

Evaluación del Desempeño Profesional Docente: Dilemas y retos hacia una educación de calidad

Teacher Professional Performance Evaluation: Dilemmas and challenges towards a quality education

Rey Saul Gordillo Pinto¹ y Alma Rosa Pérez Trujillo²

Resumen: La Evaluación del Desempeño Profesional Docente tiene por principal objetivo mejorar los procesos de enseñanza y avanzar hacia la calidad educativa, lo cierto es que este proceso es inextricable y complejo. En este documento se analizan los principales dilemas y retos que esta evaluación enfrenta. Entre estos, se destaca que la evaluación para mejorar la calidad educativa debe asumirse desde perspectiva formativa como un sistema social integral, su construcción vertical y externa es ajena al contexto docente, el carácter segregador y estigmatizador al premiar o castigar al docente, así como la profesionalización de los mismos y la concepción docente.

Abstract: The main objective of the Teacher Professional Performance Assessment is to improve teaching processes and move towards educational quality. The truth is that this process is inextricable and complex. This document analyzes the main dilemmas and challenges that this evaluation faces. Among these, it is emphasized that the evaluation to improve the educational quality should be assumed from a formative perspective as an integral social system, its vertical and external construction is alien to the teaching context, the segregating and stigmatizing character when rewarding or punishing the teacher, as well as the professionalization of the same and the teaching conception.

Palabras clave: Evaluación del Desempeño profesional docente; educación de calidad; evaluación social integral y profesionalización docente

Introducción

El papel protagónico de la evaluación docente en México se acentúa en la década de los 90, su

¹ Estudiante del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas (Facultad de Ciencias Sociales) p_saul13@hotmail.com

² Doctora En estudios Regionales e investigadora asociada del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas (Facultad de Ciencias Sociales) almarpt@hotmail.com

finalidad, características y atribuciones fueron transformándose de acuerdo con diversos factores políticos, económicos y sociales que permitieron establecer diferentes elementos y procesos de evaluación. A pesar de ello, la característica perenne compartida ha sido elevar la calidad educativa. Recientemente, la Evaluación del Desempeño Profesional Docente (EDPD) se plantea como una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y, por consiguiente, garantizar una educación de calidad. No obstante, en la actualidad está rodeada de dilemas y desafíos que debe resolver.

Esta evaluación establecida en la reforma educativa del 2013 coloca al docente como el sujeto que materializa las construcciones teóricas, políticas y económicas destinadas a la educación, se le concede un papel preponderante, al mismo tiempo plantea la urgencia de evaluar su desempeño. El docente tiene la oportunidad de hacer evidente el desempeño de los alumnos producto de la inversión realizada, es decir, se le exige un mejor rendimiento profesional en términos de eficiencia y eficacia.

El origen de la evaluación es un discurso político que se va construyendo en forma coyuntural, es fundamental en esta reflexión retomar algunas raíces históricas para una comprensión amplia. Hasta finales del siglo pasado la organización del Sistema Educativo Mexicano (SEM) se estableció entre el gobierno y sindicato de maestros; sin embargo, a principios del siglo XXI estos lazos se fueron desvaneciendo y se fortalecieron acuerdos entre gobierno y organismos internacionales y empresas privadas. Es esta tendencia del neoliberalismo y globalización en la educación que generó la construcción de perfiles docentes estandarizados, homogéneos y globales; y consecuentemente, una evaluación que diera cuenta de estos parámetros e indicadores.

Por otro lado, la insatisfacción de los resultados en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros escolares (ENLACE) y del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) exigía un cambio importante para alcanzar los estándares nacionales o globales que se requieren en la formación de los alumnos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2008, 2009 y 2010) a través de Mckinsey (Barber y Mourshed 2008) investigó las experiencias educativas y sugirió determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los

docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas.

El fenómeno anterior generó que la evaluación en los últimos años sea visto desde dos perspectivas: una educativa y una gerencial (Díaz, 2014). La hipótesis de que la EDPD fue construida desde la perspectiva gerencial como el instrumento para la rendición de cuentas, se fortalece cuando revisamos que este proceso cuantifica el desempeño a través de indicadores, individualiza la actividad académica y jerarquiza a los docentes mediante el premio y castigo. Esto ha provocado en la sociedad la construcción de una imagen negativa de las escuelas públicas y, por ende, de los maestros.

