se modificó la estructura de los exámenes, apegándose a los programas de estudio.

Coll menciona que con la reforma del 2013 se elevó a rango constitucional la evaluación, con esto se legitimó la posibilidad de desprofesionalizar a los docentes y des-emplearlos en función de un proceso de evaluación, largo, permanente y desarticulado. La “reforma educativa” es un instrumento político para cambiar los estatutos jurídicos laborales, mediante la evaluación se determinarán los procesos laborales de ingreso, promoción y permanencia. Además, reconoce que la rectoría de la educación por parte del Estado “es un pretexto para controlar a los maestros.” (2013:49)

En la opinión de González, Rivera y Guerra (2017) la reforma educativa es un proceso que tiene las siguientes características: es obligatoria; tiene efectos sobre la condición laboral de los docentes; es realizada por un instituto autónomo; y dura toda la vida de los maestros, compromete la estabilidad laboral, sus ingresos y reconocimientos.

Por tal motivo los docentes se oponen y resisten a este tipo de evaluación porque atenta de manera ilegal sus derechos laborales bajo una política con tendencia neoliberal que busca obligarlos a someterse a una evaluación arbitraria. Lo anterior con la finalidad de centrar mi objeto de estudio desde un marco político y socioeducativo que busca reestructurar, reeducar la forma de pensar, decir y hacer

del maestro produciendo poco a poco cambios que caracterizarán a un nuevo “maestro neoliberal, empresario de sí”.

### **Capítulo 3. La transformación de la figura del maestro en México**

En el presente capítulo se intenta describir cómo ha sido el proceso de transformación de la figura social del maestro mexicano y de su quehacer en función del régimen de poder, que se ve reflejado en el discurso oficial. Se consultaron diferentes autores con la finalidad de explicar el proceso de subjetivación de los sujetos que conforman el magisterio mexicano de nivel primaria, se rescataron elementos del contexto socio-histórico en el cual se da la transformación del oficio a profesión de Estado, donde las instituciones gubernamentales tienen un papel fundamental en la formación de un grupo especializado con ciertas cualidades, conocimientos, saberes y tecnologías que sean capaces de atender a los niños en su primera infancia, que además desarrollen actividades propias de su quehacer en la escuela relacionadas con el arte de enseñar. Los docentes siempre han sido protagonistas de las diferentes políticas del país, y son una figura clave en la formación del Estado mexicano.

El Estado Mexicano a lo largo de la historia ha transitado por diversos contextos económicos, sociales y políticos originando una variedad de concepciones acerca de la función del magisterio, las características de su formación y la función social que ha de tener, creando diferentes figuras del maestro de acuerdo a los requerimientos del contexto ideológico, y de las políticas por las que transitado nuestro país.

La figura del maestro y su labor, se va transformando por su formación (saberes), enfoques, experiencias, relaciones, posturas políticas, las condiciones económicas y laborales van demandando más habilidades y capacidades de los docentes incorporando en el discurso términos específicos como: competencia, evaluación, permanencia, calidad; acciones como: diagnosticar, planear, evaluar, rendición de cuentas, gestionar y liderar entre otras, poco a poco dan lugar a identidades docentes, imaginarios, representaciones sociales y percepciones de la profesión.

Es en la escuela pública donde se dan un conjunto de cambios y con ello la posible reconfiguración de una nueva figura social del maestro.

Es preciso visualizar que, en este proceso de transformación de la figura del maestro, influyen varios factores externos e internos. Como organismos internacionales: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización Iberoamericana para la para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), Comisión Económica para el Caribe y América Latina (CEPAL). Mencionaré algunos organismos internos como: la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales por ejemplo Mexicanos Primero, Coparmex, y el Consejo Empresarial. Conforman redes, con un interés específico, especialmente de tipo económico, político y educativo, ejercen una influencia en las políticas educativas internacionales y nacionales. Son organismos productores de documentos y estudios sobre políticas educativas que dan pauta a reformas educativas, las cuales tienen un efecto en las prácticas docentes (delimitación de funciones, condiciones y atribuciones), el control sobre la contratación impacta en lo profesional, laboral, económico, personal y social.

Las reformas educativas trascienden el saber-poder del sujeto (maestro) al favorecer la construcción de nociones sobre: la enseñanza, aprendizaje, currículo y evaluación, la simulación o resistencia que lo involucran en ciertos modos de pensar y hacer. De este modo las contingencias, los retrocesos, puntos de quiebre, estancamientos, ritmos, transformaciones y continuidades que se generaron y generan actualmente en la escuela pública son parte de los procesos socio-históricos, lo cual significa que la escuela es un espacio vivo, que está en constante movimiento de fuerzas materializadas en las acciones propias del quehacer docente.

En el siglo XVIII, el Estado-Nación se planteó como necesidad, constituir a un cuerpo especializado con el fin de formar a los ciudadanos desde la primera infancia y este espacio denominado “la escuela” dio lugar a las formas de institucionalización de un perfil docente que forma parte de los rasgos distintivos del magisterio mexicano que se proyectan hasta nuestros días.

“Las ideas o conceptos de una corriente se inscriben en la historia como parte de las políticas educativas, sin reconocer que ellas también forman parte o se alojan en prácticas de saber.” (Martínez y Narodowski, 1996: 57). Lo anterior refiere al vínculo que tiene la educación con los saberes de la labor que realizan los maestros, la educación no está desligada a la Pedagogía, ni es una regla que se rija o someta a estructuras políticas y sociales, porque en el poder radica la permanencia o cambio. En este sentido las actividades pedagógicas van a tener relación con el discurso pedagógico y los procesos sociales asumidos como experiencia (correlación en un espacio cultural entre campos de saber, procesos de institucionalización y acción de sujetos de saber: maestros). Es preciso resaltar que el maestro tiene un poder (fuerza) de construir individuos. El conjunto de conocimientos, saberes y poder resultan de la existencia material de reglas en las que está inserto el sujeto; en otras palabras, el saber pedagógico en su ejercicio como actividad de saber y de poder.

### **3.1 Las transformaciones de la figura social del maestro**

Es necesario tener conocimiento de la política educativa que dio lugar a la institucionalización de la escuela, la aparición de la figura social del maestro; conocer el contexto histórico en el cual los docentes han desempeñado su labor permite identificar los cambios y transformaciones de sus acciones como parte de un proceso socio-histórico de configuración y reconfiguración de las figuras del maestro con características y acciones propias de su labor que coexisten o trascienden en diferentes periodos históricos de acuerdo a las oportunidades y obstáculos del entramado institucional para ejercer su labor y profesionalizar un cuerpo especializado (magisterio).

Al respecto Varela y Álvarez (1991) mencionan que la creación de la escuela como maquinaria de gobierno para la infancia, ensambló, articuló e instrumentó un conjunto de dispositivos:

- 1) Definición de un estatuto de la infancia.
- 2) La emergencia de un espacio físico destinado a la educación de los niños.
- 3) La aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de elaborados códigos teóricos.
- 4) La destrucción de otros modos de educación.
- 5) La institucionalización de la escuela obligatoria, pública y regulada por leyes.

Por su parte, Martínez y Narodowsky (1996) señalan que en la historia de la escuela del siglo XVIII y en particular en el surgimiento de la escuela pública hay tres elementos fundamentales:

- 1) La escuela surge como acontecimiento de poder ya que implica el encierro de los pobres (vagabundos) para prácticas de policía, de oficio, una forma de exclusión social.
- 2) La escuela es agenciada desde discursos y prácticas religiosas.
- 3) La educación doméstica no evoluciona generando el proceso de la escuela pública.

“El impulso de la enseñanza pública fue un elemento fundamental que contribuía a garantizar el control estatal sobre el discurso y sobre el individuo con miras al proyecto de formación del ciudadano”. (Martínez Boom, 1994:148)

Los posicionamientos de Varela, Álvarez (1991) y Martínez, Narodowsky (1996) plantean ideas afines en relación a la creación de un espacio específico destinado a corregir las malas costumbres de la población dando origen a la escuela pública e institucional. Simultáneamente aparece la figura social del “maestro” con

determinados conocimientos y técnicas para enseñar a los niños. Una vez constituida la escuela, el maestro continuó siendo un actor principal, que estaba definido en un espacio, tiempo, discurso, regularidad de una institución pública: un sujeto de control. Surge la necesidad de sancionar su saber, y al mismo tiempo debe dar cuenta de cómo enseña y si enseña uniformemente con un método.

A lo largo del recorrido histórico de la construcción de la figura social del maestro, me centraré en las transformaciones institucionales, normativas y programáticas que ha tenido el sistema educativo mexicano, vista a la educación y sus instituciones como las encargadas de formar ciudadanos y contribuir al progreso del país, las políticas educativas implementadas favorecieron la institucionalización de la escuela pública.

### **3.2 Los primeros maestros en México**

Durante la Colonia se crearon las *Escuelas de artes y oficios* para enseñar a los indígenas artes como la escultura, pintura y oficios como la carpintería y costura simultáneamente con el proyecto de evangelización. Posteriormente se crearon las *Escuelas de las Primeras Letras*, equivalen a lo que actualmente conocemos como escuelas primarias. Aguirre (2002) refiere que en 1728 coexistieron diferentes modalidades de Escuelas de Primeras Letras. Principalmente en las zonas rurales, más alejadas y de escasos recursos como rancherías donde la gente adinerada pagaba el salario de los maestros y esta era promovida por el clero.

Uno de los acontecimientos que impactó la labor docente fue la promulgación del Reglamento General de la Instrucción Pública en 1821, el cual reúne un conjunto de elementos ideológicos, sociales y pedagógicos. En 1822 se introduce la metodología de la enseñanza mutua conocida como “Sistema Lancasteriano” que utilizaba alumnos llamados monitores (los más avanzados), fundando escuelas de bajo costo. La intervención del maestro consistía en vigilar, controlar y dar órdenes a sus alumnos, los alumnos avanzados enseñaban a los grupos pequeños; lo que enseñaban los monitores era lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana a los

hijos de artesanos y niños más pobres de las ciudades. De este modo la Compañía Lancasteriana resolvió la necesidad de profesores especializados. (Staples, 1985a)

En 1823 para capacitar a los maestros en su método de enseñanza, surgieron las Escuelas Normales Lancasterianas fundada en la Ciudad de México, la segunda fue en Zacatecas, Veracruz, Chihuahua en 1826, y en poco tiempo estas instituciones estaban diseminadas en todo el país. (Galván, 2002: 2) La capacitación de los normalistas Lancasterianos consistía en aprobar tres cursos: lectura, escritura y uno de aprendiz de maestro. Posteriormente tenían que ensayar en una escuela elemental, finalmente debían ser evaluados por el Ayuntamiento para obtener el título de instructor y ejercer la profesión (Thank, 1995). Este tipo de maestros contaban con los conocimientos elementales, sabían leer, escribir y hacer cuentas.

A raíz de la Reforma Liberal de 1833, en materia educativa se determinó el control del Estado en la educación convirtiendo a la Compañía Lancasteriana en la Dirección General de Instrucción Pública, se constituyó que la enseñanza debía ser libre respetando las disposiciones y reglamentos que emitiera el gobierno nacional, se buscó fundamentar la educación en conocimientos científicos ajenos a creencias religiosas, fomentaron la instrucción elemental para hombres, mujeres, niños y adultos. (Straples, 1985b) Es así como se dio lugar a la educación pública y se estableció que "Toda enseñanza costada por el Estado, o dada por cualquier corporación con autorización del gobierno, será pública y uniforme". (Thank, 2010: 102)

En la independencia predominó la imagen social del "*maestro artesano*", su función era evangelizar a los niños y niñas, sus prácticas iban orientadas a enseñar a leer, escribir, latín y canto en las escuelas de las primeras letras. La metodología de enseñanza consistió en introducir los métodos lancasterianos (monitorial), los maestros de las primeras letras centraron su enseñanza en lectura, escritura, gramática, aritmética, religión, el catecismo de la religión católica, moral y los derechos y deberes del ciudadano, así como labores relacionadas a las artes y

oficios como costura y bordado para las niñas. Se utilizaron premios y castigos para controlar y corregir a los niños bajo la premisa “La letra con sangre entra”. La política educativa tendió a financiar algunas escuelas con fondos de las cajas de comunidad indígena (Tesorería) y otras por la iglesia. (Apolo, 2012)

Las condiciones laborales de los maestros artesanos dependían de los ayuntamientos, eran los encargados de examinar, contratar y despedir a los maestros (ciudadanos no religiosos); así mismo los párrocos acreditaban las capacidades de los maestros que impartirían la doctrina, el Estado no tenía injerencia en la educación primaria solamente garantizaba que la educación fuera obligatoria y pública, de este modo contribuyó a formalizar el tiempo escolar con una duración de cuatro a seis meses para realizar funciones exclusivamente pedagógicas.

En este contexto el “*maestro artesano*” se caracterizó por falta de formación especializada, solamente enseñaba lo que había aprendido, sin tener una formación didáctica, enseñaba de manera empírica. Su labor de servicio estuvo orientada a la alfabetización mediante la evangelización, como un medio o dispositivo de poder, para que la Iglesia tuviera el control ideológico, el sometimiento de clases, los primeros maestros fueron elementos clave para cumplir con el propósito ideológico colonizador, ser maestro fue considerado un oficio, el cual se aprendía a través de la experiencia. Socialmente los primeros maestros (ciudadanos no religiosos) fueron de clase humilde y de cultura limitada, no invertían su salario para su preparación. Los maestros eran menospreciados por las clases pudientes por su ignorancia y su origen, se consideraba un oficio de “pobres”.

Arnaut (1996) considera que al “*maestro artesano*” como una profesión libre, el ingreso a la profesión no contaba un sistema de formación especializada, para ejercer la profesión solo necesitaba la autorización de los Ayuntamientos, quienes eran los principales empleadores, los gobiernos de los estados empleaban una minoría después de aplicarles una serie de exámenes, los maestros de esa época

provenían de clases sociales bajas, gozaban de poco prestigio social, tenían sueldos bajos, eran despreciados por la sociedad, por analfabetas pues contaban con conocimientos elementales.

La transformación de la figura social del “maestro artesano” al “maestro apóstol” surge cuando se le brinda una formación especializada aquellos aspirantes a maestros en un espacio determinado “Normales”, con ciertas características y determinados contenidos curriculares orientados a la enseñanza, didáctica y formación de niños que al llegar a la edad adulta se convertirían en ciudadanos con determinadas características. Durante el Porfiriato, en 1886 se fundó la primera Escuela Normal Veracruzana, un año después la Escuela Normal para profesores de Instrucción Primaria actualmente conocida como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Durante el periodo que comprende 1880-1910 en la época de la República restaurada, tras el triunfo de los liberales Gabino Barreda consideró que el Estado, debía de abandonar el papel de vigilante y convertirse en un Estado Educador a partir de que el Estado se hace cargo de la educación pública (Muriel,1964) posteriormente durante el Porfiriato, el maestro fue valorizado y enaltecido en el discurso oficial.

Barreda consideraba que la educación era el medio para establecer un poder que estuviera por encima del régimen material de los hombres, que era necesario organizar una sociedad ideal en la que las opiniones se fundamentaran en su comprobación científica. (Córdova, 1973)

El Porfiriato, se caracterizó por rodearse de intelectuales, con ideas y valores sobre la sociedad mexicana que coincidían con los ideales políticos de Porfirio Díaz, este grupo de intelectuales se denominó “Positivistas Mexicanos”, por ejemplo, Gabino Barreda quien fue impulsor del Positivismo, Justo Sierra, José Yves Limantour, entre otros, que difundieron el pensamiento científico en México. La ideología Porfirista

se basó en el orden y progreso porque consideraba que a través de la educación basada en principios científicos se llegaría a un orden social. (Díaz,1986)

En el ámbito educativo durante el Porfiriato, también se impulsó a brillantes educadores, que fueron pilares de una educación moderna y científica como: Manuel Flores, Enrique Rebsamen, Carlos A Carrillo, Justo Sierra, Ignacio Manuel Altamirano, Joaquín Oreña, Joaquín Baranda quien fue nombrado Secretario de Justicia e Instrucción Pública en 1882, permaneció en el cargo por dieciocho años.

Joaquín Baranda consideraba que no podía integrarse y unificarse la sociedad mexicana sin la intervención del maestro, además impulsó dos congresos de Instrucción en 1889 y 1890 iniciándose el proceso de nacionalización y uniformización de la educación. Favoreció la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria en 1896 cuya función consistió en definir la estructura orgánica escolar centralizada en lo administrativo y en lo pedagógico. Los egresados de las Normales fueron docentes de alto nivel, aportando sus experiencias para formar una teoría pedagógica que compitió con los sistemas educativos a nivel mundial (Moreno, 2001)

La figura social del *“maestro apóstol”* tuvo una variante, a la cual se le atribuían ciertas cualidades en su quehacer cotidiano convirtiéndose en *“maestro apóstol moralizador e higienizador”*, en el momento en que el Consejo Superior de Salubridad en 1882 convocó a médicos, maestros y grupos interesados por la higiene con el fin de discutir y definir las condiciones mínimas indispensables para dar a los niños un ambiente laico, gratuito y obligatorio, de aprendizaje sano y estimulante: las características del local escolar (escuelas y aulas), mobiliario, libros y los programas y horarios más convenientes para promover la salud física y mental de los niños así como la distribución diaria de los trabajos con el fin de regular el quehacer docente, los contenidos, el tiempo escolar y los espacios (escuelas).

Considero que fue un acontecimiento que marcó un parteaguas en la política educativa, al intervenir y opinar agentes externos: médicos y sociedad civil en el ámbito educativo que impactó en el quehacer didáctico de los maestros al recomendar ejercicios para el desarrollo corporal y cuidado físico, juegos al aire libre y gimnasia. Se cambió la percepción de los premios y castigos por una relación causal de las acciones, se promovió reflexionar todo aquello que significa “hacer el bien.” (Tanck, 2010: 129) El magisterio fue considerado como una carrera femenina, lo cual significó una opción para que las mujeres accedieran a una profesión.

De acuerdo a la ideología positivista, se pretendía que la educación se basará en la ciencia, la escuela objetiva se refiere al “objeto” (lo manipulable, tangible y visible). Considerando que el sujeto ideal para el cumplimiento de los programas educativos sería el maestro, la política educativa se centró en unificar los estudios de nivel primaria y de las escuelas normales. Con este propósito se funda la Escuela Normal de Profesores de Educación en la Ciudad de México en 1887, que años más tarde sería conocida como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros siendo inaugurada el 24 de febrero de 1887.

Las Normales surgieron como instituciones de saber pedagógico, “el término escuela normal... tiene su origen en la norma, es decir en la intención de normalizar (igualar, homogeneizar, ordenar, metodizar, reglar, regularizar y pautar) a los maestros”. (Martínez, 1994: 150)

Las escuelas normales tenían la función de metodizar los procesos de enseñanza mediante la formación de maestros, esta fue una estrategia de poder ya que se establece un método para enseñar a los pobres con un maestro, en un espacio cerrado (salón), permitiendo el ingreso de varios alumnos. En 1888 la Ley de Instrucción Obligatoria promulgó que la enseñanza elemental de cualquier establecimiento oficial o particular oscilaría entre los 6 y 12 años de edad.

Otra variante fue el “*maestro apóstol nacionalista*”, mismo que aparece tras la consolidación de las Escuelas Normales a lo largo y ancho del país, los maestros se convirtieron en el eje de la construcción de la nación. El maestro no es considerado “sabio”, “científico”, sino aquél que tiene el “arte de enseñar”, en otras palabras, posee una didáctica, podría definirse como la técnica de enseñar a otra persona un conjunto de conocimientos o saberes. Durante este periodo sobresale el término vocación que consiste en tener un conjunto de virtudes afectivas como: paciencia, tolerancia y trato amable, abnegación y sacrificio hacia los niños.

En 1890, Porfirio Díaz anula la intervención de la escuela Lancasteriana por decreto, manifestando que los métodos de enseñanza lancasterianos no son compatibles con los métodos modernos aceptados en los pueblos cultos como más eficaces y se propone la “*Enseñanza objetiva*”, que se consideró como una innovación educativa.

La política educativa del Porfiriato centró su intervención en la formación del alumno en tres aspectos principales: el físico, el moral y el intelectual; el Estado se encargó de dar una formación especializada de dos años al maestro que consistió en dotar de conocimientos, técnicas y métodos de enseñanza en las Escuelas Normales, reforzando su vocación, su espacio de trabajo, cambia de ámbito doméstico y privado al ámbito público, institucional y regulado con un mayor reconocimiento social.

Durante el Porfiriato surge la figura social del “*maestro apóstol*” con sus variables: el moralizador e higienizador y el nacionalista. Las políticas educativas implementadas en conjunto favorecieron la institucionalización de la escuela. A finales del siglo XIX en México surge un campo disciplinar orientado al estudio de fenómenos educativos especializado a la producción y difusión del conocimiento sobre la educación en las Escuelas Normales, las cuales eran insuficientes para preparar y capacitar profesores.

En contraposición al reconocimiento simbólico de sus virtudes, vocación, preparación, cualidades morales que otorgaban al maestro un lugar privilegiado por su labor en el discurso político, en realidad su labor fue muy mal retribuida en el periodo del Porfiriato, las comunidades rurales fueron olvidadas en materia de educación, solo alcanzó a cubrir la capital del país y algunos estados, cabeceras distritales de los municipios ricos. (Tenti, 1999) Las tensiones entre los docentes y el Estado se dieron porque exigían una justa remuneración salarial y la creación de plazas, peticiones que Porfirio Díaz no atendió, lo que dio como resultado resistencias magisteriales, a las que se sumaron las demandas de obreros y campesinos, que lucharon en el movimiento revolucionario con la satisfacción de salvar al pueblo de la ignorancia, la pobreza y la injusticia.

Con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública, como organismo gubernamental y un marco legal bajo la Ley de Instrucción Primaria de 1908, se estableció que la escuela primaria en el Distrito Federal y territorios, debería ser educativa o integral, laica y nacional, con el fin de fomentar el amor a la patria y a sus instituciones, formar ciudadanos y contribuir al progreso del país. Incluiría la cultura moral, intelectual, física y estética, principios que delimitaron la práctica docente en varios sentidos: profesional, laboral y actitudinal. (Tanck, 2010)

Con el triunfo de la Revolución, se promulga la Constitución de 1917 y el Congreso Constituyente otorga a los municipios el derecho de controlar y organizar la enseñanza primaria, con el propósito de robustecer los ayuntamientos en todo el país, de esta forma las escuelas primarias quedaron a cargo de los municipios. El 31 de enero de 1917 se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública, al poco tiempo de esta decisión los ayuntamientos mostraron su incapacidad intelectual y económica para esta labor y empezaron a cerrar escuelas por falta de pago a los profesores. (Gómez, 2001)

La nueva Constitución de 1917, promulgada por Venustiano Carranza emana el

artículo 3° donde se establece que la educación elemental oficial sería laica y gratuita; el artículo 31 la declaró obligatoria. De esta forma se intentó imponer límites al poder de la Iglesia católica en la educación” (Tanck, 2010: 158) Es así como el control de la educación pasa al Estado y los maestros se convirtieron en funcionarios del Estado, sujetos a un conjunto de disposiciones legales.

Hosferrer y Schneuwly (2004) mencionan que la expansión de los sistemas educativos facilitó la producción teórica, como discurso de verdad, que legitimó la ideología educativa y la regulación gubernamental de los sistemas educativos reconociendo la necesidad de formar y certificar a un conjunto de especialistas de la infancia: los maestros. El proceso formativo de maestros se dio simultáneamente a la organización de cuerpos profesionales para mejorar su formación, funciones y estatus social.

La expansión de la escolarización y construcción del Estado Educador fueron el resultado de la lucha, confrontación, tensiones y conflictos sociopolíticos en relación a la función de la escuela y los programas de formación, del carácter teórico del conocimiento educacional de las escuelas normales. En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) quedando a cargo José Vasconcelos de 1921 a 1923, quien encabeza una campaña alfabetizadora en todo el país. Partió de la idea de que se debería enseñar conocimientos básicos para integrar a las poblaciones a la vida nacional rescatándolas del atraso cultural al haber estado en el olvido. “La SEP estaba destinada a constituirse en el órgano ejecutor de la política educativa de masas” (Tenti, 1999: 280).

Lo anterior dio mayor legitimidad y consolidó al sistema educativo mexicano, favoreció la creación de instituciones gubernamentales de carácter educativo y escuelas. Otro acontecimiento significativo fue la federalización de la enseñanza con la firma de contratos y convenios con los estados, subvencionó, fundó y apropió de escuelas e instituciones educativas y centros culturales. La educación escolar se centró en formar un nuevo hombre, sano, diligente y moral, con hábitos y

costumbres que aportaron al bienestar de la nación. La formación de maestros y alumnos trascendieron el espacio escolar para transformar las comunidades, modificar su ritmo de vida, dando lugar a resistencias a las propuestas de las autoridades locales.

Las escuelas se crearon por el gobierno como un espacio de control social, se basaron en estructuras sociales tradicionales como la familia para formar a los niños como ciudadanos. También fue rechazada por los padres de familia como una institución ajena, inútil y perjudicial a su vida cotidiana. Los docentes se formaron en las normales, otros con ayuda de vecinos, otros luchaban y resistían contra el discurso de verdad (producciones teóricas), hubo quienes se resistían o adaptaban a los linchamientos oficiales, a las necesidades o exigencias de sus educandos. Los educadores muchas veces se vieron obligados a ajustar los horarios y calendarios a los tiempos de la comunidad y alterar los programas debido al trabajo de los niños en el hogar o en el campo.

El “*maestro apóstol nacionalista*” es una variante que se caracterizó por ser un actor y sujeto social, que llevaba sus conocimientos, con el fin de difundir la cultura nacionalista y la idea de progreso para alfabetizar, fue así como adquirió un papel muy importante, salió de las aulas para integrarse activamente en la vida de las comunidades rurales, fungió como promotor comunitario, misionero cultural y transformador de estilos de vida. Esta figura social predominó después de la Revolución hasta el sexenio de Plutarco Elías Calles.

Es preciso resaltar que después de la revolución, continuaron los altos índices de analfabetismo, una escasez de cobertura, falta de escuelas y normales rurales, fue necesario reclutar gente que estuviera dispuesta a realizar el trabajo donde se le enseñara a la comunidad manualidades, hábitos de higiene y salud, por lo que eran personas con estudios mínimos que conocieran la población donde iban a realizar su labor y que tuvieran la habilidad de liderazgo. Este contexto favoreció que los jóvenes estudiantes “*misioneros laicos*” se convirtieran en “*maestros misioneros*”,

fueron considerados maestros improvisados porque no tenían una formación académica en la Escuela Normal, su campo de trabajo se desplegó en las comunidades rurales más alejadas, se convirtieron en monitores de niños y adultos orientándolos sobre: lectura, escritura, aritmética, música, arte, educación física, enseñanza académica, economía doméstica y agricultura.

