

**Violencia institucional disfrazada de evaluación de profesores**

**Adriana Berenice Celis Domínguez**

**Instituto Politécnico Nacional-Escuela Superior de Cómputo**

[bcelisd@ipn.mx](mailto:bcelisd@ipn.mx)

**Área temática: Evaluación de docentes e investigadores**

### **Resumen**

Es violencia excluir al otro es aspectos que le competen. En la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la evaluación de profesores excluye su opinión y controla su comportamiento, por tanto, representa una práctica violenta sutil, cuya perspectiva docente requiere ser analizada. En mayo de 2023, mediante la Teoría Fundamentada, se exploró la posición de los académicos sobre la evaluación de sus funciones. Los resultados revelaron que el docente está sujeto a un proceso de evaluación institucional autocrático y, fundamentalmente, orientado por una función administrativa, la cual, si bien lo somete a decisiones institucionales que degradan su función, paralelamente, legitima su status quo, en el cual, su autonomía operativa le permite responder efectivamente a diversos requerimientos institucionales, en especial, aquellos que convengan a sus intereses económicos, por lo que, aunque la evaluación controla, clasifica y castiga, representa la única vía frente a la precarización docente.

**Palabras clave:** Evaluación del docente, Violencia, Enseñanza universitaria, Perspectivas docentes

### **Justificación**

Por lo general, la violencia está fuertemente asociada al uso de la fuerza o poder físico, sea contra uno mismo, para el otro o hacia el resto (colectiva); ésta última, de naturaleza social, política y/o económica, se expresa, en el trabajo, mediante el maltrato psíquico, léase, intimidación, acoso sexual, amenazas y menosprecio del trabajador (OMS, 2002).

Al respecto, Žižek (2008) señala que se trata de una violencia inherente al sistema, gracias a la cual, quien la ejecuta, sostiene un estilo de vida confortable. Consecuentemente, si funciona para sostener la calidad de vida de quien la ejerce, es posible considerarla un agente de la gobernabilidad institucional, gracias al cual, no se pierde el control de lo que se gobierna (Brower, 2020; Camou, 2001), para lo cual, recurre a formas sutiles de coerción que imponen relaciones de dominación y explotación, sin excluir la amenaza de la violencia física directa.

El planteamiento anterior es provocador, ya que, si las formas de violencia son diversas, entonces, es posible implementar diversos mecanismos para ejercerla, los cuales, incluso, pueden ser asumidos como naturales en función del modelo teórico que los sustenten. Además, si las formas que adopta la violencia son sutiles, no son susceptibles de identificarse con facilidad, por lo que pueden pasar desapercibidas, incrementando su nivel de riesgo psicosocial y, consecuentemente, los efectos nocivos en quien la recibe, en su entorno personal y organizacional y, paradójicamente, en quien la ejecuta.

Dentro de la diversidad de mecanismos de coacción posibles, Peña y Fernández (2016), al igual que Porter (2016) denuncian a la evaluación, tanto por su dimensión política asociada a la toma de decisiones (House, 1994), como por el efecto de políticas neoliberales, que presionaron la transformación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en “campus inc”, configurando un modelo administrativo sustentado en criterios y parámetros empresariales.

Y es que dicha condición en un contexto de contracción del gasto público, tras el agotamiento del modelo del desarrollo estabilizador, marcaron el inicio de programas de financiamiento centrados en el desempeño institucional, evaluado mediante indicadores convencionales impuestos a través de políticas públicas con poca o nula participación de las comunidades académicas (Peña y Fernández, 2016).

Ejemplo de lo anterior, es la Escuela Superior de Cómputo, Unidad Académica del Instituto Politécnico Nacional, cuyo funcionamiento, al igual que el de otras instituciones públicas, se encuentra constreñido a políticas nacionales e internacionales, a las presiones de diversos grupos sociales para acceder al nivel educativo, o bien, por sus estructuras de gobierno (Mendoza, 2011; Peña y Fernández, 2016).

ESCOM, forma profesionistas en cómputo, gracias a la labor de 240 profesores, en su mayoría (92.7) basificados con tiempo completo (TC), y con la máxima habilidad académica (51.2% maestría y 36.6% doctorado) (ESCOM, 2023a). Dichas características permiten que 61% de los profesores pertenezcan a programas institucionales de estímulos al desempeño docente y/o de investigación (ESCOM, 2024), por lo que, además de ser evaluados semestralmente, están sujetos a procesos de evaluación bienal de permanencia.