Así, el fenómeno actual de la evaluación docente no obedece a un acuerdo político entre Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sino a acuerdos entre la SEP y organismos internacionales y empresas privadas. En este sentido, resuena fuertemente el hecho de que la evaluación no se construye con la voz del docente, de sus experiencias y sugerencias; sino con investigaciones y resultados de pruebas estandarizadas globales, desde una visión gerencial de la evaluación y no educativa.

Ante tal situación surge la investigación *Significados contruidos sobre la evaluación del desempeño. Una mirada desde los docentes de telesecundaria del estado de Chiapas* que busca dar voz a los docentes acallados y sojuzgados que han sido evaluados; través de narrativas de las experiencias frente a la EDPD se intenta comprender los significados, retos y formas de entender la realidad educativa. Además, analizar cómo significan los retos y dilemas que enfrenta la evaluación para encauzar su sentido al desarrollo de una educación de calidad, que trascienda de la visión gerencial a la educativa y corresponda al *slogan* “evaluar para mejorar”.

Lograr el rescate de las construcciones teóricas sobre los enormes desafíos y retos de la EDPD es uno de los propósitos planteados en la investigación. En este escrito se intenta debatir que “evaluar para mejorar” implican grandes cambios en varios ámbitos, desde la política educativa hasta una verdadera transformación del quehacer en el aula; en esta trayectoria existen muchos agentes implícitos que deben favorecer para alcanzar el objetivo magnífico. Ante tal preocupación en el siguiente apartado se revisará y organizará estos retos y dilemas.

1. Dilemas y desafíos de la evaluación docente en educación

Los dilemas y desafíos de la evaluación pueden organizarse en dos grandes grupos: el técnico-

instrumental y pedagógico formativo. Al referirse a los obstáculos que den cuenta de cómo, cuándo y dónde aplicar un instrumento de evaluación, por ejemplo, las rubricas para el caso de la EDPD, los criterios para asignar un nivel de desempeño, las formas de aplicación; aluden a lo técnico instrumental. Si bien es cierto, esta dimensión guarda importantes reflexiones, aquí se pretende avanzar en el análisis de la dimensión pedagógica, que es previa a lo técnico, pero que guarda una frontera grácil y codependiente con lo técnico instrumental.

En lo pedagógico formativo se ubican óbices que resultan del qué, para qué y por qué de la educación. Un análisis sobre los retos de la evaluación puede resumirse en

la difícil tarea de involucrar activamente a los sujetos evaluados en la planeación y desarrollo de la evaluación, ampliar el espectro de la evaluación hacia dimensiones no cognitivas, desarrollar evaluaciones integrales y sistémicas, así como combinar en una sola evaluación dos propósitos que, en principio, parecen contraponerse: la función formativa y la sumativa (Miranda y Martínez, 2015, p. 2).

No obstante, existe un dilema general con mayor profundidad, de origen e intrincado del que nacen los dilemas anteriores, éste se refiere a la concepción de la evaluación y calidad educativa. Por consiguiente, apertura otros dilemas y retos específicos como la verticalidad de la evaluación, evaluar para premiar o estigmatizar, el que alude a la profesionalización y a la concepción docente.

1.1 Evaluación y calidad educativa

La evaluación incuestionablemente tiene un carácter político debido a que no se puede soslayar la coexistencia de relaciones de poder entre los actores (llámese alumnos, padres de familia, docentes, directores, entre otros) y porque la decisión misma de evaluar ya es una decisión política. El establecimiento de objetivos, parámetros e indicadores sobre los cuales se evaluarán corresponde a una perspectiva política, misma que es una negociación entre referente políticos y económicos. Por ello, el posicionarse ideológicamente sobre la política educativa, promueve las dos perspectivas de evaluación: la educativa y la gerencial.

Este posicionamiento político también define el concepto de calidad, misma que cobra

vida y sentido cuando se concretiza en un objeto, se cuantifica y cualifica; pero cambia de acuerdo con los actores sociales, quienes establecen los criterios o rasgos de valor. En este sentido Sverdlick (2012) sostiene que la calidad es una construcción social y, por ende, no es unívoca.