El Estado impulsó las “Misiones culturales” promovidas por Vasconcelos en 1923, que duraban 21 días, con la finalidad de capacitar a los docentes, para impactar en el trabajo, producción y vida de las comunidades rurales. Para algunas comunidades las Misiones eran motivo de júbilo, para otras representaban una oposición a sus enseñanzas dando lugar a resistencias y conflicto entre autoridades locales, campesinos y párrocos porque la Iglesia dejó de tener injerencia en la educación, la imagen del sacerdote comenzó a ser desplazada entre las comunidades por la del “*maestro misionero*” por ser un actor y sujeto social, que llevaba sus conocimientos, con el fin de difundir la cultura nacionalista y la idea de progreso para alfabetizar, fue así como la figura del profesor adquirió un papel muy importante, salió de las aulas para integrarse activamente en la vida de las comunidades rurales, fungió como promotor comunitario, misionero cultural y transformador de estilos de vida. Las misiones culturales desaparecieron en 1937 tras la fundación de las normales rurales donde se graduaron muchos profesores. (Hurtado, 1999)

Durante el sexenio de Plutarco Elías Calles de 1924 a 1928 se crearon escuelas en comunidades rurales para “civilizar” indígenas intentando homogeneizar sus hábitos y costumbres, convertirlos en productores agrícolas eficientes, modernizar y educar cívicamente a la población. Implementaron campañas a favor de una vida sana e higiénica. En las escuelas se implementó la pedagogía de la acción o escuela activa donde el niño debía “aprender haciendo”, los docentes debían vincular el trabajo y estudio para el mejoramiento de la colectividad, en su mayoría orientaban las actividades hacia trabajos manuales en lugar de académicos, algunos padres mostraron rechazo, otros a favor dando lugar a tensiones entre autoridades,

maestros y comunidades. Cabe mencionar que durante este sexenio fueron fundadas las Escuelas Normales Rurales en 1925 cuyo objetivo principal era preparar a los maestros para trabajar en las comunidades más alejadas, ocuparon un papel muy importante en la formación de maestros misioneros.

### **3.3 El maestro como agente de cambio social (1934-1940)**

Durante del Cardenismo de 1934-1940 continuó la escuela rural, los maestros además de cumplir con los propósitos de la escuela rural, se les adicionó la educación socialista que implanta el discurso oficial generando un cambio en la labor del docente. El maestro rural adquirió otras funciones como: guía social, defensor, organizador de los desprotegidos y explotados por lo que su misión se extendió más allá de las aulas. Para Lázaro Cárdenas, “El maestro rural ha de auxiliar al campesino en su lucha por la Tierra y al obrero en la obtención de los salarios.” (Tenti, 1999, 297)

La figura social y simbólica del *“maestro como agente de cambio social”* se caracterizó por buscar una vida mejor para las comunidades, aliándose, guiando y organizando la lucha de campesinos por la tierra y a los obreros en la defensa de sus derechos laborales; el maestro se transformó en un líder político y agitador social con el fin de crear conciencia de clase y apoyar las reformas del presidente Lázaro Cárdenas cuyo discurso dirigido a los maestros les pedía identificarse y comprometerse con su trabajo en las escuelas, para la construcción de un proyecto nación. El discurso oficial presentó al *“maestro socialista”* como un líder de la comunidad, un sujeto activo dirigente intelectual, moral y político que transformaría la realidad social de la comunidad en la que trabajaba.

Los maestros enseñaban a los alumnos, instruían en los métodos de trabajo, introducían el sentido de comunidad, fomentaban medidas sanitarias. Además, ayudaban a los campesinos en redactar peticiones de tierras, elaborar actas cooperativas, gestionar créditos, presidir juntas de sindicatos para fomentar simpatía con Lázaro Cárdenas quien impulsó la educación de los trabajadores

creando el Departamento de Educación Obrera en 1937, impulsó la enseñanza técnica creando el Instituto Politécnico Nacional.

En las escuelas las ceremonias cívicas y festivas predominaba la bandera rojinegra, se escuchaba “La Internacional” o “El Agrarista”; se buscaba sustituir las fiestas tradicionales de carácter religioso. Algunos maestros manifestaron oposición hacia la religión, transformaron iglesias en escuelas, centros culturales, salones de baile, quemaron imágenes religiosas, persiguieron sacerdotes, hubo quien desmintió enseñanzas familiares en consecuencia las comunidades se dividieron y mostraron rechazo a las acciones antirreligiosas y los padres retiraron a los niños de la escuela. Los maestros se enfrentaron al clero y clase alta, sufrieron represalias y hostigamiento por sus nuevas funciones y tareas, arriesgando su vida en defensa de los pobres, convirtiéndose en héroes o mártires del sistema. La mayoría del magisterio estaba afiliado al Partido Comunista, su labor impactaba en lo organizativo, pedagógico, social y cultural. La figura del “*maestro socialista*” fue contradictoria y disfuncional para el sistema.

Se tomaron como referencia modelos soviéticos por ejemplo Makarenko, Blonsky y Pistrack. (Sotelo, 2001) En México este modelo no tuvo éxito, por la infinidad de actividades asignadas a los maestros, pero hubo maestros que realizaron esta labor obteniendo frutos al convencer a las comunidades de los ideales socialistas, enfrentaron grandes problemas y la ira de diversos sectores de la sociedad.

En 1934 las reformas dejaron el manejo técnico y administrativo de las escuelas a cargo de la federación, obligando a las entidades a utilizar los métodos y programas de la SEP con orientación socialista, para los maestros estatales que habían luchado por la federalización representaba una victoria ya que habían ganado mejores condiciones de trabajo. A finales de la década la escuela ganó un lugar en las comunidades y grupos urbanos.

### **3.4 El burócrata sindicalizado (1940-1950)**

En el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho de 1940 a 1946 la educación socialista fue reemplazada por una ideología de orden económico y social, el estado educador tendió a unificar inculcando valores. Mediante la educación se buscó lograr la unidad nacional y el desarrollo económico de la sociedad. Se expulsó de la SEP a todos los representantes del marxismo y comunismo en el ámbito educativo. (Hernández, 2004) Antes de la creación del SNTE, los maestros no tenían base en su plaza, únicamente les daban contratos, el cual podría ser resido en cualquier momento por la autoridad educativa.

Esta figura social del “*maestro como burócrata sindicalizado*” apareció durante el sexenio de Manuel Ávila Camacho y la creación de Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para ser precisos en 1943 quien contribuyó a la imagen del maestro como trabajador sindicalizado, al servicio del Estado, con determinados derechos y prestaciones, algunas agenciadas por el mismo sindicato. (Arnaut, 2013) La política educativa tendió a crear un Estado fuerte y corporativo, dio un giro ideológico hacia “progreso y la modernización” mediante el crecimiento económico; un nuevo proyecto de nación que requería la formación y reconfiguración de un nuevo maestro.

En esta época los cambios en la política educativa fueron radicales en lo que se refiere al trabajo realizado por la mayoría de los profesores (si anteriormente se les pedía menos teoría educativa, menos conocimientos científicos, y más actividad social) ahora en este nuevo gobierno se les exigió lo contrario, siendo prioritaria su labor en el aula, en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, se decidió unificar los planes de estudio de las normales rurales y urbanas en 1945 que hasta entonces eran diferentes. En las normales rurales se enseñaban materias relacionadas con labores agropecuarias, de la pequeña industria y en las normales urbanas la enseñanza estaba orientada al conocimiento de cultura universal. Se homologaron en todo el país los planes de estudio de las normales rurales y urbanas

que tendrían una duración de tres años, para acceder a la normales los estudiantes debieron haber cursado la secundaria.

Se unificaron los planes de estudio en todo el país, modificaron el artículo 3º Constitucional en 1945 eliminaron el término socialista, y se pretendía desaparecer la figura del “*maestro como agente de cambio social*” (líder social), iniciándose una campaña en contra de los maestros egresados de normales rurales, descalificando su formación específica y su excesiva práctica política.

Un año después, en 1946 se crea el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de enero de 1946 y que entró en vigor a partir del 13 de febrero de 1946. Es un documento de sujeción obligatoria para todo funcionario, jefe o empleado de la dependencia, tiene la finalidad de establecer las condiciones laborales del personal de base, de confianza e interinos; de los derechos y obligaciones de los trabajadores, las jornadas, asistencia, intensidad y calidad del trabajo, los salarios, las vacaciones, las licencias, los cambios, las suspensiones y destituciones, los riesgos profesionales, las infracciones y recompensas.

La política educativa se centró en combatir la escuela socialista y la reconciliación con la Iglesia, inclinando el proyecto hacia los ideales humanistas que promovió José Vasconcelos. “La llamada escuela del amor vino a concretar el nuevo modelo educativo: una escuela ajena al odio y a la división entre los mexicanos, a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase, una escuela auténticamente mexicana, acorde con las tradiciones del medio físico del país, en la que el individuo, y no la colectividad, se convirtió en el centro de la atención y la familia reafirmaba su papel formativo en el ámbito escolar.” (Tanck, 2010: 188).

En este contexto el “*maestro como burócrata sindicalizado*” debía apropiarse de la idea del “progreso” y difundirla entre la población. Esta nueva imagen social del maestro se forma a partir de la sujeción a las políticas, reglas del juego, las

prioridades y objetivos que somete, impone, prescribe y establece el Estado apoyado por el sindicato alejando la posibilidad al maestro de pensar por sí mismo, convirtiéndose en repetidor, instructor y transmisor de conocimientos, con acciones acordes a los fines impuestos. (Martínez, 2010)

El currículum se centró en formar a los alumnos y ciudadanos en un conjunto de valores, normas disciplinarias encaminadas a la armonía y a fortalecer la identidad nacional, conscientes de sus derechos y obligaciones, respeto de leyes. El currículo se organizó en asignaturas, que se clasificaron en instrumentales (lenguaje, aritmética, geometría, dibujo, manualidades, economía doméstica, educación física, música y canto) e informativas (ciencias naturales y ciencias sociales). Se prohibieron y penalizaron los castigos en las leyes y reglamentos de educación. La institucionalización del maestro, lo convierte en un reproductor y aplicador de lo establecido.

El maestro es un sujeto de intervención a través de evaluaciones, en varios sentidos, el primero es el profesional, porque se buscó modificar sus modos de ser, hacer y pensar su práctica didáctica en relación al currículo que va a enseñar con el fin de transformar los niños y las familias. Las exigencias de los maestros por tener mejores salarios y condiciones de trabajo, la división ideológica entre grupos magisteriales generó un conflicto político entre maestros con el fin de diluir su identidad y unidad. Como condición de emergencia para unificar al magisterio se creó el SNTE.

Nuevamente se retomó la campaña contra el analfabetismo, la figura del “*maestro como burócrata sindicalizado*” se organizaron centros de enseñanza colectiva para acelerar el proceso de alfabetización en comunidades alejadas que no tenían escuelas, en fábricas, mercados, rancherías, cuarteles con el capital de maestros, empleados administrativos y padres de familia. Para continuar con esta ardua tarea de alfabetización y ampliar la cobertura se invitó al “*maestro apóstol misionero*” que se mencionó anteriormente, considerados improvisados porque no tenían una

formación en las escuelas normales, desde la creación del SNTE, este se robusteció convirtiéndose en el gremio más poderoso del país, inicialmente su función era defender los derechos laborales de los maestros, con el paso del tiempo empezó a controlar a los maestros agremiados en lo laboral y en lo profesional, hasta convertirse en un apoyo del sistema político del cual no podían prescindir diferentes gobiernos del país.

Siendo secretario de educación Jaime Torres Bodet en el periodo de 1943 a 1946 se propone dos objetivos:

1. Establecer una orientación ideológica moderada mediante la eliminación de la educación socialista y reformar los planes y programas de estudio en la enseñanza primaria y normal.
2. Normalizar la relación política y laboral de la SEP con los maestros y su representante sindical. (Arnaut, 1996)

Y con la creación del SNTE, se inicia un nuevo periodo en la profesión que anteriormente no tenían movilidad laboral, sin basificación de sus plazas, solo eran contratados por las autoridades educativas y en cualquier momento podrían ser despedidos. El sindicato logra mediante negociaciones con la SEP conseguir la basificación de los maestros titulados, quedando sin basificar la mayoría porque no tenían título. (Arnaut, 1996)

Ante esta problemática, que la mayoría de los maestros no era titulados por lo tanto no tenían derecho a basificarse, dio lugar a protestas, para dar solución al problema profesional, las autoridades educativas decidieron crear en 1945 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), un organismo gubernamental para regular la formación, preparación y certificación de los “*maestros misioneros*” mediante cursos por correspondencia, cursos orales y exámenes periódicos para obtener el título correspondiente que alentó a los maestros con mayores ingresos, esta medida implicó un impacto en lo profesional. (Meneses, 1988) El IFCM logra homologar a

los maestros rurales y urbanos, titula a los no titulados, y basifica a los no basificados. Arnaut (1996) menciona que los títulos expedidos por el IFCM tenían el mismo valor curricular y escalaforario que los títulos emitidos por las otras escuelas normales.

Torres Bodet confesó “no era la mejor manera de lograr la titulación y la base de miles de maestros, pero si la más práctica para evitar que abandonaran sus comunidades”. (Tanck, 2010: 199) Argumentó que fue una estrategia para homologar la formación magisterial, unir las fracciones del sistema educativo y controlar al magisterio.

### **3.5 El maestro como profesional (1950-2013)**

En los años 50's se expande el capitalismo y crece la industrialización en nuestro país, aumenta también la demanda escolar en forma masiva, el Estado propone acciones en materia educativa, una de ellas fue investigar a nivel nacional cuantos niños no tenían acceso a la educación, la comisión encargada de realizar este trabajo, entregó el documento “Plan para el Mejoramiento y expansión de la Educación Primaria en México” al Secretario de Educación Jaime Torres Bodet quien permaneció un segundo periodo como secretario de educación, que comprendió de 1958 a 1964.

Con el “Plan para el Mejoramiento y expansión de la Educación Primaria en México” se buscó subsanar la falta de cobertura, esto implicó la expansión de la escuela primaria, con ello la construcción de aulas y fue necesario contar con un gran número de maestros bien preparados, esto dio lugar a la creación de escuelas normales en diferentes partes del país, este plan fue de gran impacto por pretender dar educación a los mexicanos, aunque no logró hacerlo en su totalidad, solamente se cubrió una tercera parte de la población infantil, sin escolaridad. (Caballero, 2001). Mejorando la profesión docente en cuanto a la movilidad, ascensos y aumento de sueldos.

La figura simbólica del “maestro como profesional” surge a principios de la década de los años 60’s, durante el sexenio de Adolfo López Mateos, la política educativa hizo énfasis en la formación profesional de los maestros, se consideraron la Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Normal Superior como formadoras de carreras técnicas de educación superior.

Otra de las acciones de este sexenio fue la desconcentración del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) y ampliación de las tareas como la implementación de cursos de perfeccionamiento profesional para maestros titulados de primaria, incluidos directivos, cursos de orientación técnica especial para el personal de las Misiones Culturales, de las brigadas de mejoramiento de la comunidad indígena y de los centros de capacitación indígena, cursos sobre la difusión de la reforma educativa aprobada por la 5ª Asamblea plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE). (SEP-CONALTE, 1975)

El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) surgió como una institución de excelencia con carácter transitorio su Ley Orgánica fue denominada Ley de Emergencia dependiente directamente del secretario de Educación, como organismo descentralizado, en tanto se capacitaba a los maestros que no tenían estudios para ejercer el magisterio, se pensaba que esto podría hacerse en corto tiempo, pero como se siguió contratando a personal sin la preparación adecuada, el Instituto se declaró permanente en 1958. (Meneses, 1988)

Además, se organizó la Comisión Revisora de Planes y Programas, organismos gubernamentales encargados de verificar la capacitación del magisterio por parte del Estado y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos encargada del diseño curricular de los libros de texto para formar a un ciudadano con características particulares.

En 1969 durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz se concretó una reforma de los planes de estudio de las Escuelas Normales que impactó en el ámbito profesional,

se separaron los estudios de secundaria de las normales, se amplió el plan de estudios de 2 a 3 años; se favoreció que los estudiantes de la normal al egresar obtuvieron el certificado de bachillerato y el título de profesor de educación primaria. (Navarrete-Cazales, Z. 2015).

En mi opinión esta reforma permitió la movilidad profesional, laboral de los maestros normalistas porque al terminar sus estudios podían ejercer su profesión. Algunos optaron por trabajar y simultáneamente estudiar una carrera universitaria (licenciatura) como medicina, derecho, administración, etc. Al egresar algunos optaban dejar la docencia para ejercer otra profesión con mayor reconocimiento social y remuneración económica; esto favoreció que apareciera la imagen social del profesor universitario, quien se caracterizó por tener mayor capital cultural y económico.

Siguiendo la evolución del entramado institucional en 1971, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) se convirtió en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), sus funciones se centraron en el mejoramiento profesional los maestros de educación preescolar, primaria, media y superior mismo que posteriormente se transformó en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). (Navarrete-Cazales, Z. 2015).

Este periodo es significativo porque se introdujeron conceptos clave como: capacitación y mejoramiento, conceptos que continúan hasta nuestros días relacionados a la calidad y desempeño; de manera implícita estos organismos incidían en ámbito profesional y laboral con relación a las funciones asignadas a los normalistas. El Estado dio legitimidad a la representación legal del SNTE ante el Tribunal Federal de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión, surgiendo el Reglamento de Escalafón, alcanzando a cubrir distintas dependencias administrativas de la SEP.

En 1973 se creó el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores de la Secretaría de Educación Pública, hoy extinto. Este sistema permitía el ascenso comprendido como todo cambio a una categoría superior. Solamente los trabajadores de base de la Secretaría de Educación Pública tenían derecho escalafonario con el requisito mínimo de seis meses de ejercicio en la plaza inicial. La promoción escalafonaria de los trabajadores, era posible después de transcurridos seis meses, contados entre la fecha del último dictamen emitido a su favor y la del reporte de la vacante a la Comisión. El ascenso de los trabajadores se determinó por la evaluación de cuatro factores:

a) Por conocimientos es el conjunto de nociones teóricas y prácticas para el desempeño del puesto, ello implica la preparación, el mejoramiento profesional y cultural. Lo anterior se debía acreditar con título o cédula profesional, certificado de estudios, diploma para el ejercicio de la profesión, otros estudios para aquellas plazas que no requerían título.

El mejoramiento profesional y cultural implicó tener título, grado académico, estudios de especialización, obras y trabajo de investigación científica pedagógica que lo acredite.

b) Aptitud comprendida como la suma de facultades físicas y mentales, requeridas por el puesto, la iniciativa, laboriosidad y la eficiencia para el desempeño del mismo, la idoneidad que en el campo en la docencia se calificará con los siguientes criterios:

- INICIATIVA: En el ámbito pedagógico comprende actividades de investigación científico-pedagógica, de investigación estética, de creación artística y de técnicas pedagógicas relacionadas con las especialidades de los diversos niveles educativos; actividades de divulgación científico-pedagógica o artístico-pedagógico; actividades encauzadas a obtener los mejores resultados del programa de estudios, oficial. Fuera del ámbito educacional comprende actividades creativas o de investigación científica, cultural, social, artística, etc., que no tengan relación directa con la educación y actividades que fortalezcan y coadyuven al mejoramiento de la vida sindical.

- EFICIENCIA A - En el aspecto educativo comprenden la calidad y cantidad en el cumplimiento de la labor educacional; la técnica y organización del trabajo.
- c) Antigüedad es el tiempo de servicios ofrecidos por el trabajador en la organización desde la fecha de ingreso.
- d) Disciplina es el cumplimiento de las disposiciones contenidas en las Condiciones Generales de Trabajo y el acatamiento de las instrucciones prescritas por los superiores, la exactitud y el orden en el trabajo desarrollado.
- e) Asistencia y puntualidad en los días, jornadas, calendario y horarios oficiales establecidos en las Condiciones Generales de Trabajo. (D.O.F, 1973)

Los factores y sub-factores escalafonarios tenían los siguientes valores

| <b>Tabla 8. Factores y valores en la evaluación</b> |  |
|---|--|
| Factores  | Sub-factores   |
| <b>CONOCIMIENTOS<br/>45%</b>                        | Preparación 20%<br>Mejoramiento Profesional y Cultural 25%                               |
| <b>APTITUD<br/>25%</b>                              | Eficiencia 20%<br>Otras Actividades (obras publicadas, artículos periodísticos, etc.) 5% |
| <b>ANTIGÜEDAD<br/>20%</b>                           |  |
| <b>DISCIPLINA Y PUNTUALIDAD<br/>10%</b>             |  |
| <b>Total</b>  | 100%   |

Se denomina concurso escalafonario al procedimiento por el cual la Comisión Nacional Mixta de Escalafón reconoce los derechos de los maestros como trabajadores de base en la calificación de los factores escalafonarios. En caso de igualdad de méritos, el escalafón se movía en beneficio del trabajador con mayor antigüedad acreditada. Fue optativo para los trabajadores aceptar ó rechazar su ascenso, debiendo manifestar por escrito su decisión a la Comisión Nacional Mixta

de Escalafón, en un periodo de 10 días hábiles contados a partir de la fecha de notificación de la promoción.

Las comisiones mixtas de la SEP-SNTE estaban integradas por representantes de ambas organizaciones, se hacían cargo de actividades y programas de áreas centrales del quehacer gremial: plazas, salarios y, en algunos casos, desarrollo profesional (incluyendo actualización y evaluación). Las comisiones se dividían en nacionales o estatales. La creación de nuevas plazas, la promoción de individuos a puestos directivos o de supervisión, los cambios de adscripción (permutas) y la evaluación docente, por nombrar algunos, son asuntos que manejan por comisiones. Las comisiones relacionadas con el escalafón, basificación de plazas, movimientos entre centros de trabajo (cambios interestatales), y las condiciones de trabajo, tienen un papel decisivo en determinar quién logra acceder como docente al sistema educativo, quién se promueve, quién recibe estímulos salariales, etcétera. En la Comisión de Escalafón, por ejemplo, el SNTE podía manejar con discrecionalidad la recepción de los informes que serán evaluados y las convocatorias, decidiendo el momento, contenido y mecanismos de difusión (Arnaut, 1998).

A fines de los 70's se crea la Universidad Pedagógica Nacional para dar continuidad a la formación profesional de profesores de primaria normalistas, que al cursar una de sus carreras podían elevar su grado académico a licenciatura; con el fin de brindar mayor prestigio a la profesión. Se presentan cambios en la figura simbólica del maestro, en la cual influyó especialmente el proceso de urbanización, la consolidación del esquema económico industrializador y de servicios y, los impactos culturales producidos por el auge de los medios de comunicación.

El "*maestro como profesional*" continua en la década de los 80's, con ciertas transformaciones derivado de la masificación de la escuela primaria y las normales. En 1984 se estableció el bachillerato como requisito obligatorio para ingresar a las escuelas normales. (Arnaut, 2004) Al respecto Arriaga considera que esta medida

impactó “de golpe la composición social del magisterio, sirvió para cerrar normales [...] con el argumento que sería el paso para hacer de la formación de maestros una profesión y elevar la calidad de la educación”. (Arriaga, 2008:3)

Podría decirse que esta fue una estrategia política de control y selección de aspirantes a las Escuelas Normales, los cuales debían tener el certificado de la preparatoria o su equivalente, lo cual representó heterogeneidad y diversidad formativa que se materializó en mayor capital cultural. De este modo se elevó el grado académico de los estudios de la Normal a Licenciatura, además se amplió el plan de estudios de 3 a 4 años. Estos acontecimientos en conjunto impactaron en el ámbito personal, profesional, laboral y social de los normalistas, al aumentar los años de estudio y la formación profesional, lo cual implicó para los jóvenes que aspiraban a ser maestros, replantear su proyecto de vida. En lo profesional impactó en los maestros normalistas en servicio quienes no tenían el rango de licenciados en educación primaria, que se reflejó en la clasificación, segmentación y las relaciones de saber-poder entre: profesores de educación primaria, profesores universitarios, licenciados en educación primaria, y los licenciados en educación (UPN).

La figura social del “*maestro como profesional*” emergió en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); uno de sus ejes fue la revaloración magisterial, como profesionales de la educación. Se creó el Programa de Actualización del Magisterio (PAM) y el Programa de Carrera Magisterial (PCM), una evaluación voluntaria e individual, para una promoción horizontal que consistía en un pago (estímulo económico) integrado al sueldo base por el mérito. (Luna, Cordero, López y Castro, 2016)

Los factores de evaluación eran: a) antigüedad (10%), b) grado académico (15%), c) preparación profesional (25%), d) cursos de actualización (15%) y e) desempeño profesional (35%). Este último factor se valoraba con la planeación, el trabajo en clase, la participación en las reuniones de consejo técnico y el impacto del trabajo

del docente en la comunidad escolar. Estos aspectos se valoraban mediante una hetero-evaluación (entre docentes), sin indicadores ni estándares, que al final tenía que ser validada por el director.

En 1996, la SEP y SNTE acordaron transformar el Programa de Actualización de Magisterio para crear el Programa Nacional de Actualización Permanente de Profesores de Educación Básica en Servicio (PRONAP) dando origen a un proyecto de formación continua integrado por: Talleres Generales de Actualización (TGA), Cursos Estatales de Actualización (CEA) y Exámenes Nacionales de Actualización (ENAMS) que se aplicaron por primera vez en 1997 para la acreditación de conocimientos, habilidades y actitudes docentes de manera voluntaria al término de cada trayecto formativo. En 2008 el PRONAP se convirtió en un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación de Maestros de Educación Básica en Servicio, a través de la Dirección General de Formación Continua cuyo fin era regular, ordenar y articular la profesionalización docente. (Rivera, González y Guerra, 2017)

En 2008 se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), entre el expresidente Felipe Calderón Hinojosa, la secretaria de Educación Josefina Vázquez Mota y Elba Esther Gordillo Morales representante del SNTE. Los ejes de la ACE fueron: 1) Modernización de los centros escolares; 2) Profesionalización de maestros y autoridades educativas; 3) Bienestar y desarrollo integral de los alumnos; 4) Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y 5) Evaluar para mejorar.

En este proceso de implementación de políticas y reformas educativas se incorporaron en el marco legal elementos clave y novedosos como: calidad, evaluación, equidad, gestión escolar, rendición de cuentas, eficacia, eficiencia, globalización dejando de lado la cobertura.

El “*profesional de la educación*” que se caracteriza por ser certificable conforme a un criterio unificador de nivel internacional, dados por organismos como la OCDE,

FMI, BIA por mencionar algunos; es el ideal de la nueva escuela profesionalizante e innovadora. El profesional pone en práctica y evidencia un conjunto de conocimientos (capital cultural) en un examen estandarizado para tener remuneración económica mediante el Programa de Carrera Magisterial; en este proceso se convierte en un profesional individualista, que anhela un mejor salario y con ello mejorar su condición de vida mediante el ascenso horizontal, que comenzó a generar una clasificación gremial y desigualdad económica. Las luchas por impulsar la Modernización Educativa y la profesionalización docente han estado completamente ligadas a las negociaciones y movilizaciones sindicales por mejoras salariales y de las condiciones de trabajo.

Con la implementación de un esquema de evaluación docente obligatoria, la Reforma Educativa 2013 introdujo cambios radicales en el perfil, los requisitos de ingreso, permanencia y promoción de la carrera docente, las formas de contratación del magisterio y las condiciones de trabajo fueron modificadas.

