

Evaluación docente en escuelas de educación básica en Colima, México

Teacher Assessment in Primary Schools in Colima, Mexico

Antonio Gómez Nashiki

Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima

Resumen

En 2013 inició el proceso de Reforma educativa en los niveles de educación primaria, secundaria y educación media. Uno de los ejes centrales es la evaluación obligatoria de los docentes, que, en caso de no presentarse, podría traducirse en su despido, o bien, de no aprobarla en tres ocasiones, ser reubicados a otras tareas del sistema escolar. El artículo analiza la opinión de 38 docentes entrevistados en distintos municipios de Colima, con la finalidad de conocer cómo afrontan este proceso. Entre los principales hallazgos están: la deficiente estrategia de información y comunicación utilizada por las autoridades educativas, la poca credibilidad en el proceso de evaluación —así como la nula confianza en que la corrupción desaparezca—, el cuestionamiento a su estatus laboral que generó miedo e inseguridad. En el futuro inmediato, los docentes esperan una fuerte supervisión de su trabajo y alta competitividad, ante la incertidumbre de implementar nuevos planes y programas educativos al ocaso del sexenio.

Palabras clave: reforma educativa, docentes, evaluación, educación básica, educación media superior

Correspondencia a:

Antonio Gómez Nashiki
Av. Josefa Ortiz de Domínguez, 64, Col. La Haciendita, CP. 28970, Villa de
Álvarez, Colima, México
Email: gnashiki@ucol.mx
Tel. 01312-3161183

© 2017 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.54.1.2017.9

Abstract

In 2013, the process of education reform began at the primary and secondary levels. One of the central tenets is compulsory assessment of teachers, who can be dismissed if they fail to take it, or relocated to other areas of the school system if they fail to pass three times. This paper studies the opinions of 38 teachers interviewed in various municipalities of Colima, with the aim of finding out how they face this process. The main findings include: the deficient information and communication strategy used by the education authorities; the low credibility of the assessment process and the total lack of confidence that corruption would disappear; and the questioning of their job status, which caused fear and insecurity. In the immediate future, the teachers expect heavy supervision of their work and high competitiveness, in light of the uncertainty of implementing new educational plans and programs after the end of the six-year presidential period.

Keywords: Education reform, teachers, assessment, primary education, higher secondary education

Reforma educativa y evaluación docente

Una de las primeras acciones del sexenio del presidente Enrique Peña Nieto en el año 2012 fue promover un acuerdo entre las principales fuerzas políticas del país: el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de Revolución Democrática (PRD), al que se le denominó *Pacto por México*. Los principales puntos del acuerdo eran: “Una sociedad de derechos y libertades; para el crecimiento económico, el empleo y la competitividad; para la seguridad y la justicia; para la transparencia, rendición de cuentas y combate a la corrupción y para la gobernabilidad democrática” (2012, p. 2).

Las reformas anunciadas se concentraron en los sectores de telecomunicaciones, financieros y educativos. La Reforma Educativa (RE)¹ fue la respuesta del gobierno federal para atender el grave deterioro del sistema escolar, evidenciado de manera reiterada por los resultados de las pruebas internacionales como el Examen PISA, que ubicó a nuestro país en el último lugar de los países de la OCDE, 53 de entre los 65 países que participan en la prueba (OCDE, 2012).

Los tres objetivos de la RE que se plantearon fueron los siguientes:

1. *Responder al reclamo social de mejorar la calidad de la educación básica y media superior.* Para ello se trabajará en la profesionalización de la función docente, el establecimiento de estándares mínimos de funcionamiento de las escuelas, el mejoramiento de los planes y programas de estudio, el fortalecimiento de los programas destinados a mejorar instalaciones, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la realización de evaluaciones periódicas de todos los componentes del sistema educativo.
2. *Reducir la desigualdad en el acceso a la educación,* reforzando los programas que brindan asistencia a las escuelas que se encuentran en zonas con altos niveles de marginación, así como a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
3. *Involucrar a los padres de familia y a la sociedad mexicana en su conjunto en la transformación de la educación,* por medio de consejos de participación a nivel nacional, estatal, municipal y en los planteles educativos, así como con la realización de foros de consulta sobre la planeación del sistema educativo y las necesidades educativas regionales (SEP, 2016).

Entre las adecuaciones que incluyó la RE, se determinó crear el Servicio Profesional Docente, encargado de la evaluación, capacitación y actualización de maestros, directivos y supervisores; creó también el Sistema Nacional de Educación, cuya responsabilidad recayó en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), al que se le concedió autonomía; un Sistema de Información y Gestión Educativa, para lo cual se acordó la realización de un censo de escuelas, alumnos y maestros (que no existía); ampliación de las escuelas de tiempo completo, el fortalecimiento de la gestión escolar y la regulación de la venta de alimentos en las escuelas, para impulsar el consumo sano entre los estudiantes (SEP, 2015).

¹ La reforma incluye los niveles educativos de: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior.

La RE, implicó la obligatoriedad de la evaluación de maestros de los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, mismos que no podían eludirla, y en caso de no presentarse podría traducirse en su despido, o bien, de no aprobarla en tres ocasiones, su reubicación en otras tareas del sistema escolar (SEP, LGSPD, 2013). En la Constitución Política se incluyó el término de calidad, como una expresión del gobierno que condensa los principios de la RE: Artículo 3º: “El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (SEP, 2015).

¿A quién y qué se evalúa?

La evaluación docente está dirigida a los niveles educativos de educación preescolar, primaria, secundaria y educación media superior, integrada por alrededor de 1.200.000 docentes². De acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la evaluación del desempeño docente contempla: planeación en clase, dominio de contenidos, prácticas didácticas, ambiente en el aula, evaluación y aprendizaje de los alumnos, colaboración con la escuela y diálogo con los padres de familia. En cuanto a las etapas y aspectos a evaluar, son los siguientes: 1) Cumplimiento de responsabilidades (participación escolar del profesor y vinculación con padres de familia y comunidad), 2) Evidencias de enseñanza (práctica del docente con base en trabajos de sus alumnos), 3) Examen de conocimientos y competencias didácticas (mediante la solución de casos) y 4) Planeación didáctica argumentada (elaboración de un plan de clase, que incluye el diagnóstico del grupo y el contexto social de la escuela). En 2015, estas evaluaciones alcanzaron cifras significativas pues más de “360 000 [sic] docentes de educación básica y media superior presentaron evaluaciones de ingreso, promoción y permanencia” (INEE, 2015).

En los primeros meses de 2016 se comenzaron a presentar los programas de cada una de las líneas prioritarias de la RE: *La escuela al centro*, que dotará de maestros en áreas de lectura, escritura, inglés, educación física, artística y especial, y pretende fortalecer su capacidad de gestión, los consejos técnicos y de participación social, así como flexibilizar el calendario y los horarios escolares; *Escuelas al cien*, dirigido a la rehabilitación de los planteles con inversiones millonarias y *Desarrollo profesional docente*, la llamada Estrategia de Formación Continua de Profesores en educación básica y media superior.

La opinión de los docentes en Colima

En Colima se registraron algunos paros en varias decenas de escuelas, sobre todo en el puerto de Manzanillo. En 2015 se reportaron más de 2 mil maestros en paro, de las 112 escuelas pertenecientes a la Sección 39 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que dejaron sin clases a 12 mil alumnos (UnoTV, 01.09.2015); pocos meses atrás, algunos medios reportaban más de 150 escuelas en paro (Perriodismo, 24.06.2015). A nivel nacional, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), señaló que lucharía por la derogación de la RE, su método de acción fueron las manifestaciones públicas en diversos estados y la suspensión de clases que se prolongó por varios meses en algunas escuelas primarias y secundarias, principalmente en Michoacán, Guerrero, Chiapas y Oaxaca, en donde su presencia y organización cuenta ya con varios años.