En tanto construcción social contingente, se enmarca en una perspectiva, en una manera de interpretar, pensar y proyectar la vida social, por lo cual no es unívoca. Será siempre un asunto de tensión y controversias, un campo de disputa entre grupos con diferentes intereses tanto sea por parte de colectivos con posiciones políticas divergentes y/o antagónicas que pugnan por modelos sociales distintos, como por parte de pequeños grupos que reivindican ciertos y particulares valores (Sverdlick, 2012, p. 41)

Entonces, es fundamental revisar desde qué perspectiva ideológica se asume la calidad en el marco legal en México. En el artículo 3 constitucional, a partir de la reforma en materia educativa, se plantea que toda persona tiene derecho a recibir educación de calidad, refiriéndose a un mejoramiento constante y el máximo logro de los aprendizajes (DOF, 2017). Desde la Ley General de Educación calidad educativa es “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, con forme a las dimensiones de eficiencia, eficacia, pertinencia y equidad” (DOF, 2017a, p. 4). El Estado busca que los estudiantes alcancen los perfiles de egreso con el menor recurso posible, que los contenidos tengan aplicación en la vida y, que estos últimos, se genere las mismas oportunidades de acceso, permanencia y aprendizaje sin importar la condición socioeconómica de los estudiantes.

A pesar de que se cita la pertinencia y equidad como rasgos de la calidad, lo cierto es que las habilidades socioafectivas, socioemocionales (anorexia, bullying, bullying, entre otros), la discriminación, responsabilidad, la condición socioeconómica, se ignora como rasgos importantes que definen los procesos educativos y afectan a la calidad, es decir, cuando se mide la calidad educativa a través de pruebas estandarizadas no se da cuenta de las relaciones de convivencia entre las personas. Dávila y Maturana (2009, p. 139) sostienen que

...hasta ahora la educación ha seguido el camino de los contenidos bajo el supuesto de

ser un instrumento para asegurar ciertas formas de quehacer, con los cual ha desaparecido su aspecto fundamental: la incorporación de los niños a un modo de convivencia que los adultos queremos, desde un punto de vista humano.

Se acota la calidad en la adquisición de contenidos bajo una lógica de competencias entre estudiantes, en el que se compara, se premia y castiga; y peor aún, se legitima y se naturaliza. La definición de la perspectiva política de calidad posee correspondencia lineal con la perspectiva gerencial de la evaluación. Esta perspectiva priva a la educación de una formación humana y prolifera la individualización y competencia entre los alumnos, además, clasifica y jerarquiza.

La EDPD se construye en este mismo sentido desde la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) al definir que la evaluación del desempeño es “la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica” (DOF, 2013, Art. 4, fracc. IX). Medir la calidad de la función docente y no evaluarla conlleva a la intencionalidad de rendición de cuenta, el interés por la generación de información y datos concretos que puedan utilizarse para la justificación de las acciones políticas, no para el mejoramiento del quehacer docente.

En este sentido Vázquez (2015) argumenta que esta idea se aleja del proceso de enseñanza-aprendizaje y pone énfasis en la medición de competencias a los docentes a través de pruebas estandarizadas. Para la autora la calidad de la educación se ha transformado en “una argucia tras la cual se oculta la imposición de mecanismos para distinciones, diferenciaciones y jerarquizaciones que califican y descalifican a los individuos para la acción y la participación, constituyéndose en mecanismos de control social” (Vázquez, 2015, p. 103).

El posicionamiento político que se asuma definirá la concepción de calidad y el proceso de evaluación, este es el dilema de origen que antecede y que engendra otros dilemas y retos específicos. Por ello, definir el qué, para qué y por qué de la educación permitirá establecer los fines, fundamentos y principios que orientan el sentido formativo de la evaluación. Específicamente el dilema por resolver se centra en la discrepancia entre el marco teórico y legal que establece algunas intensiones formativas, desde una perspectiva educativa, y el terreno operacional e instrumental que se reduce a una visión gerencial, misma que somete la calidad educativa a la rendición de cuentas, control social y la medición de alcance de indicadores y

parámetros. (Ver gráfico 1).

Lo deseable es que la evaluación se plantee en forma justa, integral, oportunas y que permita la mejora de la practica (Miranda y Martínez, 2015); además como un sistema holístico que combine las dos perspectivas políticas pero que haga énfasis en la construcción de conocimiento, es decir que en el terreno operacional corresponda a una perspectiva educativa y,











con la finalidad de orientar y reorganizar rumbos, ajustar, redefinir, replantear proyectos y desarrollos, [que] solo puede realizarse genuinamente a través del análisis y la reflexión crítica que los propios actores realizan sobre la base de datos e información intencionalmente recolectada a los efectos. (Sverdlick, 2012, p. 90-91)

Dos cosas fundamentales se extraen, por un lado, la perspectiva gerencial es benéfica si se usa con fines formativos, si se construye acciones con base en ella, si no se aísla de la perspectiva educativa; y por otro, la evaluación es inherente a la práctica pedagógica porque su sentido y significado es indisoluble a la función educativa, es una construcción colectiva entre pares y no un dictamen de individual.