### **Síntesis reflexiva**

Reflexionando sobre la figura de los maestros como actores importantes dentro del proceso educativo, han tenido cambios demandados por las exigencias del discurso político y las diferentes posturas de cada gobierno en cuestión, exigiéndole mayores responsabilidades y la transformación de sus prácticas laborales desde el siglo XVIII hasta nuestros días. A principios del siglo XVIII, el Estado-Nación se enfocó en la necesidad de formar ciudadanos desde la primera infancia y designó el espacio surgiendo así las escuelas, reunió a los participantes alumnos y docentes desde ahí se hizo necesario definir un perfil docente. La existencia de una unión entre el saber de los maestros y la educación, otorgándole a los docentes un poder para construir individuos. Esta política educativa dio lugar a la institucionalización de la escuela y con ello los cambios de la figura social del maestro, en este marco histórico los docentes han desempeñado cambios y transformaciones en su quehacer educativo, cabe señalar que con la institucionalización de la escuela pública en el siglo XVIII se puede observar: el ejercicio del poder y cómo el control estatal es utilizado para

promover discursos políticos y religiosos, dando lugar a la destrucción de otros tipos de educación por ejemplo el estancamiento de la educación doméstica. El propósito de la escuela pública pretendía corregir las malas costumbres de la población tomando relevancia la figura del maestro como un sujeto de control, con determinados conocimientos y técnicas para enseñar a los niños, surge la necesidad de una rendición de cuentas, para saber cómo enseña y si lo hace bien, si utiliza un método, de no ser así se le aplicaría una sanción.

Durante la colonia se crearon “Escuelas de artes y oficios” surgiendo los primeros maestros quienes enseñaban a los indígenas arte como escultura y pintura; por mencionar algún oficio como la carpintería sin dejar de lado la evangelización. Posteriormente surgen las “Escuelas de las Primeras Letras” en 1728 existiendo diferentes modalidades de estas. En 1821 se promulga un documento importante el Reglamento General de la Instrucción Pública, se caracterizó por tener ideologías sociales y pedagógicas, dándole un cambio a la labor docente porque se reformó la enseñanza de este tipo de escuelas. Cuando el Estado interviene en su financiamiento, la educación se convierte en pública y uniforme, conforme pasa el tiempo emergen diferentes figuras sociales del maestro de acuerdo con los requerimientos e intereses del gobierno en turno que se rescatarán a continuación en el siguiente cuadro:

| <b>Cuadro 1. Figura social del maestro en México</b> |   |
|--|---|
| <b>Periodo</b>                                       | <b>Descripción</b>  |
| <b>Independencia<br/>1810</b>                        | <p style="text-align: center;"><b>“Maestro artesano”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Origen humilde y cultura limitada.</li> <li>❖ Sin formación didáctica especializada.</li> <li>❖ Su función estuvo centrada en la enseñanza empírica de lectura, escritura, gramática, aritmética, religión, catecismo, moral, artes (escultura, pintura) y oficios (carpintería, costura y bordado).</li> <li>❖ Utilizaron premios y castigos para controlar y corregir a los niños bajo la premisa “<i>La letra con sangre entra</i>”.</li> <li>❖ Los maestros no invertían su salario para su preparación.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Favoreció el control ideológico de la iglesia.</li> <li>❖ Su salario dependía de las dadas de los ricos y de la iglesia (mal remunerados).</li> <li>❖ La iglesia tenía el control ideológico y el sometimiento de clases, el Estado no tenía injerencia en la educación.</li> <li>❖ El Estado solamente garantizó que fuera pública y obligatoria.</li> <li>❖ Los maestros eran menospreciados por las clases pudientes, por su ignorancia.</li> </ul>  |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"> <b>Porfirato 1880- 1910</b><br/> <b>Revolución 1911-1920</b><br/> <b>Post-revolución</b> </p> | <p style="text-align: center;"><b><i>“Maestro Apóstol”</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Tiene formación especializada en las Normales orientada a la enseñanza, didáctica y formación de niños</li> <li>❖ En el discurso oficial el maestro es valorizado y enaltecido.</li> <li>❖ Fue considerado un integrador y unificador de la sociedad mexicana mediante su intervención.</li> <li>❖ Promovió la ideología positivista basada en el orden y progreso a través de la educación basada en principios científicos se llegaría a un orden social.</li> <li>❖ Se impulsó la escuela objetiva que se refiere al “objeto” (lo manipulable, tangible y lo visible).</li> <li>❖ Promovió reflexionar todo aquello que significa “hacer el bien.</li> <li>❖ Su quehacer didáctico estuvo orientado a recomendar ejercicios para el desarrollo corporal y cuidado físico, juegos al aire libre y gimnasia.</li> <li>❖ El magisterio fue considerado como una carrera femenina.</li> <li>❖ El maestro no es considerado “sabio”, “científico”.</li> <li>❖ El maestro posee el “arte de enseñar” (didáctica).</li> <li>❖ En 1908 se estableció que la educación primaria debía ser integral, laica y nacional.</li> <li>❖ Se comienza a dar relevancia a la vocación que consiste en tener un conjunto de virtudes afectivas como: paciencia, tolerancia y trato amable, abnegación y sacrificio hacia los niños.</li> <li>❖ En la Constitución de 1917 se estableció que la educación debía ser pública, laica y gratuita.</li> <li>❖ Se caracterizó por ser un actor y sujeto social, que llevaba sus conocimientos, con el fin de difundir la cultura nacionalista y la idea de progreso para alfabetizar.</li> <li>❖ Salió de las aulas para integrarse activamente en la vida de las comunidades rurales.</li> </ul> |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Promotor comunitario, misionero cultural y transformador de estilos de vida.</li> <li>❖ Durante el Porfiriato tuvieron malas condiciones laborales y bajos salarios. Esta figura social predominó después de la Revolución hasta el sexenio de Plutarco Elías Calles.</li> </ul>  |
| <b>1921 a 1937</b>          | <p style="text-align: center;"><b><i>“Maestros misioneros”</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Laicos</li> <li>❖ Con estudios mínimos que debían conocer a la población rural donde iban a realizar su labor y que fueran líderes.</li> <li>❖ Enseñaba a la comunidad manualidades, hábitos de higiene y salud.</li> <li>❖ Considerados maestros improvisados porque no tenían formación académica en la Escuela Normal</li> <li>❖ Se convirtieron en monitores de niños y adultos orientándolos sobre: lectura, escritura, aritmética, música, arte, educación física, enseñanza académica, economía doméstica y agricultura.</li> <li>❖ Desaparecieron en 1937 como consecuencia de la fundación de las normales rurales en 1925.</li> </ul>  |
| <b>Cardenismo 1934-1940</b> | <p style="text-align: center;"><b><i>“Maestro como agente de cambio social”</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Adquirió el papel de guía social, defensor, organizador de los desprotegidos y explotados por lo que su misión se extendió más allá de las aulas.</li> <li>❖ Se transformó en un líder político y agitador social.</li> <li>❖ Fomentó la conciencia de clase y apoyó las reformas del presidente.</li> <li>❖ Un sujeto activo dirigente intelectual, moral y político que transformaría la realidad social de la comunidad en la que trabajaba.</li> <li>❖ Instruían en los métodos de trabajo, introducían el sentido de comunidad, fomentaban medidas sanitarias.</li> <li>❖ Ayudaban a los campesinos en redactar peticiones de tierras, elaborar actas cooperativas, gestionar créditos, presidir juntas de sindicatos.</li> <li>❖ Los maestros se enfrentaron al clero y clase alta, sufrieron represalias y hostigamiento por sus nuevas funciones y tareas, arriesgando su vida en defensa de los pobres, convirtiéndose en héroes o mártires del sistema.</li> <li>❖ La mayoría del magisterio estaba afiliado al Partido Comunista.</li> </ul> |

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Su labor impactaba en lo organizativo, pedagógico, social y cultural.</li> </ul>   |
| <b>1940 - 1950</b> | <p style="text-align: center;"><b><i>“Maestro burócrata sindicalizado”</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Promovió una ideología de orden económico y social basado en el progreso y la modernización.</li> <li>❖ Se le instruyó a educar en valores, normas disciplinarias encaminadas a la armonía y a fortalecer la identidad nacional.</li> <li>❖ Impartía el currículo organizado en asignaturas instrumentales (lenguaje, aritmética, geometría, dibujo, manualidades, economía doméstica, educación física, música y canto) e informativas (ciencias naturales y ciencias sociales).</li> <li>❖ Dio prioridad al trabajo en el aula, en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos.</li> <li>❖ Se le prohibieron y penalizaron los castigos.</li> <li>❖ Se caracterizó por ser un trabajador sindicalizado, al servicio del Estado, con determinados derechos, prestaciones, agenciadas por el sindicato.</li> <li>❖ “La llamada escuela del amor vino a concretar el nuevo modelo educativo: una escuela ajena al odio y a la división entre los mexicanos, a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase, una escuela auténticamente mexicana, acorde con las tradiciones del medio físico del país, en la que el individuo, y no la colectividad, se convirtió en el centro de la atención y la familia reafirmaba su papel formativo en el ámbito escolar.” (Tanck, 2010: 188).</li> <li>❖ El “maestro como burócrata sindicalizado” se formó a partir de la sujeción a las políticas, reglas del juego, las prioridades y objetivos del Estado apoyado por el sindicato convirtiéndose en repetidor, instructor y transmisor de conocimientos.</li> <li>❖ Participó en la campaña contra el analfabetismo, sin embargo, durante este periodo también se promovió la imagen social del “maestro apóstol misionero”.</li> </ul> |
| <b>1950-2013</b>   | <p style="text-align: center;"><b><i>“Maestro profesional”</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ En este periodo convergen normalistas sin bachillerato, que tuvieron la posibilidad de tener movilidad social al cursar una carrera universitaria después de la Normal. Se caracterizaron por tener mayor capital cultural y económico.</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Al ampliar el plan de estudios de la Normal de dos a tres años, se favoreció que los egresados obtuvieran el certificado de bachillerato y el título de profesor.</li> <li>❖ En 1984 se estableció el bachillerato como requisito obligatorio para ingresar a las escuelas normales de ese modo se elevó el grado académico de los estudios de la Normal a licenciatura, se extendió el plan de estudios de las normales de tres a cuatro años.</li> <li>❖ Se convirtió en un profesional certificable conforme a un criterio unificador a nivel internacional, ideal de la nueva escuela profesionalizante e innovadora.</li> <li>❖ El profesional pone en práctica y evidencia un conjunto de conocimientos (capital cultural) en un examen estandarizado para tener remuneración económica mediante el Programa de Carrera Magisterial.</li> <li>❖ Se convierte en un profesional individualista, que anhela un mejor salario y con ello mejorar su condición de vida mediante el ascenso horizontal, que comenzó a generar una clasificación gremial (normalistas, licenciados y universitarios, basificados, interinos) y desigualdad económica (con los de uno o dos empleos y los que tienen carrera magisterial).</li> <li>❖ Las luchas por impulsar la Modernización Educativa y la profesionalización docente han estado completamente ligadas a las negociaciones y movilizaciones sindicales por mejoras salariales y de las condiciones de trabajo.</li> </ul> |
|--|--|

En el siguiente capítulo, a partir de las narrativas y testimonios de las y los profesores entrevistados, se identifican los efectos laborales, profesionales, relacionales y personales de todos estos cambios institucionales que, en conjunto, apuntan a la configuración de una nueva figura, completamente distinta a las anteriores: el maestro neoliberal, un empresario de sí.

## **Capítulo 4. Producciones de la evaluación obligatoria: el maestro empresario de sí**

En el presente capítulo se presenta la aproximación a los procesos de cambio en los discursos, ideas y acciones sobre la profesión y las prácticas de enseñanza en los docentes de primaria que presentaron la evaluación de permanencia. Los testimonios recabados permitieron ampliar y contrastar las experiencias sobre el proceso de evaluación. Destaca el hecho de que algunos docentes a partir de sus años de servicio y experiencia pueden distinguir algunos cambios en el ejercicio de su profesión.

### **4.1 Trayectoria de los profesores entrevistados**

A continuación, se describen los detalles de la Trayectoria profesional de los diez docentes entrevistados. Para describirlos, utilicé algunas características en común como formación académica, nivel de estudios, condiciones de contratación, trabajan una plaza o dos, cómo obtuvieron su plaza y años de experiencia en la docencia.

Lizbeth estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (Normal Básica), posteriormente estudió la licenciatura en la UPN, le fue asignada una plaza en el Estado de México, años después pidió un permiso sindical por la lejanía entre su centro de trabajo y su domicilio. Solicitó empleo en el Distrito Federal, fue contratada con un interinato limitado, que se fue renovando hasta ser basificada en el Programa de Basificación Masiva en el 2010, tiene una experiencia laboral de treinta y tres años.

Emilio egresado de la licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, solicitó empleo en el área central de la SEP, fue contratado con un interinato temporal, después de seis meses, un día le dieron su plaza o contratación definitiva, diez años después solicitó empleo en el turno vespertino, al convertirse su centro de trabajo en escuela de tiempo completo con ingesta, logró

unificar ambos turnos en la misma escuela, tiene una experiencia laboral de veintisiete años. Actualmente tiene una base y la segunda clave es interina.

Aydee es egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros con licenciatura en Educación Primaria, fue contratada por la SEP, y a los seis meses, un día fue basificada. Posteriormente solicitó empleo en un turno vespertino, la contrataron con un interinato de tres meses y a la fecha sigue renovando ese contrato. Tiene una experiencia laboral de quince años en el sector público.

Dana es egresada de la licenciatura en Educación Primaria de una normal privada de Acapulco, Guerrero. Inicialmente, ocupó una plaza administrativa en una zona escolar, por cambio de domicilio a la Ciudad de México, dejó de laborar, solicitando empleo le dieron un interinato limitado, cual fue renovado cada seis meses durante dos años. Posteriormente le otorgan la contratación definitiva de base por la Comisión Nacional Mixta de Escalafón y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, tiene una experiencia laboral de doce años.

El profesor Marco estudió la licenciatura en Educación Primaria, en una normal privada, posteriormente estudió la maestría en Desarrollo Educativo en la UPN, inició su experiencia laboral en el sector privado, posteriormente trabajó en el sector público con contratos de tres y seis meses, en el 2010, obtuvo su contrato definitivo de base por el Programa de Basificación Masiva en el 2010, tiene una experiencia laboral de doce años.

Amada estudió la licenciatura en Pedagogía en la UPN, para ingresar al servicio educativo, presentó un examen de oposición en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, obteniendo su contratación definitiva de base en agosto de 2010, actualmente trabaja dos turnos, el segundo turno es interinato limitado por seis meses ha sido renovado hasta la fecha, tiene una experiencia laboral de nueve años.

Nadia estudió la licenciatura en Pedagogía en la UPN, inició su experiencia laboral en una escuela primaria privada, presentó un examen de oposición en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación obteniendo una contratación definitiva de base desde el 16 de agosto de 2012, cubre un interinato limitado en el turno matutino desde 2014, mismo que sigue renovando hasta la actualidad, tiene una experiencia laboral de nueve años.

Érica estudió la licenciatura en Pedagogía en la UPN, para ingresar a laborar presentó un examen de oposición en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, adquiriendo una contratación definitiva de base desde el 2012, actualmente labora en dos escuelas primarias, cubre un interinato limitado desde el 2016, tiene una experiencia laboral de siete años.

Yair estudió la licenciatura en Pedagogía en la UNAM, para ingresar a laborar presentó solicitud de interinato, fue contratado con interinato limitado de seis meses, posteriormente presentó examen de oposición en el marco de la Reforma Educativa 2013, se evaluó y acreditó, le dieron un interinato de dos años de inducción posteriormente presentó la evaluación de permanencia obteniendo un resultado idóneo (cumple con la función) otorgándole su contratación definitiva. Posteriormente solicitó un interinato, actualmente labora dos turnos, tiene una experiencia laboral de cuatro años.

Anelly estudió la licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, para ingresar a laborar presentó un examen de conocimientos en el marco de la Reforma Educativa 2013 acreditándolo, le otorgaron un contrato por dos años de inducción, nuevamente fue convocada a evaluación de permanencia obtuvo un resultado idóneo (cumple con la función), por tal motivo le dieron su contratación definitiva de base, tiene una experiencia laboral de dos años.

Del total de profesores entrevistados, cinco de ellos son egresados de la Licenciatura en Educación Primaria de Escuelas Normales (Normalistas), cuatro son licenciados en Pedagogía (universitarios) tres de ellos estudiaron en la UPN y uno de ellos en la UNAM (universitario), solamente una profesora estudió la Normal Básica y posteriormente realizó la Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Siete de los entrevistados trabajan el doble turno de los cuales dos de ellos están adscritos a escuelas de tiempo completo con ingesta (8hrs), cinco laboran en escuelas de jornada regular de turno matutino y vespertino. Solamente tres profesoras trabajan en el turno matutino.

#### **4.2 Experiencias de la evaluación de permanencia**

En esta categoría se rescatarán y analizarán experiencias, saberes, sentimientos, emociones en cada momento de la evaluación docente dividido en cuatro apartados: notificación, catarsis ante la evaluación de permanencia, preparación para el proceso de evaluación, el examen y los resultados obtenidos.

##### **Notificación**

Unos de los docentes entrevistados Emilio, Aydee, Marco, Lizbeth y Anelly coincidieron en haber recibido la notificación mediante un oficio, que fue entregado por su autoridad inmediata superior (subdirector, director o supervisor); Dana, Érica, Nadia y Yair fueron notificados por oficio y correo electrónico; y solamente la profesora Amada recibió la notificación vía correo electrónico.

Las notificaciones fueron emitidas por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y la Dirección General de Permanencia, el contenido de la notificación se centró en el fundamento legal de la evaluación, haciendo referencia al marco regulador de la Ley del Servicio Profesional Docente, además se describieron los tres momentos o etapas de la evaluación y las fechas más relevantes durante el proceso. Incluían el usuario y contraseña para poder acceder a la plataforma donde se llevaría a cabo todo el registro de evidencias.

En este sentido los profesores a partir de la notificación se reconocieron como sujetos de una “evaluación” pese a su acuerdo o desacuerdo con ésta; sobre todo en el dominio de ciertos saberes y conocimientos de su quehacer docente: planeación, enseñanza, evaluación entre otros; de modo que se va articulando con un sistema de reglas y obligaciones definidos por la Ley del Servicio Profesional Docente, que poco a poco se han ido apropiando y lo expresan en su discurso, dando reconocimiento y legitimidad a las instituciones reguladoras como la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).

### **Catarsis**

Al interpretar y analizar en el discurso que mencionaron los docentes entrevistados, expresaron un conjunto de pensamientos, emociones que les produjo el saber que iban a ser evaluados. También explicaron que acciones realizarían durante su proceso de evaluación, estuvieran o no de acuerdo con la evaluación. Los diez profesores entrevistados, coincidieron en sentir miedo, angustia, inseguridad, estrés, nervios y preocupación al ser notificados, cinco profesores se negaban a la evaluación, sintieron rechazo e incredulidad al recibir la notificación, paulatinamente llegaron a la resignación y decidieron hacer frente a dicha evaluación porque valoraron que tenían dos alternativas, continuar en el empleo o perder su plaza, pasando a ser desempleados porque sabían que de no presentarse a la evaluación, serían cesados, tenían referentes de compañeros que habían presentado la evaluación que no habían acreditado y otros que no presentaron la evaluación fueron cesados, ante esta situación se vieron en la necesidad de asumir una actitud de preparación y estudiar para poder acreditar el proceso de evaluación. A continuación, se ejemplifica con fragmentos de entrevistas:

*“... pensé ¡Madre mía!, ¿Qué voy a hacer?, obviamente sentí rechazo, a la evaluación porque llegó la notificación de manera sorpresiva, inesperada, de golpe y porrazo. No creí que fuera en serio, tenía la esperanza que fuera un error. ¡En verdad! [...] Después pensé y dije ya ni modo he sido seleccionada, lo peor será un*

*resultado “No idóneo” y pues tomé la decisión de informarme y ponerme a leer y estudiar.”* (Profesora Nadia, E. 3, p. 3)

Otro ejemplo es el de la profesora Aydee, quien, al ser notificada para presentar la evaluación de permanencia, expresa sentimientos de sorpresa y miedo:

*“Fue para mí una sorpresa. Más bien pensé que debía afrontar la situación, al final de cuentas no hay vuelta atrás [...] no estás en condición de ponerte tus moños [...] cuando uno sabe muy bien que hubo compañeros cesados por no presentarse a la evaluación [...] es así como entra el estrés, la duda e inseguridad de lo que uno sabe...”* (Profesora Aydee, E. 7, p. 4)

También sintió miedo porque menciona que sabía que hubo compañeros cesados por no presentarse a la evaluación de permanencia, en consecuencia decidió presentarse a la evaluación y cumplir con cada uno de los momentos, para alcanzar los mejores resultados posibles y buscar de cierta manera la perfección personal y profesional, provocando en ella sentimientos de estrés, duda e inseguridad de sus conocimientos, se sentía preocupada por demostrar que es una profesora que posee habilidades y conocimientos para conservar su empleo, por lo anterior la profesora Aydee tiene experiencia y se asume como sujeto de evaluación, siguiendo paso a paso el proceso de evaluación convirtiéndose poco a poco en un docente empresario de sí.

Emilio (a) menciona que el sistema político mexicano, siempre ha buscado echarles la culpa a los docentes de los problemas sociales y la evaluación con efectos de permanencia y estabilidad laboral es el arma que ahora utilizan para desestabilizar emocionalmente al docente produciendo estrés, inseguridad, nervios y preocupación ante el proceso de evaluación.

*“... creo y pienso que la evaluación a maestros con efectos de permanencia y estabilidad laboral es una estrategia para desestabilizar al docente emocionalmente*

*como bien dice: estrés, nervios, inseguridad ... me preocupé por hacer frente al proceso de evaluación... La única preocupación y objetivo de esta evaluación fue perder mi base, mi estabilidad laboral ...” (Profesor Emilio, E. 6, p. 5)*

En el caso del profesor Emilio, es el único que vincula la evaluación con una política de persecución y desestabilización al magisterio con efectos laborales, su posición sindical se adhiere a los ideales de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, a pesar de su postura reconoció no querer poner en juego su empleo ante los ideales sindicales de resistencia a la evaluación, siendo contradictorio en su hacer y pensar.

Los docentes fueron sometidos a la aplicación de la evaluación de permanencia, los medios de comunicación de masas fueron parte de la estrategia mediática para someter y desacreditar el desempeño docente al presentar bajos resultados en las evaluaciones internacionales como PISA (2000) y en las evaluaciones nacionales como EXCALE (2002) y ENLACE (2005) con la finalidad de legitimar socialmente la necesidad de evaluar y medir la preparación de los profesores como un medio para garantizar la calidad de la educación. Diversos periodistas tuvieron gran influencia al dar un discurso a favor de la política educativa del gobierno que impulsó la reforma educativa y en especial de la evaluación docente en varios sentidos: uno de ellos y el de mayor peso fue la premisa de: “Evaluar para mejorar la calidad educativa con docentes idóneos”. Además, estigmatizaron a los docentes que se oponían a la evaluación; la violencia simbólica institucionalizada desde el gobierno hasta los diferentes medios de comunicación durante las protestas, paros y plantones que realizaron los profesores para exigir su derecho de estabilidad laboral.

Lo anterior tiene relación con lo que menciona Foucault (2003) que desde el siglo **XVI y XVII** en las escuelas se implementaron técnicas de vigilancia y control, mecanismo de identificación de individuos, de sus sentimientos y actividades, que fueron determinando tipos de productores. Se han definido códigos, instituciones y

poderes legitimados que proponen políticas y reformas con perspectiva racional instrumental; además influyeron en los líderes de opinión con el objeto de remarcar y criticar la formación y el desempeño de los docentes. Las instituciones sembraron un temor político en los docentes en dos sentidos: el primero fue cesar a todo aquel docente que no posea los saberes para ejercer la profesión y en segundo lugar destituir a quien no acreditara la evaluación de permanencia. En este contexto fueron suficientes los elementos para generar sentimientos de angustia, estrés, nervios, inseguridad, miedo, preocupación, persecución, negación, sorpresa, frustración, molestia y conformidad en los docentes que fueron convocados a la evaluación de permanencia.

### **Preparación para el proceso de evaluación**

Ocho de los diez entrevistados, coincidieron en señalar la relevancia y pertinencia de adquirir hábitos de estudio como una estrategia de preparación para los diferentes momentos de la evaluación. Solo las profesoras Nadia y Lizbeth utilizaron otra estrategia de estudio que consistió en explorar el portal Servicio Profesional de Docente y de la sección “Guías de estudio y bibliografía de apoyo”, para tener un punto de referencia sobre lo que requerían estudiar y saber para el proceso de evaluación. Durante la entrevista la profesora Nadia comentó lo siguiente:

*“[...] lo primero que hice ... fue googlear ... “la evaluación de permanencia”, ... ingresé a la página de la Coordinación Nacional del Desempeño Docente... literalmente empecé a navegar... hasta llegar al apartado de “Guías y bibliografía de apoyo”, ... también consulté bibliografía sobre planeación por proyectos, didáctica, pedagogía y evaluación.” (Profesora Nadia, E. 3, p. 3)*

Con las narrativas de las acciones que realizaron los ocho docentes entrevistados Amada, Érica, Dana, Emilio, Marco, Yair, Aydee y Anelly coincidieron en estudiar temas en común cada uno por su cuenta como: planes y programas de estudio, enfoque formativo de cada asignatura, perfil de egreso de la educación primaria, el Acuerdo 592 por el que se articula la Educación Básica, estrategias didácticas,

metodología por proyectos, planeación argumentada, Además, los profesores Amada, Emilio, Marco refirieron que leyeron y estudiaron temas de corte jurídico-normativo como lo es el artículo 3º, las leyes secundarias, perfiles y parámetros de evaluación docente, lineamientos de las escuelas públicas, protocolos de seguridad escolar y los acuerdos de acreditación y evaluación del alumnado.

A continuación, se retoma un fragmento de la entrevista de la profesora Dana para ejemplificar lo anterior, ella comenta que: *“Pues, me puse a investigar acerca de los elementos que debía contener el proyecto didáctico, [...] Además revisé algunas antologías y cuestionarios [...] para trabajar la metodología de proyectos desde el diseño basado en un tema de interés de los alumnos, la secuencia de actividades relacionadas una con otra articulando el mayor número de asignaturas, que se conoce como transversalidad, también consulté algunos textos sobre instrumentos de evaluación porque toda intervención didáctica debe ser evaluada para saber qué tanto aprendieron los alumnos, para eso diseñé mis rúbricas...”* (Profesora Dana, E. 5, p. 5)

En el discurso de Dana, se refleja su interés por estar preparada para los momentos de su evaluación administrando de manera óptima sus tiempos, llevando un control adecuado de sus evidencias. Es así como la evaluación de permanencia, se convierte en un dispositivo de control que favorece las relaciones poder- saber que tienen efectos en el sujeto por ejemplo la relación de la evaluación con el gobierno de sí mismo y el gobierno de los otros que trastoca lo individual y lo total, en otras palabras, es un proceso socioeducativo que comienza en el individuo (sujeto docente) y se va generalizando en la población (gremio magisterial). Durante la evaluación de permanencia se hizo un seguimiento de las prácticas docentes como planeación, enseñanza y evaluación, que se relaciona con la política neoliberal que se han estado implementando en los últimos años en México a partir de 1980. Con esto se visualiza nuevamente la actitud que han adoptado los docentes generando el cambio y transformación interesados y preocupados por su capacitación.