El artículo es parte de un proyecto de investigación en curso en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, cuyo objetivo fue analizar la opinión, percepciones y acciones de los docentes de educación básica ante la reforma educativa en Colima. En este texto se abordan aspectos referidos a la evaluación docente principalmente, que inicia desde la promulgación de la RE hasta la publicación de los resultados de la evaluación realizada en marzo de 2016.

La premisa central es que es necesario recuperar el punto de vista de uno de sus protagonistas principales, los docentes: ¿cómo viven este proceso?, ¿qué nuevos retos enfrentan en su profesión?, ¿qué cambios se registran en su vida cotidiana en las escuelas?, ¿qué implicaciones visualizan?, ¿qué aspectos vaticinan

² Al inicio del ciclo escolar 2014-2015, la matrícula de la educación obligatoria escolarizada fue de 30.793.313 niños y jóvenes. De estos, alrededor de 26 millones fueron alumnos de EB (84.4%) y, el resto, 4.8 millones, de EMS (15.6%). Las escuelas de los tres niveles de Educación Básica sumaron un total de 228.200 y en ellas laboraron cerca de 1.200.000 docentes. En el caso de la EMS se brindó servicio en 16.162 planteles con 286.955 docentes (INEE, 2016, p. 26).

acerca de su permanencia en el sistema educativo?, sobre todo, después de este largo paréntesis ¿qué pasará en las aulas?, ¿qué actitud mostrarán los docentes?, ¿estarán convencidos de la nueva propuesta educativa? y ¿cómo la implementarán?

El trabajo se divide en tres grandes bloques, en el primero se explican los ejes conceptuales elegidos para llevar a cabo el análisis: identidad docente, reorganización del sistema de educación básica y el futuro inmediato de la profesión. En segundo lugar, se describe la metodología seguida y características de la muestra y, finalmente, se exponen los principales hallazgos.

Ejes conceptuales

Estado evaluador

El eje de la RE se construye a partir de una forma diferente de acción estatal, un *Estado evaluador*, que utiliza “la evaluación del sistema [como un] instrumento de la reforma Educativa, en el sentido de que permite establecer nuevas formas de control en un sistema educativo formalmente descentralizado” (La Bionda, 2004, p. 192). El proceso se orienta más por una lógica que privilegia la rendición de cuentas y resultados (*accountability*), establecidos a partir de parámetros de eficiencia y eficacia —léase suficiente o insuficiente—, en varios ámbitos, en un entramado campo a nivel estatal, regional y local, en donde predomina la complejidad de las relaciones, negociaciones e influencias entre los diferentes actores al momento de implementar una acción de política. Y, además, contiene un alto grado de incertidumbre que, en ocasiones, es difícil de estimar con precisión al momento de ponerla en marcha (Kingdom et al., 2014), y que, desde luego, va más allá de lo educativo y se inscribe de lleno en la política (Loyo, 2006, p. 1083). Es en este sentido que la evaluación adquiere un carácter político, como lo señala Weiler: “[...] el uso de la evaluación como ‘legitimación compensatoria’, esto es, utilizar la ‘respetabilidad científica’ de la evaluación para otorgar legitimidad a un proceso político” (citado por La Bionda, 2004, p. 192).

La formulación de una política educativa nacional establece líneas generales de acción que pretenden lograr uniformidad en los distintos aspectos: evaluación, permanencia o contratación de docentes, sin embargo, a partir de la indagación cualitativa en este texto, tratamos de mostrar sus impactos diferenciales y su contextualización, pues, como se sabe, no es posible hablar de los “maestros” para referirse a un gremio que tiene características y particularidades específicas determinadas por las condiciones socio-históricas de cada región y en un tiempo determinado.

Identidad docente

La contribución de la investigación sobre la identidad docente aporta elementos de análisis que ayudan a comprender el complejo entramado de aspectos que la conforman, ya sea para destacar elementos de su constitución (Bolívar et al., 2005; Dubar, 2002; Giddens, 1997; Hiraoka, 1996), rasgos asociados a una profesión o trayectoria en específico (Güemes, 2003; Landesman, 2006; Landesman e Ickowicz, 2015), la posición que asume ante cambios en el entorno (Bauman, 2007, 2009; Maffesoli, 2007), o el proceso de resistencias y adecuaciones que se derivan en su devenir, como es el caso de la reforma educativa (Carletti, 2006). El concepto de identidad del que partimos establece que: “[...] no es un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional [...] resulta de un proceso social, en el sentido de que surge y se desarrolla en la interacción cotidiana con los otros. El individuo se reconoce a sí mismo sólo reconociéndose en el otro” (Giménez, 1996, p. 14). Por otra parte, elementos constitutivos de la identidad, como el tiempo, las actividades y la certeza del trabajo, fueron modificados con la RE, lo que se tradujo en más demandas y cambios que afectaron a la enseñanza y al profesorado en su conjunto (Hargreaves, 2005).

El futuro inmediato de la profesión

Más allá de los mecanismos de supervisión que se establezcan o las rúbricas para dar cuenta del trabajo docente, vale la pena considerar la opinión que tienen los docentes; juicios que se construyen a partir de

la información que poseen, así como de las creencias (Pajares, 1992), experiencias (Delory-Momberger, 2014), memoria, recuerdos (Correale, 1998) y valores (Alducin, 1989; Frondizi, 1972), que posibilitan caracterizar algún hecho de la realidad e interpretarlo (Geertz, 2006), y que, más allá de su veracidad o falsedad, son para quien la emite una construcción válida (Berger y Luckmann, 1997), una percepción del problema (Kandakai et al., 1999), y un referente —temporal— sobre el cual se construye su punto de vista. En el caso de los docentes entrevistados, manifestaron incertidumbre, miedo, inseguridad y falta de información, entre otros aspectos, lo que se tradujo en una coyuntura difícil y de confrontación entre varios sectores educativos: docentes, sindicato y autoridades educativas.

Metodología

Se trata de un estudio cualitativo realizado a partir de entrevistas. El criterio para seleccionar la muestra fue considerar a los docentes que ya habían presentado alguna evaluación o habían sido ya notificados por la SEP para realizar el examen correspondiente en fecha próxima. Se eligieron a 38 docentes, 12 hombres y 26 mujeres, de 11 primarias y 8 secundarias de distintos municipios de Colima.

Tabla 1
Docentes entrevistados por sexo, municipio y escuela

Docentes	Sexo		Municipio	Escuelas	
	H	M		Primarias	Secundarias
3	1	2	Armería	1	1
5	1	4	Colima	2	1
9	2	7	Comala	1	1
4	1	3	Coquimatlán	1	0
3	1	2	Cuauhtémoc	1	1
2	0	2	Ixtlahuacán	1	1
2	1	1	Tecomán	2	1
4	1	3	Manzanillo	2	1
6	4	2	Minatitlán	0	1
38	12	26			

El tipo de muestra para esta investigación fue *no* probabilística, porque se buscaba información profunda y detallada, y no cantidad ni estandarización. La elección fue de *sujetos tipo*, es decir, que su elección no dependió de que tuviesen la misma probabilidad de ser elegidos, sino que obedeció a características propias de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 328), en este caso, docentes inmersos en la reforma.

