



ISSN: 2448-6574

El docente de educación básica frente al dilema de la profesionalización y la evaluación institucional.

Maricela Martínez Malagón
malagonmm@hotmail.com

RESUMEN

La evaluación docente es a todas luces un tema de gran vigencia en la discusión académica, la mayoría de las aportaciones se dirigen a establecer una postura respecto a su legitimidad en el marco de la actual política educativa, la presente ponencia busca identificar un nuevo ángulo de discusión y centrar el análisis en la tensión a la que se sujeta el docente al tomar una decisión entre su desarrollo profesional y la necesidad de responder a las demandas del Estado, recapitula sobre la forma en que se ha evaluado históricamente a los profesores de educación básica y establece las condiciones de la actual forma de evaluación.

Palabras clave: Educación básica; Evaluación docente; Desarrollo profesional; Política educativa.

La evaluación docente en la educación básica es uno de los temas de la agenda política que más controversia han generado en los últimos años, ha sido foco de atención no únicamente de los medios de comunicación domésticos sino de apreciación por parte de la prensa internacional (Hernández, 2013) dejando al descubierto un problema que si bien es presentado a la opinión pública como de reciente aparición, tiene una larga trayectoria en nuestro país e incluye una serie de factores internos y externos al sistema educativo que lo complejizan.

En este documento se busca establecer cuáles eran las condiciones en las que se evaluaba al docente de educación secundaria antes de la Reforma Educativa promovida en el 2013, a través de dos programas no solo independientes, sino incluso antagónicos, bajo la convicción de que ambos enfrentaban al docente al dilema de profesionalizarse en universidades y centros escolares no reconocidos por el sistema o bien, convertirse en sujetos



ISSN: 2448-6574

de evaluación para *Carrera Magisterial* y *Escalafón* y con ello tener la posibilidad de ascender verticalmente o bien de acceder a un mejor salario; prácticas de exclusión que desafortunadamente, tienen amplia posibilidad de permear el nuevo proceso de evaluación presentado –además– como la panacea para la resolución de los problemas educativos y sociales de nuestro país:

lo cierto es que es necesario un cambio substancial en las políticas de evaluación a los profesores, ya que como puede apreciarse los niveles de enseñanza en general distan mucho de ser los esperados, si es que se desea que sea la educación el medio a largo plazo por el cual salgamos a flote en muchos aspectos que nuestra sociedad necesita (Gamboa y Valdez, 2012 p.2).

Se asienta, además que la noción de evaluación desarrollada por los programas anteriormente enunciados a pesar de tener un discurso mucho más elaborado, se aplicó con la visión reduccionista de medición del desempeño de forma sumativa y sustentada en pruebas estandarizadas (Hernández, 2013).

En esta nueva modalidad de evaluación, que además se ha elevado a rango constitucional perviven muchos criterios que habían sido contemplados en la antigua propuesta por lo que resulta interesante en esta retrospectiva recuperar la experiencia del camino andado y con ello, por lo menos establecer una duda razonable sobre la eficacia de los sistemas de evaluación que el Estado ha promovido –y promueve– para el docente de educación básica, considerando fervientemente que el problema no es el *fondo*, la necesidad de la evaluación; sino la *forma*, los mecanismos que se emplean y la desigualdad que éstos generan. Así como poner al descubierto la alternativa que han seguido algunos de los profesores y la posibilidad de que esta opción sea considerada en su desempeño profesional.

En primera instancia, me interesa plantear una mirada a la construcción y ejecución del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica como política de evaluación y establecer algunas referencias que desde mi punto de vista se contraponen a lo que se estipuló oficialmente, “El ANMEB se organizó en torno a tres líneas estratégicas i) la reorganización del sistema educativo, ii) la reformulación de contenidos y materiales educativos, y iii) la revaloración social de la función magisterial” (Arnaut, 1998 p. 182). En la última línea estratégica del Acuerdo que alude a la *revaloración social de la función magisterial*, en realidad



ISSN: 2448-6574

se da énfasis a la clasificación de los docentes; puesto que se hace hincapié en la manera en que se compensará económicamente al profesor que cubra los requisitos del Estado a través de dos mecanismos de acción: salario profesional y carrera magisterial.

Por lo que se refiere al mejoramiento del salario profesional, a pesar de que “encontramos una progresiva recuperación de la distancia salarial entre los profesores de primaria y secundaria [los cuales] han ido mejorando sus salarios y prestaciones” (Arnaut, 1998 p.184), es posible observar una gran desigualdad en cuanto a los salarios a nivel nacional, pues aunque se crearon políticas para equiparar e incluso mejorar los sueldos, en el caso específico del Distrito Federal la situación no le favoreció, de hecho no mantuvo más su posición como referente de las demandas niveladoras.