Otro ejemplo es el profesor Emilio quien refiere lo siguiente: “... me preparé dando una lectura del: artículo tercero, Ley General de Educación, Planes y Programas de Estudio, Acuerdos de: articulación de la educación básica y de evaluación. [...] consulté la bibliografía recomendada en la página del servicio profesional docente. [...] Para la elaboración de la planeación argumentada consulté un documento básico denominado “perfiles y algo más...” donde se especifican los aspectos a evaluar del docente, lo que vendrían siendo las competencias o saberes que un docente debe poseer, en ese documento se especificaron las responsabilidades y exigencias para nosotros, “los maestros...” (Profesor Emilio, E. 6, p. 5)

El profesor Emilio en el fragmento anterior manifiesta su preocupación por actualizarse en lo referente al artículo tercero constitucional, la Ley General de Educación, Planes y Programas de Estudio, así como estar informado cómo se elabora una planeación argumentada para tener certeza de cuáles son los perfiles, parámetros e indicadores que se tomarían en cuenta para su evaluación.

Recordando las aportaciones teóricas de Foucault “Las tecnologías de gobierno se ubican en una zona de contacto entre dos familias tecnológicas distintas: aquellos que determinan la conducta de los sujetos (sujeción) y aquellas que permiten a los sujetos dirigir automáticamente su propia conducta (subjetivación). Este contacto entre tecnologías de dominación de los demás y los referidos a uno mismo es lo que yo llamo gobernabilidad” (1991: 49). Es así como el marco normativo determina la evaluación de permanencia como obligatoria en la LSPD y la conducta de los sujetos se modifica hacia esa obligación convirtiéndose la evaluación en un medio para que los docentes transformen su labor docente, saberes, emociones que originan la subjetivación.

Los organismos internacionales buscan la reconfiguración de los sistemas educativos bajo una ideología neoliberal y la "modernización de la administración educativa, modernización del personal docente, redefinición del financiamiento de la educación, mayor énfasis de la educación informal y privilegio del aprendizaje"

(Martínez, 2004: 157). Se comienza a ver la escuela como una institución empresarial en el discurso formal, que va a introducir conceptos como gerencia, gestión, que implica la planeación, ejecución seguimiento, evaluación y autoevaluación de la ruta de mejora escolar y la calidad educativa.

En nuestro país el gobierno, la asociación Mexicanos Primero, el Consejo Coordinador Empresarial y la Unión Nacional de Padres de Familia pretenden que en materia educativa los docentes posean atributos profesionales acordes a las nuevas competencias como el manejo e implementación de nueva tecnología en sus clases, conocimiento experto de los contenidos escolares, formas de enseñanza innovadoras, afines a los parámetros y perfiles que propone el INEE, derivados de la Reforma Educativa 2013, que propuso que las escuelas cumplan con los rasgos de la normalidad mínima (todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar, todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar, todos los maestros deben iniciar puntualmente sus actividades, todos los alumnos deben asistir puntualmente a todas las clases, todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente, todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje, las actividades que propone el docente deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase, todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo...) (DOF, 07/03/2014).

Y los acuerdos que regulan su práctica docente, con una constante flexibilidad e inestabilidad laboral, frente a las demandas y necesidades de su patrón SEP.

Ahora al maestro con la evaluación de permanencia se le exige ser competente en su quehacer profesional, mejorar la calidad de la enseñanza, responsabilizarse por su preparación profesional y logro académico de sus alumnos.

Desde hace tiempo la SEP ha implementado una serie de programas y estímulos para profesionalizar a los maestros, dando lugar al reconocimiento simbólico del discurso de la reforma; en consecuencia, el maestro busca su identidad como profesional y elevar su prestigio como idóneo frente a sus pares, alumnos y padres de familia, autoerigiéndose con títulos, diplomas, constancias, que acrediten ante los otros su profesionalización.

A partir de lo anterior se identifican los cambios en la subjetividad del docente con la aplicación de la evaluación de permanencia, del perfil y parámetros. Desde esta perspectiva el docente es un actor determinante en el proceso de gestión de la calidad de las escuelas, otorgándole un papel protagónico de transformación y la autorregulación de su saber – poder. Por tanto, el docente debe invertir en el trabajo de su personalidad, emociones, sentimientos, pasiones, conocimientos y compromiso ético con los otros (alumnos, padres y autoridades), debe de demostrar que cuida y se ocupa del aprendizaje y bienestar de sus alumnos.

El sujeto docente frente al proceso de evaluación se convierte en una empresa, unidad operable enfocada en la producción de alumnos de calidad con un alto rendimiento para que sean competentes en el mercado laboral, que estén familiarizados con auditorías, inspecciones, evaluaciones, autoevaluaciones, certificación de la calidad, etc. como ha venido sucediendo en los últimos años en las escuelas. Dando lugar a las relaciones de poder, producto de la modernización y transformación de la subjetividad.

### **El examen**

Retomando la idea de Foucault (2003) acerca del examen, señala que se trata de un conjunto de “técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se les diferencia y se les sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el

establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible.” (Foucault, 2003: 171)

Los docentes como sujetos al poder disciplinario, que se ejerce haciéndose invisible les fue impuesto al ser sometidos por el principio de visibilidad obligatorio dado por el discurso de la Ley del Servicio Profesional Docente. La disciplina somete a los docentes que tienen que ser vistos sin cesar y constantemente, los mantiene como individuos disciplinarios en un mecanismo de objetivación. El examen es un dispositivo y técnica de poder para mantener a los docentes en la incertidumbre en varios sentidos: contenido, saberes, estabilidad laboral en función de los resultados.

Por otro lado, el examen permite entrar en la individualidad en un campo documental, deja un archivo que se constituye al ras de los cuerpos y de los días. Colocando a los individuos en un campo de vigilancia, situándolos en una red y poder de escritura, en un conjunto de registros y documentos que los captan e inmovilizan en función de unos determinados saberes sobre el campo educativo. En consecuencia, el individuo debe desarrollar métodos de identificación, señalización, descripción, selección de información documental dentro de un conjunto de saberes.

Los profesores en sus discursos y acciones dejaron ver su interés en conservar su empleo con acciones concretas, como presentar la evaluación pese a que varios no estuvieron convencidos por múltiples razones, estudiar, actualizarse para conservar el empleo

Sin embargo, durante el momento de evaluación de conocimientos de los docentes, varios tuvieron experiencias que hacen visible las tensiones en aspectos como la sede de aplicación, las condiciones, el instrumento de evaluación y los tiempos.

“Me sentí un poco nerviosa, debido a que las preguntas eran algo confusas y las respuestas muy similares, al grado de tener inseguridad y pensar que no iba a pasar el examen, por lo que contemplé la posibilidad de buscar otro empleo relacionado con el cuidado de los niños “niñera””. (Profesora Anelly, E. 2, p. 3)

La respuesta de la profesora ante el impacto del examen nos permite percibir que pensó en buscar otro empleo, otras opciones laborales como fuente de ingresos, aún cuando eso implicara realizar actividades distintas; puede decirse que la evaluación puso en juego la autonomía e independencia dando lugar a procesos de autogobierno; en otras palabras, abrió la posibilidad de otro “proyecto de vida” que esboce una vida productora de capital. Sin embargo, ella debió superar la evaluación de permanencia, desarrollar métodos de identificación, señalización, descripción y selección de información documental dentro de los saberes que posee para dar respuesta a los reactivos. Además, visualizó el examen como un estado de competencia frente a los otros maestros evaluados, sintiéndose en desventaja.

En otros casos, se observa que el examen se vivió, más que como una cuestión de desventaja, como un desequilibrio que hace dudar de los propios saberes, una situación más cercana a un peligro grave. Así lo expresa otra de las maestras entrevistadas: “... me sentí nerviosa por dos razones, la primera fue el factor tiempo ... el ir contra reloj y la segunda que las preguntas eran muy largas, las respuestas eran de opción múltiple y muy confusas. Yo sentí dudas de lo que sabía, al grado de sentirme impotente por el estado de vulnerabilidad ante la posibilidad de perder mi base y mi empleo.” (Profesora Érica, E. 4, p. 3)

De igual forma, esta profesora expresó la vulnerabilidad que sintió al ser sometida en tiempo y saberes durante el examen generando impotencia al saber que de no acreditar perdería su base generando así afectaciones económicas, laborales y profesionales. De este modo es como se percibe indicios de un maestro neoliberal empresario de sí, que se concibe como responsable de demostrar sus saberes,

habilidades y aptitudes para permanecer en el empleo deslindando la responsabilidad del Estado de procurar estabilidad laboral.

La evaluación parece haber marcado profundamente en la seguridad de profesores con amplia experiencia, al grado de llevarlos a poner en duda sus conocimientos, de autodefinirse como “dinosaurios” frente a un escenario en el que sienten que no encajan: “Me sentí como un dinosaurio [...] tengo varios años de servicio y por primera vez me presenté a una evaluación en una computadora más bien digital, las evaluaciones a docentes han evolucionado. [...] ... me sentí raro en el sentido de que estaba en juego mi base, mi estabilidad laboral.” (Profesor Emilio, E. 6, p. 6-7)

En el ejemplo anterior se visualiza como el examen es un dispositivo y técnica de poder para mantener a los docentes en la incertidumbre de saberes, conocimientos, estabilidad laboral y el uso de las tecnologías digitales porque los maestros con más de quince años de experiencia laboral, realizaban sus evaluaciones utilizando los métodos tradicionales, cuadernillos y llenados de alveolos y actualmente se han incorporado nuevas herramientas e instrumentos digitales, esta es otra característica que pretende llevar al maestro a transformarse para llegar a ser empresario de sí.

En relación con las condiciones en que se aplicó el examen, todos los profesores entrevistados coincidieron en señalar que la evaluación se llevó a cabo en dos días; en el primero presentaron el examen de conocimientos generales en torno a su quehacer docente y el segundo día fue para realizar una planeación argumentada. Todos manifestaron su inconformidad porque fueron ubicados en sedes muy alejadas de su domicilio, esto ocasionó que el día del examen no llegaran a tiempo por la lejanía, en algunas sedes no tuvieron acceso a la plataforma de CENEVAL.

## Los resultados

En relación con la publicación de los resultados, los entrevistados coincidieron en no tener conocimiento de la fecha exacta en la cual se les daría a conocer el resultado global de la evaluación. Para algunos es una situación común y frecuente, que prevaleció en los cuatro grupos de evaluación 2015, 2016, 2017 y 2018, por un lado, es incorrecto y no debiera justificarse, pareciera que con este tipo de acciones se favoreció que los profesores continuaran en un estado de inseguridad e incertidumbre laboral, más de uno estuvo constantemente atento a las publicaciones frecuentes de la página de la CNSPD, después de esto todos los entrevistados comentaron que acreditaron la evaluación.

Los resultados publicados en el portal de CNSPD, cabe mencionar que fueron estrictamente privados, ya que solamente podía acceder el usuario con su contraseña, también hubo una consulta pública donde se publicaron por entidad y número de folio los resultados omitiendo el nombre de los evaluados para no afectar la privacidad. Los resultados globales obtenidos por los profesores fueron clasificados por niveles de desempeño: destacado, bueno, suficiente e insuficiente. De los diez profesores entrevistados, una profesora obtuvo resultado “destacado”, seis de ellos obtuvieron un resultado “bueno” y tres alcanzaron un resultado “suficiente”.

Los diez entrevistados se sintieron bien por haber acreditado la evaluación, permitiéndoles conservar su empleo, pero también hubo otro tipo de reacciones: satisfacción, de decepción por no haber alcanzado un mayor puntaje, inconformidad y decepción por no haber alcanzado un resultado destacado.

*“En lo personal y como profesional me sentí bien por el resultado [destacado], sin embargo, vuelvo a lo mismo el resultado numérico es relevante para mantener la permanencia. Para mí, lo esencial en todo momento fue continuar desempeñándome como docente por dos razones amo mi profesión, enseñar a mis*

*alumnos a enfrentar retos, desafíos que en conjunto van a generar aprendizajes y mi empleo.” (Profesora Lizbeth, E. 9, p. 7- 8)*

En este caso, la profesora Lizbeth sintió satisfacción al obtener un resultado destacado, efecto de la articulación de saberes o capital cognitivo, “es decir el conocimiento” (Blondeau, O., & Sánchez Cedillo, R., 2004: 101) para conservar su empleo, además se constituye como un sujeto capaz generar por sí misma ganancia o capital económico lo que significa ser productiva. En conjunto significa tener una condición de felicidad individual que se relaciona con características del empresario de sí al sentirse activa, productiva, exitosa, capaz de crear y administrar sus ganancias a partir de sus conocimientos, habilidades y experiencia profesional, hace sentirse realizada con su profesión docente.

En el caso de otra profesora, si bien su resultado fue bueno, ella menciona lo siguiente: *“Lo primero que pensé es que iba a conservar mi base, pero al mismo tiempo pensé que era injusto que por DOS PUNTOS (fuerte) no ganara el apoyo de parte de la SEP consideré que debían ampliar el rango. En relación a mis sentimientos sentí alegría, gusto, felicidad y sobre todo tener la satisfacción de haber pasado; también sentí frustración y coraje conmigo que por dos puntos no haya sido candidata a un incremento salarial, obligándome a exigirme a dar más en los futuros procesos de evaluación docente.” (Profesora Érica, E. 4, p. 4)*

Sentir frustración y coraje consigo misma resalta la intensificación de la autodisciplina, expresa cómo considera aumentar los niveles de exigencia a sí misma, reconoce que dar más de sí puede generarle mayores ganancias, en esta medida, verse beneficiada con un aumento salarial en futuros procesos de evaluación. Es así como los sujetos empresarios de sí perciben su trabajo donde la gestión, la administración y la posibilidad de ganar más le da sentido a su existencia.

De forma similar se expresaron otras entrevistadas: *“Mi resultado fue bueno, obtuve un puntaje de 1300 puntos, en otras palabras, fui idónea. Previo a conocer los*

*resultados sentí incertidumbre, curiosidad, nervios de no saber el resultado. Cuando vi que mi resultado fue idóneo me sentí muy bien, pensé que valió la pena el tiempo de estudio y preparación por el simple hecho de conservar la permanencia en el empleo, por tanto, significa estabilidad laboral y personal.” (Profesor Marco, E.7, p. 8)*

La profesora Aydee, es otro ejemplo de los modos como se configura el sujeto trabajador en lo inmediato, como un sujeto que se auto-produce como gestor de sí, que ejecuta múltiples acciones o jugadas a la vez. La evaluación de permanencia es una oportunidad para la gestión de sí, las etapas de evaluación favorecieron que el sujeto trabajador desplegara un conjunto de saberes, conocimientos, prácticas, valores, y por último los resultados hicieron sentir al sujeto trabajador un ser independiente, exitoso y competitivo. Lo inmediato queda inherente de la inversión (tiempo de estudio y preparación) y de lo eventual, lo determinante de la rentabilidad. (Zuleta, 1999)

El resultado del examen hace de cada docente un "caso" particular, constituye al individuo como objeto de saber y efecto de poder donde un conjunto de circunstancias califica saberes y prácticas. Es así como se describe, juzga, mide, compara al individuo con otros. Además, se logra encausar y corregir la conducta del individuo a quien se le clasifica, normaliza, excluye al no idóneo, rechaza, censura, a partir de un resultado. La idoneidad lo certifica como docente que posee competencias y aptitudes por un periodo de tiempo.

La profesora Nadia obtuvo un resultado suficiente, y comenta lo siguiente: [...] *“me sentí muy mal, porque no era el resultado que me hubiera gustado obtener, siento que dediqué mucho tiempo en leer y estudiar para ese resultado, lo que me hizo pensar en seguir preparándome, la verdad me sentía desmotivada y deprimida. Estuve pensando durante varias semanas en una alternativa para actualizarme[...] tomar un curso sobre planes y programas de estudio [...] o un diplomado. Me gustaría estudiar una maestría, entre semana es imposible, [...] en mi caso que*

*tengo base e interinato, me vería obligada a tramitar una licencia sin goce de sueldo, además tendría que renunciar al interinato, económicamente mi familia se vería afectada.”* (Profesora Nadia, E. 3, p. 5)

Con lo que menciona la profesora Nadia, se identifican afectos por su familia, pero al mismo tiempo deja ver afectos que se concentran en ella, por ejemplo: muestra su interés por mejorar su preparación formación académica y la calidad de vida se constituyen como satisfacciones que potencian el ser y hacer del sujeto, es así como las cosas y logros obtenidos motivan la conquista de otros productos, destinados a la familia y a sí mismos en tanto el sujeto gana y administra sus propios recursos.

Ante la falta de tiempo valora que no podría hacerlo debido a que trabaja dos turnos, la alternativa sería dejar de trabajar pero se vería afectada económicamente su familia, esto es una característica que se repite en el proceso histórico de las diferentes figuras del magisterio, los bajos salarios que no le permiten destinar una partida de su salario para invertir en su mejoramiento profesional, incluso buscan otro empleo para resolver su economía y la de su familia, al tener dos turnos no tiene tiempo para estudiar.

### **4.3 Cambios**

En esta categoría existen diversos factores que han afectado al magisterio produciendo determinados cambios como: la contratación en la prestación de servicios sea de base o temporal, la precariedad laboral (inestabilidad e incertidumbre laboral), división entre los profesores, aquellos que reciben estímulos económicos por tener alguna categoría en carrera magisterial aparte de su sueldo base y aquellos que no reciben estímulos, para éstos resulta imposible económicamente acceder a un desarrollo profesional, escaso reconocimiento social, jornadas laborales agotadoras por grupos de alumnos saturados, la excesiva entrega de informes o seguimientos de los alumnos, sumando a ello cuando la infraestructura del edificio escolar tiene espacios y mobiliario de trabajo precarios e inseguros para el desempeño de sus labores, la flexibilidad laboral comprendida

como la disponibilidad total para el desempeño de las tareas docentes, que no respetan los horarios de la jornada laboral y los días laborales, adaptación a nuevas responsabilidades sin oportunidad de cuestionar o reclamar, autonomía, autocontrol y autogestión del conocimiento y del aprendizaje permanente para mantener el empleo; control y vigilancia de superiores (directores o supervisores), sujeción al marco jurídico-administrativo regulador: normas, gestión, burocracia y protocolos de acción, adaptación a condiciones de trabajo irregulares.

#### **4.3.1 Laborales**

Todo lo laboral está sujeto a un marco jurídico-administrativo regulador, que se apega al Artículo Tercero Constitucional, Ley General de Educación, Ley General de Trabajo, Ley Federal de Responsabilidades Administrativas de los Servidores Públicos, el Acuerdo Número 96, que establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias, el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública y la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México.

#### ***Concepto de base***

Los diez profesores entrevistados coinciden en la noción del concepto de base, comprendido como el trabajo estable, fijo, perpetuo, permanente, que a su vez se asocia a una estabilidad laboral que conlleva a grandes beneficios como la implicación e identificación personal con la escuela, la comunidad y los alumnos con los cuales un profesor se relaciona día a día; además se atesora la experiencia del profesor, aquellos que llevan más tiempo en la institución conocen a la población estudiantil, tienen un referente o conocimiento sobre la población que asiste al plantel y han sabido generar una confianza en su trabajo, en las formas de enseñar y evaluar a los alumnos dando lugar a la continuidad de la visión, misión y responsabilidad del trabajo en equipo del colegiado en una escuela. A continuación, se presentan algunos testimonios de profesores en relación con lo anterior.

“La contratación de base es un contrato permanente. *Tengo contratación de base, y eso me da una gran ventaja ante otros compañeros que se encuentran con interinatos, con altibajos de no saber si serán contratados en la misma escuela o con cambios de centro de trabajo quizás cerca o lejos de sus hogares, en caso de tener dos turnos alejados de su centro de trabajo donde tienen la base. [...] Aunque es bien cierto que con la nueva Ley Del Servicio Profesional Docente debemos evaluarnos cada 4 años*” (Profesor Yair, E. 10, p. 4)

Como lo menciona el profesor Yair, el tipo de contratación marca una diferencia entre los profesores, para muchos de ellos tener base en código 10, significa seguridad, estabilidad, certeza, continuidad y permanencia en el empleo, sin embargo, con la evaluación de permanencia esta seguridad se vio interrumpida porque la permanencia en el empleo depende únicamente del docente sujeto a evaluación y de su desempeño, cada 4 años. Retomando la condición laboral de los interinos que en ocasiones no les renuevan el contrato temporal o interinato porque fueron reemplazados por los titulares de la clave o dueños de la base quienes han estado en licencia sindical sin goce de sueldo o en beca comisión (otro gran beneficio de tener base) o en otras ocasiones son sustituidos por docentes idóneos que presentan el examen de ingreso.

La profesora Aydee menciona lo siguiente: “*Para mi significa tener estabilidad y trabajo para siempre, con derechos y obligaciones como salario, licencias económicas, vacaciones, aguinaldo y otras prestaciones, servicios y licencias médicas.*” (Profesora Aydee, E. 7, p. 1) El comentario anterior coincide con la idea de que tener base es un trabajo para siempre.

### **Condiciones laborales**

Las condiciones laborales son un tema muy interesante, porque la Ley del Servicio Profesional Docente generó constantes cambios en las condiciones laborales de los profesores y profesoras de México, con la implementación de la evaluación

obligatoria con fines de permanencia, aquellos que no quisieron ser sujetos de la evaluación fueron cesados, quienes presentaron la evaluación y no la acreditaron continuaron laborando con la condición de actualizarse, capacitarse para volver a presentar la evaluación y acreditarla desde ese momento cambió la condición de seguridad, estabilidad, certeza, continuidad y permanencia que da un trabajo de base en una institución de gobierno. En el caso de los profesores que tenían un interinato se les condicionó la continuidad ya que solo debían de estar en las aulas profesores idóneos.

En un fragmento de entrevista, la profesora Nadia comenta: *“hubo profesores que laboraban dos turnos (uno de base y el otro con interinato temporal) al ser evaluados y obtener un resultado insuficiente continuaron con su base con la condición de evaluarse nuevamente pero no tuvieron continuidad en el interinato, fueron reemplazados por los docentes de nuevo ingreso idóneos.”* (Profesora Nadia, E. 3, p. 6)

Reflexionando lo anterior se muestra un cambio que antes de la evaluación de permanencia no sucedía, los maestros que tenían dos turnos, en su mayoría tenían una contratación de base y un interinato, muy pocos eran aquellos que tenían base en ambos turnos, pero conservaban su interinato siendo renovado cada seis meses o anualmente.

*“De cierta manera si cambió porque nunca antes se había puesto en juego la estabilidad laboral y la contratación de base de los maestros al presentar una evaluación, ese es el principal cambio desde mi punto de vista [...], los servicios médicos son cubiertos por el ISSSTE en mi caso esta institución me otorga las licencias o constancias de tiempo cuando mis hijas se enferman comúnmente conocido como “cuidados maternos”* (Profesora Dana, E. 5, p. 6)

En el fragmento, la profesora Dana visualiza que nunca antes se había puesto en juego la estabilidad laboral de los maestros de base, ese es un cambio en el que

ella coincide con los demás docentes. Sin embargo, reconoce los beneficios de tener un trabajo de gobierno al mencionar el servicio médico del ISSSTE y ser beneficiaria de cuidados maternos cuando sus hijas se enferman.

*“Sí, por supuesto que han cambiado las condiciones laborales, en varios sentidos, desde lo laboral nunca se presentó tal situación de poner en tela de juicio y en un examen la permanencia y estabilidad del empleo de un docente de base, sin tomar en cuenta su antigüedad en el sistema educativo, fue un hecho absurdo el querer desprofesionalizar a los docentes; desapareció el “Escalafón” y fue sustituido justamente por el examen de promoción; desapareció carrera magisterial el cual fue sustituido por promoción en la función. [...] No se diga del SNTE, que cada vez cede a las imposiciones del gobierno priista y panista, sin defender los intereses laborales de los maestros como la permanencia y estabilidad laboral, dejándonos indefensos de las arbitrariedades que comete al magisterio, los padres de familia que por cualquier mal entendido o “llamada de atención” a los estudiantes quieren agredir a los docentes, entrometerse y opinar sobre la función que desempeñan los compañeros docentes.” (Profesora Lizbeth, E. 9, p. 8)*

La profesora Lizbeth reconoce que hubo varios cambios laborales con la evaluación de permanencia, la desaparición de escalafón, carrera magisterial y la desprofesionalización de los docentes, el SNTE dejó desprotegidos a los maestros al no defenderlos en sus derechos laborales. A decir de los profesores, en su mayoría coincidieron en su percepción de cambio en las condiciones laborales para mal, ya que se sienten desprotegidos al no tener estabilidad laboral, aunque se tenga una base. Legalmente pueden ser destituidos, descalificados y criticados en función del resultado de una evaluación, dejando de lado la experiencia laboral, la antigüedad y las prácticas educativas exitosas a lo largo de su trayectoria.

## Salario

La percepción salarial de los docentes depende en gran medida de la jornada laboral de su centro de trabajo, la jornada regular de 25 horas a la semana perciben quincenalmente \$4200 aproximadamente, de jornada ampliada (30 horas) quincenalmente ganan \$5371.90 y los de tiempo completo \$8401.45 aproximadamente.

El cálculo anterior puede variar en caso de tener carrera magisterial y nivel 7 A, 7 B, 7 C, ... o si es que participó en la evaluación y obtuvo un nivel destacado conforme al nivel K1, K2, k3... o si tiene algún préstamo. La mayoría de los maestros tienen un segundo empleo a contra turno debido a los bajos salarios, tanto en sectores formales como una segunda plaza, o en el sector privado, algunos otros se desempeñan en ámbitos diferentes al educativo.

| <b>Tabla 9. Datos de la Nómina de Transparencia de la Administración Pública Federal (2020)</b>   |  |                             |                             |                             |
|---|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <b>Tipo de jornada</b>  | <b>Institución</b>                                 | <b>Puesto</b>               | <b>Sueldo bruto mensual</b> | <b>Sueldo neto estimado</b> |
| <b>Jornada regular (matutino/ vespertino)</b>   | Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México | Maestro de grupo (primaria) | \$8,401.45                  | \$8,401.45                  |
| <b>Jornada ampliada o Tiempo completo sin ingesta</b>   | Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México | Maestro de grupo (primaria) | \$13,429.75                 | \$10,743.80                 |
| Fuente: Nómina Transparente de la Administración Pública Federal 2020 consultado en <a href="https://nominatransparente.rhnet.gob.mx/nomina-APF">https://nominatransparente.rhnet.gob.mx/nomina-APF</a> |  |                             |                             |                             |

A los docentes entrevistados se les preguntó sobre cambios en el ingreso salarial o alguna otra anomalía de suspensión de pago; únicamente la profesora Amada comentó que en una ocasión le detuvieron el salario, el motivo lo desconoce, sin embargo, son algunas de las afectaciones que tienen los docentes,

independientemente del proceso de evaluación, probablemente de carácter administrativo.