Tabla 2
Años de servicio de los docentes por municipio y sexo

Municipio	Años de servicio	
	H	M
Armería	15	8
		22
Colima	22	5
		25
		12
		2
Comala	6	12
		18
		15
		16
		6
		22
Coquimatlán	19	7
		11
		2
		1
Ixtlahuacán		1
		7
		15
Cuauhtémoc	16	12
		4
Tecomán	2	7
Manzanillo	14	2
		6
		9
Minatitlán	25	22
		14
		11
		12
	6	

A la par que se instrumentaban las etapas de la reforma, nos dimos a la tarea de buscar la opinión y valoraciones de los docentes de escuelas primarias de los municipios de Colima, con la finalidad de tomar *el pulso* de la reforma, saber qué tipo de repercusiones percibían.

El protocolo de la entrevista con los docentes consistió en explicar los objetivos del proyecto y solicitar su autorización para grabar testimonios y, posteriormente, publicarlos. Se les informó también que sus nombres no aparecerían en el trabajo, pues lo que importaba era el hecho y la narrativa de los acontecimientos. En todos los casos, los docentes aceptaron sin restricción alguna, estuvieron de acuerdo y se mostraron dispuestos a colaborar. En agosto de 2015, iniciamos el recorrido en escuelas, asistimos a reuniones con docentes fuera de su lugar de trabajo, y a través de entrevistas individuales y colectivas logramos conformar una visión de conjunto de las coordenadas y momentos clave en la opinión de los docentes. Las entrevistas se llevaron a cabo en las escuelas o fuera de los centros escolares, entre los meses de agosto de 2015 y marzo de 2016. Se plantearon como diálogo con una parte semiestructurada (Cohen et al., 2011) basada en un guión. Los temas principales en las entrevistas fueron: 1. Información y comunicación, 2. La escuela y la vida cotidiana, 3. Creencias y actitudes docentes, 4. Acciones para enfrentar la reforma y 5. El futuro de la profesión.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y sometidas a un proceso de análisis que consistió en lo siguiente: se diseñó un mapa conceptual para cada entrevista y en cada una de ellas se señalaron con distintos colores las frases o palabras clave identificadas en la narrativa de los docentes y que se vinculaban con el objeto de la investigación. Con el mapa conceptual de cada entrevista se diseñó una matriz de las pre-categorías que con mayor frecuencia se mencionaban en el discurso de los docentes —los colores que más predominaban—, donde, a partir de la exposición textual del docente, se contrastaron los diferentes puntos de vista (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 197).

Tabla 3
Pre-categorías y categorías

	Categorías
<ul style="list-style-type: none"> • Redefinición del estatus laboral y social • Evaluación permanente • Desprestigio social, imagen social deteriorada • Inseguridad laboral y personal • Miedo individual y colectivo • Inseguridad en la vida institucional • Sufrimiento en la institución • Escasa información y comunicación entre pares • Participación restringida • Comunicación deficiente entre SEP, SNTE, INEE y los docentes 	Identidad docente
<ul style="list-style-type: none"> • Papel del Estado: control, intimidación, amenazas, miedo, coacción, despidos, premios y castigos • Calidad educativa como eje central • Discurso tecnocrático: insuficiente, suficiente, bueno destacado, excelente (Educación media) • Control: valoración de resultados y no de procesos, intimidación, miedo, amenazas, coacción, despidos 	Estado evaluador
<ul style="list-style-type: none"> • No se sienten partícipes de la reforma • Incertidumbre sobre los nuevos contenidos • Una medida selectiva • Desvalorización de la función docente, solo se evalúan algunos aspectos • Inseguridad laboral • Corrupción que no desaparece • Prevalece el malestar e inconformidad • Cuestionamiento a la autonomía del docente • Desconfianza en la SEP, SNTE e INEE • Libre competencia con otros profesionistas • Amenaza en su ámbito y permanencia en el trabajo 	El futuro inmediato

El siguiente paso fue la triangulación, que consistió en la comparación de los discursos de los diferentes participantes, así como de los conceptos revisados en la teoría vinculados al objeto de investigación. De esta manera, se obtuvieron las categorías definitivas desarrolladas a lo largo de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 216).

Hallazgos

Estado evaluador

Evaluación docente.

A diferencia de otras reformas educativas implementadas en México (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992, o Reforma Integral de la Educación Básica, 2012), en este caso se optó por *retomar* el control del sistema empezando por el magisterio. En reiteradas declaraciones el titular de la SEP señaló este objetivo, dado que por años había sido fuertemente influenciado —léase ‘dominado’—, por el SNTE, y en algunos estados por la CNTE, y otros grupos con diferente presencia a nivel nacional.

Desde hace tiempo, se contaba con suficiente evidencia sobre los problemas de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en las escuelas de educación básica de nuestro país. Estudios pioneros como los de ¿México un país de reprobados? (Guevara, 1991) o resultados de los exámenes de PISA, por ejemplo, coincidían en los bajos resultados académicos obtenidos por los alumnos. De igual manera, se emitieron varias recomendaciones sobre las estrategias, formación y capacitación para los docentes y, desde luego, pusieron de manifiesto la brecha entre la enseñanza y aprendizaje de los contenidos, por lo que la pregunta derivada de los resultados dados a conocer de evaluaciones anteriores (2015) es si era necesario aplicar un examen de estas características con el consecuente gasto que implicó, pues ya se sabía que era necesario promover un nuevo esquema de formación y capacitación magisterial. Por ejemplo, los cursos que se ofertan actualmente, puestos a disposición desde mediados de marzo, bien podrían haberse estructurado más allá de los resultados obtenidos, por lo que la frase de “un traje a la medida”, expresada por el secretario de educación, es cuestionable:

[...] qué traje a la medida ni que nada, es para legitimar nomás [...], un secreto a voces que la escuela, los maestros y todo andaba mal, ¿a poco los de la SEP o los del INEE no lo sabían?, año con año salía lo mismo en todas las pruebas, que bajos en matemáticas, que bajos en español [...] (Ent. maestra Villa de Álvarez no. 36/16.03.16).

Problemas de información y comunicación para evaluar.

Ante una medida de política educativa de tal magnitud, se esperaba que la estrategia de comunicación fuera eficaz, encaminada a transmitir un mensaje claro a los docentes, sin embargo, el común denominador es que no solo había falta de información, sino que no se contó con personal en el estado de Colima capaz de solucionar las múltiples dudas que se generaban a diario. La estrategia de comunicación —en opinión de los maestros—, dejó mucho que desear, pues la reforma ya estaba tomando sus primeras acciones y la duda e incertidumbre entre el magisterio iba en aumento, conforme se aproximaba la fecha de subir las primeras evidencias a la plataforma como parte de la primera etapa de la evaluación docente:

Cuando me avisaron que a mi me tocaba el examen te lo juré que hasta lloré, dije: -hay muchos maestros en Colima ¿por qué a mí?, ¿qué me vieron a mí? [...]. Imagínate que nunca desde que salí de la licenciatura te piden que presentes un examen así [...], es todo un show, pero al menos yo pregunté en todas partes y nadie me sabía decir de qué era el examen, ¿cómo se calificaría?, ¿quién lo iba a calificar?, creo que no lo hicieron bien [...], faltó informarnos y mucho, y no lo hicieron (Ent. maestra Manzanillo, no. 11/12.11.15).

