



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE ENTRE
PROFESORES DE UNA SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE PUEBLA**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

PRESENTA:

JESSICA CASTILLO SANTILLÁN

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES

ASESORES:

DR. FRANCISCO JAVIER TÉLLEZ ORTEGA

DRA. LETICIA VILLALOBOS SAMPAYO

PUEBLA, PUE.

MARZO, 2019

Agradecimientos

A mis abuelas Oliva y Coco.

La elaboración de esta tesis se logró gracias al apoyo de muchas personas que me apoyaron de distintas formas durante el proceso de investigación. Es por ello que, en primer lugar, quiero agradecer a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y a la Facultad de Filosofía y Letras, así como a las personas encargadas (directores, coordinadores, personal administrativo, etc.) que hacen que funcione esta institución para que los alumnos puedan desempeñarse académicamente. Durante mi formación profesional, los apoyos de la Facultad me fueron útiles para participar en distintos congresos nacionales, realizar una movilidad internacional y otorgarme recursos para realizar trabajo de campo.

Así mismo, agradezco a los profesores del Colegio de Antropología Social, que, sin sus enseñanzas y formación no hubiera sido posible la conclusión de este trabajo. Gracias a sus conocimientos y crítica social, me enseñaron a mirar la realidad con lentes de antropóloga. Las clases en el colegio me fueron útiles para comprender la otredad y conocer distintas manifestaciones sociales que se presentan en el mundo.

Quiero hacer un especial agradecimiento para mi profesora y tutora de tesis la doctora María Guadalupe Huerta Morales por su paciencia, constancia y amistad. La profesora Guadalupe me enseñó cómo ser una profesionista, pero sobre todo compartió muchos conocimientos académicos y personales que recordaré durante toda la vida. La relación generada durante estos años, me ha enseñado a ser más respetuosa, a escuchar con atención, a reconocer el valor del trabajo y la constancia. Gracias por ser más que una tutora de tesis, por ser una compañera y amiga que me guió en este camino.

Así mismo agradezco a mis compañeros de seminario y de generación por las reflexiones generadas y los momentos compartidos. A Faty, Gaby, Karen, Alex Amaxal, Aramis, Sandy y Alexis que sus consejos, apoyo, cariño y amistad contribuyeron a la finalización de este trabajo.

A Francisco Meneses por permitirme acceder a trabajar en la Secundaria Vespertina del BINE y por todo el apoyo otorgado durante estos años, al director Jaime Wyrus por su apertura y confianza. A los profesores de la secundaria, que me permitieron conocer su labor profesional y otorgarme un espacio entre sus actividades para dialogar.

Agradezco a la doctora Araceli Espinosa Márquez que me enseñó y capacitó para el uso del programa Atlas. Ti, el cual me fue muy útil para el análisis de los datos obtenidos, así mismo le agradezco la confianza y el apoyo brindando en mi vida académica y personal.

A mis padres, María del Carmen Santillán Bravo y Jorge Luis Castillo Durán por todo el apoyo y amor otorgado, por su persistencia, trabajo, responsabilidad y los consejos brindados, ya que su ejemplo, es el motor que me impulsa a ser mejor persona. A Pato y Adro por su cariño y porque sabemos que nos tenemos el uno para el otro.

A toda la familia especial, a mi abuelo, Chava, Rayo y Genís por acompañarme afectivamente durante este proceso y porque con sus palabras y acciones me han motivado a culminar esta etapa en mi vida. Les agradezco a cada uno de ustedes con todo mi amor y cariño.

Índice

Agradecimientos	2
Índice de abreviaturas	6
Índice de tablas	8
Índice de imágenes	9
Introducción	10
Antecedentes y estado actual del tema	11
Planteamiento del problema	13
Pregunta de investigación	15
Objetivos de investigación	16
Hipótesis	16
Acercamiento metodológico	16
Descripción del capitulado	18
<i>1. Evaluación docente: de las distintas perspectivas a las políticas educativas ...</i>	<i>19</i>
1.1. Estado de la cuestión de la evaluación docente	19
1.1.1. Representaciones sociales de la evaluación	22
1.2. Marco conceptual: la construcción de las representaciones sociales de la evaluación docente	25
1.2.1. Políticas educativas	25
1.2.1.1. Contexto de influencia	28
1.2.2. Los docentes: intermediadores de las políticas educativas ...	30
1.2.3. Representaciones sociales	32
1.2.4. Capitales	35
1.2.5. Formación profesional docente	38
1.2.6. Experiencia laboral	38
1.3. Marco metodológico: etnografía doblemente reflexiva	39
<i>2. Historia de las escuelas normales en México y Puebla</i>	<i>44</i>