La propuesta que logra integrar las dos perspectivas puede ser el sistema social integral cuyas características más importantes se resumen

- 1) La institución educativa es la unidad donde converjan la información que se genera en todas las acciones y programas de evaluación.
- 2) Convertir a la comunidad escolar en la responsable de rendir cuentas, pero al mismo tiempo asumir la responsabilidad de si tarea de mejora del trabajo educativo.
- 3) La comunidad escolar será encargada de recopilar todos los elementos de evaluación que permita ofrecer información, construir la interpretación de esta información y elaborar un programa específico de trabajo.
- 4) No se trata de mejorar un elemento en particular, sino de trabajar por lograr una mejora en el funcionamiento de toda la escuela, como unidad. Y,
- 5) Analizar el ambiente académico de la institución. (Díaz, 2017).

Gráfico 1. Dilema entre evaluación y calidad educativa

Perspectiva política	 Gerencial 	 Educativa 
Enfoque de la evaluación	 Técnico instrumental	 Pedagógico formativo
Finalidad	 Rendición de cuentas	 Construcción de conocimientos colectivo
 Dilema entre evaluación y calidad  El reto entre evaluación y calidad		

Fuente: Construcción propia

Se intenta en este modelo suprimir la individualización y la competencia por la obtención de un premio o trabajar solo aquellos elementos a calificar; por el contrario, una evaluación en colectivo en el que la unidad escolar es donde converge los esfuerzos de los actores, parece un enfoque interesante que requiere una mayor profundización y reflexión.

1.2 Construcción vertical de la EDPD

Otro de los dilemas y desafíos con los que se enfrenta la evaluación docente es el carácter vertical o en cascada de las políticas que la generaron, principalmente por orientaciones y sugerencias de OCDE, Banco Mundial (BM), y experiencias de esquemas de evaluación de otros países. La construcción de la evaluación docente, por el contrario, debería tener su origen en la voz del docente como uno de los agentes fundamentales, promover la participación de profesores en la construcción de un esquema de evaluación que dé cuenta de su propio desempeño y a consideración del contexto que se ha esbozado en reiteradas ocasiones por investigadores nacionales. Miranda y Martínez (2015, p. 4) aseguran que

la participación del docente en la construcción de un marco de referencia sobre lo que se espera de un buen docente no sólo permite que el docente se identifique y apropie de dicho marco, sino que acepte de manera más natural la evaluación y sus consecuencias.

En la paradoja de Tenti (2003) sobre la idea de que los docentes son probablemente los profesionales que más evalúan (a sus estudiantes y a su propia escuela) y, al mismo tiempo, los que más rechazan toda forma de evaluación externa de su propio trabajo, a merita una reflexión.

La resistencia de los docentes a la evaluación reside en su construcción central y externo, obligatorio y estigmatizador que se contrapone a una evaluación justa y contextualizada, que ayude a desaprender y aprender.

Cuando los docentes no son tomados en cuenta como sujetos de cambio, sus voces no son escuchadas, incluidas e importantes en la construcción de la política educativa; no es porque no tengan nada que decir, sino porque son enmudecidas. Gil (2016, s/p) sostiene que “el gobierno acusó al profesorado de los males educativos, diseñó y pactó la susodicha reforma educativa, y construyó, entre otras cosas, un instituto que asume como justa, inevitable y positiva, la evaluación dudosa a mansalva”. Busco a un “presunto culpable” del porqué los alumnos tenían bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas y encontró en la figura del docente la estrategia correcta para recuperar la “rectoría de la educación”, aun conociendo que el problema es más complejo y que responde a un sistema.

Este pacto se estableció entre organismos multilaterales, principalmente la OCDE, quien recomendó para México.

Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas. (OCDE, 2010, p.3).

Estas recomendaciones son parte del producto de las pruebas estandarizadas como PISA y, principalmente de los resultados de investigación del Informe McKinsey que se realizó con la finalidad de encontrar las características de política educativa de los países como Finlandia, Australia, Singapur, Japón, etcétera, que tienen éxito en las pruebas de gran escala. De acuerdo con ese informe hay tres principios claves de los sistemas educativos con muy buen desempeño: consiguieron a las personas más aptas para ejercer la docencia, desarrollaron a estas personas hasta convertirlas en instructores eficientes e implementaron sistemas y mecanismos de apoyo específicos para garantizar que todos los niños sean capaces de obtener los beneficios de una instrucción de excelencia (Barber y Mourshed, 2008).