Entre los maestros el intercambio de información fue confuso y la generación de versiones de todo tipo iban desde quien lo identificaba como una simple provocación: “Esto de la reforma es para espantarnos ¡ya verás!, al final todo va a quedar igual, es lo mismo cada sexenio y no pasa nada” (Ent. maestro Colima, no. 06/22.09.15), hasta aquellos que lo calificaban como el fin de su carrera como docente:

¡Ahora sí ya nos dieron en la madre!, y de esto lo que sigue es que nos corran a los viejos [...], muchos compañeros dicen lo mismo, y eso es lo que están buscando, los maestros jóvenes ahí lo verán, pero yo ya a estas alturas de mi vida es más duro entrarle a estas cosas, agarraron parejo [...], ya con varios años de servicio no te conviene arriesgarte [...] (Ent. maestra Colima no. 07/22.09.15).

Los comentarios muestran la preocupación latente ante un proceso del que se contaba con escasa información, pero, sin duda, el común denominador fue la seguridad laboral.

Las plazas.

Los maestros entrevistados señalaron abiertamente que no tenían claro qué es lo que iba a pasar con sus plazas, porque todo eran rumores, generados a partir de “lo que cada quien oía” y que a cuenta gotas iba llegando información a las escuelas. El centro de la preocupación fue que la comunicación sobre la reforma se hizo de manera desorganizada, señalando que en los estados como Colima “no sirvió para nada”:

Te voy a contar cómo la información estuvo de la ¡chingada!, nosotros fuimos de las pocas escuelas ¡que hicimos paro!, ¡sí, paro!, fuimos a las marchas, y ya sabes, luego luego que vienen los de la Secretaría a llamarnos la atención [...], el día que vinieron los rodeamos y empezamos a preguntarles, y preguntas y preguntas [...], ¡y no sabían qué decir!, hasta que de plano nos dijeron: -A nosotros también nos falta información, no sabemos mucho, pero no cierren la escuela, porque les afecta [...], ¿cómo pues?, ¡la autoridad no sabía! [...], no sirvió para nada (Ent. maestra Colima no. 01/04.08.15).

El tema de las plazas, y todo lo que se vincula: herencia, venta y negociación, es una de las principales preocupaciones en todas las entrevistas. No hay credibilidad en torno a que la asignación esté libre de corrupción y se otorguen como parte de un proceso de negociación entre el SNTE y el gobierno, federal o estatal. En este sentido, se identificó en el testimonio de los docentes que tanto la evaluación como la venta de plazas era y seguirá siendo parte de un acuerdo político entre el SNTE y el gobierno:

No todos los maestros se evaluaron, sólo algunos ¿por qué crees? [...], los que están muy apegados al Sindicato no se evaluaron, ya libraron la del año pasado y ¿ahora?, ¿por qué?, ¿cumplían con los requisitos y todo ¿y? [...] nada que se evaluaron [...], esto es la política, pura maldita corrupción [...], estamos en México, y todo puede pasar [...], pero es pura corrupción (Ent. maestra Tecmán, no. 34/02.03.2016).

Otro testimonio similar:

Yo creo que no se puede controlar eso de las plazas, que se dejen de vender por tranzas ¿de qué vive el pinche SNTE?, ¿de eso vive!, de puras tranzas, ese es su poder, si fuera legal la cosa, muchos maestros de contrato tendrían su plaza [...], mira hace un año hicimos la evaluación y un recomendado quedó en el lugar 117, todo mundo vio la lista, pero como era pariente de una familia poderosa, a la semana ya tenía su plaza, y a los otros que eran muchos mejores que él les ofrecieron contrato nomás por un año ¿así cómo?, esto no se vale (Ent. maestro Colima, no. 35/15.03.16).

El papel del sindicato.

Si en principio la dirigencia del SNTE se oponía abiertamente a la reforma educativa, el sindicato cambió de actitud y se pronunció por respaldar los cambios y decisiones de la SEP, sin embargo, en las escuelas la pregunta era: “¿dónde están los del sindicato?”, “¿en qué nos van a apoyar?”. Y es que, con la puesta en marcha de la reforma, las dos secciones del SNTE en Colima —la número 6 con 9.824 y la 39 con 2.989 integrantes, respectivamente (SNTE, 2015)— tardaron en reaccionar, aunque poco después ofrecerían cursos y apoyos, pero no de inmediato:

Me acuerdo [...] la maestra (Elba Esther, líder por muchos años) se le puso al brinco y órale a la cárcel cabrona! [...], y ya el nuevo charro llegó bien mansito [...], cuidando el hueso (risas), y se alineó, ¿más charro o así la dejamos? (risas) (Ent. maestra Villa de Álvarez, no. 09/08.09.15).

Otro testimonio similar dice:

[...] en el sindicato tampoco sabían mucho, te decían: -Estamos investigando y pronto vamos a convocarlos para informar, ¡pero ni madres qué!, nunca vinieron [...] (Ent. maestra Villa de Álvarez no. 10/09.09.15).

La falta de información y la emisión de mensajes distorsionados crearon un ambiente tenso, generó dinámicas y un largo compás de espera en las escuelas de inquietud e inconformidad, incluyendo a los docentes con experiencia:

He pasado por 4 o 5 reformas creo, ya no me acuerdo bien ya la verdad [...], los maestros estábamos acostumbrados a rápido enterarnos de los cambios por los compañeros, los sindicalizados, los supervisores, pero ahora no fue así [...], a los primeros que les pegó esta reforma fue a nosotros, nos tocó que nos evaluaran, y eso te lo juro que cayó como bomba en las escuelas [...], si terror entre los compañeros maestros, las escuelas ya no van a ser lo mismo, y de seguro que muchos maestros van

a tener broncas -ya lo verás-, espérate cuando se den a conocer los resultados, ¡qué no sea yo porque me da el ataque! (risas) (Ent. maestra Colima no. 04/11.08.15).

En la opinión de los entrevistados, el anuncio no significó “algo importante”, incluso, algunos maestros calificaron la medida como de “una reforma más”, aunque sin saber en detalle lo que se venía en los meses subsecuentes. Sin embargo, los cambios de la relación SEP-SNTE con la detención de la dirigente magisterial y del nuevo secretario de educación Aurelio Nuño (2015), que sustituyó a Emilio Chuayfetz (2012-2015), fueron dos hechos significativos y un claro mensaje de que las cosas en las escuelas serían diferentes. Fue un anuncio específico de que las consecuencias de no presentar la evaluación tendría graves repercusiones:

Peña (presidente) puso su reforma para la educación básica [...], yo empecé a creer que se venía duro y que era en serio cuando [...] ¡detuvieron a Elba Esther!, no la defiende (risas), pero era muy poderosa [...] ahí sí empecé a creer que todo era posible, enseñaron la fuerza, y luego vino lo de la evaluación [...], vimos claro [...], y por dónde iba a venir la cosa [...] (Ent. maestra, Tecmán, no. 03/ 09.09.15).

La detención de la lideresa fue valorada como una muestra de fuerza:

[...] ¡No podía creer que habían detenido a Elba Esther!, ¡no lo creía!, y hasta pensé que era un acuerdo con el gobierno y luego la iban a soltar [...], si eso le hicieron a ella que nos podemos esperar nosotros ¿no? [...], eso les puede pasar [...], un aviso muy cabrón para los maestros, una muestra de fuerza ¿no? (Ent. maestro, Villa de Álvarez, no. 10/09.09.15).