*“Si, me suspendieron [el salario] en una ocasión, mucho antes de la evaluación, no supe [los motivos], pero fueron como dos quincenas la suspensión de sueldo, [...] tuve que hacer algunos trámites en la dirección operativa, directo hasta las oficinas y pues se arregló, afortunadamente bien ... no te dan una respuesta del por qué, simplemente te piden documentación que es bastante, que justifique donde estuviste en ese tiempo, te piden que el director elabore una carta donde efectivamente explique qué estuviste laborando durante ese tiempo [en la escuela], pero no hay quien te diga cuál fue el motivo de la suspensión del pago, si hubo un error, eso no lo supe, pero traté de entregar todos los documentos que pedían para que pudiera salir mi pago. Afortunadamente no tardaron mucho tiempo en reactivar mi pago, durante las dos quincenas de suspensión tuve que vivir de ahorros y pedir dinero con la familia.”* (Profesora Amada, E. 1, p. 12)

Por otra parte, la profesora Nadia fue una de las profesoras que reconoce tener un buen salario al tener doble turno y que al final del año se ve reconocido su trabajo con bonos y pagos extras, además comenta que no hubo cambios en su percepción salarial al tener un resultado suficiente, pero reconoce que si hubiera obtenido un resultado Destacado hubiese tenido un ligero ingreso salarial, además comenta que tiene conocimiento de compañeros maestros que trabajan en escuela de jornada ampliada o también conocidas de Tiempo completo sin ingesta, no han recibido el pago de la compensación.

*“Salarialmente considero que tampoco ha cambiado los profesores que tenemos doble turno nos va muy bien al final del año porque recibimos varios bonos, pagos extras y aguinaldo, porque todo nos llega doble “por clave””* (Profesora Nadia, E. 3, p. 6)

Con respecto a los estímulos económicos, es un tema que está vinculado al salario, si bien es cierto que hace unos años en 2015 el gobierno trató de separar el estímulo de Carrera Magisterial del sueldo base, lo cual generó gran inconformidad por parte de los profesores afectados, se generaron protestas, pliegos petitorios negándose a esta arbitrariedad.

*“Aunque fui destacada se decía que darían un aumento salarial denominado K1, pero ... al optar por el K1 debía renunciar al estímulo de carrera magisterial que era de cierto modo “permanente”, no podría ganar menos de lo que percibo en nivel “D”, tras haber desaparecido el programa de Carrera Magisterial. Aceptar la nueva modalidad de promoción en la función implicaba participar cada año de manera continua y acreditar las evaluaciones posteriores, de no ser así perdería el estímulo de K1, por lo que decidí renunciar al estímulo K1 y conservar carrera magisterial.”*  
(Profesora Lizbeth, E. 9, p. 10)

La profesora Lizbeth narra su experiencia de estar en Carrera Magisterial nivel “D”, haber obtenido un resultado Destacado en la Evaluación de Permanencia, sin embargo rechazó el estímulo K1, ya que solamente podía recibir un estímulo, si lo aceptaba su salario se vería reducido y ella se tendría que estar evaluando constantemente con el riesgo de perder el K1, de cierto modo es parte de lo que antes mencionaba en relación a producir un docente sujeto a evaluaciones, a actualizarse constantemente para dar respuesta a un esquema de evaluación anual, donde el más mínimo descuido puede afectar la estabilidad, permanencia y el salario.

Ante la oferta que le hizo la SEP de ofrecerle un aumento salarial K1 y que tenía que renunciar al nivel “D” de Carrera Magisterial podía considerarse como permanente y el K1 representaba menor salario, esto obedece a las políticas de corte neoliberal ajustando los programas educativos, de acuerdo con los intereses de los países capitalistas industrializados. La mayoría de las reformas que se están llevando a cabo en América Latina tienen un objetivo en común “la reducción de los

presupuestos del sector público del Estado”, premisa de Bonefeld y Jalloway (1994). México, no es la excepción, en particular con la Reforma Educativa 2013. El sistema con este tipo de acciones que obedecen al Banco Mundial con respecto a los programas económicos y sociales, deben ser reestructurados y modernizados por el Estado, las reformas son consideradas como “instrumentos críticos de una gubernamentalidad a la que pretende reformar y racionalizar, revisándola a la baja.” (Martínez, 2004: 178).

En consecuencia, las reformas redujeron los recursos públicos y privados que estaban destinados a financiar la educación, evitándose así la responsabilidad de invertir grandes recursos para mejorar los espacios escolares y el salario de los docentes. El neoliberalismo utilizó como estrategia la evaluación de permanencia para mejorar el rendimiento educativo y el desempeño laboral de los docentes, preparando un capital humano de mayor calidad, a fin de que sean más competitivos en la economía mundial.

A decir de la entrevistada, en mi opinión no es una coincidencia que haya obtenido una evaluación destacada en la evaluación de permanencia y que tenga Nivel “D” de Carrera Magisterial, es una persona comprometida con su trabajo, disfruta la labor que realiza, tiene vocación porque reúne en su personalidad diferentes virtudes afectivas con sus alumnos por ejemplo paciencia, tolerancia, abnegación, trato amable brindando confianza y seguridad a sus alumnos. Por su larga experiencia decidió quedarse con los estímulos que le otorga la carrera magisterial.

Es muy cierto que estamos en una sociedad globalizada y neoliberal, cuyo discurso va encaminado a configurar y producir un docente neoliberal empresario de si con ciertas prácticas que se relacionan con las recomendaciones o imposiciones de la OCDE, mediante el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación (2000) documento en el que se propuso mejorar el desempeño de los estudiantes a través escuelas eficaces que se caractericen por tener:

- Estándares de aprendizaje
- Estándares docentes
- Estándares de liderazgo escolar

Las recomendaciones de la OCDE (2000) estuvieron asociadas a la trayectoria profesional docente, con la finalidad de consolidar una profesión de calidad: definir la enseñanza eficaz, atraer mejores candidatos docentes, fortalecer la formación inicial docente, mejorar la evaluación inicial docente, abrir todas las plazas docentes a concurso, crear periodos de inducción y prueba, mejorar el desarrollo profesional, evaluar para ayudar a mejorar.

De una u otra manera estas recomendaciones se concretaron con la reforma educativa de 2013, donde se comenzó a perfilar la producción de un docente neoliberal empresario de sí, introduciendo la evaluación como mecanismo de competencia laboral entre unos y otros profesionales de la educación (normalistas, pedagogos y psicólogos educativos); la confrontación respecto a la legitimidad de la formación de origen, es cada vez común en el ámbito educativo desde el momento que se seleccionan mediante un examen a los “mejores docentes” o “idóneos”, y se ponen a concurso las plazas mediante el examen de permanencia.

Lo anterior lleva a establecer una relación entre la escuela considerada una empresa, con un modelo de producción neo-taylorista que selecciona al personal más capacitado para cada tarea. La SEP ha reducido su oferta de programas de actualización para mejorar la productividad de los profesores. Las formas neo-tayloristas de organización del trabajo en la escuela divide las tareas de acuerdo con la función de los diferentes actores educativos (profesores, promotores, subdirectores, directores y supervisores), definiendo de manera precisa los perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación de las figuras educativas. El control del tiempo estuvo en un primer momento regulado por “Rasgos de la Normalidad Mínima”, la observación de la clase con el Método Stalin y guías de observación de clase. El aumento de la productividad del conocimiento y enseñanza

del currículo se verán reflejados en la mercancía o producto final: alumno competente y escolarizado. Por tanto, las prácticas del docente son estandarizadas (con indicadores y parámetros de desempeño) y en este esquema neo-taylorista son evaluados para cuantificar la productividad, calidad, eficiencia y eficacia.

Este modelo de producción se ve materializado en escuelas de tiempo completo con o sin ingesta, escuelas regulares matutinas donde las aulas están saturadas de alumnos, profesores mal remunerados, que genera malestar docente ante la sobrecarga y explotación laboral, mientras los turnos vespertinos cada vez están más reducidos, incluso algunos con miras a desaparecer por la distribución inequitativa del alumnado, y con esto la reducción de plazas.

La finalidad de este modelo neo-taylorista es la mejora de la escuela, liderazgo, autonomía y gestión del director, el desempeño y enseñanza de los docentes, los aprendizajes de los alumnos mediante la planeación, la evaluación y la supervisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La motivación positiva a los docentes se da mediante estímulos asociados al rendimiento, desempeño y merito como se hizo en un primer momento al introducir el programa de Carrera Magisterial y recientemente la evaluación de estímulos en la función.

### **La flexibilidad laboral y temporal**

La competitividad e individualismo entre profesionales educativos, abre paso a la flexibilidad laboral y temporal de los docentes, generando nuevamente sobrecarga y explotación laboral. Cuando hablo de flexibilidad laboral me refiero a aquellos que son contratados con la clave de maestro de grupo de primaria y desempeñan otras funciones diferentes para las que no han sido contratados, por ejemplo: promotor, subdirector, incluso de director comisionado, lo anterior visibiliza que la función de promotor y subdirector no están consideradas en el catálogo salarial de la AEFCEM ya que estas funciones implican mayores responsabilidades en comparación con las funciones de un profesor frente a grupo, continúan percibiendo el mismo salario

bajo la idea de trabajo colaborativo, donde todas las figuras convergen con el mismo tabulador salarial.

También cabe comparar la visión que tienen los profesores frente a grupo de las funciones que desempeñan los subdirectores, promotores y ATP, existen nuevas figuras, cada una tiene funciones específicas, las cuales vienen señaladas en los Lineamientos para el funcionamiento y Organización de las escuelas primarias públicas, esta realidad que permea las escuelas públicas nos reafirma esta visión neo-taylorista en particular con la división de tareas de producción, la cuantificación mediante indicadores, perfiles y parámetros de desempeño (docente, director y supervisor); y un esquema salarial escalonado según la norma conforme a la jerarquización: maestro frente a grupo, apoyo técnico pedagógico, director y supervisor, algunas de estas funciones fueron asignadas por escalafón y otros han sido determinados recientemente por un examen de promoción; tenemos que reconocer que estamos frente a una intensificación laboral de aquellos que desempeñan todas las funciones por falta de personal en las escuelas, otros tantos están desempeñando un cargo por comisión sindical, sin recibir una remuneración justa por el trabajo que se realiza, políticamente y económicamente es el Estado quien se ve beneficiado.

En relación a las nuevas figuras, la profesora Anelly comenta, *“Contamos con nuevas figuras administrativas como lo es el subdirector pedagógico y subdirector de gestión, cada uno tiene sus funciones específicas en los lineamientos, pero no todas las escuelas cuentan con todas estas figuras debido a la falta de personal docente en las escuelas, en consecuencia, hay docentes que están en dirección que hacen de todas las funciones docente frente a grupo, de subdirector, promotor y hasta de directores.”* (Profesora Anelly, E. 2, p. 7)

En este sentido la profesora Nadia menciona sobre: *“la función del ATP y de las nuevas figuras operativas que tienen funciones bien definidas con un tipo de clave específica, con un salario diferente al de grupo y para cambiar de función deben*

*presentar un examen de promoción, pero en la mayoría de las escuelas estos cargos se dan por comisión otorgados por el sindicato, lo que significa que ocupan el cargo o función sin nombramiento definitivo y con la clave de docente frente a grupo.”* (Profesora Nadia, E. 3, p. 11)

Reafirmando lo anterior, el profesor Marco, en un fragmento de su entrevista, nos dice: *“He ocupado el cargo de subdirector de Gestión escolar y subdirector Académico sin cambiar de clave o nombramiento, con el mismo salario, aunque asumir esos cargos es más complejo, claro que aumentan las funciones y responsabilidades en relación a las de un docente titular, pero con el mismo salario”*. (Profesor Marco, E. 8, p. 12)

En este caso, se observa una flexibilidad temporal, es decir, hace referencia al tiempo que destina un profesor en realizar las tareas propias de su función como es evaluar, planear, elaborar material didáctico fuera de la jornada escolar. Al respecto, todos los profesores entrevistados coinciden en que se llevan trabajo a casa.

Comentan que realizan la planeación en casa, fuera del horario escolar, hacen énfasis en que tienen un grupo numeroso, por ende, es difícil planear en el aula porque existe una diversidad entre el ritmo, estilos de aprendizaje de los alumnos y conducta, además mencionan que en algunos casos es necesario dar atención personalizada a los alumnos con barreras para el aprendizaje con un enfoque de “atención diferenciada e inclusiva”.

*“Tengo un grupo numeroso, es complicado calificar las actividades que realizan todos mis alumnos, por ello he tenido que planear las actividades de modo que en su mayoría concluyan al mismo tiempo o no se demoren tanto, hay niños que tienen un ritmo de trabajo y aprendizaje diferente, para ellos es necesario darles atención y seguimiento personalizado, [...] Calificar trabajos, preparar material didáctico para la clase o para los niños. Puedo llegar a ocupar un día completo en hacer material*

*didáctico, además de invertir tiempo extra, también invierto económicamente en material didáctico.” (Profesora Anelly, E. 2, p. 8)*

La profesora Anelly se ha acostumbrado a dedicar más tiempo a realizar ciertas funciones inherentes a su profesión como planear y evaluar en casa, debido a que en la escuela no le alcanza el tiempo porque debe centrar su atención en los alumnos durante la jornada laboral.

Otro testimonio es de la profesora Aydee: *“Si llevo trabajo a casa, en múltiples ocasiones, te voy a dar algunos ejemplos, cuando dejo a los alumnos reportes de lectura, investigaciones, trabajos escritos por tanto es imposible revisar en el salón de clases, aunque la jornada laboral es de ocho horas de corrido, es indispensable estar alerta de la conducta y acciones que realizan los alumnos, no voyas a creer que no tengo control de grupo, por la cantidad de alumnos es complicado leer, revisar y hacer correcciones, no me da tiempo. [...] también aprovecho las horas que mis alumnos tienen educación física, computación e inglés...” (Profesora Aydee, E. 7, p.13)*

Indiscutiblemente lo anterior se vincula con los elementos del neo Taylorismo, en este modelo de organización escolar los profesores deben de incorporarse a la rigidez de la jornada laboral para cumplir con: sus responsabilidades y funciones docentes, las clases definidas por el número de horas asignadas a cada asignatura conforme al mapa curricular, deben cumplir con los horarios de entrada y salida, incluso acostumbrarse a dar más de su tiempo, reduciendo el tiempo de descanso, escasez de tiempo para la familia y la constante presión de la evaluación del esfuerzo y desempeño mediante la evaluación de permanencia y las pruebas estandarizadas aplicadas a sus alumnos.

Habitualmente los niveles de disciplina y autocontrol aumentan, los horarios de trabajo se hacen más extensos, en la medida en que consolidan su labor y se crean vínculos entre compañeros y compañeras de trabajo, van aumentando las

posibilidades de optimizar las actividades propias de su quehacer educativo, convirtiéndose en maestros neoliberales empresarios de sí.

### **Nuevas responsabilidades y funciones**

Al ser cuestionados sobre los cambios en las responsabilidades de los docentes, los maestros señalan que se ha favorecido una intensificación del trabajo. La mitad de los profesores entrevistados, cuya característica común es que cuentan con mayor antigüedad y obtuvieron su base por escalafón o por programa de basificación masiva, coincidieron en reconocer que a lo largo de su labor docente hubo cambios de manera directa en sus responsabilidades y en sus funciones, los otros cinco profesores consideran que son las mismas funciones y responsabilidades.

Retomando el documento “Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes”, las funciones y responsabilidades de los docentes se centran en planear, enseñar y evaluar, que están vinculadas con la dimensión 1 y 2 del perfil:

- 1) Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- 2) Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

En una parte de la entrevista realizada al profesor Emilio, menciona lo siguiente: [...] *“Si han cambiado, desde que inicié a trabajar en la SEP, uno de los documentos normativos que regían nuestra labor era el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEP, las reglas van cambiando con la entrada en vigor de la Reforma Educativa de Peña, se crearon y entraron nuevas reglas que inciden en nuestra labor docente y responsabilidad como la Ley General de Educación, Ley del Servicio Profesional Docente, Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos. (comenzó a mencionar varias responsabilidades). Exclamando, para tantas responsabilidades, necesito ser un superhombre.”* (Profesor Emilio, E. 6, p.13)

Con lo que menciona el profesor Emilio, e incluyendo la Evaluación de Permanencia, dentro del conjunto de responsabilidades que tienen que cumplir los docentes como la normalidad mínima, actualizarse, promover la sana convivencia, la inclusión y la equidad de género, y de reducir la brecha educativa con los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje, el rezago académico, identificar a los alumnos que son víctimas de violencia y abuso sexual e informar a las instancias correspondientes, implementar medidas preventivas para evitar enfermedades, y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela, dar atención a casos de emergencia que afecten la integridad y seguridad de los alumnos como: lesiones, desastres naturales o violencia, el docente debe de estar vigilante en el recreo, controlar la conducta y guiar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

La profesora Lizbeth considera que: *“Una de las nuevas responsabilidades y exigencias es la inclusión de todos los alumnos independientemente de sus condiciones económicas, social, necesidades de aprendizaje, por ejemplo: déficit de atención, hiperactividad, problemas de aprendizaje, lenguaje, debilidad visual o motora entre otros. Esta situación que te comento causa nuevas responsabilidades en un docente la primera es adecuar los contenidos y actividades para los alumnos regulares y los de necesidades educativas especiales, capacitarnos para dar atención a estos alumnos.”* (Profesora Lizbeth, E. 9, p. 6) [...] *“Existen otras funciones, por ejemplo, cooperativa escolar, comisiones del Comité de Participación Social como: higiene, cuidado del medio ambiente, seguridad escolar que como su nombre lo dice se relacionan con la realización de acciones orientadas a fomentar hábitos en los alumnos”.* (Profesora Lizbeth, E. 9, p. 12)

Estos cambios tan radicales en el marco jurídico con la Reforma Educativa de 2013, especifican las nuevas responsabilidades como lo es la evaluación, la actualización y capacitación permanente; diseñar acciones para crear ambientes de inclusión y equidad para alumnos con barreras para el aprendizaje (TDHA, autismo, debilidad visual o auditiva), hacer un seguimiento de los alumnos para disminuir la posibilidad

de rezago y deserción escolar. Como lo mencionó la profesora Lizbeth la intervención docente está orientada para que los alumnos tengan mejores resultados académicos y busca asegurar la integridad de los alumnos dentro y fuera de la escuela.

En la misma línea de pensamiento, la profesora Dana en su entrevista dice: *“Mira a continuación te daré varios ejemplos, profesionalmente es una responsabilidad prepararse y ser mejor cada día en el trabajo, seguimiento y orientación con los niños que tienen dificultades para el aprendizaje. Buscar nuevas estrategias donde involucre a todos y todas a participar y trabajar en clase en un enfoque inclusivo. [...] Cada vez se piden más evidencias de trabajo como lo son los productos de las guías del consejo técnico escolar, que se lleven a la práctica las actividades que se acuerdan en cada junta de consejo que es un poco más de carga administrativa, que se fundamenten las actividades de la planeación didáctica acordes con la ruta de mejora escolar.”* (Profesora Dana, E. 5, p. 10)

En contexto con lo que mencionan los profesores Emilio, Lizbeth y Dana reconocen los cambios que deben hacer en su labor docente, lo cual genera malestar y afectación laboral por el enfoque inclusivo de atención a los alumnos de barreras para el aprendizaje que condiciona a los docentes a estar capacitados para su atención según las necesidades de sus alumnos, esto no sería parte de su realidad si se diera mayor importancia al cuerpo docente de Educación Especial, sin embargo hay quien se ve en la necesidad de gestionar su tiempo, recursos para estudiar, investigar sobre ciertos temas para dar una atención adecuada y responder a las demandas de la sociedad.

### **Sujeción al marco jurídico-administrativo**

Es frecuente ver en los testimonios como los docentes se han ido familiarizando, integrando e incorporando conceptos o palabras clave como: calidad, eficiencia, eficacia, logro, resultados, gestión, autogestión, idoneidad, actualización, servicio profesional docente, competencias, habilidades, entre otros conceptos que dejan

visible como poco a poco se han apropiado del discurso del marco jurídico, y que reconocen instituciones gubernamentales. Esto da lugar a la producción y reproducción de un docente preocupado de sí que da legitimidad al discurso y reconoce sus alcances y limitaciones dentro de ese entramado institucional como la infinidad de responsabilidades, viéndose disminuidos sus derechos laborales y sindicales, servicios médicos, etc.

Por ejemplo, la profesora Anelly menciona lo siguiente:

*“Sé por familiares que son docentes que continúa el acuerdo entre la autoridad educativa y los representantes sindicales para autorizar los cambios de centro de trabajo. Actualmente para ingresar una solicitud de cambio, se debe tener dos años de inducción, acreditar la evaluación de permanencia con un resultado idóneo, antes no era así, la única condición era tener base”* (Profesora Anelly, E. 2, p. 4)

Como bien lo dice la profesora Anelly, han cambiado las convocatorias de la comisión mixta de cambios, pero ahora con la reforma educativa solamente pueden solicitar cambio de adscripción aquellos docentes que tengan una plaza de base con código 10, en caso de haber sido convocados a la evaluación de permanencia la condicionante fue acreditar y tener como mínimo una antigüedad de dos años.

*“En cuanto a los días de descanso siguen siendo los mismos sábado y domingo, los días económicos siempre han sido 9 días que son solicitados al director con cierta anticipación, en caso de no ocuparlos durante el ciclo escolar, estos son remunerados o pagados por la SEP al final del ciclo escolar, es un cambio desde hace cinco años.”* (Profesor Emilio, E. 6, p. 9)

En lo que se refiere el profesor Emilio sobre los días económicos, cuando estos no son solicitados por los docentes, son remunerados o pagados por la SEP, antes de la reforma educativa no sucedía así, si no ocupaba los días económicos, no eran remunerados. Podemos decir que esta condición ha mejorado para bien.

*“Lo que está muy mal es el servicio médico del ISSSTE, [...] ir a formarse a las 5:00 am para sacar ficha, las filas son muy largas para recibir un mal servicio y mal trato de las enfermeras gritonas, groseras y médicos que ni revisan al paciente, otro problema es la falta de medicamentos para dar tratamiento a diversas enfermedades y la lista de pacientes en espera de una cirugía es enorme.”* (Profesora Nadia, E. 3, p. 6)

Efectivamente, coincido con la profesora Nadia sobre el servicio médico que otorga el ISSSTE a los derechohabientes por la carencia de medicamentos, y el mal servicio médico.

*“No está de menos hacer mención a la deficiencia y precariedad en el servicio médico del ISSSTE, hay déficit de médicos, camillas, insumos, aparatos y medicamentos para atender las necesidades de los derechohabientes.”* (Profesor Emilio, E. 6, p. 9)

Lo referido por los profesores entrevistados, muestran su desacuerdo en la sujeción al marco jurídico administrativo, porque continúa la deficiencia en sus derechos laborales y sindicales como: licencias y servicios médicos, están trabajando dentro de un marco de precarización de sus derechos laborales, conocido como flexibilización de la reglamentación que es una característica de la política neoliberal donde se tienen mayores responsabilidades y peores condiciones de trabajo.

### **Obediencia o resistencia**

De acuerdo con los resultados de los entrevistados, considero que, hubo docentes que tuvieron posiciones en contra y a favor sobre la evaluación de permanencia, los motivos fueron diversos, incluso tuvieron sentimientos encontrados en relación con sus ideales y la necesidad económica de percibir un salario que les permita sostener a su familia por tal motivo decidieron presentarse a la evaluación de permanencia.

También hubo grupos que formaron parte de la resistencia y decidieron no presentar la evaluación, participando en protestas, marchas y plantones desde que se

propone la Reforma Educativa como una propuesta de ley, durante la aprobación en las cámaras y hasta el momento de aplicación de la evaluación de permanencia.

Como lo manifiesta el profesor Emilio: *“Pensé unirme a la resistencia y no presentar la evaluación, no quiero justificarme, pero era mi base la que estaba en juego y el estímulo de carrera magisterial, sonará muy fuerte lo que te voy a decir, soy jefe de familia, a veces es necesario dejar de lado ciertos ideales, rebeldía, resistencia para poder tener de manera honesta y digna “trabajando” los recursos económicos para solventar los gastos de los hijos y de la familia. En un primer momento pensé que no iba a pasar nada, que no se cumpliría la Ley Del Servicio Profesional Docente a los profesores que no se presentaron a la evaluación, llegué a pensar que serían convocados en el siguiente ciclo escolar, pero al ver que paulatinamente fueron cesados, pensé que tomé la mejor decisión.”* (Profesor Emilio, E. 6, p. 9)

El profesor Emilio es un ejemplo de cómo todas las acciones y estrategias que como sujeto emprende, evidencian el deseo y el modo como éste se materializa: deseo por obtener un salario, el estímulo de carrera magisterial, deseo por garantizar calidades de vida a los hijos y familia. Se trata de sujetos que desean permanentemente, elaboran y viven un imaginario de progreso, es el deseo el que mantiene “al sujeto en constante movimiento. A partir del deseo se desbordan búsquedas, tránsitos, luchas, acciones de los sujetos.” (González, 2015: 207)

En el caso de la profesora Aydee su posicionamiento frente a la resistencia fue:

*“Me uní a la resistencia en 2015, cuando fueron los paros masivos y las marcas de reforma al zócalo, a la SEP, a la cámara de diputados, un año antes de ser convocada con la intención de echar abajo la reforma de Peña, pero de nada sirvió, la reforma continuó aplicándose. He llegado a la conclusión que de nada sirve la resistencia, al final del día no habrá cambios, lo vimos con la ley del ISSSTE”* (Profesora Aydee, E. 7, p. 9)

Respeto la postura que tuvieron los profesores que resistieron y no presentaron la evaluación; cada quien decide sobre sus acciones y las consecuencias de las mismas y por obvias razones la profesora Aydee decidió no arriesgarse a resistir a ser evaluada o rechazar la evaluación, ya que considera que el trabajo es una necesidad.

“En los modos como el sujeto se nombra y se hace, emergen pliegues del orden de lo sensible, acciones compuestas por múltiples deseos y pasiones que lo configuran de cierta manera ... los sujetos dan cuenta de sus recorridos, sus logros y dificultades...” (González, 2015: 206) Donde los saberes, deseos y afectos crean una máquina capaz de producir cierto tipo de racionalidad que fortalece la configuración del maestro neoliberal empresario de sí.

En relación a la respuesta de la profesora Aydee, se vislumbra que es capaz de administrar su libertad mediante la toma de decisiones y es capaz de modificar su conducta convirtiéndose en un sujeto empresario de sí en evolución constante que permite reproducir las condiciones adecuadas para mantener el sistema, aunque esta sea una simulación de la vida que hace que el sujeto se convierta en parte del juego. Es así como el sujeto o el individuo se asume como una máquina que genera dinero a partir de su capital cognitivo y pragmático, paulatinamente se puede convertir en un sujeto empresario de sí mismo.