2.1. El normalismo en México	44
2.2. Incorporación de los sistemas evaluativos a la educación mexicana ..	52
2.3. Historia de las escuelas normales en el estado de Puebla.....	58
3. <i>Retrato de la Secundaria Vespertina del BINE</i>	66
3.1. Ubicación y entorno	66
3.2. BINE “General Juan Crisóstomo Bonilla”	68
3.3. La Secundaria Vespertina del BINE	73
3.4. Organización escolar	81
3.5. Etnografía de la Secundaria Vespertina del BINE	84
3.5.1. Presentación de los actores	84
3.5.2. Un día de clases en la Secundaria Vespertina del BINE	95
3.5.3. Prácticas evaluativas	99
3.5.3.1. Evaluación a los alumnos	99
3.5.3.2. Evaluación a los docentes	103
3.5.4. Los Consejos Técnicos Escolares (CTE).....	105
4. <i>La evaluación de la práctica docente, representaciones y experiencias</i>	109
4.1. Representaciones sociales del ser docente	109
4.1.1. Dificultades	110
4.2. Representaciones sociales de la evaluación docente	112
4.2.1. Perfiles docentes	113
4.3. Análisis de la relación entre capitales y las representaciones sociales de la evaluación docente	129
4.3.1. Formación continua	134
5. <i>Conclusiones</i>	140
6. <i>Referencias bibliográficas</i>	149
7. <i>Anexos</i>	154

Índice de abreviaturas

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
BINE	Benemérito Instituto Normal del Estado
BM	Banco Mundial
CENEVAL	Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.
CM	Carrera Magisterial
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
CNTE	Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CTE	Consejo Técnico Escolar
DGEN	Dirección General de Educación Normal
ENR	Escuela Normal Rural
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
FMI	Fondo Monetario Internacional
FOMES	Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior
INEE	Instituto Nacional de la Evaluación Educativa
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMC	Organización Mundial del Comercio
PLANEA	Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes
SEP	Secretaría de Educación Pública

SPD	Servicio Profesional Docente
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SisAT	Sistema de Alerta Temprana
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Índice de tablas

Tabla 1.	Tipos de evaluación educativa	20
Tabla 2.	Metodología de la investigación	43
Tabla 3.	Historia de las escuelas normales	62
Tabla 4.	Matricula de educación básica del BINE	71
Tabla 5.	Matrícula de licenciaturas del BINE	72
Tabla 6.	Matricula del centro de posgrado del BINE	72
Tabla 7.	Personal de la Secundaria Vespertina de BINE	83
Tabla 8.	Matrícula de la Secundaria Vespertina del BINE	85
Tabla 9.	Tipo de contratación de los docentes	88
Tabla 10.	Formación profesional de los docentes de la Secundaria Vespertina del BINE	90
Tabla 11.	Evaluaciones a alumnos durante un ciclo escolar	100
Tabla 12.	Ejemplo de examen del SisAT	101

Índice de imágenes

Imagen	1.	Ubicación	del	BINE								
.....					67							
Imagen	2.	Croquis	de	las	instalaciones	del	BINE					
.....									70			
Imagen	3.	Croquis	de	la	Secundaria	Vespertina						
.....									74			
Imagen	4.	Palapas	del	patio	principal	de	la	Secundaria	Vespertina	del	BINE	
.....												76
Imagen	5.	Aulas	de	la	secundaria	del	BINE					
.....												77
Imagen	6.	Clases	de	la	Secundaria	Vespertina	del	BINE				
.....												77

Imagen 7.	Secundaria	Vespertina	del	BINE	79
Imagen 8.	Organigrama	de	la	Secundaria	Vespertina.....81
Imagen 9.	Consejo Técnico Escolar.....				107
Imagen 10.	Actividades del CTE				108
Imagen 11.	Mapa conceptual factores de la representación social de la evaluación docente				142

Introducción

El presente trabajo es producto de una investigación realizada desde agosto del 2016 a octubre 2018 en la Secundaria Vespertina del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla (BINE). La investigación efectuada está centrada en las representaciones sociales de la evaluación docente. Este tema fue de mi interés debido a que quería entender y conocer cuáles eran las razones por las cuales se generaron discrepancias entre los docentes a partir de la implementación de la Reforma Educativa del 2013. En ese contexto mis primeros acercamientos a campo sobre el tema, me llevaron a preguntarme por qué existían distintas representaciones sociales de la evaluación y cuáles eran los procesos y

mecanismos en los que una política educativa se implementaba en un país. Esta investigación antropológica surge de estas inquietudes.