En torno a la identidad docente

Sobre la redefinición del estatus laboral

Buena parte de estudios sobre la identidad enfatizan la importancia que tiene centrar el análisis en la complejidad que se manifiesta ante las innovaciones, es decir, estimar con mayor detenimiento los procesos que se generan durante esta fase y caracterizar las vías para consolidar o no dichas propuestas de cambio; aspectos de la resistencia cultural que se generan en relación “al contexto socio-histórico-político [que] conlleva una construcción y reconstrucción social y cultural de la actividad magisterial (Alaniz, 2014, p. 31). Y, desde luego, la aceptación o rechazo de los cambios organizacionales que atentan contra las culturas institucionales y que habían garantizado un sentido de pertenencia a la identidad (Hargreaves, 2005). El cambio promovido por la reforma generó un cisma en los docentes entrevistados que cuestionaron de inmediato el origen y procedencia, descalificándola, porque manifestaron no sentirse reconocidos y partícipes; al respecto, Robalino (2005) señala que es un común denominador en otras reformas: “No es nuevo que la mayoría de los procesos de reforma se diseñan lejos de los docentes, donde todo o casi todo está predeterminado en los manuales, guías, libros del profesor, talleres” (como se citó en Escobar, Bernal y Hernández, 2015, p. 16).

El tema de la participación adquiere en este contexto una característica interesante, porque los docentes entrevistados señalan que su papel en este proceso se ha reducido a presentar la prueba y cumplir con los requisitos para poder evaluarse.

Inseguridad laboral y personal

A diferencia de otras reformas, en esta ocasión, se señalaron de inmediato las medidas a seguir, y la novedad era que las primeras acciones estaban dirigidas a los docentes. La evaluación rápidamente creó dudas y muchas preguntas entre el magisterio, sin embargo, si algo se puede destacar es la falta de información clara y precisa, porque lo que circuló con gran elocuencia fue todo tipo de rumores: “es parte de una operación rastrillo”, “es una forma para despedir masivamente a los maestros”, “quieren privatizar la educación”, “lo que buscan es cerrar las escuelas públicas”, entre otros, lo que generó un descontento generalizado y, desde luego, un miedo por incertidumbre frente a lo que implicaría el examen. Algunos docentes lo manifestaban de esta manera:

Esta reforma sí te la cantó derecho vale [...], la amenaza de la chamba y la amenaza de despido fue lo que me llamó la atención [...], los primeros días fueron un infierno porque nadie sabía nada!, ¡era un desmadre!, y empezaron los rumores de que iban a correr a todo mundo (Ent. maestra Villa de Álvarez no. 07/10.12.15).

De igual forma, este testimonio señala al miedo como principal motor de los primeros días:

Esto de la evaluación es de miedo, yo no sé con qué van a salir [...] imagínate que de repente te salen que te van a calificar [...], te sacas de onda, da miedo ¿verdad?, porque yo no sé lo que me va a pasar, ¿si salgo reprobada qué hago?, en mi casa yo soy quien la mantengo nada más (Ent. maestra Coquimatlán, no. 5/ 15.12.15).

Una imagen social deteriorada

“Los maestros ahora estamos muy mal vistos” es una opinión que comparten varios de sus compañeros. Están conscientes de que existe un fuerte desprestigio social. Los factores que identifican son, por ejemplo, que se les culpa del estado educativo en el país, y señalan que las críticas no son justas, porque no se menciona la gran estructura burocrática de la SEP, así como las decisiones que se toman y repercuten negativamente en la enseñanza, es decir, cuestiones administrativas y políticas que no en todos los casos son responsabilidad de los docentes.

Todos dicen que nosotros tenemos la culpa, pero nosotros no hicimos las reformas, te acuerdas la de Fox, la de Calderón (ex presidentes) [...], tampoco sirvieron ¿quién tiene la culpa? [...], Fox y su esposa cómo hicieron negocio con la Gordillo, o Calderón dejó que toda la familia de la Gordillo se metiera en el gobierno [...], el yerno en la SEP, ¿eso es tener poca madre!, ¿verdad?, ya nadie se quiere acordar de eso (Ent. maestra Villa de Álvarez no. 08/14.12.15).

Por otro lado, es frecuente que en torno a los docentes se hagan juicios sumarios, se habla de *los maestros* para referirse negativamente a ellos, como si se tratara de un gran ente único: “los maestros de Oaxaca”, “los maestros de la Coordinadora”, “los maestros de Chiapas”, “los maestros de Colima”, “los maestros son unos güevones”, etc., lo que se traduce en una uniformidad ficticia. Aunado a esta situación, los docentes perciben que prevalece sobre ellos una imagen poco edificante: “*Maestros huevones y vándalos; probesores*”, derivada en buena parte de los plantones, protestas y acciones vandálicas que algunas secciones magisteriales, en ciertos estados de la república, han protagonizado y que los medios de comunicación exhibieron de manera recurrente como *botón de muestra* de que así era el comportamiento de “los maestros”:

En las noticias ya ni la chingan, siempre dicen que no nos importan los niños [...], y que los maestros prefieren irse a sus plantones y sus marchas [...], para que los alumnos no tengan clase, pero de sus porquerías que pasan en la televisión no dicen nada [...] ¡puras series de narcos!, ¡puras taranovelas!, eso sí educa muy bien ¿verdad? (Ent. maestra Colima, no. 02/0408.15).

Miedo individual y colectivo, intimidación

Para varios de los entrevistados, la fecha en que realizaron su examen o que estaban próximos a realizarla fue el corolario a un proceso cargado de suposiciones, rumores, pero, sobre todo, de una presión muy fuerte que pocas veces habían experimentado a lo largo de sus trayectorias. A diferencia de otros estados de la república, en Colima solo se presentaron patrullas a las afueras de las sedes de evaluación como una medida preventiva, aunque al interior, donde los docentes respondían la prueba, si se presentaron algunos incidentes:

A mí no me dejaron tomarle foto a la pantalla del examen [...], tenía derecho ¿no?, que estaba prohibido dijeron [...] y que era un delito [...], hasta empujones me tocaron, porque querían quitarme el teléfono [...], otros compañeros querían grabar y no los dejaron [...], nos trataron muy mal [...], muy déspotas los que aplicaron eh [...], me sentí con mucho miedo y la verdad como muy presionada [...] (Ent. maestra Coquimatlán no. 35/15.03.16).

La vida cotidiana en las escuelas se transformó en tensiones derivadas del énfasis evaluador, por ejemplo, al cumplir con determinados aspectos de su práctica educativa, como las evidencias solicitadas en las evaluaciones realizadas, se redujo el margen de autonomía del docente, pues la preocupación central era cumplir con las evidencias y lograr los resultados impuestos y guiados por el fenómeno del cumplimiento de criterios y de tareas: “estandarización” (Hargreaves, 2003).

Desconfianza

Por otro lado, la desconfianza sobre la evaluación estuvo siempre presente, las preguntas eran sobre los objetivos y las consecuencias que traerían los resultados:

Yo no confío en la SEP, aquí hay un dicho en Colima [...] algo así como: `Soy maestro y no le temo a la evaluación, le temo a la corrupción`, en todos lados estaba, en los coches había letreros así también [...], a mí me dio mala espina desde el principio, porque ¿no sé qué querían ver?, lo que sabíamos, o ¿lo que ellos querían ver? [...], que la planeación argumentada, que la evidencia y qué madres más, todos se confundieron y es que de planeaciones toda la vida las hemos hecho [...], pero era para justificar a la hora de los recortes (Ent. maestra Manzanillo, no. 38/09.03.16).