Al considerar estas experiencias internacionales para aplicarse en el SEM, se olvidó que quien materializa estos cambios en política es el docente, como agente que reflexiona su experiencia y construye un significado sobre su labor docente, al que se le imponen las reformas externas a su realidad. Padilla (2016, p. 169) sostiene que

...los procesos de reforma en América Latina, ocurridos desde la década de los noventa, se han caracterizado por ser procesos impuestos, externos, verticales y totalmente ajenos a las necesidades de los docentes. Estas reformas han estado caracterizadas más por una transformación de corte meramente político que por una real transformación pedagógica, lo que simplifica y nulifica cualquier proceso de reforma. De ahí lo endeble y ficticio de los cambios propuestos.

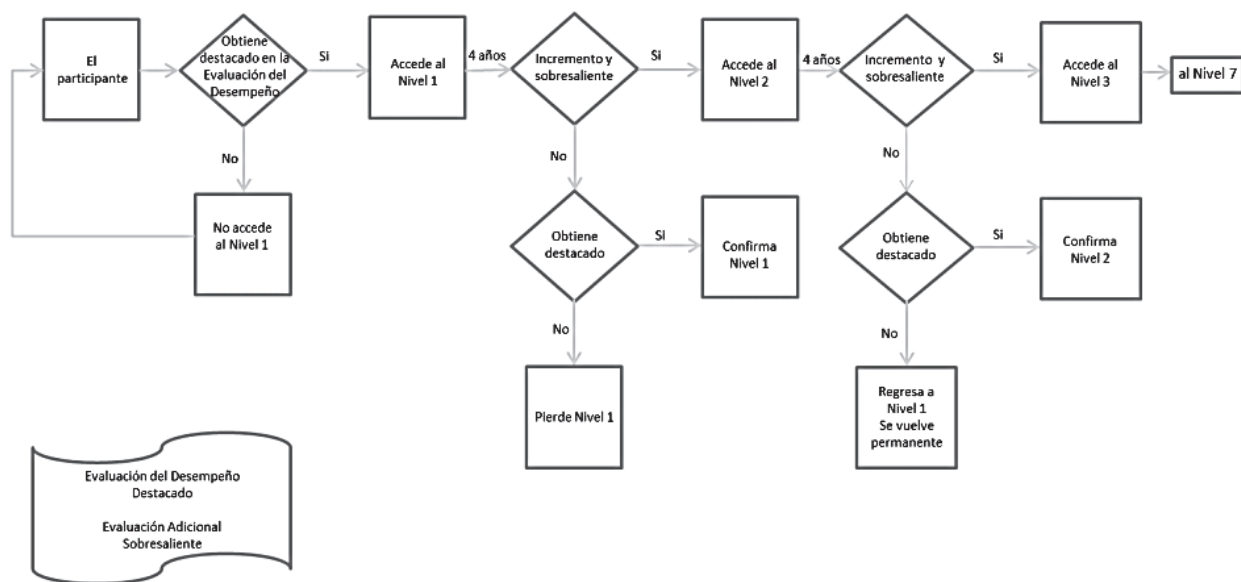
El docente al sentir el carácter externo y ajeno a su realidad no asume la EDPD como una necesidad, sino más bien como una forma de control y sometimiento. Como consecuencia se fomenta la cultura de resistencia frente a las imposiciones¹. Por lo tanto, el dilema y reto es considerar al docente en la construcción de la EDPD para que éste asuma el carácter imprescindible del proceso y como vía hacia la calidad, de lo contrario la evaluación seguirá percibiéndose como formas de control y resistencia.

1.3 Evaluar para premiar o estigmatizar

Evaluar para premiar o castigar es el resultado de evaluar para alcanzar indicadores establecidos, visión que se sitúa desde la perspectiva gerencial y administrativa. Esta postura es clara en el marco legal de la EDPD, al emitirse el Programa de Promoción en la Función por Incentivo en Educación Básica mismo que establece los premios o castigos. (Ver gráfico 2).

Grafico 2. Esquema del Programa de Promoción en la Función por Incentivo en Educación Básica

Fuente: SEP, 2015.