Considerando lo expresado previamente, dichos procesos de evaluación son susceptibles de ser empleados como mecanismos de violencia suave ejercidos contra el docente. Sin embargo, y en tanto, la práctica de evaluación se encuentra orientada por modelos, donde algunos, al estar

orientados a los resultados, tienden a la clasificación, el control y la punición (García, 2008; 2021) se abre la posibilidad de asumir como normales condiciones que no lo son.

Dada la sutilidad del mecanismo, ¿el profesorado de ESCOM percibe a la evaluación como una práctica violenta por parte del IPN?, hipotéticamente se plantea que los profesores si bien perciben su exclusión dentro de la toma de decisiones en materia de evaluación, no la tipifican en términos de violencia, debido, por un lado, a la normalización de un estilo autocrático de gestión y, por otro, al hecho de que su pensamiento evaluativo posee rizomas en el modelo tylorista.

El desarrollo de la propuesta inicia con la presente justificación, en la cual, se plantea el contexto, la problemática, así como la pregunta central y su respectiva hipótesis de trabajo. Posteriormente, se abordan algunos referentes teórico-conceptuales necesarios para la respectiva discusión de los resultados. Agotado el punto, se presenta la sección metodológica, en la cual, se describe la aplicación de la Teoría Fundamentada. A modo de cierre, se exponen los resultados y las conclusiones correspondientes.

### **Enfoque conceptual**

Etimológicamente, el término violencia proviene del latín *vis* (*fuerza*) y *latus* (participio pasado del verbo *ferus*: llevar) (Veschi, 2024), por lo que, esencialmente, significa conducir la fuerza a algo o alguien (Blair, 2009). Desde la perspectiva de Žižek la violencia puede clasificarse en objetiva y subjetiva, donde la primera, de naturaleza sistémica y anónima, impone “la lógica espectral e inoxerable del capitalismo sobre la realidad social” (2008, P.20). Por su parte, la violencia subjetiva, es atribuible a los individuos concretos y a sus perversos intereses, estos últimos, vinculados al modo de producción vigente. Se evidencia, por tanto, la fuerza del capitalismo sobre la actuación de los agentes sociales, cuyos comportamientos se guían por la defensa de intereses considerados relevantes.

Actualmente, en el ámbito laboral, la violencia es denominada *Moobing*, en tanto, expresa una manifestación agresiva, individual o colectiva, dentro de un contexto institucionalizado con interacción colectiva, con dos rasgos particulares: es sistemática y prolongada en el tiempo (Olmedo y González (2006) citado por Hernández (2018); Peña y Fernández, 2016).

Se trata, por tanto, de actos intencionales en contra de otro, considerado diferente y vulnerable. Según el ITESM (2019) el *moobing* también es identificado como *bullying*, acoso institucional, psicoterror, acoso moral, acoso sexual y violencia psicológica. Como se observa, se trata de un

constructo en cuyo despliegue revela los diversos tipos y mecanismos de violencia experimentados en los entornos laborales.

En México, comúnmente se identifica como acoso laboral, consistente en conductas abusivas y, específicamente, en comportamientos que adoptan la forma de palabras, actos o gestos, propios de una violencia simbólica (Astorga y Alarcón, 2022), orientadas a vulnerar la personalidad, la dignidad, así como la integridad física o psíquica del individuo. Involucra, además, todo ejercicio que ponga en riesgo la permanencia en el empleo o la degradación del ambiente de trabajo.

Ahora bien, la diversidad de mecanismos violentos produce efectos diferenciados. Según Peña y Fernández, 2016, mientras un rechazo organizacional generalizado produce emociones desagradables, ya que obliga experimentar, cotidianamente, diversas formas de repudio y agresión, por lo general, sorpresivas e inesperadas; los ataques sistemáticos y, probablemente, por un tiempo prolongado, como la descalificación continua, atentan contra el sentido de pertenencia y sobre el nivel de contribución del trabajador a la organización.

Sin embargo, como sucede con otros problemas laborales, el Moobing o la violencia laboral, aún representa un largo recorrido en el ámbito educativo, derivado de la justificación y enmascaramiento de prácticas violentas contra los docentes (Benhumea y González, 2016) algunas, resultado de cambios radicales que les exige demostrar productividad y ser evaluados constantemente (Scialpi, 2002 citado por Peña y Fernández, 2016), generalmente, bajo los términos y condiciones del evaluador, propio de un ejercicio autocrático y reduccionista, en el que lógicamente, la opinión del colectivo docente es prácticamente nulificada (Saavedra y Sanabria, 2020).