Problemas de índole técnico:

En donde me tocó hacer el examen se fue dos veces la luz, y los aplicadores me decían: -se guardó maestra, sígale, se guardó maestra, sígale-, pero no era cierto, ni sabían [...] y luego las máquinas todas jodidas, se tardaban mucho en avanzar, se quedaban mucho tiempo congeladas [...] (Ent. maestra Manzanillo, no. 38/09.03.16).

Y sobre la duración del examen:

Un examen de ocho horas ¡no mames!, qué pedagógico ni que nada, ¡de puro aguante!, se supone que los del INEE saben de evaluación y de educación y ¿a poco así se hace un examen de ocho horas? y lo peor es que eran cosas que nunca habías visto [...], uno siempre hace planeación, pero no así (Ent. maestra Manzanillo, no. 37/09.03.16).

Malestar

A raíz de que se dieron a conocer los resultados de la evaluación al desempeño docente, las noticias sobre los profesores que no fueron idóneos se revelaron muy rápidamente en las instituciones educativas. Algunos padres de familia preguntaron sobre el resultado de los maestros, por ejemplo, una directora de primaria de Tecmán contó que los maestros reprobados no eran la mejor opción para sus hijos: “Vinieron dos papás y [...] me dijeron que si los maestros de sus hijos eran los que estaban reprobados había que cambiarlos de salón”. Otro efecto inmediato fue la dinámica entre compañeros en las escuelas, que también tuvo repercusiones muy notorias:

Como en todos lados hay broncas ¿no? y te llevas con unas bien y con otras menos bien, pero para los compañeros que reprobaron se les vio muy feo, luego, luego que se enteraron de su calificación, y son la comidilla de todos, hubo muchas burlas muy feas [...], maestras burras y cosas así [...], esto va para largo [...] (Ent. Maestra Tecmán, no. 34/02.03.16).

En otro testimonio, se destaca el impacto de los resultados en la escuela, pero también como un aviso para establecer estrategias, en vista de que la evaluación será, de ahora en adelante, parte de la vida magisterial:

Mira, aquí en la escuela nos fue medio mal, tres profesoras salieron bajas en sus pruebas, pero ya les dijimos que nos vamos a poner listas y a preparar lo que piden, así como lo piden y ya [...], que quieren planeación argumentada, pues planeación argumentada les damos, así como ellos dicen [...], así como piden, así ni más ni menos [...], ya viste que no les importa lo demás que se hace (Ent. maestra Manzanillo no. 37/09.03.16).

La falta de información precisa y accesible es una constante que se cierne sobre todo el proceso experimentado en estos meses, sin embargo, un ejemplo claro lo registramos en varias opiniones generadas en los días posteriores a la aplicación del examen, en el que un buen número de docentes manifestaron sus dudas sobre quién calificaría sus exámenes, así como la tardanza en la entrega de los resultados:

Para mí aquí es donde estuvo la tranza [...], no sabemos quiénes nos calificaron [...], ¿cómo le iban a hacer para revisar todo lo que se mandó?, si lo hicieron bien no les dio tiempo, ¿eran un chingero de exámenes! y neta que si hubo maestros que mandaron un montón de cosas, que yo creo que hasta para impresionar, ¿tu crees que las leyeron?, ni madres qué! [...], pasó que compañeros tenían cero en unas partes y ¿en otras les fue bien? (Ent. maestra Manzanillo, no. 38/17.03.16).

Ninguno de los entrevistados sabía con certeza de los 77 instrumentos utilizados para evaluar el desempeño docente y directivo, así como el proceso de capacitación seguido para certificar a los evaluadores, es decir, que los docentes entrevistados que se presentaron al examen lo hicieron sin conocer cómo serían evaluados.

Incertidumbre

Los testimonios de los docentes entrevistados coinciden en tres grandes aspectos; primero, la violencia y maltrato sufrido que deja resentimientos y un personal muy sensibilizado y atemorizado para posteriores evaluaciones:

Esto nos sirvió de escarmiento, pero te lo juro que se pasaron [...], se mancharon un chingo [...], y con puras pinches amenazas nos trataron, como tontos primero, de tarada no te bajan y luego con pura presión [...] (Ent. maestra Colima, no. 33/01.03.16).

Les valió una chingada, querían despachar al que se dejara, fue mucha violencia sobre los maestros, por todos lados, para mí que querían que salieran todos reprobados [...] (Ent. maestra Comala, no. 22/12.03.16).

Un segundo aspecto fue que prevalece la desconfianza, pese a los distintos señalamientos que se han hecho en torno a eliminar la corrupción en la asignación de plazas:

La venta de plazas va a seguir, pero ahora va a ser más difícil pelear una, o se van a poner más caras. ¡Vas a ver que eso va a pasar!, porque todo quedó en un grupo más chico [...], las plazas van a subir mucho más, pero que se quite la corrupción nunca, en México es algo que nunca va a desaparecer (Ent. Maestro Colima, no. 31/01.03.16).

Y en tercer lugar, existe un sentimiento de incertidumbre ante el anuncio de que cualquier profesionista podrá concursar por una plaza en la siguiente convocatoria de evaluación, en el segundo semestre de 2016:

Todos van a querer una plaza [...], ahorita con lo difícil que está la cosa, con tanta pobreza [...] ¿quién no va a querer entrarle a una plaza?, ¡pues todos!, pero no todos son maestros y ahí van a estar los problemas [...]. Lo que está muy seguro es que va a estar muy, pero muy cabrón [...] (Ent. Maestra Manzanillo, no. 37/09.03.16).

El futuro inmediato

Escuela y vida cotidiana

La vida cotidiana de la escuela se transformó desde el anuncio mismo de la reforma, pues generó dos situaciones. La primera es que los docentes buscaron alternativas de organización para afrontarla; de manera casi inmediata, algunos convocaron a reuniones para intercambiar información por las tardes o los fines de semana. Estas primeras reuniones se caracterizaron por ser catárticas: quejas, demandas, angustias, intercambio de información, entre otras muchas cosas, que marcó una nueva dinámica que los docentes no habían experimentado:

Yo no recuerdo que nos hubiéramos reunido para algo así, con *barrera magisterial* (risas), cada quien jaló para donde le convino, pero aquí como que a todos nos cayó el veinte de ponernos las pilas y a compartir penas (risas), lo poquito que sabíamos (Ent. maestro Minatitlán no. 15/24.11.15).

Ante el escaso tiempo disponible y la demanda de información por parte de la SEP, se presentó en las escuelas un fenómeno relacionado con la atención frente a grupo, pues varios docentes acortaron más aún la jornada escolar, primero por la entrega de información urgente, y los trámites administrativos, y la segunda, porque ante la falta de tiempo disponible para ponerse a estudiar, algunos docentes tuvieron que hacerlo durante el horario de trabajo:

Es que no hay tiempo y les dejo que repasen algunas actividades, o que hagan trabajo de equipo [...] para que me de [sic] tiempo para ponerme a estudiar [...], muchas compañeras están igual que yo y sólo aquí en la escuela nos podemos ver [...] (Ent. maestro Minatitlán, no.17/24.11.15).

El tema de la reforma motivó la organización de grupos de estudio y reuniones que sirvieron para compartir información y dudas:

[...] y así nos empezamos a organizar, y nos empezamos a ver los sábados para platicar y estudiar la reforma y las leyes, te puedo decir que ahí nos cayó el veinte de que teníamos que reunirnos para saber ¿qué hacer?, fue como que el miedo a reprobarnos, ya nos parecíamos a los alumnos (risas) (Ent. maestra Minatitlán, no. 16/24.11.15).