El docente que participa en la evaluación por primera vez y obtiene nivel destacado accede al nivel 1 con un incremento del 35 % de su sueldo, por el contrario, si obtiene insuficiente debe asistir a cursos de formación y actualización. Pero si el docente obtiene tres veces continuas nivel insuficiente “se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda” (DOF, 2013, Art. 53). Algunos especialistas como el caso de Robles (2013) han denominado a este modelo de “palo y zanahoria”, te dan zanahoria si hay resultados excelentes en la evaluación y te dan palo si no se evalúan o si obtiene resultado negativo.

La EDPD se inserta bajo perspectiva del control; desde la lógica de la administración donde se rescata “información útil para la toma de decisiones”, misma que se vincula con emitir un juicio, establecer un curso de acción, que puede ser una recompensa o una sanción (Alba, Díaz-Barriga y Viesca, 1984).

Por lo tanto, el óbice se avista en el momento en que la evaluación brinda un premio o castigo y suscita un modelo individualizado, no alcanza establecerse un modelo social integral de evaluación (Díaz, 2014). Incentivar y jerarquizar genera que el trabajo docente sea individual porque reduce a mejorar solo los puntos a evaluar y “promueve un individualismo que no sólo dificulta trabajar en torno al proyecto escolar, sino que fundamentalmente estimula a realizar sólo aquellas actividades que se verán reflejadas en los puntos que son calificados por los indicadores

establecidos” (Díaz, 2017, p. 354).

Además, propone una clasificación y jerarquización que tiene consecuencias negativas en la práctica docente. Los docentes “destacados” pueden poseer mayor influencia en la toma de decisiones y mayor presencia en los Consejos Técnicos Escolares; adicionalmente, la tendencia de que los padres de familia prefieran que sus hijos sean atendidos por docentes que obtuvieron buen puntaje en la evaluación. Estos ejemplos son consecuencias de un modelo de individualización que priva al trabajo escolar de una mirada holística y de su sentido social y humano.

Es imprescindible que la EDPD avance hacia una perspectiva educativa de evaluación en el que se asuma una visión sistémica de la evaluación, donde se acepte que la mejora de todos los elementos contribuye a la mejora del proceso educativo en su conjunto, puesto que lo educativo

sólo se mejorará en tanto se logre transformar la visión que los diversos actores, programas y políticas educativas, en este caso las referidas en función de la evaluación, se logren alinear; o dicho, en otros términos, lograr un grado de imbricación de una serie de elementos que permitan generar un programa de cambio institucional paulatino, con metas claras y posibles. (Díaz, 2017, p.349)

Para alcanzar este trabajo colectivo en el que se conjugue todos los elementos escolares conviene establecer un clima de confianza y responsabilidad de sus actores. Este es un reto que la evaluación debe alcanzar como parte de las consecuencias del impacto en el quehacer docente, difícil, pero necesario para que el docente puede verdaderamente asumir una evaluación para mejorar.

1.4 Profesionalización y concepción docente

En sus inicios la profesión docente fue definida como libre (1821-1866) (Arnaut, 1996) e inmediatamente controlada por la Compañía Lancasteriana quien certificaba a los docentes; históricamente esta profesión ha tenido diversas etapas que definen sus características actuales. A diferencia de las últimas décadas donde el maestro es poco valorado, existió momentos de esplendor en su trayecto como profesión, en los que el profesor era valorado, por ser promotor de

la cultura y alfabetización.

Actualmente la nueva profesión docentes (Ávalos, 2006) está vinculada fuertemente con el aumento del capital cultural, con ello se espera que el docente pueda diagnosticar problemas, reflexionar y planear en consecuencia, que posea un amplio conocimiento y competencias que permita la toma de decisiones según las exigencias, lo que en buena medida depende de la calidad de su formación inicial, actualización y profesionalización continua. En ese sentido Tenti y Steinberg (2011) definen a una profesión como una actividad que reúne al menos cuatro características: conocimiento especializado, autonomía, actividad elegida por quien la ejerce con el fin de recibir una contraprestación económica y prestigio social.

La docencia reúne dos de estas cuatro características, en el sentido de la autonomía, el docente de escuelas públicas no diseña los planes y programas que aplica, está controlado por la autoridad en la zona y centro escolar, a la vez no goza de un elevado prestigio social en virtud de las múltiples representaciones sociales que se objetivan a partir de hechos sociales (Mercado, 2017), es decir, que el prestigio tiene que ver con la concepción social de su capital cultural.

La LGSPD tiene la intención, a través de la evaluación, de certificar un determinado nivel de habilidades en el profesionista que ejerce la docencia de acuerdo con un conjunto de parámetros establecidos, además, determina su continuidad en el servicio. Esta ley asume la profesionalización como el cumplimiento de los perfiles, parámetros e indicadores que se establecieron de forma abstracta y no necesariamente desde quien ejerce la tarea docente.