Y es que la hegemonía del modelo económico *input-output* ha estimulado la dependencia de la valoración de resultados, en detrimento de la evaluación de los procesos (McCormick y James, 1997) que, sumado a la complejidad semántica para definir el término (Guzmán y Moreno, 2013; Gimeno y Pérez, 2008; Razo, 2015), fortalecen la noción de evaluar como sinónimo de calificar o medir, cuya práctica está centrada en las debilidades y errores más que en los logros y es definida desde la mirada experta de un agente externo. El sustento teórico de dicha propuesta se apoya en el modelo basado en objetivos de Tyler. Según House (1994) los principales destinatarios de este tipo de estudios son los directivos, quienes, mediante tests de resultados, analizan la productividad del subordinado.

Sin embargo, la evaluación en dichos términos es considerada por Stufflebeam y Shinkfield (2011), como una práctica cuasievaluativa dado su propósito difuso, ya que, si bien, en ocasiones,

pondera el valor o el mérito de un objeto para emitir un juicio, en otras, dichos aspectos son considerados marginalmente, lo cual, reduce el alcance de la evaluación.

Así, la realidad de las IES revela cómo la agobiante instrumentalidad induce a los académicos a cumplir con los objetivos, las metas y los fines de la administración en turno. Evidentemente, esta perspectiva de la evaluación dista de aquella que la concibe como el estudio sistemático, planificado, orientado y ejecutado con el propósito de corregir trayectoria del sistema (García, 2008; Stufflebeam y Shinkfield, 2011), la cual, es la que sustenta el presente estudio.

### **Estrategia metodológica**

Todo fenómeno educativo involucra perspectivas diversas y, hasta contradictorias; por lo que desentrañarlas requiere un enfoque comprensivo como el cualitativo, en tanto, en el proceso de construcción de la realidad, se involucran la percepción y la interpretación (Chávez, 2024). Asimismo, se plantearon dos alcances, uno de tipo exploratorio, debido a lo inexplorado del objeto de estudio en ESCOM y, otro, de nivel descriptivo, empleado para especificar las características de las prácticas violentas asociadas a la evaluación docente.

De igual forma, se propuso un diseño de investigación transeccional, cuya fase de campo se verificó en mayo de 2023 (semestre 23-2). Por cuanto, a la población, ésta se acotó bajo dos criterios, el primero, la adscripción a ESCOM y, el segundo, la carga académica en el semestre 23-2.

En tanto, la unidad de análisis fue ESCOM, conviene señalar algunas características al respecto. Ubicada en la Ciudad de México, dicha UA politécnica oferta tres programas de licenciatura, Ingeniería en Sistemas Computacionales, Ingeniería en Inteligencia Artificial y Licenciatura en Ciencias de Datos; con 4193 estudiantes inscritos en el periodo analizado (ESCOM, 2023b).

La plantilla docente cuantificada en 240 profesores es, en su mayoría (92.7%), de tiempo completo, 4% interinos puros y 3.8% mixtos (ESCOM, 2023a). La estructura organizacional está basada en la departamentalización, la cual, alberga 9 academias (ESCOM, 2024).

El estudio inició con los permisos correspondientes y, contó con la participación de once profesores, uno por academia, de los cuales, ocho son profesores de tiempo completo, dos de asignatura y uno con 12 horas en propiedad. Del total de profesores, dos, eran directivos. Los académicos fueron entrevistados de forma presencial en las instalaciones educativas.

Las preguntas temáticas y sus referencias se presentan en la **Tabla 1**.

---

Tabla 1  
Preguntas temáticas y referencias sobre evaluación de la práctica docente

Pregunta temática	Referencias
¿Qué significa ser profesor en ESCOM?	Ambiente de trabajo Relación con los compañeros
¿Qué significa evaluar al docente?	Liderazgo directivo Violencia en el trabajo