Las reuniones también sirvieron para socializar las inquietudes y reflexionar sobre lo que pasaba:

[...] apenas me estoy dando cuenta de todo lo que falta [...], pero fue porque tantito que no nos daban información [...], y tantito porque nosotros no nos pusimos a leer [...], una estaba acostumbrada a ir a las capacitaciones y ya [...] (Ent. maestra Minatitlán, no. 17/24.11.15).

Para otros, fue el lugar de información más confiable, a pesar de las múltiples versiones que circulaban:

[...] yo no sé si esto pasó en todos lados, pero aquí en Colima fue por los compañeros que nos reuníamos a platicar que nos enteramos [...], fue un problema muy grave, porque no sabías ¿a dónde pedir informes?, y eso de la página que nos decían yo no lo entendía bien, el supervisor nos ayudó mucho a entender lo de la ley [...] (Ent. maestra Coquimatlán, no. 27/18.01.16).

¿Y los padres de familia?

En opinión de los docentes entrevistados, el eje de la preocupación de los padres no estaba tanto en que los maestros presentaran examen o cumplir con las actividades propias de la reforma, sino en que sus hijos no quedaran sin maestro y sin clases: “¡Qué les iba a importar!, una mamá me dijo de plano que, a ella, lo que le importaba era que su hija no se podía quedar sola en casa, que era lo que urgía!” (Ent. maestra Suchitlán no. 22/12.03.16).

En un tono similar, una directora cuenta que la junta de padres de familia no tenía idea de lo que era la reforma educativa, pues creían que el examen lo realizarían bajo la responsabilidad de ella, así se lo expresaron: “Nada más le pedimos que si va hacer examen a los maestros no lo haga entre semana, para que los alumnos no se queden en las casas” (Ent. maestra Manzanillo no. 12/13.11.15).

El mensaje a los padres de familia también dejó mucho que desear, pues, si bien la reforma contempla varias acciones, la más visible y que acaparó la atención del público fue el examen a los docentes, lo que dejaba en segundo plano las demás acciones:

Los papás creen que nomás se trata de ir y hacer el examen, pero pus no, no saben la cantidad de cosas que nos han pedido de última hora [...], y les digo a mis maestros que dejen una actividad a los alumnos y que trabajemos para sacar lo que nos pide la SEP, nos han traído a la carrera, y ya estamos medio hartos! [...] (Ent. Maestra Tecomán, no. 03/09.09.15).

Discusión

En el contexto de un proceso de reforma amplio, complejo y con varios objetivos³, como en el caso que analizamos, se incluyen acciones que impactan el trabajo docente, más allá de la enseñanza, que producen consecuencias deseadas como inesperadas, y que, por lo regular, quedan al margen de las grandes discusiones nacionales; decisiones guardadas en la intimidad de las instituciones, pero que es clave recuperar de una manera sistemática, “la historia omitida” (Alexiévich, 2015, p. 44), porque son expresiones de la manera en que se implementan —en concreto— las decisiones de la política educativa nacional. Si alguien va a poner en marcha los lineamientos de la reforma serán los docentes y gran parte del éxito de esta propuesta está en el convencimiento o resistencia que muestren en su quehacer cotidiano.

El fenómeno de reformas educativas en distintas partes del mundo es una constante, una suerte de “epidemia” (Levine, como se citó en Ball, 2003) que ha influido y modificado el quehacer docente, la enseñanza y el aprendizaje (Hargreaves, 2003), como lo muestran los testimonios de los docentes entrevistados. Sin embargo, como apunta Ball: “La novedad de esta epidemia de reforma es que no cambia simplemente lo que hacen las personas, como educadores, académicos e investigadores, sino que cambia quiénes son” (2001, p. 2). En este sentido, es importante identificar los elementos que cuestionan la forma y organización en que los docentes estaban acostumbrados a desarrollar su trabajo, pues se enfrentan a un Estado evaluador que establece “[...] juicios, comparaciones y exhibiciones como medios de incentivo, control, desgaste y cambio basados en recompensas y sanciones (tanto materiales como simbólicas)”, lo que Ball denomina como aspectos de la *performatividad*.

Los entrevistados identificaron en el futuro inmediato una rivalidad por las plazas, cambio en las reglas y normas, además de juicios comparativos y un sistema de remuneraciones diferentes, en donde: “[...] ya no se trata simplemente de un problema de distribución de recursos, sino que se le agrega una dimensión fundamentalmente nueva, favoreciendo a lo político la evolución paranoica” (Kernberg, 1998, p. 97), que se aprecia en los testimonios desde los primeros días en que inició la RE, a través de manifestaciones de miedo e incertidumbre, pero no precisamente a los contenidos, sino al procedimiento seguido.

Si bien el descontento es el común denominador de los testimonios recopilados, muchas de las opiniones coincidieron en la falta de información oportuna sobre el proceso, lo que generó rumores y problemas que tampoco las instituciones encargadas de comunicar, como la SEP y el SNTE, atendieron rápidamente, lo cual se tradujo en un ambiente ya de por sí hostil y que por momentos se vivió como un estado de paranoia individual y colectiva. Un ejemplo es la falta de información para los padres de familia, para quienes la RE es un proceso ajeno y extraño, pues no logran entender qué es lo que pasa con los docentes de sus hijos.

La percepción de los docentes en torno a su identidad fue severamente cuestionada, en primer lugar, por la amenaza a la pérdida de la seguridad material y la erosión de los criterios que normaban el plano laboral, es decir, a los “sistemas de seguridad” (Bauman, 2007), no importando los años de servicio, la forma en que venían desarrollando su trabajo, provocando una situación tensa de incertidumbre, tanto cognitiva como emocional, y como corolario un futuro inmediato que lo perciben como un entorno inseguro y altamente competitivo (Guiddens, 1997). Experiencias en el plano internacional han identificado “que las reformas apoyadas en estándares modificaron las relaciones de los docentes con otras personas, especialmente con sus colegas” (Baker y Foote, 2003, p. 111), lo que, de alguna manera, los docentes entrevistados ya señalan.

Después de un largo proceso en el que se han confrontado posiciones, vale la pena preguntar sobre su actitud y disposición para llevar a cabo las acciones que quedan por implementar desde la práctica cotidiana en las aulas, pues de poco servirá el camino recorrido si no existe un compromiso real de los docentes para dar continuidad con la RE. En otras palabras, tienen que resolver su relación con el nuevo esquema de evaluación y formación que implica la reforma, así como su grado de adhesión a los valores que se proponen, sin embargo, el compromiso de los profesores puede no darse, y traducirse en procesos de simulación, cuya finalidad sea “cumplir”, con el objetivo de obtener un puntaje determinado, o aprobar

³ Fortalecimiento de la escuela; 2. Infraestructura; 3. equipamiento y materiales educativos; 4. Desarrollo profesional docente; 5. Plan y programas de estudio; 6. Equidad e inclusión; 7. Reforma administrativa; 8. Educación y mercado laboral (www.gob.mx/prioridadessep).

una evaluación, trastocando buena parte de su autonomía y creatividad, dejando de lado muchas acciones que al no ser contabilizadas pierdan interés y dejen de desarrollarse como parte de las múltiples acciones que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Investigaciones internacionales han demostrado que la reforma basada en los estándares limita la creatividad del docente: “En general, ni se trata ni se permite a los docentes desarrollarse como trabajadores del conocimiento altamente cualificados y de alta capacidad, sino como productores de actuaciones estandarizadas, sumisos y controlados de cerca” (Baker y Foote, 2003, p. 110).