El primer acercamiento al tema de la educación lo realicé en una escuela distinta a la secundaria del BINE en junio del 2016, en ese momento no tenía claro el tema de investigación. Sin embargo, sabía que me interesaba el ámbito educativo, por lo que, durante la práctica de campo en la escuela, entrevistando a los docentes sobre ciudadanía y libros de texto, era constante que se aludiera el asunto de la Reforma Educativa y la evaluación. Asimismo, las distintas movilizaciones y acontecimientos que se dieron en el país por esa política llamaron mi atención. Debido a que tenía un mayor acceso a la Secundaria Vespertina del BINE, comencé el trabajo de investigación en esa escuela.

Como producto del proceso de investigación antropológico realizado, a continuación, se exponen los resultados de la reflexión y análisis de las representaciones sociales sobre la evaluación docente de los profesores de la Secundaria Vespertina del BINE.

Antecedentes y estado actual del tema

La Reforma Educativa del 2013, es una modificación constitucional que se promulgó el 25 de febrero del 2013¹. Una de las primeras acciones para poner en marcha esta Reforma fue la de cambiar los Artículos 3º y 73º de la Constitución, en donde se incorporó el derecho a una educación de calidad y se estableció un sistema de evaluación educativa. Esto exigió la configuración de regulaciones

¹ En el marco de una serie de reformas que se tenían planeadas después de la firma del “Pacto por México” del 2012, acuerdo que constaba de 95 acciones para transformar México, al que llegaron tres partidos políticos (Partido Revolucionario Institucional; Partido Acción Nacional y Partido de la Revolución Democrática) y el Poder Ejecutivo de la nación (Díaz Barriga, 2017).

claras sobre los mecanismos de ingreso, promoción y permanencia de los docentes del sistema educativo (Díaz Barriga, 2017: 12). Es decir, implicó también una reforma laboral. En consecuencia, se aprobó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y se otorgó autonomía al Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).

La Reforma Educativa del 2013 fue una política que se centraba principalmente en la evaluación docente de la educación básica, la cual se realizó a partir de ciertas recomendaciones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)² hizo en el documento *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México* (OCDE, 2010). En este texto se aludía a la necesidad de crear un sistema de evaluación docente donde los puestos de trabajo estuvieran en función de los logros y capacidades de cada profesor, por lo que este sistema, contribuiría a la disminución de la herencia y la compra de plazas docentes (OCDE, 2011 y Arnaut, 1998).

Es importante mencionar que a partir del contexto de la deuda que México tenía con Estados Unidos, comienzan a haber cambios relacionados con el sistema educativo. En 1980 hubo una gran reducción al gasto en educación, que respondió a una serie de condicionantes que algunos organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional (FMI)³ y el Banco Mundial (BM)⁴ establecieron para que México pagara su deuda y hubiera un uso efectivo del

² La OCDE es un organismo internacional que funciona desde 1961 impulsa desde entonces un sistema capaz de dar seguimiento a un conjunto de naciones con base en indicadores comunes sobre la educación (Aboites, 2012: 56) El objetivo de la OCDE es “promover políticas dirigidas a lograr una expansión de la economía y del empleo lo más fuerte posible, y un avance progresivo del nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial” (OCDE, 1997: 2).

³ El Fondo Monetario Internacional está integrada por 189 países, se creó en 1944 con el objetivo de asegurar la estabilidad del sistema monetario internacional, para mantener la estabilidad y prevenir crisis en el sistema. El FMI revisa las políticas económicas aplicadas a la situación económica y financiera nacional, regional y mundial a través de un sistema formal de supervisión. Así mismo cuenta con una asistencia financiera en la que se proporcionan préstamos a los países miembros que están expuestos a problemas de balanza de pagos (FMI, 2018:1).