Elaboración propia

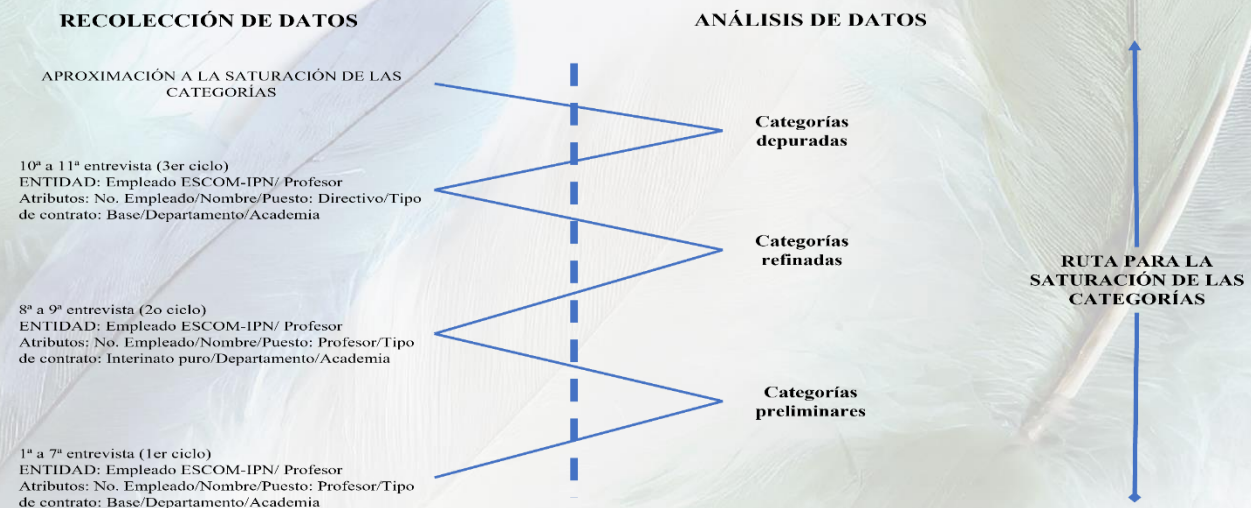
Por otro lado, el tratamiento de los datos se basó en la teoría fundamentada (TF), enfoque de investigación cualitativa según tres corrientes, la primera, clásica u ortodoxa, atribuida a Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967); la segunda, denominada Escuela reformulada, orientada por el interaccionismo simbólico de Strauss y Corbin (Bonilla y López, 2016). La tercera, propuesta por Charmaz, quien propuso la TF Constructivista como integración de la experiencia subjetiva del/la investigadora y, las condiciones propias del objeto de estudio (Bonilla y López, 2016; Metelski et al., 2021).

En el caso que se reporta, la aplicación de la Teoría Fundamentada (TF) se sustentó en los planteamientos de las Escuelas Renovada y Constructivista, con el propósito de registrar las características de las prácticas violentas asociadas a la evaluación, desde la perspectiva docente.

El inicio de TF exigió la conceptualización previa de términos como violencia y evaluación, para ofrecer mayor precisión al análisis de los datos. La recolección se apoyó en dos procesos, el ajuste y el funcionamiento, hasta lograr saturar las categorías, finalizando el muestreo teórico (ver **Figura 1**).

Figura 1

Proceso de saturación de categorías



Elaboración propia

Como se observa, la codificación abierta de datos; registró 3 ciclos, el primero, de 7 entrevistas dirigidas a la entidad “Empleado ESCOM-IPN”, con atributo diferenciador “Tipo de contratación” (profesores de tiempo completo [TC]). El segundo ciclo, 2 entrevistas, se desarrolló con profesores con un atributo diferenciado, respecto a los profesores (TC), es decir, docentes de asignatura (A). El tercer y último ciclo, se configuró a partir de la diferencia en el atributo “Puesto”, es decir, además de profesor, desempeñaba funciones directivas.

Empleando el software de Atlas. ti. 9, se identificaron las ideas principales, como base para generar los códigos; paralelamente, se realizó un análisis de afinidad semántica, verificando en diccionarios, los significados coloquiales de términos de interés. Concluida la codificación, se conformaron tres familias asociadas a la evaluación (ver **Tabla 2**).

Tabla 2  
*Códigos abiertos, familias y sus definiciones operativas*

Códigos abiertos	Familia	Definición operativa
Control docente Sanción docente Clasificación docente	Evaluación	Mecanismo de control y sanción docente a través de la clasificación .
Demérito disciplinar Descrédito académico Exclusión docente	Violencia institucional	Forma de agresión, abuso, acoso, intimidación o comportamiento hostil verificado en el centro de trabajo.

Elaboración propia

El proceso de comparación constante facilitó la identificación de vínculos entre códigos y familias, es decir, la codificación axial, con la que se concluyó la aplicación de la teoría fundamentada.