#### **4.3.2 Cambios profesionales**

En esta categoría que tiene que ver con la formación, planes y programas que fueron modificados por el gobierno en la Reforma Educativa (2013), donde el conjunto de saberes y acciones vinculadas al ámbito educativo que se espera debe poseer un docente en concordancia entre su trabajo y su formación. Por ejemplo, el dominio del lenguaje burocrático escolar: diagnóstico, planeación didáctica, enseñanza, evaluación, flexibilidad curricular, ausentismo, etc. Actitudes y valores como el compromiso y la ética, para el desarrollo de las actividades propias de su quehacer profesional “ser maestro”, la formación, actualización e innovación

permanente, los cambios y continuidades en las actividades que realiza en el aula y la escuela desde el inicio hasta el término de la jornada laboral.

En cuanto al desempeño profesional, la intervención docente, se convierte en el corazón de la práctica docente, para esto es necesario hacer un diagnóstico de los alumnos, acción que se vincula estrechamente con el “Perfil, parámetros e indicadores de docentes y técnicos docentes”, dimensión 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender a partir de esto planea. Utiliza la descripción de las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para organizar y poner en práctica su intervención docente; identificando las características del entorno familiar, social y cultural de los alumnos. La efectividad laboral comprendida como el deseo de ser un mejor profesional.

### **Planeación didáctica**

Para abordar el tema de planeación didáctica, retomaré lo que nos dice la profesora Anelly en la entrevista: “... cuando planeo contemplo tres momentos: inicio, desarrollo y cierre [...] debido a la implementación del Nuevo Modelo Educativo [...] las actividades de las planeaciones deben ser breves, cambio el número de contenidos por bloque y el número de bloques, antes eran cinco bloques por cada asignatura y para este ciclo escolar 2018-2019 son tres bloques y tres periodos de evaluación.” (Profesora Anelly, E. 2, p. 5)

En este fragmento de entrevista, la profesora Anelly nos comenta que planea tomando como referencia los tres momentos de la planeación, inicio, desarrollo y cierre, menciona que sus planeaciones son cortas debido que ha reducido los tiempos de las asignaturas por la implementación de clubes de dos horas y media.

Sobre la planeación didáctica, la profesora Nadia comenta que: “... hay directores que imponen el formato de la planeación, esta decisión depende de su estilo de liderazgo, hay otros que toman en cuenta la opinión de los docentes. En mi centro de trabajo en colectivo decidimos y diseñamos el formato de la planeación o

*secuencia didáctica, contemplamos datos de la escuela, fecha, asignatura, tema, bloque, contenido, aprendizajes esperados o competencias y las actividades de inicio, desarrollo, cierre, flexibilidad curricular, actividades permanentes de la ruta de mejora escolar y evaluación [...] te diré que yo descargo la planeación de manera gratuita en grupos de maestros en Facebook donde los usuarios comparten materiales impresos, actividades, recursos didácticos, leo y edito la planeación conforme las características del grupo, número de alumnos” (Profesora Nadia, E. 3, p. 9)*

Para realizar la planeación hay directores que elaboran el formato de planeación, esta decisión depende del estilo de liderazgo, pero hay otros directores que toman la opinión del colectivo docente, con las nuevas tecnologías la profesora comenta que se le facilita la realización de la planeación porque en las redes sociales otros docentes comparten sus planeaciones, es importante hacer mención que la profesora no descarga la planeación didáctica y la entrega tal cual para cumplir cierto requisito, la revisa y elige las actividades más apropiadas utilizando como criterio las características de sus alumnos.

Otro de los profesores entrevistados, como el profesor Emilio comenta: *“En contenido ha cambiado conforme a los conceptos y enfoques de las asignaturas que se encuentran en los planes y programas vigentes. [...] Planeo por asignatura y por sesión. [...] sin olvidar las necesidades y características de mis alumnos identificadas en el diagnóstico del grupo. Las actividades que realizó se llevan en tres momentos inicio, desarrollo y cierre” (Profesor Emilio, E. 6, p. 11)*

El profesor Emilio al igual que otros docentes, considera los tres momentos de la planeación, así mismo evoca los cambios que ha tenido la planeación en los planes y programas, recordemos que él tiene una antigüedad de veintisiete años de servicio y ha trabajado con diversos planes y programas 1993, RIEB y El Nuevo Modelo Educativo “Aprendizajes Claves”.

Considero que los docentes han perdido poco a poco su autonomía, convirtiéndose en ejecutores de un saber experto que diseñan otros, aceptando sugerencias metodológicas de cómo debe realizar su trabajo por ejemplo las editoriales que producen planeaciones o secuencias didácticas, las cuales abundan en las redes o grupos de maestros comercializando este tipo de documentos en aras de facilitar la carga de trabajo de los docentes, conlleva a la simulación o performance.

## **Enseñanza**

En relación a la subcategoría de enseñanza, la profesora Érica comenta:

*“Considero que sí. He cambiado mi forma de enseñar, pero no lo atribuyo del todo a la evaluación [...] he adquirido más experiencia en el aula y los alumnos cada vez están más despiertos, preguntan, cuestionan, te retan, incluso tienen mayor acceso a la información, debido al uso de celulares y tablets con internet. Considero que debo estar actualizada, si no los alumnos te dan la vuelta ja ja ja. (sonriendo)” Es necesario trabajar actividades lúdicas, interesantes con uso de material didáctico manipulable y material audiovisual.”* (Profesora Érica, E. 4, p. 8)

Es muy cierto lo que comenta la profesora Érica, ahora el alumno tiene la posibilidad para acceder a una infinidad de información con el uso de internet, donde se pueden encontrar con actividades interactivas interesantes por lo que es importante que los docentes pongan en juego sus saberes utilizando las nuevas tecnologías para motivar a sus alumnos.

La profesora Dana comenta lo siguiente: *“Antes, mi forma de enseñar consistía en abordar los temas de las diferentes asignaturas de manera aislada, [...] no solía utilizar material didáctico, solamente fotocopias para complementar las actividades del libro de texto porque para mí el alumno debía ejercitar un conocimiento varias veces [...] ahora me enfatizo en lograr que mis alumnos consoliden los aprendizajes esperados por cada asignatura conforme al perfil de egreso de educación básica centrado en la comunicación oral y escrita, la comprensión de la información contenida en diversos textos, la resolución de problemas mediante el uso de las*

*operaciones básicas, reconocimiento de las figuras geométricas y la aplicación de fórmulas para calcular áreas, perímetros y volumen, reconocer la relación entre números y la comprensión de temas históricos, científicos, cívicos y la apreciación del arte en cualquiera de sus formas música, pintura, expresión corporal como danza y teatro.” (Profesora Dana, E. 5, p. 8)*

Ante los cambios realizados por la reforma del 2013, la profesora Dana ha cambiado su forma de enseñanza utilizando los proyectos escolares, además adapta el conocimiento a las actividades de sus alumnos antes lo hacía de manera tradicional utilizando como estrategia el uso repetitivo de actividades; eso me evoca a recordar a los docentes que hacían repetir a sus alumnos un concepto llenando planas.

El profesor Marco nos comenta: *“Mi forma de enseñar no ha cambiado, simplemente han cambiado los conceptos técnicos (aprendizaje esperado, competencia, rúbrica de evaluación...) [...] En la planeación, hace años se manejaba los momentos: Recuperación de la experiencia, análisis de la experiencia y evaluación de la experiencia, actualmente se conocen los momentos inicio, desarrollo y cierre [...] En el plan de estudios 1993 se trabajaban contenidos, ejes temáticos y temas centrales en el actual programa se manejan aprendizajes esperados y estándares.” (Profesor Marco, E. 8, p. 9)*

Analizando las respuestas del profesor Marco, y las otras profesoras Érica y Dana coinciden en que han cambiado sus formas de enseñar, porque la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información demanda la transformación en diversos contextos: educativo, familiar, social, cultural y político. Otro factor que ha influido en el cambio de las formas de enseñanza es el exceso de información con que cuentan las nuevas generaciones por el uso de celulares, computadoras, y la conectividad a internet. La experiencia laboral de los docentes, los lleva a cambiar las formas de enseñanza a un enfoque basado en competencias propuesto en los planes y programas de estudio donde se define el enfoque formativo de cada una de las asignaturas, el currículo, los estándares nacionales de evaluación que en

conjunto dan legitimidad al discurso de calidad y excelencia. Se aplicarán pruebas estandarizadas para evaluar el aprendizaje de los alumnos consolidando así los sistemas de evaluación nacionales e internacionales.

Esta relación que existe entre la sociedad del conocimiento y de la información favorece la investigación y la producción de conocimiento orientados a establecer los estándares de calidad educativa a nivel internacional que promueven el uso de nuevas tecnologías, desarrollo tecnológico, la innovación, el progreso de instituciones educativas en el marco de un discurso dado por un nuevo orden mundial generado por la globalización, la libre competencia, que abre paso a un mercado educativo donde las organizaciones de sostenimiento privado compiten con las del sector público promoviendo la idea de inversión educativa (costo-beneficio), que generan cambios en la política educativa y el lenguaje de la misma introduciendo términos capitalistas (tecnología, innovación, progreso, calidad, eficacia, eficiencia, rendimiento escolar-académico, gestión y autogestión), inicia una comunicación a escala global con el uso de TICS.

## **Evaluación**

Sobre el rubro de la evaluación, abordaré cuatro comentarios obtenidos de las entrevistas, la primera en cuestión es la profesora Nadia: *“antes no realizaba un seguimiento, pero ahora utilizo con mayor frecuencia listas de cotejo con indicadores de logro de las competencias que deben desarrollar mis alumnos, [...] estas listas las puedo descargar de un grupo de Facebook o del blog donde publican diferentes recursos para profesores, también utilizo otros instrumentos para evaluar como la revisión constante de cuadernos, trabajo colaborativo, resolución de problemas, la participación en clase, la comprensión del tema, los trabajos de mis alumnos en el aula [...] Lo que me sigo llevando a casa son los exámenes trimestrales, procuro calificarlos en casa para ir sacando promedios con calma y sin interrupciones, me tardo alrededor de un día completo, puede ser sábado o domingo dependiendo de mi organización.”* (Profesora Nadia, E. 3, p. 11)

La profesora Nadia, utiliza varios instrumentos de evaluación como listas de cotejo, trabajo colaborativo, participación en clase, revisión de actividades que se realizan en el aula y aplica examen cada tres meses apeándose lo más posible a los nuevos cambios de la reforma 2013.

La profesora Érica dice: *“cada día las autoridades son más minuciosas y no se conforman con tener el registro en la lista de cotejo. [...] en las reuniones de consejo técnico escolar se ha propuesto trabajar con rúbricas y fichas de observación de los alumnos, [...] Otro de los cambios en mi forma de evaluar es que antes evaluaba a los alumnos con el examen de conocimientos y algunos trabajos complementarios, le daba mayor peso al examen de conocimientos, [...] Ahora procuro evaluar con diferentes instrumentos de evaluación, ya no le doy mayor peso al examen de conocimientos incluso he pensado sustituirlo por una exposición, un trabajo escrito, o evaluar con el trabajo diario, ahora procuro ser empática con los alumnos ya que los exámenes estresan a los alumnos pero... (silencio) es cuestión de cambiar de chip a los maestros, alumnos y sobretodo padres de familia que están acostumbrados a la evaluación con un examen de conocimientos, es una tarea compleja.”* (Profesora Érica, E. 4, p. 9)

La profesora Érica reconoce haber modificado su forma de evaluar, utiliza varios instrumentos de evaluación y considera que posiblemente le gustaría eliminar el examen de conocimientos como instrumento de evaluación y sustituirlo por una exposición.

La profesora Dana, nos comenta sobre los criterios de evaluación: *“no son definidos por los docentes, son definidos por la SEP, al igual que los planes y programas de estudio, éstos cambian y son emitidos en acuerdos secretariales, [...] Constantemente evalúo el desempeño escolar de mis alumnos en clase con su participación y las actividades que realizan en su cuaderno, libros de texto, trabajos escritos, examen parcial y final, tareas y exposiciones, antes utilizaba como instrumento de evaluación el examen, cuadernos y listas de cotejo; ahora utilizo*

*rúbricas, guías de observación con indicadores de acuerdo a los planes y programas de estudio sobre todo competencias.” (Profesora Dana, E. 5, p. 9)*

Con la profesora Dana, nuevamente se repite la constante de que los docentes han cambiado su forma de evaluación, que actualmente utilizan mayor número de instrumentos de evaluación como lo solicita la Reforma Educativa del 2013, le dan poco peso a los exámenes tomando en cuenta otros elementos que les permiten valorar las competencias cognitivas, procedimientos actitudinales que poseen los alumnos mediante indicadores que les permiten comparar y posicionar el rendimiento académico, se observa que los docentes están comprometidos formando sujetos útiles a la sociedad actual, acordes con la productividad que respondan a las demandas del sistema capitalista centrándose en la evaluación en competencias. La productividad y el conocimiento que debe caracterizar al sujeto actual sea docente o alumno.

*El profesor Emilio con respecto a la evaluación, nos enriqueció un poco más: “Evalúo el trabajo diario que realizan mis alumnos, utilizo varios instrumentos de registro como: listas de cotejo, rúbricas, hojas de observación, cuadernos, pruebas o exámenes, presentaciones, participaciones, exposiciones, maquetas, trabajos escritos. Lo más importante en la evaluación es el proceso de aprendizaje de los alumnos, [...] el error más grave de la autoridad es querer homogeneizar los niveles de logro y aprendizaje de los alumnos, que aprendan lo mismo al mismo tiempo, cuantifican sus aprendizajes con pruebas estandarizadas como la misma olimpiada para el conocimiento que se aplica en 6º, la prueba PLANEA, el examen de ingreso a la secundaria, los resultados de estas evaluaciones a mi parecer no son confiables porque existen escuelas en las que solamente se prepara a un alumno sobresaliente en cada grupo con la finalidad de que obtenga el más alto puntaje a nivel escuela y gane la “Olimpiada”” (Profesor Emilio, E. 6, p. 13)*

Dentro de las aulas, tenemos grupos heterogéneos que tienen su propio ritmo de trabajo en el cual influyen diferentes factores como el bagaje biológico, el cultural y

económico de su familia, no se puede cuantificar los aprendizajes con pruebas estandarizadas, incluyendo que en algunas escuelas le dan importancia a los resultados y no al proceso de aprendizaje de los alumnos porque las pruebas estandarizadas no garantizan que al pasar ese examen sea un excelente alumno y por consecuencia el docente frente a grupo sea un excelente profesional porque a veces se cae en la simulación por la presión de tener un reconocimiento social preparando únicamente a un alumno sobresaliente en cada grupo, excluyendo al resto de alumnos. Simulacro es la actitud que cada persona actúa o simula una forma de existir; escenifica una apariencia que es deseable para otros.

### **4.3.3 Cambios Personales**

En esta categoría se busca visibilizar las afectaciones en las formas de vida de los profesores que fueron evaluados con la intención de conocer cómo administraron su tiempo fuera del horario escolar con sus familiares y amigos. Las relaciones basadas en la necesidad de afectividad y aceptación, valoración y reconocimiento de su persona, en contraste con las necesidades de atención médica, psicológica y emocional.

La profesora Anelly comenta: *[Antes de la evaluación] “Utilizaba mi tiempo libre en: descansar, calificar trabajos, realizar actividades físicas o personales. [...durante la evaluación...]* Utilizaba mis tardes para preparar las diferentes etapas de la evaluación. En el informe de responsabilidades uno o dos días, pero en el diseño y aplicación del proyecto didáctico más de una semana y en la preparación de la prueba de conocimientos una semana. *[... actualmente ...]* Después del trabajo realizo actividades físicas, descanso en casa, veo series en Netflix, cuido a mis perrihijos y los llevo al parque, ayudo a mi sobrino que cursa la primaria a elaborar las actividades que le dejan sus profesoras, voy al cine.” (Profesora Anelly, E. 2, p. 8)

Comenta también que las actividades que realizaba antes de la evaluación de permanencia se vieron afectadas por estar preparando actividades inherentes al

proceso de evaluación, dejando en el descuido algunas actividades recreativas para ella, pero bien lo comenta que después de haber llevado a cabo la evaluación de permanencia volvió a retomar su vida personal y a realizar las actividades que había abandonado.

El profesor Marco expresa: *“Cabe decir que durante la evaluación de permanencia sí tuve mucha presión y dediqué la mayor parte de mi tiempo libre en preparar los tres momentos de la evaluación de permanencia debido a que constantemente me mandaban correos o comunicados en los que se nos daba tiempo limitado para subir el portafolio de evidencias en la red, así como algunos tipos de amenazas en las que de forma muy sutil se nos informaba que de no presentar alguno de los requerimientos para el proceso de la evaluación seríamos acreedores a una sanción o incluso a perder el empleo. Al finalizar la evaluación de permanencia, volvía a utilizar mi tiempo libre en realizar actividades recreativas y convivir con mis familiares de Chilapa Guerrero, los cuales dejé de visitar durante todo el proceso de evaluación”* (Profesor Marco, E. 8, p. 13)

En lo referente a la forma de vida y a las actividades que realizaba en su tiempo libre, se vieron afectadas durante el proceso de evaluación, ya que le dedicaba ese tiempo a estudiar y subir a la plataforma sus evidencias, esto le ocupaba sus fines de semana, como bien menciona al terminar su proceso de evaluación retomó las actividades que había dejado, sobre todo reconoció haber sentido presión con el tiempo límite para subir en la plataforma el portafolio de evidencias.

Precisamente Foucault (2012) hace referencia a una las formas de relación del individuo consigo mismo, con: su tiempo, entorno, futuro, familia y con todo lo que le rodea. Lo anterior se relaciona con rasgos de un “maestro neoliberal, empresario de sí”, es necesario estar invirtiendo tiempo, dedicación y esfuerzo permanentemente, ya que de ello dependerá nivel de logro del individuo, siendo él responsable de su propia condición de vida a corto, medio o largo plazo.

## Las relaciones familiares y sus cambios

El trato con los integrantes de la familia antes de la evaluación de permanencia se favorecía la convivencia familiar en los tiempos libres de los docentes, pero a partir de la evaluación de permanencia se vieron afectadas por estar preparando el proyecto de evaluación, utilizando el tiempo que antes dedicaban a la familia.

Para reconocer como fueron las relaciones familiares durante la evaluación, seleccioné la respuesta de la profesora Anelly: *[Antes de la evaluación] “Era normal, tenía tiempo suficiente para dedicárselo a cada uno en caso de ser necesario, por ejemplo, con mis familiares solía salir de fin de semana, desayunos familiares, salir a tomar un café con amigos y compañeros de trabajo o incluso ir a hacer ejercicio con mi mamá o amigas. [...durante la evaluación...] No tenía tiempo de convivir con mi familia porque tenía que estar realizando mi proyecto”.* (Profesora Anelly, E. 2, p. 9)

Otro comentario fue el de la profesora Érica, menciona que tuvo conflicto con su familia, el motivo fue que dedicaba mayor tiempo a estudiar y estar frente a la computadora, enviando evidencias de su proyecto, restándole atención a su esposo e hija: *“tuve reclamos por parte de mi hija y esposo que no los atendía por estar en la computadora elaborando la planeación argumentada, en sí complicada ya que tenía que estudiar mucho y repasar todos los temas que pedían en la evaluación, estuve muy ocupada subiendo evidencias a la plataforma...”* (Profesora Érica, E. 4, p. 12)

Hubo profesores, que mencionaron no haber tenido fricciones con la familia, al contrario, recibieron muestras de apoyo de familiares y amigos.

El profesor Emilio manifiesta que: *“No hubo cambios. Siempre me he sentido apoyado de mi esposa e hijos, el día del examen recibí comentarios positivos de ellos ¡Te va ir bien papá!, ¡Tú puedes Emi! También recibí porras de los compañeros quienes me preguntaron en varias ocasiones ¿cómo va?, les respondía que bien,*

*me hacían comentarios en relación a mi experiencia, un elemento que me ayudaría a dar respuesta a los reactivos de confusión múltiple, los mensajes de apoyo de los compañeros y del director me hicieron sentir un buen profesor, saber que me he ganado su confianza, admiración y apoyo es algo que me hace sentir muy bien.”* (Profesor Emilio, E. 6, p. 14)

En lo que se refiere a las relaciones con la familia, se comentó que no hubo cambios, ni conflictos, intuyendo que contó con gran apoyo con familiares y amigos porque conocen su personalidad que es ser una persona responsable con sus obligaciones.

Por ejemplo, la profesora Aydee considera: *“desde mi punto de vista la relación con mi familia y amigos no cambió, pero durante el proceso de evaluación destinaba mayor tiempo a preparar cada momento de la evaluación, quizás no fue extraño para ellos, porque es parte de mi personalidad ser responsable de mis deberes y obligaciones ...”* (Profesora Aydee, E. 7, p. 14)

En general, las relaciones familiares, se vieron afectadas durante la etapa de evaluación pues los docentes refieren que faltaba tiempo para convivir con su familia, así mismo todos coincidieron en que durante el proceso de evaluación destinaban más tiempo para preparar cada momento de su evaluación.

#### **4.3.4 Cambios en las relaciones escolares**

En esta categoría se pretende identificar las características de las relaciones de afecto y aceptación entre docentes en el espacio escolar, estas pueden ser entre los docentes universitarios y normalistas, los basificados e interinos los docentes evaluados y los no evaluados, los idóneos y no idóneos entre otras. La escuela es un espacio donde se dan diferentes tipos de interacciones, relaciones de poder entre docentes, docentes –alumnos, docentes-padres de familia, entre otras.

Las relaciones entre diferentes actores escolares: maestro- maestro, maestro-alumno, empleado-patrón están “investidas por saberes, prácticas y normas

sociológicas, policiales, administrativas que solicitan, incitan y predisponen a los individuos a mantener su lugar en la sociedad, es decir trabajar para su propia servidumbre como si se tratara de su propia libertad.” (Lazzarato, 2010 citado en González, 2015: 208)

### **Los colegiados y sus relaciones**

A decir de los entrevistados, encontré diferencias entre compañeros por su formación profesional considerando que su desempeño laboral de unos y de otros es diferente, por ejemplo Nadia refiere que en su centro de trabajo laboran normalistas y pedagogos: *“La relación es buena, no obstante, los mismos compañeros hacen comentarios acerca de un mejor desempeño por parte de normalistas, son ellos los que empiezan a marcar la diferencia entre broma y broma en las reuniones de consejo técnico...”* (Profesora Nadia, E. 3, p. 13)

Actualmente en el proceso de profesionalización docente, hay más apertura en la formación de los maestros, que han sido contratados por examen de oposición, encontrando que, en el mismo centro de trabajo, laborando en el nivel primaria hay pedagogos egresados de la UPN o de la UNAM, licenciados en educación primaria egresados de las escuelas normales y licenciados en psicología educativa egresados de la UPN, los planes de estudio antes mencionados están enfocados a la enseñanza pero la formación es diferente, al respecto, el profesor Emilio comenta: *“En reuniones de consejo técnico en ocasiones me ha tocado percibir como difieren de posturas los compañeros pedagogos de los normalistas, existe cierta rivalidad desde que se empezaron a incorporar pedagogos a la educación primaria, algunos pedagogos se sienten con más formación académica que los normalistas porque socialmente la carrera de normalista es poco reconocida...”* (Profesora Dana, E. 5, p. 15)

En lo que se refiere a las relaciones, entre docentes, con diferente formación normalistas o universitarios, los de formación normalista consideran que tienen

mejor control de grupo, y el trato con los alumnos es diferente que el trato que le dan los pedagogos.

Por ejemplo, el profesor Marco refiere que: *“He observado que los profesores universitarios desconocen en su mayoría el trabajo dentro del aula con los alumnos, en cambio los profesores normalistas muestran una mayor destreza en control de grupo. [La diferencia en el trato a los alumnos se debe] supongo que los profesores egresados de una escuela Normal durante los años que dura la carrera nunca pierden el contacto con los maestros de grupo en activo y los alumnos. Además, de que los maestros normalistas durante la carrera cuentan con un asesor de la carrera desde el inicio de sus estudios y dicha tarea es apoyada por los profesores y directivos de las escuelas a las que acuden a observar y practicar. Durante el último año de la carrera, tienen la oportunidad de llevar a cabo un estudio de campo, hacer propuestas o estudiar los casos que presentan los estudiantes dentro del aula y con este grupo de alumnos pasarán todo el año de prácticas y tienen la oportunidad incluso de proponer y desarrollar estrategias para resolver las problemáticas detectadas en el grupo. A diferencia de todo ello, los profesores egresados de alguna universidad tienen mucha teoría en mente y muchos conocimientos referidos por los autores estudiados, pero muchos de ellos jamás se han parado en un aula para observar el comportamiento y el trabajo que un docente lleva a cabo con los alumnos.”* (Profesor Marco, E. 8, p. 13)

Reflexionando sobre las relaciones entre los profesores de los diferentes colegios donde existe tensión entre dos grupos de docentes: normalistas y los pedagogos/universitarios; en las entrevistas se percibe que los normalistas son mejores en enseñar que los pedagogos y en algunos casos, las relaciones entre docentes normalistas y universitarios está basada en la crítica constructiva y en lograr que los alumnos aprendan para ello buscan estrategias y estar en constante preparación para enfrentar los nuevos retos y desafíos que enfrenta la educación.

## Relación entre docentes evaluados y los no evaluados

Los profesores mencionan que en las escuelas donde laboran prevalecen dos situaciones que los distingue unos de otros, el haber sido elegidos para ser evaluados y los que no fueron elegidos, los evaluados inicialmente rechazaron el proceso de evaluación de permanencia pero poco a poco asumieron su realidad, los no evaluados emocionalmente se les percibe alegres y confiados por no haber sido seleccionados, al contrario de ellos, los evaluados estuvieron sometidos, a angustia, estrés, preocupación y temor, presionados por el exceso de trabajo que les implicó la evaluación de permanencia.

En la opinión de la profesora Dana considera que los maestros que fueron evaluados están bajo presión de estudiar para pasar el examen: *“Bueno, los que fueron evaluados siempre están bajo presión de estudiar para pasar el examen y los que no han sido evaluados los veo muy tranquilos, algunos preguntan de qué trata el examen y qué rasgos se evalúan como que se empiezan a informar para cuando les toque presentar el examen...”* (Profesora Dana, E. 5, p. 13)

En contraposición, los docentes que no fueron evaluados, su estado de ánimo era diferente con los que sí fueron seleccionados para la evaluación, los profesores que iban a presentar su proyecto de evaluación, se encontraban estresados y presionados por el exceso de trabajo, como se puede constatar con la entrevista de la profesora Érica comenta que en su escuela: *“los docentes que no han sido evaluados se sienten completamente felices al no haber realizado examen y sentirse totalmente libres al no realizar un proyecto tan grande, en cambio los docentes evaluados estuvimos estresados, angustiados, nerviosos, temerosos, preocupados... mmmm... no sé si te puedas imaginar un cóctel de emociones.”* (Profesora Érica, E. 4, p. 14)

En lo general, la relación entre profesores evaluados y no evaluados es buena, de cooperación y de respeto, quienes no han sido evaluados, están en la etapa de resistencia, por tal motivo no hay problemas entre docentes, incluso colaboran en

las nuevas ideas y hacen las actividades que a veces se plantean con la reforma. La profesora Amada comenta al respecto:

*“Yo creo que sí, si lo hay porque los compañeros que no han sido evaluados, todavía están en la etapa de resistencia, como yo lo estuve en cierto momento, el no querer ir a ese cambio por miedo, confort, pensar en que me voy a equivocar, entonces eso es lo que creo que todavía persiste [...] no hemos tenido diferencias profesionales en mi escuela, no hemos tenido problemas de que no quiera alguno de nuestros compañeros colaborar en las nuevas ideas o hacer las nuevas actividades que a veces planteamos los que ya fuimos evaluados.”* (Profesora Amada, E. 1, p. 10)

La relación entre ambos grupos evaluados y no evaluados es cordial, aunque emocionalmente se nota la resistencia al cambio de los que aún no han sido evaluados, se les percibe alegres y confiados por no haber sido elegidos para presentar la evaluación, al contrario de ellos, los evaluados han sido sometidos a angustia, estrés, preocupación y temor.