⁴ El Grupo Banco Mundial es una asociación compuesta por cinco instituciones, dedicadas al financiamiento de los países en desarrollo para reducir la pobreza, aumentar la prosperidad compartida y promover el desarrollo sostenible (Banco Mundial, 2019:1).

dinero del país. Del mismo modo “se exigió implementar reformas orientadas a cambios estructurales que eliminarían el despilfarro y la corrupción que se consideraban inherentes al Estado de bienestar” (Aboites, 2012: 45). A partir de esto, la evaluación cobró un papel muy importante, ya que es a partir de ella que se podría tener un control de calidad y eficiencia de los recursos económicos invertidos en educación. “Por lo que la búsqueda de la calidad respondió principalmente a una rendición de cuentas, más que al mejoramiento del sistema educativo” (Aboites, 2012).

Ante la implementación de la Reforma Educativa del 2013 diferentes actores emitieron su opinión y tuvieron distintas reacciones, tales como la Organización Mexicanos Primero, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la Secretaría de Educación Pública (SEP), distintos investigadores de la educación y actores de la sociedad civil. Cada uno expresó una opinión respecto a la modificación constitucional; si bien estas opiniones se podrían clasificar entre los que estaban de acuerdo y los que estaban en contra, en general se creó un ambiente de incertidumbre ante su implementación.

Los docentes, investigadores y actores de la sociedad civil tenían argumentos encontrados sobre la Reforma Educativa. Por un lado, aquellos que rechazaban la evaluación docente y criticaban las formas en la que ésta se realizaría, argumentaban que se trataba de prácticas punitivas, por el hecho de ser evaluaciones estandarizadas y de originar una gran modificación ante la forma en que los docentes ingresaban al sistema educativo y mantenían su permanencia. Además, señalaban que atentaban “contra los derechos laborales y políticos que los maestros como gremio consiguieron hace más de siete décadas” (Del Castillo, 2014 en Cajiga, 2017:491).

Por otro lado, aquellos que estaban a favor del nuevo sistema de evaluación docente señalaban que la reciente política educativa sería útil para lograr una mayor profesionalización de los docentes, argumentaban igualmente que serviría para tratar de erradicar las prácticas viciadas y las negociaciones

políticas (Roldán, 2015) que estaban inmersas en el proceso de asignación de plazas laborales. De esta manera se impedía otorgar plazas a personas que no estuvieran capacitadas para ser docentes y que impedían se ofreciera una educación de calidad.

En relación con lo que esta Reforma impactó en la labor docente, Cuevas Cajiga (2017) menciona que la implementación de la LGSPD representa una ruptura en el sistema educativo⁵. En la actualidad con la implementación de la Reforma Educativa del 2013, se requiere que los profesores presenten exámenes constantes de manera obligatoria, generando con ello un sistema que valora los méritos académicos y conocimientos de cada profesor (Cuevas Cajiga, 2017: 1-2).

Planteamiento del problema

Si bien ante la implementación de una política educativa se presentan ciertas reglas que hay que acatar, también se generan distintas opiniones y prácticas respecto a éstas; se crean distintos discursos que permearán las prácticas de los actores que estén involucrados en una política educativa (Ball, 2006). En los primeros acercamientos que se tuvieron con los docentes de la secundaria del BINE y al ir realizando entrevistas informales con relación con la Reforma Educativa del 2013, se distinguieron las distintas opiniones, conocimientos y referencias que los docentes tenían de la Reforma Educativa y de la evaluación docente.

Durante las entrevistas y pláticas informales que realicé, me di cuenta de que existía una diferencia en la forma en cómo entendían la evaluación docente los profesores que tenían una formación profesional universitaria (ya fuera maestrías u otras licenciaturas) y los que tenía una formación normalista, estando los primeros más abiertos y dispuestos a realizar la evaluación docente a diferencia de los segundos, por lo que consideré que la formación profesional de los maestros era una variable importante para la generación de una

⁵ Anteriormente para que los docentes permanecieran en sus puestos y lograrán ascensos, éstos debían presentar documentos que mostrarán su antigüedad y cursos de actualización que hubieran tomado en la CM, por medio de “palancas” o relaciones sociales.

representación social específica, sin embargo no se incluyó como factor determinante.