Se diseñó e implementó un programa auxiliar más: Carrera Magisterial, cuyo propósito era “que los profesores pudieran tener acceso, a niveles salariales superiores según su preparación académica, los cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad” (Arnaut, 1998 p. 186) lo cual fue bien recibido por algunos profesores, pero a los ojos de otros se convirtió en un sistema que contribuyó a fomentar la competencia -incluso desleal- entre compañeros y no se dio atención a los elementos realmente importantes tales como su interacción con el Estado, el cual se limita a tener una relación patrón- trabajador, por lo que el gobierno solo incluye en el discurso de manera superficial el rol del docente y guarda una relación en realidad poco estrecha con él; en tanto no se le incorpora y mucho menos se le consulta respecto a la toma de decisiones en cuanto a planeación, programación, desarrollo del currículo y su propia evaluación.

Por otra parte, en este sistema de promoción horizontal los *cursos de preparación* estaban restringidos a la oferta académica que el propio sistema establecía, no pudiendo validarse cursos, talleres, diplomados, e incluso posgrados de instituciones públicas y privadas para acreditar los puntos otorgados por dicha actualización, limitando por una parte los contenidos de estudio y por la otra la posibilidad democrática de participación, al aparecer su convocatoria en una sola etapa del ciclo escolar:

Para poder obtener los puntos señalados los maestros deben tomar los cursos registrados en el Catálogo Nacional de Carrera Magisterial en estricto apego a su nivel y



ISSN: 2448-6574

modalidad educativa, así como a la función que desempeñan [...] son muy demandados por los profesores ya que de su acreditación depende 20 puntos de la carrera (Cordero, Luna y Patiño, 2013 p. 12).

Con estas premisas, al perder la fecha de inscripción por cualquier motivo –de salud, laboral o personal- se cancelaba toda posibilidad de acreditar el programa; así mismo la evaluación de los cursos se veía fuertemente permeada por la subjetividad de quien se encargaba de dirigirlos, pues la mayoría de ellos otorgaban mayor peso a la asistencia que a la calidad de los productos realizados tales como estrategias didácticas, proyectos de intervención y al impacto que éstos pudieran tener en el aula.

Finalmente, en el último ajuste que sufrió el programa, se pasó de tener cursos de 40 horas a la conformación de trayectos formativos y/o bloques de actualización con módulos generales que debían sumar un total de 120 horas para cada ciclo escolar, como si este incremento fuera la razón con la que se garantizara el aumento en la calidad de la actualización:

En este sentido sería necesario evaluar la calidad de los cursos de la Carrera Magisterial y los trayectos formativos de la Evaluación Universal, ya que son por lo regular impartidos por asesores técnico-pedagógicos, que, en su mayoría, no están preparados para desarrollar esta tarea” (Cordero, Luna y Patiño, 2013 p. 15).

De igual manera los instrumentos –exámenes- usados para la evaluación de factores como aprovechamiento escolar, el cual era asignado a los alumnos y desempeño profesional circunscrito para los docentes mostraron a decir de los expertos que “tienen limitaciones en su diseño y procesos” (Cordero, Luna y Patiño, 2013 p. 16) de aplicación.

Bajo condiciones similares en cuanto a las reglas de operación se desarrolló el programa de *Escalafón* el cual fue definido en los albores de la década de los 70 y permaneció vigente hasta hace dos ciclos escolares como el “sistema organizado en la Secretaría de Educación Pública para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores de base y autorizar las permutas” (SEP, 1973) en el cual se consideraban como derechos escalafonarios de los docentes “la apreciación de los conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y la determinación de la antigüedad de acuerdo a lo que dispone la ley” (SEP, 1973, ART. 52).



ISSN: 2448-6574

En este proceso vertical también se considera únicamente la oferta educativa que éste registraba ante la Comisión Nacional Mixta de Escalafón, los cursos, talleres, diplomados y posgrados que se acrediten en el extranjero o en instituciones locales que no cuenten la aprobación arriba señalada, no eran en absoluto contemplados, disposición que en definitiva era ampliamente rechazada por los docentes en virtud de que muchos estudios acreditados en diversos centros escolares que requerían un esfuerzo intelectual considerable tenían menor repercusión en su evaluación profesional que cursos de –por ejemplo- elaboración de máscaras y alebrijes ofertados en instituciones avaladas.

En ese sentido, Arnaut es contundente:

Los sistemas y programas de profesionalización del magisterio históricamente han tenido toda una serie de límites, unos de carácter estructural, persistentes, y otros de tipo coyuntural, recurrentes [...] tienen su raíz en una contradicción de origen entre la cantidad y la calidad, entre la necesidad de la expansión y el imperativo del mejoramiento de los servicios educativos, y entre el mejoramiento profesional, laboral y económico del magisterio (Arnaud, 1998 p.223).