La cultura docente, de acuerdo con Hargreaves (2003), se encuentra en una tensión permanente entre instrumentos de cambio, por una parte: “[...] orientaciones curriculares obligatorias y a prueba de profesores; la imposición de pruebas estandarizadas para controlar lo que éstos enseñan; la saturación de nuevos métodos de enseñanza cuya eficacia se da por probada; sobornos relativos al progreso de la carrera profesional mediante programas de liderazgo del profesorado vinculados a remuneraciones económicas e incentivos y una competitividad de mercado entre escuelas [...]” (Hargreaves, 2005, p. 39-40) y, por otra, viejas rutinas y prácticas burocráticas poco flexibles que han prevalecido por años en el mundo magisterial.

Una muestra de esta tensión es el cambio en el arreglo institucional que había permanecido por años intacto entre el SNTE y la SEP, que no logró credibilidad entre los docentes, pues no los convenció de que las prácticas de corrupción —el caso más visible—, el manejo de las plazas, desapareciera, y tampoco generó confianza en el proceso de evaluación al que fueron sometidos.

Es importante reflexionar que, si bien en un corto tiempo es posible aprender muchos aspectos educativos, en contraparte, no es tan fácil lograr una formación integral, porque se requiere de tiempo para que el docente conozca, interprete y se apropie de la nueva propuesta (Rockwell, 2013). Por otra parte, el tiempo es un factor clave a considerar, debido a que no existe ninguna garantía de que la RE sea transexenal (2012-2018) y de que lo realizado hasta el momento se mantenga y se consolide.

El artículo original fue recibido el 1 septiembre de 2016

El artículo revisado fue recibido el 27 de marzo de 2017

El artículo fue aceptado el 5 de abril de 2016

Referencias

- Alaniz, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Revista Espiral. Estudios sobre Estado y sociedad*, 59(20), 29-67.
- Alducin, E. (1989). *Los valores de los mexicanos. México: entre la tradición y la modernidad*. México: Fomento Cultural Banamex.
- Alexiévich, S. (2015). *Voces de Chernóbil. Crónica del futuro*. México: Penguin Random House México Grupo Editorial.
- Ball, S. (2003). The teachers soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. doi: 10.1080/0268093022000043065
- Baker, M., y Foote, M. (2003). Enseñar a pensar de la sociedad del conocimiento I: el fin del ingenio. En A. Hargreaves (Ed.), *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva* (pp. 89-113). Barcelona: Octaedro.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Argentina: Paidós.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bolívar, A., Gallego, M.J., León, M.J., y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la Educación secundaria en España. *Revista Académica evaluada por pares, College of Education University of South Florida*, 13(45), 2-51.
- Carletti, G.M. (2006). La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la Reforma Educativa. *Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis*, 7(I-II), 339-255.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge: New York.
- Correale, A. (1998). La hipertrofia de la memoria como forma de patología institucional. En R. Kaës, A. Correale, E. Diet, B. Duez, O. Kernberg y J.P. Pinel, *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en la institución* (pp. 113-127). Argentina: Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2014). Biografía y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. España: Ediciones Bellaterra.
- Escobar, C., Bernal, T., y Hernández, E. (2015). Políticas educativas. Las nuevas demandas para el ejercicio docente. *Revista Tiempo y escritura*, 28, 7-23.
- Fronzizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?* México: FCE.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época moderna*. Barcelona: Península.
- Giménez, G. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. *Identidad. III Coloquio Paul Kirchhoff*. México: UNAM, DGPA, IIA.
- Gobierno de la República (2012). Pacto por México. Obtenido de <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>
- Güemes, C. (2003). La identidad del maestro de educación normal. En O. Piña (Coord.) representaciones e imaginarios sociales, en Piña, O. (Coordinador), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior* (pp. 73-144). México: CESU, UNAM, Plaza y Valdés.
- Guevara, G. (1991). ¿México un país de reprobados? *Revista Nexos*, junio.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hiraoka, J. (1996). La identidad y su contexto dimensional. *Identidad. III Coloquio Paul Kirchhoff*. México: UNAM, DGPA, IIA.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015). *Comunicado de prensa no. 41*. Obtenido de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/calendario_2015/Comunicado41.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- Kandakai, T., Price, J., Tellohann, S., y Wilson, C. (1999). Mothers' perceptions of factor influencing violence in school. *Journal of School Health*, 69(5), 189-195. Obtenido de <http://bvirtual.uco.edu/urllib.php?u=http-3A-2F-2Fsearch.ebscohost.com-2Flogin.aspx-3Fauthntype-3Dip-2Cuid-26profile-3Dchost-26defaultdb-3Da9h>

- Kenberg, O. (1998). La evolución paranoica en las organizaciones. En R. Kaës, A. Correale, E. Diet, B. Duez, O. Kenberg y J.P. Pinel. *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en la institución* (pp. 91-112). Argentina: Paidós.
- Kingdon, G. G., Little, A., Aslam, M., Rawal, S., Moe, T., Patrinos, H., Beteille, T., Banerji, R., Parton, B., & Sharma, S.K. (2014). *A rigorous review of the political economy of education systems in developing countries. Final Report. Education Rigorous Literature Review*. UK: Department for International Development.
- La Bionda, G. (2004). Las políticas de evaluación de la calidad en el contexto de la reforma educativa. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de la Pampa*, 6, 189-206.
- Landesman, M. (Coord.). (2006). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.
- Landesman, M. e Ickowicz, M. (Coords.). (2015). *Historia, identidades y culturas académicas. Cuestiones teórico-metodológicas. Liderazgos, procesos de afiliación, transmisión e innovación*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Juan Pablos Editor.
- Loyo, A. (2006). El sello de la alternancia en la política educativa. México 2000-2005. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 1065-1092.
- Maffesoli, M. (2007). *En el crisol de las apariencias*. México: Siglo XXI editores.
- OCDE (2012). Results Snapshot, col. 1. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/188911799/PISA-2012-Results-Snapshot-Volume-I-ENG>
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review Of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Robalino, M (2005). "Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente." En *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREAL)* No. 1. Chile-UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>. Consultado 27 de marzo de 2017.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez (Coord.). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 77-110). México: Senado de la República.
- SEP (2015). Documentos. Reforma Educativa. Leyes secundarias. México: SEP. Obtenido de <http://www.gob.mx/sep/reformas/documentos-reforma-educativa-leyes-secundarias>
- SEP. (2016). ¿Qué es la Reforma educativa?. México: SEP. Obtenido de <http://www.gob.mx/sep/reformas/la-reforma-educativa?idiom=es-MX>
- EP-LGSPD (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente, México.
- SNTE (2015). Eje estratégico: Transparencia y rendición de resultados. Obtenido de <http://optisnte.mx/snte-miembros-activos/>
- SNTE (2015). Secciones SNTE. Obtenido de <http://optisnte.mx/snte-miembros-activos/>

Periódicos

- Detienen a Elba Esther Gordillo, PGR la acusa de malversación de fondos. *Excelsior*. Obtenido de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/02/26/886284>
- Más de 150 escuela de Colima en paro. *Perriodismo*. Obtenido de <http://www.perriodismo.com.mx/2015/06/24/mas-de-150-escuelas-de-colima-en-paro/>
- Paro de maestros deja 12 mil alumnos sin clase en Colima (2013). *UnoTv UnoTv*. Obtenido de <http://www.unotv.com/noticias/estados/occidente/paro-de-maestros-deja-12-mil-alumnos-sin-clases-en-colima-441395/>