## Resultados y Conclusiones

ESCOM es una institución con profesores que poseen un alto conocimiento disciplinar, quienes, gracias a su autonomía operativa, encuentran la libertad para ejercerlo; y aunque se reconoce como un agente evaluador de aprendizajes, dada su calidad de experto sobre procesos educativos y evaluación, el ejercicio de sus funciones es, frecuentemente, controlado y sometido por el poder contenido en la evaluación, tal y como lo señala Martínez (2011).

Desde la perspectiva de dicho autor, la evaluación confiere poder y la institución detenta dicha potestad de forma tersa. En ese sentido, se identificó que, pese a que el profesor, como sujeto de evaluación, no sólo se ajusta al proceso evaluativo, sino que se somete a las disposiciones del evaluador, con todas las restricciones y desventajas que ello implica, éstos parecen no estar consciente plenamente de ello (ver **Figura 2**).

Figura 2

*Perspectiva docente sobre propósito de los mecanismos de evaluación*

hora que lo impartes ya no están así, tu como docente, ya no estás cumpliendo con esa función, como que estás haciendo que trabajas y pienso que sí deben haber algunos mecanismos, por supuesto, y creo que los hay porque llegas a una cantidad de papeleo, debes justificar con evidencias que el alumno está entregando cosas, que está cumpliendo| yo por ejemplo, tome dos cursos, uno de

si yo no considero todos los demás elementos, pues sí, si estoy satisfecha con el trabajo, puedo decir, que el ambiente laboral es bueno, yo me puedo desempeñar como quiero, puedo ingresar a mi espacio sin problemas, puedo sentarme ahí y hacer lo que yo quiera, claro cuando tengo que entregar documentos, ahí es donde está el problema, pero mientras soy feliz.

Elaboración propia

Además, en dichas declaraciones, se revela cómo la evaluación docente es reducida a un requisito institucional más por cumplir, propio de una práctica cuasievaluativa (Stufflebeam y Shinkfield (2011), ya que, pese a la gran cantidad de datos provenientes de estadísticas, informes y evaluaciones institucionales, su empleo para el estudio científico de la propia universidad es prácticamente nulo (Pérez, 2007).

Se evidencia, por tanto, la relación jerárquica entre evaluado y evaluador; en cuyo ápice se encuentran aquellos que controlan el proceso de evaluación, definen cómo se tienen que hacer las cosas y, desde el privilegio del escritorio que ocupan, toman, autocráticamente, decisiones que trastocan suavemente la realidad docente, reiterada y cotidianamente, ejerciendo una delicada forma de violencia tal y como señala (Scialpi, 2005) que provoca en el docente frustración, desesperanza y múltiples emociones de dolor, como el enojo (ver **Figura 3**).

Figura 3

*Perspectiva docente sobre la evaluación como requisito*

y no es un formato, que pues ahí lo archivas y ya, yo sí me sentí agredida, porque dije: todo lo que hice en enero para que ellos me entregaran un documento repensado, resulta que en abril, pues itíralo! Y me lo dijeron los maestros: ¿ya ve maestra? Por eso no nos gusta trabajar doble, ya no vamos a hacer nada eh? Y ino lo hicieron! Y claro, hubieron también los que entregaron.

Elaboración propia

Sin embargo, al tratarse de una evaluación autocrática, lo que el profesor piense, necesite o sienta en función de su evaluación, carece de relevancia, manifestándose, según Martínez (2011) es un ejercicio impuesto, muestra de su autoridad para determinar los criterios para determinar qué actividad es correcta y cuál no, condicionando el comportamiento docente. Así, las tareas académicas son relevantes o no si son objeto de evaluación.

Asimismo, la evaluación del profesor legitima su actuación, su *status quo* frente al resto de sus colegas, los estudiantes y los directivos, y con éste los privilegios de los que goza (ver **Figura 4**).

Figura 4

*Perspectiva docente sobre el status quo*



nosotros tenemos mucha libertad, somos dueños de nuestro tiempo, y la otra, el trato de las autoridades hacia nosotros siempre es muy amable, nunca he recibido un mal trato de ninguna autoridad, nunca, y algo que me llama la atención, es que el hecho de que uno vaya juntando grados, como que el trato que te dan es cada vez más, como que tienes más reconocimiento, es un ambiente que yo también siento muy agradable, es muy relajado, por ejemplo, ahorita son las 9 de la

Elaboración propia

Pese a que el proceso de evaluación de los profesores los sujeta a las disposiciones institucionales, en las cuales, no tiene ni voz ni voto, manifestándose una forma de violencia sutil; paralelamente, la evaluación representa la única vía a través de la cual, no sólo se legitiman a sí mismos, sino su comportamiento selectivo, para determinar qué actividades docentes merecen su participación y, cuáles no, actitud cuestionada por docentes interinos y directivos.