Si bien, existen distintos estudios elaborados principalmente desde la investigación educativa, que se han enfocado en las representaciones sociales de los docentes y su evaluación profesional, una perspectiva antropológica permite contribuir a la comprensión de la manera en que son generadas las representaciones sociales de ese sector, haciendo énfasis en conocer las prácticas y discursos que los profesores tienen de la evaluación docente.

El estudio de las representaciones sociales permite acceder a los conocimientos de sentido común de los actores sobre sucesos u objetos desconocidos o que suponen un conflicto para los actores (Moscovici, 1979), tal como la Reforma Educativa del 2013. Una representación social implica el hacer conocido y comprendido algo que se desconoce a partir de la comunicación que se da en las relaciones sociales, por lo que éstas se crean y recrean de manera colectiva (Araya, 2002). Las representaciones sociales son una forma en que los actores hacen entendible la nueva política educativa que repercute directamente en las condiciones laborales de los maestros de educación básica.

La posición y la formación específica de cada individuo tendrán cierta influencia en las representaciones sociales generadas, como menciona Araya “las matrices socio estructurales y los entramados materiales en los que están inmersas las personas definen su lectura de la realidad social, sus claves interpretativas reinyectan en su visión de la realidad una serie de condicionantes” (Araya, 2002: 19). Por lo que van a ser importantes las características de cada actor social, su experiencia, su formación profesional y las relaciones sociales generadas, las que darán pauta para construir una representación social específica.

A partir de los primeros acercamientos pude percatarme de las diferencias entre los discursos de los distintos profesores con relación a la evaluación docente. En general y a grandes rasgos se observó que los docentes con estudios universitarios tenían cierta aceptación a realizar las evaluaciones estandarizadas,

no obstante, las criticaban y cuestionaban. A diferencia de los docentes con formación normalista, los cuales en su mayoría no estaban a favor de la evaluación estandarizada y el procedimiento en el que se había llevado a cabo.

Las investigaciones realizadas en relación con la evaluación docente y las representaciones sociales de la evaluación son amplias. Sin embargo, el plantear una investigación que se pregunte sobre las diferencias entre las representaciones sociales de la evaluación a partir de la formación profesional docente, busca contribuir a entender el fenómeno de la evaluación educativa desde las percepciones e ideas de sentido común de los profesores.

El presente estudio contribuye a la generación de conocimiento empírico sobre las representaciones sociales de la evaluación docente, a partir de un enfoque metodológico de la antropología, como es la etnografía doblemente reflexiva propuesta por Dietz (2011). Desde esta perspectiva se reflexiona sobre las prácticas, discursos e instituciones que intervienen en la generación de las representaciones sociales, tomando en cuenta la importancia de los diferentes tipos de capitales culturales (Bourdieu, 1987), la experiencia laboral y la formación profesional de los actores.

Las investigaciones con relación al tema planteado en el Estado de Puebla son escasas, por lo que los resultados de investigación son útiles para entender el fenómeno estudiado y con ello poder reflexionar sobre los significados que los actores otorgan a la evaluación docente y su relación con las políticas educativas.

Por lo que a partir de lo anterior me planteo la siguiente pregunta:

Pregunta de investigación

¿Por qué existen diferencias en las representaciones sociales de la evaluación docente entre los profesores de la secundaria BINE?

Objetivos de la investigación

- Identificar las representaciones sociales sobre la evaluación docente de los profesores universitarios y normalistas de la secundaria del BINE.

- Conocer la manera en que los profesores de la secundaria del BINE, a través de su formación profesional y su experiencia docente han adquirido diferentes capitales culturales.
- Analizar las representaciones sociales de la evaluación docente y su relación con el capital cultural de los profesores.

Hipótesis

Las diferencias en las representaciones sociales de la evaluación docente que tienen los profesores de la secundaria del BINE están influenciadas por el capital cultural adquirido durante su formación profesional (estudios formativos; actualizaciones docentes) y su experiencia laboral (antigüedad; pertenencia a sindicatos; relación con la SEP; trabajos distintos a la docencia).

Acercamiento metodológico

Esta investigación se realizó desde una perspectiva antropológica, es decir se utilizó el método etnográfico como enfoque para desarrollar este estudio. Este método cualitativo tiene como objetivo descubrir los significados de determinado grupo social, a partir de la observación participante y la relación constante con los individuos del grupo estudiado.