Articulado a lo anterior, este programa y carrera magisterial se excluían entre sí por dos razones fundamentales, la primera es que los cursos que tenían validez en un programa carecían de acreditación en el otro, lo que obligaba al docente a elegir entre uno y otro camino pues ambos apuntaban a direcciones diferentes; la segunda es incluso de más difícil comprensión: si por alguna razón lograbas avanzar en el sistema escalafonario y posteriormente resultaba que además eras promovido en carrera magisterial en el mismo ciclo escolar, este último dictamen no podía efectuarse, pues para hacerlo era necesario que ostentaras tu clave anterior, sobra decir la incongruencia de tales normas de operación, pues si bien cambiaba el número de clave o la cantidad de horas de trabajo, el docente que había cubierto exitosamente todos los parámetros seguía siendo el mismo.

Bajo el panorama expuesto no es difícil suponer el poco impacto que ambos sistemas de evaluación ejercieron en el desempeño profesional de los docentes, y las extremas desigualdades que se generaron entre las entidades federativas, a modo de ejemplo el caso de Tlaxcala: Menos del 4% de los profesores de la entidad se integraron al programa en su última



ISSN: 2448-6574

etapa y en una década de aplicación únicamente el 20% logró una mejora en su nivel salarial (Sánchez y Corte, 2006).

Con estos antecedentes se preparó adecuadamente el terreno para la formulación de la Reforma Educativa 2013 primera línea de acción del Pacto por México promovido por el debutante gobierno, “La facilidad con que la reforma educativa se procesó entre las élites y fue bien vista por una parte de la opinión pública, es producto, en parte, de una sistemática y beligerante ofensiva de la derecha empresarial en contra de la educación pública y los maestros” (Hernández, 2013 p. 10).

Entre los aciertos que podemos encontrar a este incisivo proceso, es la conformación de un órgano autónomo de evaluación presidido por intelectuales de vasta experiencia en la educación, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, que en primera instancia se ocupó de establecer las coordenadas de la evaluación:

El propósito central de la evaluación es la mejora de la calidad y de la equidad educativa. De esta manera la evaluación educativa tiene que poder retroalimentar tanto a los sujetos evaluados como a las instituciones, los sistemas y subsistemas que la gestionan, de manera que no solamente se conozcan la dimensión de la distancia que separa el logro específico del deseado [...] sino que se cuente con elementos para saber lo que debe hacerse para atender las causas que las explican y para tomar las decisiones correspondientes para combatirlas y proceder a la mejora (INEE, 2014 p.8)

Con argumentos como estos, parece una necesidad pronunciarse en contra de propósitos tan loables, sin embargo, una vez desarrollada la primera fase de evaluación de la reforma educativa salieron a relucir algunas de sus debilidades, que debido a su importancia resultaron de gran trascendencia para su aceptación por parte del gremio magisterial y de los analistas de Estado:

El nuevo instituto [INEE] tiene la responsabilidad no solamente de hacer evaluaciones, sino que debe garantizar la prestación de servicios educativos de calidad a pesar de que no tiene facultades legales para prestar tales servicios ni para exigir la ejecución de algo a quien los prestará; sus facultades son hacer mediciones, difundir información y emitir directrices (Pérez, citado por Hernández, 2013 p.13).

Con esta aclaración respecto a sus competencias es posible pensar que muchas de sus indicaciones quedarán detenidas en el organigrama burocrático que caracteriza al país más que traducirse en hechos fácticos y benéficos para la educación, tal y como lo fue el diseño del primer instrumento de evaluación, desarrollada bajo la responsabilidad de otro organismo.



ISSN: 2448-6574

Otro de los factores más señalados es su carácter de reforma laboral más que educativa, en tanto que su parte sustancial es la modificación de la relación laboral entre los docentes y el gobierno; así como el hecho de que solo podrá ingresarse y promoverse en el sistema a través de un examen de oposición, situación que no se repite en ninguna otra esfera del régimen “como dice la iniciativa de reforma el propósito de esta ley será establecer una legislación diferenciada para el personal de la educación pública respecto de los demás trabajadores del Estado” (Hernández, 2013 p.15). Lo que sin duda suena a *tratamiento especial* sin que se proporcione un argumento válido respecto a esta *consideración*.