### **Trato con los padres de familia**

Existe una gran diversidad, de personalidades en las comunidades escolares, los padres de familia poseen diferentes características, algunos son respetuosos, colaboradores y otros son conflictivos, también hay irresponsables e indiferentes quizá por sus múltiples ocupaciones casi no tienen trato con los profesores.

La profesora Nadia comenta lo siguiente: *“en mi opinión nunca he tenido quejas o inconformidades hacia mi trabajo, pero algunos compañeros que, si han tenido la mala experiencia de tener padres quejosos, me lo han comentado. Creo que todo depende del punto de vista que tenga un padre de familia, docente o director, cada persona tiene una idea o parámetro de un buen o mal maestro para emitir un juicio sobre el trabajo del otro. Lo que es cierto es que los padres de familia que están a gusto con el trabajo de uno apoyan con las tareas, trabajos y materiales que pido,*

*quienes no están a gusto se quejan con los mismos padres, empiezan a criticar el trabajo de uno, hablan de uno con el director y por último se acercan a uno para ser atendidos, si no quedan conformes continúan fiscalizando y cuestionado todo lo que uno hace. Por eso es importante ganarse a los alumnos, a los padres con el trabajo y esfuerzo diario.” (Profesora Nadia, E. 3, p. 14)*

El trato de los padres con los docentes de sus hijos depende de la idea o parámetro que tenga el padre de familia de un buen o mal maestro, hay padres muy colaboradores y otros muy conflictivos, cuando el docente tiene un buen desempeño, el trato de los padres de familia hacia los docentes es de respeto. Cuando a los docentes les toca un padre de familia conflictivo, los docentes deben de tener cuidado porque en algunas ocasiones los padres demandan a los docentes.

La profesora Dana expresó que: *“los padres de familia siempre son los mejores jueces para evaluar el desempeño del docente, en su mayoría apoyan en el material que solicitan los docentes. El trato de los padres de familia hacia el docente es de respeto cuando cumple con las expectativas y sobre todo si les enseña a sus hijos, y ellos mismos confirman que sus hijos han aprendido y han mejorado en sus notas, cuando el docente llega puntual para iniciar las clases, cuando deja tarea y califica todo lo que deja, algo muy importante es el trato que da el docente a los alumnos y a los mismos padres de familia. En la comunidad escolar es muy común que los padres se quejen del mal trabajo que hacen los docentes con sus hijos.” (Profesora Dana, E. 5, p. 13)*

Es verdad lo que comentan algunos profesores cuando los padres de familia están a gusto con el docente, los apoyan, especialmente cuando los docentes son puntuales, el trato de los docentes hacia los alumnos es de respeto, deja tareas y las califica, tiene control de grupo, siempre encuentra apoyo con los padres. Un docente que no cumple con su trabajo es criticado y mal visto.

La profesora Aydee comparte su experiencia con el trato de padres: *“Es de cuidado, uno nunca sabe cuándo al padre de familia se le ocurra quejarse o demandar a un docente por algo que no le gustó, incluso por ámbitos que no son de su competencia por ejemplo que quieran opinar y criticar sobre aspectos didácticos que nos competen únicamente a los docentes, con el auge y atribuciones que le dan a la asociación de padres de familia y los consejos escolares de participación social, debe prevalecer la capacitación continua para estar al día y dar respuesta a las inquietudes y demandas de los alumnos, padres y sociedad en general. Con el director también debe ser cautelosa, en ocasiones los jefes agarran de bajada a un docente con oficios de toda índole como pan caliente, por lo que debo resolver todo tipo de situaciones, evitando que lleguen las quejas a la dirección...”* (Profesora Aydee, E. 7, p. 15)

#### **4.4 Señales de la producción del docente empresario de sí**

En relación con la aplicación del examen de permanencia, hubo comentarios diversos, que no estuvo bien diseñado, que se llevó a cabo en dos días con sesiones de aplicación de 4 horas, se comentó que fue muy cansado mantenerse sentado o sentada en la computadora, los equipos de cómputo fallaron, los docentes de doble turno estuvieron en desventaja por la falta de tiempo para actualizarse.

Durante las entrevistas los profesores mencionaron sus opiniones sobre la evaluación de permanencia, al respecto la profesora Nadia comentó: *“La evaluación de permanencia está alejada de la realidad docente, el examen fue cansado y los docentes de doble turno no contamos con los recursos necesarios para actualizarnos, sobre todo el tiempo, no tendríamos que trabajar un doble turno si hubiera una buena remuneración con un solo turno.”* (Profesora Nadia, E. 3, p. 15)

En opinión de los docentes entrevistados, consideran que la evaluación de permanencia no sirve, porque aplicaron examen de conocimientos, enviar como evidencia una clase impartida, además de realizar una planeación argumentada, es insuficiente para medir en realidad los saberes y preparación de los docentes.

El profesor Marco considera: *“Que no sirve de nada, ya que a mi parecer es muy difícil detectar a un profesor idóneo o no idóneo mediante un informe del contexto escolar, la explicación de las evidencias de una clase impartida, una planeación argumentada y un examen de conocimientos, deja mucho que desear ya que no se interrogan los conocimientos de los contenidos ni los conocimientos didácticos de los contenidos, y en cambio, con base en una serie de situaciones académicas que incluso son alejadas de la realidad que se vive en la Ciudad de México pretenden decir que un docente es o no idóneo.”* (Profesor Marco, E. 8, p. 17)

En la opinión de los maestros entrevistados, coinciden en que la evaluación de permanencia fue un dispositivo, utilizado por el gobierno porque la política neoliberal pretende contar con especialistas de la educación que manejen las tecnologías que actualmente los países capitalistas poseen y por esto la exigencia de evaluar a los docentes y eliminar aquellos que no poseen las habilidades y destrezas para formar a los sujetos que ellos necesitan para seguir controlando. Es así como los sujetos entrevistados transformaron su subjetividad mediante los mecanismos de sujeción que utilizó el Estado que ejerce el poder dominante, que está a instancias de los organismos como la OCDE, que en conjunto con otras instituciones deciden qué características deben tener los docentes de educación básica, fue muy fuerte el hecho de amenazar a los maestros con quitarles el empleo a quien no aprobara la evaluación o a quien se negara a realizarla, resistiéndose a ser evaluados como lo plantea Foucault (1982) que existe otra forma de subjetivación más autónoma a través de prácticas de liberación así fue como una fracción del gremio magisterial se emanciparon de forma individual hasta llegar a lo colectivo rebasando los mecanismos de sujeción, no se amoldaron a las formas de sujeción del poder dominante y representaron las fuerzas de resistencia realizando acciones como paros, movilizaciones, foros, etc. Lo que obtuvieron fue represión, despido y desprestigio ante la sociedad. También manifestaron que el dispositivo de evaluación que se utilizó no es el adecuado porque es muy difícil detectar a un profesor idóneo, o no idóneo con un examen de conocimientos y con una planeación

argumentada como ya se sabe estuvo plagada de irregularidades y desinformación a algunos maestros se les permitió transcribir la planeación y a otros no, negándoles la oportunidad de utilizar los planes y programas de estudio para realizar la planeación argumentada.

Para continuar, es preciso mencionar que “uno de los objetivos de la política neoliberal es generalizar la forma empresa a todo tipo de ámbitos y relaciones de la vida del sujeto, por lo cual su vida es su propio capital, sus acciones son sus propias estrategias y sus decisiones representan la fuente de sus ingresos.” (González, 2015). Es así como el emprendimiento ha permeado el campo educativo.

La evaluación se convierte en un dispositivo de control y sometimiento que puede operar en el yo del sujeto, dotando al individuo la capacidad de gobernarse a sí mismo, además se despliegan un conjunto de estrategias para conducir la conducta que opera moldeando las “Tecnologías del yo” Foucault (2008), en otras palabras son los modos en que los sujetos se perciben, conducen, sienten, juzgan, que dirigen su conducta en relación a sus ideales e imperativos sociales, que se espera respondan para adaptarse en una sociedad globalizada.

### **Síntesis reflexiva**

Es importante señalar que en las figuras analizadas de los maestros, hay algunas características que aún prevalecen en los docentes en servicio, por ejemplo la figura del maestro artesano, era muy mal remunerado situación que persiste, además era criticado y menospreciado socialmente por su ignorancia, situación que se repite con las campañas mediáticas de desprestigio en contra de los maestros que se opusieron y no se presentaron a la evaluación de permanencia; publicando que no querían ser evaluados por su falta de conocimientos.

En la figura del maestro apóstol nacionalista encontramos que la educación primaria debía ser integral, laica y nacional, característica que todavía permanece en el sistema educativo actual, cuando nos referimos al tipo de enseñanza que se

impartía con el apóstol nacionalista, nos habla de la vocación característica que aún poseen algunos docentes en la actualidad. Por ejemplo, una maestra menciona que “*estaba muy satisfecha de haber acreditado la evaluación de permanencia*” por dos motivos: amor a su trabajo y por conservar su empleo.

Con relación al maestro burócrata sindicalizado, se le dio prioridad al trabajo en el aula, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos característica que aún permanece en los docentes que fueron evaluados, ya que centraron su enseñanza en el aula específicamente y en el aprendizaje de los niños, cambiaron su forma de enseñanza, utilizan diferentes estrategias pedagógicas e innovadoras, todas ellas basadas en la planeación y en función del diagnóstico del grupo, los profesores de mayor antigüedad han trabajado con otras reformas y consideran que cambian los conceptos como actualmente sucede con el aprendizaje basado en competencias y el trabajo por proyectos transversales.

Otra característica de los profesores apóstoles durante el Porfiriato aún prevalecen en algunos profesores entrevistados, se caracteriza por rodearse de intelectuales para cambiar la figura del maestro siendo necesario dejar los aprendizajes de repetición para dar lugar a lo tangible, los docentes investigados coinciden en que la enseñanza ha cambiado, porque la sociedad del conocimiento cuenta con exceso de información, con el uso de internet y de nuevos dispositivos, la experiencia laboral, los enfoques basados en competencias han obligado al docente a ser competitivo y acceder al discurso neoliberal modificando sus métodos de enseñanza, utilizando materiales didáctico manipulable.

En contraste con el maestro socialista, que su trabajo se extendía más allá de las aulas, adquiriendo nuevas funciones y tareas situación que se asemeja al maestro actual, que con la flexibilidad laboral se llevan cargas de trabajo a sus casas, extendiendo sus tiempos de trabajo más allá de las aulas.

El maestro burócrata sindicalizado, tiene relación con los maestros entrevistados, porque todos están afiliados a una fracción sindical SNTE o CNTE, en la actualidad el sindicato ha perdido fuerza, y ya no tiene las atribuciones que tenía antes: venta y herencia de plazas, comisionaba a profesores, otorgaba puestos de promoción vertical (dirección y supervisión), aviadores (los maestros que percibían un salario de maestros sin ejercer la función).

El maestro como profesional, se caracteriza por ser un profesional certificable, elevó su grado académico a nivel licenciatura, ligado a las negociaciones y movilizaciones sindicales por mejoras salariales y de las condiciones de trabajo (carrera magisterial). Al surgir la reforma educativa 2013 desapareció carrera magisterial, se implementó la evaluación de permanencia dando lugar a una figura del maestro neoliberal empresario de sí ante la inestabilidad laboral por la pérdida de su empleo.

Durante el recorrido histórico de la figura social del maestro, hemos visto que han sido utilizados como actores indispensables para realizar los ideales del Estado en el poder, manejándolos ideológicamente como: maestro apóstol, transformador social, los que formarán a los hombres y mujeres que en el futuro cambiarán o contribuirán al mejoramiento del país, pero no se ha visto a lo largo de esas transformaciones que estos sean recompensados con jugosos estímulos para mejorar su calidad de vida, al contrario aumentaron sus responsabilidades como es el caso del maestro socialista que en su momento tuvo las siguientes funciones: guía social, defensor, organizador de los desprotegidos, se transformó en un líder político y agitador social, sujeto activo dirigente intelectual, moral y político que pretendía transformar la realidad social de la comunidad en la que trabajaba.

Todo lo anterior, sobre las multifunciones que realizaba el maestro socialista, se vuelven a repetir de manera similar pero con diferentes fines, producir un maestro empresario de sí, aumentaron sus responsabilidades, empleando mayor tiempo en las realización de las responsabilidades, con salarios precarios e inestabilidad

laboral convirtiéndose en un maestro neoliberal, empresario de sí individualista, competitivo, que toma decisiones y acciones para su mejoramiento profesional, tiene control de sí, optimiza prácticas y tiempo, intensifica la disciplina y exigencia, vive en ambientes de flexibilidad laboral y temporal, posee saberes prácticos, deseos, afectos y poder; es activo, exitoso, capaz de crear y administrar sus potenciales ganancias, se desenvuelve en un campo de relaciones cliente, proveedor, competidor y coach; consumidor de productos que lo hacen competente (cursos, diplomados, talleres, material didáctico y guías); consiente de los recursos que posee para generar ingresos (saberes, prácticas y experiencia); se reconoce sometido a evaluaciones permanentes que miden la calidad de su desempeño, es autoregulator de sus emociones, saberes y recursos en función de su permanencia laboral.

La figura del maestro socialista es antagónica a la figura del maestro empresario de sí, en lo que se refiere a sus ideales, el maestro socialista es nacionalista, sin embargo, en el ejercicio de su profesión y trabajo implica trascender más allá de las aulas para ayudar a los campesinos a mejorar su situación económica porque está convencido de sus ideales. Por otro lado, el maestro empresario de sí es individualista, su trabajo trasciende más allá de las aulas dedicando más tiempo de su jornada laboral para prepararse, planear sus clases, elaborar material didáctico, evaluar a sus alumnos, todo ello con el fin de no perder su empleo, ser reconocido ante la sociedad y compañeros de trabajo como un docente idóneo que se caracteriza por ser competitivo como lo requiere la globalización.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo buscaba dar respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo está incidiendo la evaluación de permanencia en la vida laboral, profesional y personal de los docentes? La evaluación de permanencia constituyó una estrategia para alcanzar un fin, transformar a los docentes en servicio en empresarios de sí, la visión empresarial de la escuela no nace de la nada, sino de un enfoque capitalista neoliberal que necesita sujetos que actúen de acuerdo a los intereses empresariales donde se manejan conceptos como: calidad, eficiencia, eficacia, efectividad y productividad teniendo una característica en común, todos ellos cuantificables con un instrumento llamado evaluación de permanencia, dando lugar a la mercantilización de la educación pública, encaminada a la privatización.

La evaluación de permanencia vino a modificar la imagen social del maestro, derivado de la reforma educativa 2013, que únicamente implementó acuerdos para regular la práctica docente, trayendo consigo inestabilidad laboral, flexibilidad laboral y temporal, frente a las demandas e intereses de la política educativa mexicana que en gran medida se apega a las recomendaciones de los organismos internacionales y nacionales por ejemplo la OCDE y el grupo empresarial Mexicanos Primero, entre otros, que tienen una visión de los nuevos sujetos (docente-alumno) que ellos necesitan para seguir engrosando su capital.

Reflexionando en el proceso histórico de aplicación de programas, normas y creación de organismos por parte de la SEP para regular el trabajo de las maestras y maestros, se visualizan cambios en la subjetividad del docente que se convierte en actor determinante otorgándole un papel protagónico de transformación y la autorregulación de su saber-poder, por lo tanto el docente está convencido de su responsabilidad de invertir en su preparación para ser un ejecutor en el proceso de gestión de calidad de las escuelas buscando significarse a sí mismo como profesional y elevar su prestigio al presentarse a la evaluación de permanencia,

convencido de que lo tiene que acreditar para conservar su trabajo, frente a sus compañeros, alumnos y padres de familia.

¿Cuáles son los cambios en las responsabilidades del docente que han favorecido una intensificación y flexibilidad laboral/temporal? Puede decirse que la Reforma 2013, obligó al docente a ser competitivo, utilizando un discurso que lo responsabiliza directamente de impartir una educación de calidad y de excelencia, entrando en el juego de preparar a sus alumnos para que sean capaces de acreditar pruebas estandarizadas para evaluar su aprendizaje, consolidando así los sistemas de evaluación nacionales e internacionales como PISA, EXCALE y ENLACE.

Con la reforma 2013, los docentes en su totalidad, fueron alcanzados por la evaluación. La modalidad que mayor rechazo generó, fue el examen de permanencia, bajo la amenaza de perder el empleo si no acreditaban dicha evaluación o se negaban a evaluarse. Ante tal acontecimiento los docentes seleccionados para la evaluación aún en contra de sus ideales, lo que hicieron fue reconocerse como sujetos de evaluación a pesar de su desacuerdo, viéndose obligados a demostrar el dominio de sus saberes y conocimientos de su quehacer docente aceptando las reglas y obligaciones dados por la Ley del Servicio Profesional Docente, haciéndose responsables de su preparación, utilizando diferentes estrategias de estudio como búsqueda de información y lectura de diferentes materiales bibliográficos que tienen relación con su labor docente. Entendiendo que la flexibilidad temporal es dar más tiempo del que normalmente se ocupa en la jornada laboral.

¿Cómo ha afectado su relación personal en relación al tiempo dedicado a la familia, a las distracciones y tareas del hogar? Durante la preparación de la evaluación de permanencia, desde que fueron notificados hasta la aplicación del examen de conocimientos, los docentes entrevistados dedicaban sus tiempos libres en estudiar, planear, evaluar, preparar material didáctico, etc. Antes de la evaluación de permanencia destinaban sus tiempos libres a la convivencia familiar y amigos, para acudir a reuniones sociales y familiares, a hacer deporte, la realización de

actividades recreativas y culturales fueron abandonadas por dedicarle más tiempo a preparar la evaluación de permanencia.

¿Cómo han cambiado sus condiciones de trabajo docente con respecto al disfrute de permisos, licencias y ejercicio de derechos laborales a partir de la evaluación? Bajo el discurso de la flexibilidad laboral, comprendida como la disponibilidad total para el desempeño de las tareas docentes, no se respetan los horarios de la jornada laboral y los días laborales se adaptan a las nuevas responsabilidades sin oportunidad de reclamar, todo lo laboral está sujeto al marco jurídico-administrativo y regulador, el salario y las prestaciones son los mismos, los días económicos son los mismos, nueve días al año, ahí si hubo un cambio, cuando no son utilizados al final del ciclo son remunerados (pagados).

Los servicios, licencias y constancias de tiempo son otorgados por el ISSSTE incluyendo los cuidados maternos, las licencias sindicales siguen siendo las mismas, a decir de los profesores entrevistados coincidieron en su percepción de cambio en las condiciones laborales para mal, ya que se sienten desprotegidos por no tener estabilidad laboral y no se sienten representados sindicalmente, porque el SNTE ha perdido fuerza y credibilidad.

¿Cómo han cambiado los docentes en su forma de enseñar, planear y evaluar, así como sus relaciones con los alumnos, padres, colegas docentes y autoridades educativas? Hubo cambios en la planeación didáctica debido a la implementación del nuevo modelo educativo, las actividades de las planeaciones deben ser breves, también cambió el número de contenidos por bloque y el número de bloques, antes eran cinco bloques, ahora son tres, en el periodo de evaluación también hubieron cambios, antes había cinco periodos de evaluación y ahora hay tres, las formas de enseñanza también cambiaron al modificarse los planes y programas de estudio, en el 2011 entró en vigor la RIEB, un programa extenso con nuevos términos y conceptos por dominar, como competencias, aprendizajes esperados, indicadores,

proyectos transversales y los aprendizajes clave del nuevo modelo educativo que se implementa en primero y segundo grado.

Las formas de enseñanza han cambiado, posiblemente por las características de los alumnos que con el paso del tiempo van cambiando las generaciones y también, los docentes adquieren mayor experiencia por el uso de las tecnologías, en sus formas de enseñanza el docente utiliza actividades lúdicas interesantes con uso de material didáctico manipulable, utilizan el aprendizaje colaborativo basado en proyectos, organizan a los alumnos en equipos con diversas actividades acordes a sus intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. La intervención del docente consiste en adaptar el conocimiento a las necesidades de los alumnos, fomentando el aprendizaje basado en competencias, habilidades y hábitos de trabajo, los proyectos deben ser transversales donde se vinculen las asignaturas con el estudio de temas de índole social para obtener un producto final.

En lo que se refiere a la evaluación, también ha cambiado a partir del nuevo modelo educativo, actualmente los docentes utilizan más instrumentos de evaluación llevan un seguimiento sistematizado para cada alumno. Los instrumentos de evaluación más utilizados son listas de cotejo, rúbricas, revisión de cuadernos, fichas de observación, examen, exposiciones y trabajos complementarios. A decir de los entrevistados, le dan menos importancia al examen y están dispuestos a sustituirlo por alguna exposición.

En lo referente a las relaciones entre maestros en su centro de trabajo, continuaron igual, aunque siempre hay diferencias entre compañeros posiblemente por su formación profesional, considerando que su desempeño laboral de unos y de otros es diferente, pero por lo general se mantienen relaciones de respeto. Las relaciones entre maestros-alumnos es de respeto, aunque no siempre es así, porque algunos alumnos llegan a tener un conflicto con el profesor o viceversa produciendo una situación de conflicto causados por la educación en casa dando lugar a faltas de respeto, por ejemplo: no ponen atención, juegan mientras el maestro explica un

tema, peleas entre alumnos sin reconocer las faltas que cometen, por mencionar algunas. Las relaciones con padres de familia en su mayoría son de respeto a reserva de ocasiones en las cuales puede haber conflicto por lo mencionado anteriormente con los alumnos. Cabe mencionar que los padres de familia tienen muestras de apoyo y colaboran con los maestros cuando son cumplidos, tienen trato amable, evalúan todos los trabajos y tareas que le dejan a los alumnos, los padres se muestran agradecidos y apoyan al docente. Las relaciones de los docentes con sus autoridades educativas como directores y supervisores son de respeto, de retroalimentación y seguimiento de su labor educativa, por lo general se trabaja en colegiado para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el plantel, realizando en conjunto actividades inherentes a la mejora de la comunidad escolar.

Finalmente, respecto a la pregunta ¿cómo se ha modificado el discurso, las acciones y las formas de pensar de los docentes a partir del proceso de evaluación de permanencia?, se encontró que los docentes han asumido el proceso de evaluación, no se niegan a ser evaluados, lo que rechazan son las formas que utilizan las autoridades educativas para evaluarlos.

Se observa que lo que más afectó a los docentes en el proceso de evaluación de permanencia, fue la inestabilidad laboral ya que los docentes que cuentan con una contratación de base consideraban que su trabajo sería para toda la vida y al ser amenazados con la pérdida de su empleo si no acreditaban la evaluación de permanencia o no aceptaban ser evaluados perderían su trabajo. En la reforma educativa 2013, adquirieron mayores responsabilidades y su sueldo sigue igual, no hubo aumento salarial o estímulos económicos para aquellos maestros evaluados que obtuvieron resultados sobresalientes. Los docentes consideran que si tuvieran mejores salarios no sería necesario trabajar dos jornadas laborales, todavía se les responsabiliza con atender a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje complicando aún más su trabajo, haciendo adecuaciones en su plan de trabajo para dar atención a los alumnos con situaciones como autismo, problemas

de lenguaje, aprendizaje, debilidad visual, auditiva y motriz, sin tener formación especializada para su atención por tal motivo se ven en la necesidad de autogestionar su tiempo, recursos y aprendizaje para informarse de estas condiciones de vida.

Aprovechando las nuevas tecnologías, los docentes que salieron con un resultado suficiente en su evaluación de permanencia, asumen que deben tomar cursos de capacitación y actualización para su mejoramiento profesional, pero no cuentan con los recursos económicos para hacerlo, también se ven limitados en el tiempo porque tienen una jornada laboral más extensa, y si dejan un turno para poder estudiar, ellos y su familia se verían afectados en su economía.

Es propio de las sociedades de control que sea el azar, la dispersión y el carácter difuso de las relaciones de trabajo y producción los mecanismos que han producido un sujeto empresario de sí, como un sujeto activo, exitoso, capaz de crear y administrar sus potenciales ganancias. Los ámbitos por los cuales transita el quehacer de los sujetos obedecen a múltiples modos que configuran la ejecución de sus propios mundos a partir de la articulación de escenarios, saberes, tensiones y deseos que terminan por imprimir direcciones particulares y agencian la vinculación a modos de subjetivación propios del régimen económico neoliberal. (González, 2015)

Es así como el sujeto se agencia como empresario de sí, como administrador de su propia vida, la evaluación de permanencia significa para el sujeto la posibilidad de poseer un empleo y estabilidad parcial, un capital económico (salario-ganancia), condición de vida y la posibilidad de progreso y superación individual; codificando saberes, prácticas, deseos, afectos y poder bajo una racionalidad de emprendimiento produce un sujeto que se reconoce, piensa y siente gestor de sí.

En síntesis, este trabajo de investigación permitió reconocer algunas características del *maestro neoliberal empresario de sí*: Poseer habilidades y responsabilidades

para ser competente en su práctica profesional, mejorar la calidad de su enseñanza mediante la capacitación y actualización permanente, responsable de su preparación profesional y del logro académico de sus alumnos, conocer los contenidos escolares, formas de enseñanza innovadoras, acordes a los parámetros y perfiles que propone el INEE, derivados de la Reforma Educativa 2013, cumplir con la normalidad mínima y con los acuerdos que regulan su práctica docente (marco normativo), manejar e implementar las TIC en sus clases, evaluarse periódicamente para comprobar socialmente su idoneidad, la cual es temporal en consecuencia vive en incertidumbre, inestabilidad laboral, flexibilidad laboral y temporal frente a las demandas y necesidades de la globalización.

Por lo anterior considero que los docentes entrevistados coinciden con las características del maestro empresario de sí, se puede decir que ya está emergiendo la nueva figura del maestro neoliberal empresario de sí, hay señales de que los docentes evaluados poseen las características anteriores, sin embargo con la entrada del nuevo gobierno, se eliminó el examen de permanencia, de cierta manera desapareció la preocupación ante la inestabilidad laboral, pero los docentes están conscientes de acuerdo a los resultados obtenidos que algunos requieren mayor preparación, además la evaluación no ha desaparecido totalmente porque existe evaluación de ingreso y de promoción, posiblemente regrese un modelo de evaluación con fines de reconocimiento y con estímulos salariales tipo carrera magisterial manteniendo así en alerta a los profesores siendo responsables de gestionar su tiempo y preparación profesional.

## LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Dimensiones

Tabla 2 Dimensiones, parámetros e indicadores

Tabla 3. Grupos de evaluación de permanencia docente

Tabla 4. Resultados del examen de permanencia

Tabla 5. Resultados de los concursos de oposición por tipo de evaluación (2015)

Tabla 6. Funciones y nombramientos

Tabla 7: Trayectoria de profesores participantes en las entrevistas

Tabla 8. Factores y valores en la evaluación

Tabla 9. Datos de la Nómina Transparente de la Administración Pública Federal 2020

## REFERENCIAS

- Aceves Estrada, A. M. (2015). Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica. In G. Guevara Niebla, M. T. Meléndez Irigoyen, F. E. Ramón Cataño, H. Sánchez Pérez, & F. Tirado Segura (Eds.), *La evaluación docente en México* (pp. 40–63). México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, M. E. (2002). Una invención del siglo XIX: la escuela primaria. (1780-1890). *LE Galván, Diccionario de historia de la educación en México. (Disco compacto)*.
- Apolo, C. R. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 31(1), 69-94.
- Arnaut Salgado, Alberto (1996). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994. CIDE. México.
- Arnaut, A. (1998). "Los maestros de educación primaria en el siglo XX", en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, vol. II, México: FCE.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión*, 17.
- Arnaut, A. (2013) Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. Recuperado de [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613\\_presentacion1.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf)
- Arriaga, L. (2008). Ponencia "Transformación neoliberal de la profesión docente en México, procesos y resistencias", presentada en el VII Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente "Nuevas Regulaciones en América Latina; Buenos Aires Argentina, 3,4 y 5 de julio de 2008 2 Profesora de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ball, S. (2013) Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes No. 38*, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. 2013, pp. 103-113. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2143>
- Blondeau, O., & Sánchez Cedillo, R. (2004). *Capitalismo cognitivo: propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.
- Bourdieu, Pierre. (2007) *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Caballero, Arquímedes y Salvador Medrano (2001). "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964" en Fernando Solana (coord). *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE. México.

- CNSPD (2018) Número y porcentaje de maestros evaluados por grupo de desempeño y entidad federativa. Recuperada de:  
<http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanenciadocentes/estadisticas/>
- Coll Lebedeff, T. (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *El Cotidiano*, 179, 43–54. Recuperada de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012004>
- Córdova, Arnaldo (1973). *La Ideología de la Revolución Mexicana*. Ed. Era. México.
- De Estrada, D. T. (2010). Historia mínima de la educación en México. El Colegio de México AC.
- De Educación, L. G. (2013). Ley general de educación. A. *Legislativa, Ley General de Educación-*
- Diario Oficial de la Federación, D. O. (1973). Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación, D. O. (2013). DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php)*.
- Diario Oficial de la Federación, D. O. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente (Última reforma DOF 11-09-2013). *Secretaría de Servicios Parlamentarios. Centro de Documentación, Información y Análisis. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>*.
- De la Garza Toledo, E. (2001). Subjetividad, cultura y estructura. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(50), 83-104.
- Deleuze, G., & Artal, C. (1993). Nietzsche y la filosofía. Barcelona: Anagrama.
- Díaz, Alfredo (1986). Antología temática 2. “La educación, el liberalismo, el positivismo y el auge del normalismo”, en Los grandes momentos del normalismo en México. Colección: Evolución histórica de la educación en México, Biblioteca del Mejoramiento Profesional del Magisterio Tercera Época, México.
- Foucault, M. (1977) Historia de la sexualidad I [Traducción de Ulises Guiñazu]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical inquiry*, 8(4), 777-795.
- Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder." *Revista mexicana de sociología* 50.3 3-20.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid, Endimion.

- Foucault, M. (1994a). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France, 1981-1982* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (1994b). Dits et écrits. Tomo IV. París: Gallimard. En Quintana, L. (2012). Singularización política (Arendt) o subjetivación ética (Foucault): dos formas de interrupción frente a la administración de la vida. *Revista de estudios Sociales*, (43), 50-62.
- Foucault, M. (2003). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad* (Vol. 2). El uso de los placeres. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Foucault, M. (2012) El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France, 1978-1979, Buenos Aires: FCE, 2012.
- Galván, L. E. L. (2002). Del arte de ser maestra y maestro a su profesionalización. consultado en línea en: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_15.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_15.htm)
- Gómez Navas, Leonardo (2001). “La Revolución Mexicana y la educación popular” en Fernando Solana (coord.). *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE. México.
- González García, L. Y. (2015). Constitución del sujeto como empresario de sí: modos de subjetivación en el neoliberalismo. *Nómadas* (01217550), (42).
- González Villarreal, R; Rivera Ferreiro, L. y Guerra M. (2017) *Anatomía Política de la Reforma Educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guattari, F. (1996). *Acerca de la producción de subjetividad*. En: *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Gurría, J. A. (2010). El Acuerdo de Cooperación México OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas. Presentación de los resultados.
- Hernández García de León, Héctor (2004). *Historia política del sinarquismo 1934-1944*. Colección: Las ciencias Sociales, Segunda Década. Porrúa. México.
- Hernández Navarro, L. (2009). Cero en conducta: resistencia magisterial y privatización de la educación pública. *El Cotidiano*, 5–16. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736002>

- Hurtado, Patricia. (1999). Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas Normales 1921-1984. consultado en línea en: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_27.html](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.html)
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2004). Introduction educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization. *Paedagogica Historica*, 40(5-6), 569-589.
- INEE (2015). CRITERIOS técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016. Consultado en: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2015/permanencia/20151110\\_CRIT\\_EB.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2015/permanencia/20151110_CRIT_EB.pdf)
- INEE (2016). Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes Consultado en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/207/P1F207.pdf>
- Jurado, A. T. C. (2013). Guerrilla y contraguerrilla semiológica: protesta y acción del grupo Yo soy 132 y del movimiento magisterial de la CNTE en México. *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada.*, (9), 15-31.
- Luna, E., Cordero, G., Gorosave, G. L., & Castro, A. (2016). La Evaluación del Profesorado de Educación Básica en México: Políticas, Programas e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2).
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Martínez Boom, A. (1994), "La travesía de los maestros: De la escuela a la vida contemporánea" en Nicolás Buenaventura, Marco R. Mejía et al., *Educación y modernidad. Una escuela para la democracia*, Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia, pp. 143-170.
- Martínez Boom, A., & Narodowski, M. (1996). Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina (No. 37 (8)). *Novedades Educativas*.
- Martínez Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina, Barcelona, Anthropos Editorial, pp.459
- Martínez Boom, A. (2010). La configuración del maestro: la dilución de un rostro. En: Martínez Boom y Álvarez Gallego, A. (comp.) *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Martínez Olivé, A. (2015). Recuento de una década de evaluación docente. In G. Guevara Niebla, M. T. Meléndez Irigoyen, F. E. Ramón Cataño, H. Sánchez Pérez, & F. Tirado Segura (Eds.), *La evaluación docente en México* (pp. 27–39). México: Fondo de Cultura Económica.
- Meneses Morales, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, México.

- Moreno y Kalbtk, Salvador (2001). "El porfiriato. Primera etapa (1876-1901)" en Fernando Solana (coord). *Historia de la educación pública en México*. SEP-FCE. México.
- Muriel, G. (1964). Reformas educativas de Gabino Barreda. *Historia Mexicana*, 13(4), 551-577. Retrieved Noviembre 2, 2020, de <http://www.jstor.org/stable/25135229>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 17-34.
- Negri, A. (1994). Poder constituyente: el concepto de una crisis. En: A. Negri, Poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad. Madrid: Libertarias/Prodhuvi.
- Parker, I. (1997). Discourse analysis and psychoanalysis. *British Journal of Social Psychology*, vol.36, n.4, 476-495.
- Piedrahita, C.; Díaz Gómez, A.; Vommaro, P. (Comps.) (2014) *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/CLACSO.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago: Lom.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement. Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota
- Rivera Ferreiro, L., González Villarreal, R., & Guerra Mendoza, M. (2017). Reconfiguración de la profesión docente en México. De la acreditación voluntaria a la evaluación obligatoria (1992-2015). *Revista Del IIICE*, 0(39), 83-98. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3999>
- Rockwell, E. (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa. *Educación, Formación e Investigación.*, 1(1).
- Rojas, M.T. y Leyton, D. (2014) La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la subvención escolar. *Estudios pedagógicos* Vol. XL, pp. 205-221.
- Schmelkes (2015) *Evaluación del Desempeño Docente*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=dxmsadAZD10>
- Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina.
- SEP CONALTE (1975). *Educación normal. Resoluciones de Cuernavaca*. México.

- SEP-SNTE (2011) Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. Recuperado de <https://profelandia.com/acuerdo-para-la-evaluacion-universal-a-docentes-de-educacion-basica/>
- SEP-CNSPD (2015) Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente Educación Básica. Consultado en: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas\\_aspectos/VERSION\\_FINAL\\_dmj\\_docentes\\_190515.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/VERSION_FINAL_dmj_docentes_190515.pdf)
- SEP-CNSPD (2017) Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente Educación Básica. Consultado en: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/EAMI/EAMI\\_DOCENTES\\_EB\\_2017.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/EAMI/EAMI_DOCENTES_EB_2017.pdf)
- SEP (2017) Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica. Consultado en: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI\\_DOC\\_TECNICO\\_DOCENTES.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf)
- Sotelo Inclán, Jesús (2001). “La educación socialista” en Fernando Solana (coord). Historia de la educación pública en México. SEP-FCE. México.
- Staples Anne (1985a). “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente” en Zoraida Vázquez, Josefina (1985). Ensayos sobre historia de la educación en México. El Colegio de México.
- Staples Anne (1985b), “La educación después de las reformas de 1833” en Soberanes Fernández, J. L., & Martínez Moreno, C. F. (2018). Masonería y sociedades secretas en México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tanck, Dorothy (1995). “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1824”, en Josefina Zoraida Vázquez (Coord.), La educación en la historia de México, México, El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (coord.) (2010). Historia Mínima. La educación en México. Seminario de Historia de la Educación en México. México: El Colegio de México.
- Tenti, Emilio (1999). *El arte del buen maestro*. México: Pax.
- Urrutia De la Torre, F. (2016). Una reforma “educativa” para evaluar a... ¿la única autoridad confiable del país? En *Análisis Plural*, segundo semestre de 2015. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO
- Valdés Veloz, H. (2000). La evaluación del desempeño profesional del docente. In *Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación* (Vol. 370, p. 27).
- Varela, J., & Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Zuleta, M. 1995, 1999, La subjetivación capitalista, en: Nómadas, No. 11, Bogotá, Universidad Central-lesco, pp. 10-27.

# ANEXOS

## Anexo 1

### DIMENSIONES, PARÁMETROS E INDICADORES

| Tabla 2. Dimensiones, parámetros e indicadores  |   |  |
|---|---|--|
| Dimensión   | Parámetros  | Indicadores  |
| <b>Dimensión 1</b><br><br><b>Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender</b>                        | 1.1 Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles. didácticos del currículo vigente                                     | 1.1.1 Identifica los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles como referentes para conocer a los alumnos.   |
|   |   | 1.1.2 Reconoce que en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles influyen factores familiares, sociales y culturales.   |
|   | 1.2 Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de la Educación Primaria.   | 1.2.1 Explica el carácter formativo de los propósitos educativos del currículo vigente.  |
|   |   | 1.2.2 Domina los contenidos de las asignaturas de Educación Primaria.  |
|   |   | 1.2.3 Describe la progresión de los contenidos educativos para favorecer el aprendizaje de los alumnos.  |
|   |   | 1.2.4 Relaciona los contenidos de aprendizaje de las asignaturas de la Educación Primaria para el logro de los propósitos educativos.  |
| 1.3 Explica los referentes pedagógicos y los enfoques   | 1.3.1 Explica los principios pedagógicos que orientan la práctica docente en Educación Básica.  |  |
|   | 1.3.2 Identifica las características de los enfoques didácticos de las asignaturas de Educación Primaria en actividades de aprendizaje. |  |
| <b>Dimensión 2</b><br><br><b>Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.</b> | 2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.  | 2.1.1 Identifica las características del entorno escolar para la organización de su intervención docente.  |
|   |   | 2.1.2 Identifica las características de los alumnos para organizar su intervención docente y atender sus necesidades educativas.   |
|   |   | 2.1.3 Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de Educación Primaria. |
|   |   | 2.1.4 Organiza a los alumnos, el tiempo y los materiales necesarios para su intervención docente.  |
|   | 2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que  | 2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente.   |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | <p>sus alumnos aprendan.</p>  | <p>2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos.</p> <p>2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria.</p> <p>2.2.4 Emplea estrategias didácticas que impliquen a los alumnos desarrollar habilidades cognitivas como observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.</p> <p>2.2.5 Utiliza diversos materiales para el logro de los propósitos educativos considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto</p> <p>2.2.6 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad asociada a condiciones personales, lingüísticas y culturales de los alumnos.</p> |
|   | <p>2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.</p>                   | <p>2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.</p> <p>2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.</p>  |
|   | <p>2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.</p>                              | <p>2.4.1 Organiza los espacios del aula para que sean lugares propicios para el aprendizaje de todos los alumnos.</p> <p>2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza en el aula, entre el docente y los alumnos, y entre los alumnos.</p> <p>2.4.3 Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.</p>  |
| <p>Dimensión 3</p> <p><b>Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los</b></p> | <p>3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.</p> | <p>3.1.1 Identifica los aspectos a mejorar en su función docente como resultado del análisis de las evidencias de su práctica.</p> <p>3.1.2 Utiliza referentes teóricos en el análisis de su práctica docente con el fin de mejorarla.</p> <p>3.1.3 Participa con sus pares en el análisis de su práctica docente con la finalidad de mejorarla.</p>   |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>alumnos en su aprendizaje.</b>  | <b>3.2</b> Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.   | <b>3.2.1</b> Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.   |
|  |  | <b>3.2.2</b> Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional.   |
|  |  | <b>3.2.3</b> Elabora textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional.  |
|  | <b>3.3</b> Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.  | <b>3.3.1</b> Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.  |
|  |  | <b>3.3.2</b> Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional.   |
|  |  | <b>3.3.3</b> Utiliza materiales impresos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto como medios para fortalecer su desarrollo profesional.  |
| <b>3.3.4</b> Utiliza los espacios académicos como un medio para fortalecer su desarrollo profesional.  |  |   |
| <b>Dimensión 4</b><br><br><b>Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.</b> | <b>4.1</b> Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente. | <b>4.1.1</b> Desarrolla su función docente con apego a los principios filosóficos establecidos en el artículo tercero constitucional.   |
|  |  | <b>4.1.2</b> Aplica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como docente de Educación Primaria.  |
|  |  | <b>4.1.3</b> Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica docente cotidiana.   |
|  | <b>4.2</b> Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.   | <b>4.2.1</b> Define con sus alumnos reglas de convivencia acordes con la edad, las características de los alumnos, y la perspectiva de género para la no discriminación.  |
|  |  | <b>4.2.2</b> Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia.   |
|  |  | <b>4.2.3</b> Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales asociadas a las condiciones personales, lingüísticas y culturales para favorecer la inclusión y la equidad educativa. |
|  |  | <b>4.2.4</b> Establece comunicación con los integrantes de la comunidad escolar para propiciar una sana convivencia en la escuela.  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | 4.2.5 Implementa estrategias que contribuyan a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos.  |
|  | 4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.                    | 4.3.1 Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en relación con la integridad y el sano desarrollo de los alumnos.<br>4.3.2 Realiza acciones para la detección, canalización y seguimiento de casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia.<br>4.3.3 Aplica medidas preventivas para evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela en el ámbito de su competencia.<br>4.3.4 Identifica procedimientos para atender casos de emergencia que afectan la integridad y seguridad de los alumnos como accidentes, lesiones, desastres naturales o violencia. |
|  | 4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.                           | 4.4.1 Reconoce la relación entre las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos y sus logros educativos.<br>4.4.2 Comunica a sus alumnos y a sus familias las altas expectativas que tiene acerca de sus aprendizajes, considerando las capacidades que poseen.   |
| Dimensión 5<br><b>Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.</b> | 5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos. | 5.1.1 Participa con el colectivo docente en la elaboración del diagnóstico escolar, para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos.  |
|  |   | 5.1.2 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas que atiendan la mejora de los aprendizajes, el abandono escolar, la convivencia en la escuela y el cumplimiento de la Normalidad Mínima de Operación Escolar.  |
|  |   | 5.1.3 Realiza acciones con la comunidad escolar para atender las áreas de oportunidad de la escuela con el fin de alcanzar sus metas.   |
|  |   | 5.1.4 Realiza acciones con la comunidad escolar para el cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales escolares.  |
|  | 5.2 Propicia la colaboración de los padres de familia y distintas instituciones                       | 5.2.1 Establece acuerdos y compromisos con las familias de sus alumnos para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela.  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | para apoyar la tarea educativa de la escuela.  | 5.2.2 Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen la tarea educativa de la escuela.   |
|  | 5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo de la escuela. | <p>5.3.1 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones en la escuela que favorezcan el aprecio por la diversidad.</p> <p>5.3.2 Realiza acciones con la comunidad escolar para fortalecer la identidad cultural y lingüística de los alumnos con apego a los propósitos educativos.</p> |
| <p>Fuente: "Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica", SEP (2017: 32-36), consultado en: <a href="http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf">http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf</a></p> |  |  |

## Anexo 2

### GRUPOS Y CRITERIOS DE DESEMPEÑO

| <b>Tabla 4. Grupos y criterios de desempeño</b> |   |
|---|---|
| <b>Grupo de desempeño</b>                       | <b>Criterios de desempeño</b>   |
| <b>No presentó la evaluación</b>                | Se asigna en aquellos casos donde el docente convocado a evaluación no sustente ninguno de los instrumentos que integran el proceso de evaluación, en cada instrumento sólo se asignará "NP: No presentó." Quedando nula la retroalimentación, porque no se cuenta con información.   |
| <b>Insuficiente</b>                             | Se asigna cuando el participante no sustente uno de los instrumentos que serán considerados para la evaluación (examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos; planeación didáctica argumentada; expediente de evidencias de enseñanza y examen de segunda lengua: inglés).<br>Otro caso es cuando se evalúen tres instrumentos con efectos para la calificación global y el docente no obtenga, al menos, N II en dos de los tres instrumentos.<br>Cuando se evalúen cuatro instrumentos con efectos para la calificación global y el docente no obtenga, al menos, N II en tres de los cuatro instrumentos, uno de los cuales debe ser el examen complementario segunda lengua: inglés.<br>En caso de que el docente haya obtenido menos de 1 000 puntos en el resultado global de la evaluación. |
| <b>Suficiente</b>                               | Se asigna este resultado a aquellos que en dos de tres instrumentos obtengan Nivel II. En caso de que se evalúen cuatro instrumentos, de los cuales uno debe ser segunda lengua: inglés.<br>Se otorga a quien obtenga de 1 000 a 1199 puntos en la escala en la calificación global.  |
| <b>Bueno</b>                                    | Se asigna este resultado a aquellos que en dos de tres instrumentos obtengan Nivel III. En caso de que se evalúen cuatro instrumentos, de los cuales uno debe ser segunda lengua: inglés.<br>Se otorga a quien obtenga de 1 200 a 1399 puntos en la escala en la calificación global.   |
| <b>Destacado</b>                                | Se asigna este resultado a aquellos que en dos de tres instrumentos obtengan Nivel IV. En caso de que se evalúen cuatro instrumentos, de los cuales uno debe ser segunda lengua: inglés.<br>Se otorga a quien obtenga al menos 1400 puntos en la escala en la calificación global.  |

Fuente: "CRITERIOS técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente, técnico docente y de quienes ejerzan funciones de dirección y supervisión en Educación Básica en el ciclo escolar 2016-2017, así como para llevar a cabo la evaluación del desempeño en su segunda oportunidad del personal docente en este mismo tipo educativo." INNE (2016-2017) consultado en: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2016/permanencia/Criterios\\_EB\\_2016.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2016/permanencia/Criterios_EB_2016.pdf)

## Anexo 3

### GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo: Analizar cómo y qué cambios de orden subjetivo generó la evaluación del desempeño con fines de permanencia, en el ámbito personal, profesional y laboral de los docentes de primaria.

| Temas                              | Preguntas   |
|------------------------------------|---|
| Datos generales                    | <b>Nombre, formación, experiencia profesional, función actual</b>   |
| 1. <b>El proceso de evaluación</b> | <p><b>A. NOTIFICACIÓN Y REGISTRO</b><br/>           ¿Cuándo y cómo se enteró que sería evaluado?<br/>           ¿Cómo se sintió o qué pensó al saber que sería evaluado?</p> <p><b>B. LA EVALUACIÓN</b><br/>           ¿Cómo se preparó para presentar la evaluación?<br/>           ¿Cuál fue experiencia durante la aplicación del examen?</p> <p><b>C. RESULTADOS</b><br/>           ¿Cuándo y cómo recibió los resultados de su evaluación del desempeño docente?<br/>           ¿Qué resultado obtuvo y cómo se sintió o qué pensó al conocerlo?</p> |
| 2. <b>Cambios profesionales</b>    | <p>Descripción de qué hacen los maestros en un día o semana típica de trabajo.<br/>           Forma de planear, enseñar y evaluar antes y después de la evaluación docente<br/>           Formación y actualización profesional antes y después de la evaluación<br/>           ¿Cuáles son las nuevas responsabilidades como profesionales?</p>  |
| 3. <b>Cambios laborales</b>        | <p>Días económicos, permisos, licencias<br/>           Ingresos: mejores, menores o iguales<br/>           ¿En algún momento le han suspendido su pago, cuándo, por qué motivo?<br/>           ¿Cuáles son los cambios en las responsabilidades del docente que han favorecido una intensificación y flexibilidad laboral/temporal en la jornada?</p>   |
| 4. <b>Cambios en relaciones</b>    | <p>Relaciones con colegas<br/>           Trato por parte de autoridades y padres de familia</p>   |

|   |  |
|---|--|
|   | Distinciones entre idóneos/no idóneos; interinos/de base, normalistas/formación universitaria  |
| <b>5. Cambios personales</b>                                      | Afectaciones de la evaluación con respecto a:<br>Tiempo libre<br>Trabajo en casa<br>Vida familiar, amistades, distracciones<br>Situación emocional   |
| <b>6. Qué opina/piensa De la reforma De la evaluación docente</b> | <p><b>A. Evaluación</b><br/>¿Cómo ha cambiado su postura frente al proceso de evaluación del desempeño docente antes y después de su participación?</p> <p><b>B. Protestas/resistencias/Movimiento magisterial</b><br/>¿Qué opina de las movilizaciones, luchas, protestas y paros que se dieron en la Ciudad de México en rechazo a la evaluación docente?<br/>¿Cuándo, dónde y cómo, ha participado en alguna manifestación, huelga, en rechazo a la evaluación magisterial?<br/>¿Cuáles eran las consignas de los profesores que rechazan la evaluación del desempeño docente?<br/>¿Cómo, cuándo y dónde se ejerce la gestión de los docentes, directores y padres de familia para recabar recursos con el fin de mejorar la infraestructura escolar?</p> |

## Anexo 4 MATRIZ DE ANÁLISIS

| DATOS GENERALES  | LABORAL  | PROFESIONAL  | PERSONAL  | RELACIONES  |
|--|--|--|---|---|
| <p><b>Érica</b></p> <p><b>Licenciada en Pedagogía (UPN) 2004-2009</b></p> <p><b>Docente de primaria</b></p> <p><b>Ingreso SEP: 12-08-2012 (Examen)</b></p> <p><b>Experiencia laboral: 7 años</b></p> <p><b>Notificación: Correo y Oficio</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Base o contratación definitiva</b></li> </ul> <p>"Tener una <u>base</u> es un tipo o estatus de <u>contratación definitiva</u>" (E. 4, p. 2)</p> <p>"implica y significa tener asignada una clave sin fecha de término, para siempre." (E. 4, p. 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contrato temporal o interino</b></li> </ul> <p>Los <u>interinos</u> deben renovar cada año su contrato y deben estar atentos a la <u>continuidad</u> en el mismo centro de trabajo (E. 4, p. 13)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diagnóstico</b></li> </ul> <p>"apliqué las evaluaciones <u>diagnósticas</u> a mis alumnos de sexto grado, mientras resolvían el examen <u>diagnóstico</u> estuve <u>revisando</u> y <u>organizando</u> la <u>documentación</u> de mis alumnos, lo que es <u>acta</u> de nacimiento, <u>curp</u>, certificado médico y hoja de datos obviamente con el fin de <u>conocer</u> a mis alumnos, identificar algunas particularidades del contexto <u>interno</u> y <u>externo</u> en relación a lo familiar, social y cultural" (E. 4, p.5)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Composición</b></li> </ul> <p>"Tengo una <u>niña</u> pequeña de 8 años y los hijos reclaman tiempo de <u>calidad</u>, por eso los fines de semana los dedico para salir con mi <u>hija</u> y <u>esposo</u>, visitar a los familiares y realizar actividades propias del hogar". (E. 4, p. 12)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Entre maestros</b></li> </ul> <p>"fui preguntando con algunos compañeros, conocidos y amigos de otras escuelas: ¿fueron seleccionados para la evaluación de desempeño docente?, ¿conocen al alguien que fue seleccionado?, ¿qué saben de la evaluación de desempeño?" (E. 4, p. 3)</p> <p>"lo que comentaron los compañeros en las sedes de aplicación del examen de conocimientos" (E. 4, p. 5)</p> <p>Con los compañeros de trabajo compartía dudas incluso intercambiamos estrategias didácticas o ideas para elaborar la planeación argumentada y con mi director la relación siempre ha sido respetuosa y de apoyo mutuo. (E. 4, p. 12)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Normalistas-universitarios</b></li> </ul> <p>es <u>cuestión</u> de <u>cambiar de chip</u> a los <u>maestros</u>, <u>alumnos</u> y <u>sobretudo</u> <u>padres de familia</u> que están <u>acostumbrados</u> a la <u>evaluación</u> con un <u>examen</u> de <u>conocimientos</u>, es una <u>tarea compleja</u>. (E. 4, p. 10)</p> <p>la mayoría ingresamos a laborar por examen de oposición, otros por interinato en el</p> |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>segundo recurso, (E. 4, p. 12)</p> <p><i>la mayoría son 19 normalistas y 4 pedagogos, 2 psicólogos educativos.</i> (E. 4, p. 12)</p> <p>Es regular ja ja ja (burlona) en múltiples ocasiones, los normalistas hacen menos importantes a los docentes titulados en pedagogía, ya que mencionan que no tenemos experiencia frente a grupo durante la carrera (E. 4, p. 13)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Idóneos- no idóneos</b></li> </ul> <p><i>no hemos tenido el caso de docentes no idóneos</i> (E. 4, p. 13)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evaluados – no evaluados</b></li> </ul> <p><i>los docentes que no han sido evaluados se sienten completamente felices al no haber realizado examen y sentirse totalmente libres al no realizar un proyecto tan grande, en cambio los docentes evaluados estuvimos estresados, angustiados, nerviosos, temerosos, preocupados</i> (E. 4, p.13)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Interinos- base</b></li> </ul> <p><i>administrativamente si porqué los interinos deben renovar cada año su contrato y deben estar atentos a la continuidad en el mismo centro de trabajo</i> (E. 4, p. 13)</p> |
|--|--|--|--|--|