El dilema es inextricable debido a que se origina de ¿es la aplicación de la LSPD y de la evaluación lo que garantiza la profesionalización del docente mexicano?, ¿al docente se le apoya para ser autónomo o se le condiciona para mantener un control sobre él? La evaluación reduce la profesionalización a dar cuenta del alcance de los perfiles, su visión priva a la educación de un sentido humanista y de una verdadera transformación en el desempeño de las aulas, ya que no da cuenta de aquellos aspectos que son de carácter cualitativos. Mercado (2017, p. 109) arguye que el trabajo docente requiere de un “sentido de responsabilidad y compromiso que no se puede medir, ya sea conociendo el artículo 3º constitucional o las normas de convivencia escolar, más bien alude a la necesidad de ser docente, sentir y vivir con valores la profesión”.

Entonces, ¿cómo establecer una evaluación docente que aporte condiciones para mejorar la profesionalización docente y por tanto los aprendizajes de los alumnos? Este es el reto, en el

que es necesario girar hacia el sentido de una evaluación integral interconectada que den cuenta de la realidad, el logro de los aprendizajes, institución, docente, programas y políticas; todas ellas de manera global deben dar cuenta de la realidad educativa y no de manera aislada. Debe ser una base para profesionalizar al docente, de manera paralela debería existir programas de formación y actualización y profesionalización docente de calidad que los apoye en los aspectos que presentan debilidades.

Respecto a la concepción docente hay un daño hacia la docencia porque se ha deslegitimado y desvalorizado el papel del maestro de educación pública, principalmente porque ubica al docente como el sujeto a evaluarlo, con ello se admite que es el elemento del sistema que no posee los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer su profesión. Mas bien, el problema es de carácter estructural y sistémico, en el que por supuesto el docente está inmerso.

La revalorización del magisterio es necesaria porque ha jugado un papel fundamental en la construcción del sistema educativo. Se debería pensar en programa de formación de calidad, en políticas educativas que generen las condiciones para que el pensamiento de los jóvenes que terminan el bachillerato anhele ingresar a una licenciatura para ser docente.

Conclusiones

Estas líneas de reflexión permiten destacar la difícil tarea de involucrar activamente a los sujetos evaluados en la planeación y desarrollo de la evaluación, ampliar el espectro de la evaluación hacia dimensiones no cognitivas, desarrollar evaluaciones integrales y sistémicas, así como combinar en un proceso de evaluación dos dimensiones que, en principio, parecen contraponerse: la función formativa y la sumativa (en esta reflexión se corresponden con la perspectiva política educativa y gerencial, respectivamente). Lo anterior debido a que uno está planeado con miras a la reelaboración, retroalimentación y aprendizaje, a construir un clima de reflexión docente; y el otro tiene como objetivo último la rendición de cuentas y, por tanto, la posibilidad de penalización y de tener consecuencias de alto impacto. Es fundamental que la EDPD se consolide hacia una perspectiva educativa y no se quede atrapada en la visión gerencial; es decir, que trascienda a un sistema de evaluación social integral.

Por lo tanto, los desafíos y retos anteriores se pueden resumir en uno solo: que la evaluación demuestre que sirve para mejorar (Schmelkes, 2014). Esta idea se inscribe en una

perspectiva educativa que demuestra que la evaluación no concluye cuando se formulan los resultados, sino por el contrario, inicia en este punto y regresa a los docentes, a la escuela y a todos los actores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje para coadyuvar en la mejorar de la calidad educativa. Por tanto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación debe apoyar a la SEP y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente en la construcción de un esquema de evaluación que posibilite el retorno de los resultados a las instituciones y docentes, para fortalecer las áreas con mayor debilidad.

Esto conduce a la consideración de que la institución escolar debe ser el lugar donde confluya todo tipo información (diagnósticos de todas las condiciones escolares: resultados de pruebas estandarizadas, infraestructura, ambiente escolar, etcétera), que permita realizar propuestas (planeaciones) y consenso de actores educativos (responsabilidades). Evaluar el desempeño desde la reflexión de lo que los docentes construyen en la escuela, reivindica el carácter formativo de la evaluación docente y su capacidad de mejora.