En dicha lógica, la práctica evaluativa registra tres niveles de realidad, la del profesor TC, para quien la evaluación es un mal necesario si se pretende alcanzar el desarrollo profesional exitoso y, por ende, una mejor condición laboral. La evaluación simulada, en tanto, según el profesor interino, no se toman decisiones ni a favor de calidad educativa, ni para mejorar sus condiciones laborales. Y la evaluación para cumplir y hacer cumplir, cuya lógica, según la óptica directiva, ha sido aprendida por el docente en aras de responder efectivamente a la misma.

A modo de cierre, este análisis deja abiertas dos vetas de reflexión, la primera, cuestiona si la resistencia docente frente al avance de prácticas de evaluación cada vez más violentas, por ser excluyentes, descalificadoras y controladoras, se ve comprometida, en aras de sostener el *status quo*, el ingreso extra y una aparente autonomía para decir qué sí y qué no realizar. La segunda, reivindica al directivo de una UA para, desde su autonomía de gestión, coordinar un proyecto de evaluación desde y para la academia, que permita identificar los retos y oportunidades de la docencia politécnica, específicamente, de ESCOM.

## Referencias

- Astorga, L. A., y Alarcón, C. (2022). Una lectura social de la violencia colectiva: apuntes desde México. En De la Fuente, J. R., y Álvarez, D. (Coord.). *Salud mental y violencia colectiva. Una herida abierta en la sociedad*. (pp. 21-58). Debate
- Bonilla, M.A., López, A.D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*. 57. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Brower, J. (2020). Aportes epistemológicos para la comprensión de los conceptos de gobernabilidad y gobernanza. En Brower, J. (2020). *Tecnología y Sociedad. Aportes para el desarrollo de políticas públicas en Chile* (pp. 12-29). Universidad de Santiago de Chile. <https://tinyurl.com/2s3eh6fm>
-

Camou, A. (2001). *Los desafíos de la gobernabilidad*. Paidós.

Escuela Superior de Cómputo ESCOM (2023a). Estadísticas Gestión Escolar.

Escuela Superior de Cómputo ESCOM (2023b). Estadísticas Capital Humano.

Escuela Superior de Cómputo ESCOM. (2023a). Estadísticas Gestión Escolar.

Escuela Superior de Cómputo ESCOM. (2024). Información pública. <https://www.escom.ipn.mx/#>

García, J.V. (2008). *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo: proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.

García, J.V. Red Pedagógica Contemporánea (8 de mayo de 2021). Pedagogía contemporánea, disciplina filosófica de la antropogenia y la educación [video]. [https://www.youtube.com/watch?v=-Ku\\_Qm0pg5A](https://www.youtube.com/watch?v=-Ku_Qm0pg5A)

Jimeno, J., y Pérez, A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Guzmán, J.C; y Moreno, T. (2013). Evaluación y Currículo. En Díaz-Barriga, Á (2013). *La investigación curricular en México 2002 – 2011*. Anuiés

House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Morata

McCormick, R., y James, M., (1997). *Evaluación del curriculum en los centros escolares*. (2ª ed.). Morata.

Mendoza, N. (2011). La evaluación como instrumento de poder. *Revista Dia-logos*. 5(7). <https://www.revistas.udb.edu.sv/ojs/index.php/dl/article/view/210>

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Violencia y salud mental*. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/Violencia-y-Salud-Mental-OMS.pdf>

Peña, F., y Fernández, S.K. (Eds.). (2016). *Moobing en la academia mexicana*. Eón Sociales.

Porter, L. (2016). La salvación de la universidad. En *Moobing en la academia mexicana* (45-58). Eón Sociales.

Saavedra, J.J., y Sanabria, M. (2020). La resistencia en los estudios organizacionales: una revisión de la literatura. *Innovar*, 30(78). <https://www.redalyc.org/journal/818/81866069011/html/>

Stufflebeam, D.L y Shinkfield, A.J. (2011). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidos

Wilson, D. (2005). La retroalimentación a través de la pirámide. <https://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2019/08/Retroalimentacion-EdR.pdf>

Žižek, S. (2008). *Sobre la violencia*. Paidos