Los mecanismos de evaluación, por su parte no se han diversificado, únicamente se acentuó y justificó el uso de las pruebas que de manera contundente no han reflejado en años anteriores el grado de calidad alcanzado por el sistema educativo a través de sus múltiples actores; así que perviven viejas prácticas de evaluación educativa “entendida, en lo esencial, como una medición del desempeño de niños, escuelas, maestros, directores de escuela y supervisores basada en la realización de exámenes estandarizados de opción múltiple” (Hernández, 2013 p.5)

El objetivo de este documento está cubierto: dar cuenta de cómo se ha desarrollado históricamente la evaluación del trabajo docente por parte del sistema educativo, a primera vista el balance que se acaba de realizar pudiera resultar demasiado sombrío, sin embargo, el objetivo no ha sido proporcionar una visión negativa y reduccionista de la evaluación, por el contrario la intención es que a partir de este análisis sea factible proponer puntos de partida que permitan discutir, analizar e indagar sobre las necesidades que hoy en día persisten en la educación básica y que requieren ser reflexionadas para lograr un cambio sustancial en este nivel educativo, en tanto, que lo que se propone con la reforma es como apunta Hernández “más de lo mismo, pero en dosis más intensas” (2013 p. 17).

Primero, es necesario pluralizar los instrumentos de evaluación, al respecto convendría reflexionar sobre lo que postula la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, que si bien durante muchos años han mostrado una postura muy radical respecto a lo que se propone desde el Estado, bajo las actuales circunstancias formulan de manera genuina “que en cada escuela se forme un Consejo de Evaluación electo por la comunidad, que considere



ISSN: 2448-6574

diversos elementos como las condiciones materiales del plantel, el trabajo docente, la carga administrativa, la asistencia regular de alumnos, aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas” (Hernández, 2013 p. 25). Lo cual significa adaptar un modelo de evaluación que no provenga de las cúpulas políticas, con las características tradicionales de rigidez y verticalidad, sino que se realice entre pares de forma horizontal y con la comunidad escolar, que es finalmente quien observa de manera inmediata el servicio educativo y se beneficia –o no- de éste.

En segunda instancia, resulta indispensable replantearse las formas y alternativas de actualización que se ofrecen al docente, si finalmente esta profesión se ha ampliado y ofertado a profesionales de otras áreas no habría razón alguna para no considerar y contabilizar con puntuación a los cursos académicos que se ofrecen en instituciones que no están en el Catálogo Nacional, siempre y cuando demuestren su calidad y contribuyan al mejoramiento del desempeño profesional del docente.

Finalmente “revalorar la función social del magisterio” requiere dotarle de los insumos necesarios para su trabajo áulico, elaborar un programa de compensaciones que apunte hacia la competitividad individual y no por la competencia y segregación entre compañeros; promover en el docente la conciencia por la responsabilidad social a la que hace frente de manera cotidiana, a través de involucrarlo de manera genuina en la formulación de la política educativa, la forma de integración puede ser múltiple ya sea a través de congresos nacionales, por medio de consultas, integración de foros y mesas de debate, de tal forma que pueda cambiar su restringido papel de ejecutor y pueda convertirse en protagonista en el ámbito educativo de su propia profesionalización.

Promover la investigación centrada en las necesidades y demandas del magisterio más allá de la crítica pueril sobre su obligación o no a ser evaluado, profundizando en los dilemas éticos y profesionales a los que se enfrenta de manera cotidiana al responder no únicamente a las demandas del Estado, sino a las necesidades de sus estudiantes, a las adaptaciones de planes y programas de estudio, a las exigencias de padres de familia y de la comunidad, a la diversificación de su profesión y sin duda alguna a un largo etcétera que emerge



ISSN: 2448-6574

cotidianamente; así como indagar el impacto real de la actual forma de evaluación institucional en la calidad del sistema educativo.

REFERENCIAS

Arnaut, A. (1998) Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México: 1887-1994. México, SEP: Biblioteca del Normalista.

Cordero, G., Luna, E. y Patiño A. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. Revista Electrónica Sinéctica, (41) 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325007>

Gamboa, C. y Valdés, S. (2012) La evaluación docente en México. Estudio Teórico Conceptual, de iniciativas presentadas en la LXI Legislatura y de Derecho Comparado. México: Dirección General de Servicios de Documentación Información y Análisis.

Hernández, L. (2013). La cal(am)idad educativa y la resistencia magisterial. El Cotidiano, (179) 5-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012002>

INEE (2014) Lineamientos iniciales específicos para llevar a cabo la evaluación del ingreso al Servicio Profesional Docente. México: Diario Oficial de la Federación.

Sánchez, M. y Corte, F. (2006). Competitividad y exclusión. Una década de Carrera Magisterial en Tlaxcala. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXVI(3-4) 293-315. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036413>

SEP (1973) Reglamento de Escalafón para los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública. México: Diario Oficial de la Federación.