En sentido contrario, si la EDPD no rompe la maya que lo secuestra en su dimensión gerencial corre el riesgo que se vea reducida a un fenómeno pernicioso, a saber, si el proceso tiene como finalidad calificar, legítimamente la actitud docente será intentar mostrar la mejor faceta de su trabajo profesional y evitar ofrecer flancos débiles (Ravela, 2009). Al premiar y castigar, al prometer zanahoria o palo, la función de la evaluación de desvirtúa y promueve una cultura de resistencia.

Por último, el SEM ya ha experimentado aumentar su calidad por muchos años mediante evaluación individualizadas, es necesario que exista una verdadera transformación en el que se promueva el prestigio social y reconocimiento a los docentes, que avance a un modelo de evaluación lejos del premio y castigo, una que nazca desde la escuela, desde los docentes, que involucre a todos los actores educativos. Es necesario, porque es un compromiso social que se tiene con los maestros que realizan tan importante labor.

Referencias

Alba, A. de, A. Díaz-Barriga y M. Viesca (1984), "Evaluación. Análisis de una noción". En *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XLVI, núm. 1, México, pp. 175-204, <http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/1984_evaluacion_analisis_noci

on.pdf>, consultado el 20 de diciembre de 2017.

- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Ávalos, B. (2006), “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”, pp. 208-237. En Tenti-Fanfani, E. (comp.). *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. (42). Recuperado de www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf.
- Dávila, Y. X. y Maturana R. H. (2009). “Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas” pp. 135-161. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 49.
- Diario Oficial de la Federación (DOF), (2013). *Ley General de Servicio Profesional Docente*. Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Diario Oficial de la Federación (DOF), (2017). Artículo 3. *Constitución Política de los Estados Unidos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [en línea]. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/Leyesbiblio/pdf/1_240217.pdf.
- Diario Oficial de la Federación (DOF), (2017a). *Ley General de Educación*. Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión [en línea]. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf.
- Díaz, B. Á. (2014). *De la evaluación individual a una evaluación social integrada: La escuela su unidad*, Conferencia magistral, Tlaxcala, Congreso Internacional de Educación: Evaluación. Memorias del Congreso.
- Díaz, B. A. (2017). “De la evaluación individual a una evaluación social integrada”, pp. 327-364. En Díaz, B. A. (Coord.). *Docencia y Evaluación en la reforma educativa 2013*. México: IISUE.
- Gil, A. M. (2016). *El Chasis del Camión*. Periódico El Universal. Publicado el 16 de julio del 2016; México D.F.
- Mercado, M. L., (2017). “Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones para valorar su desempeño”, pp. 91-126. En Díaz, B. A. (coord.). *Docencia y evaluación en la*

reforma Educativa 2013. México: IISUE.

Miranda, L. F. y Martínez, B. A. (2015). Dilemas y retos de INEE para la evaluación docente en México: algunos temas para la agenda institucional. Conferencia magistral, México, Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional. Memorias del Congreso.

Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2011). Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México. París: Ediciones OCDE.

Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. París: Ediciones OCDE.

Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2009). Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales. París: Ediciones OCDE.

Padilla, M. R. A. (2016). “Reforma, enfoque de competencias y didáctica de la educación nueva: Una alianza posible a través del método de proyectos”, pp. 169-194. En Díaz, B. A. (Coord.). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. México, D.F: IISUE-UNAM.

Ravela, (2009). “La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias Profesionales”, pp.113-126. En Martín, E. y Martínez, R. F. (2009). Avances y desafíos en la evaluación educativa. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Robles, L. (2013), “A maestros evaluación o despido; acotarían al máximo al SNTE”, Excélsior, Sección Nacional, 14 de agosto.

Schmelkes, S. (2014), “México Social - El reto de la calidad de la educación”, entrevista por M. L. Fuentes, México, Canal 11, <<https://youtube/OJ4afG7p3yM>>, consultado el 10 de junio de 2014.

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2015). Programa de Promoción en la Función por incentivo en la Educación Básica. México: SEP.

Sverdlick, I. (2012). ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?: Políticas y prácticas en la

evaluación de docentes y alumnos: Propuestas y experiencias de evaluación. Buenos Aires: Noveduc.

Tenti, E. (2003), “Los docentes y la evaluación”. En IPE-UNESCO (Coord.). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Tenti, F. E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos*, México: Siglo XXI.

Vázquez, O. M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*. Pp. 93-124. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-857420150001

Notas _____

¹ No se asume que la resistencia de los docentes en México organizados bajo la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) sea buena o mala, no se pretende agregar adjetivos; la reflexión se limita a señalar una de las posibles causas de esta oposición a la EDPD.