Cabe mencionar que la etnografía es entendida como enfoque, método y texto (Guber, 2010). La etnografía como enfoque “constituye una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2012: 16). Si bien adoptar el enfoque etnográfico es adoptar la perspectiva de los actores, en este trabajo se intenta que el resultado final se genere a partir de la interpretación del investigador en diálogo constante con los actores (Dietz, 2011).

La etnografía como método hace referencia al trabajo de campo que se realiza durante un tiempo prolongado para adentrarse en la vida cotidiana del otro. El trabajo de campo es el conjunto de actividades que se emplean para conocer la realidad de los otros, como son entrevistas y observación participante (Guber, 2012). Durante la fase de acercamiento metodológico, el investigador debe tratar

de eliminar su visión etnocéntrica, sus preconcepciones y juicios personales, con el objetivo de conocer y entender la realidad de los otros (Guber, 2012). Por último, la etnografía como texto, es el resultado de la descripción escrita del trabajo de campo, en donde se plasma la relación entre teoría y realidad empírica (Guber, 2012).

Asimismo, esta investigación está enmarcada desde el enfoque de la etnografía doblemente reflexiva propuesta por Gunter Dietz (2011), este tipo de etnografía apunta a tomar en cuenta tres dimensiones de la realidad social:

- 1) La dimensión sintáctica que hace referencia a las instituciones
- 2) La dimensión pragmática que representa las prácticas de los actores
- 3) La dimensión semántica que aborda los sentidos, significados e ideas de los actores sobre determinado hecho (Dietz, 2011).

Con esta propuesta metodológica se pretende generar un conocimiento científico que tome en cuenta tanto las reflexiones del investigador como las de los actores investigados, en relación con las instituciones en las que están enmarcados (Dietz, 2011).

Esta investigación está constituida por un trabajo de campo realizado desde agosto del 2016 a octubre del 2018 en la Secundaria Vespertina del BINE del Estado de Puebla. Durante este periodo de tiempo se realizaron observaciones de aula, entrevistas abiertas a docentes, alumnos, padres de familia y directivos; y se efectuaron 16 entrevistas a profundidad a profesores que laboran en la Secundaria Vespertina del BINE.

Los instrumentos principales de investigación fueron los siguientes:

- Diario de campo
- Notas de campo
- Guion de entrevista semiestructurada
- Registro fotográfico etnográfico

Descripción del capitulado

Esta tesis está dividida en cuatro capítulos. En el primero se expone el estado de la cuestión del tema, refiriendo específicamente a los estudios realizados sobre la evaluación docente y las representaciones sociales de la evaluación. A continuación, se enuncian los conceptos teóricos que sirvieron de lentes para abordar el tema estudiado, dichos conceptos fueron representaciones sociales, capitales (económico, social, cultural y simbólico)⁶, formación profesional y experiencia laboral. Se continúa con el marco metodológico que encamina la investigación la cual es la etnografía doblemente reflexiva.

En el segundo capítulo se aborda la historia de las escuelas normales en México y particularmente en Puebla. Durante este capítulo se hace un recorrido histórico sobre las diferentes políticas educativas del sistema educativo mexicano, el papel que las normales han tenido en la formación de docentes y la incorporación de las herramientas evaluativas en la educación mexicana.

A continuación, en el tercer capítulo se presenta la etnografía de la Secundaria Vespertina del BINE; se muestra la organización escolar, se describen los actores, los discursos, las prácticas e interacciones que se desarrollan en la institución, haciendo énfasis en los procesos evaluativos de la educación.

En el cuarto apartado se hace el análisis sobre las representaciones sociales de la evaluación docente. Se presentan las distintas representaciones sociales caracterizando el perfil de cada uno de los profesores entrevistados, posteriormente se hace un análisis de los resultados con relación a sus capitales culturales y formación profesional. Finalmente, en las conclusiones se hace un balance sobre el proceso de investigación y se discuten los resultados sobre la hipótesis planteada.

⁶ El concepto que se utilizó principalmente fue capital cultural, sin embargo, por la relación que Bourdieu le da a este concepto con los otros tipos de capital, se abordaron cada uno de ellos.

Capítulo 1

Evaluación docente: de las distintas perspectivas a las políticas educativas

En este capítulo se presenta el estado de la cuestión sobre la evaluación docente y las representaciones sociales de la evaluación. Asimismo, se muestran los conceptos teóricos que son útiles para la interpretación y comprensión del problema estudiado, dichos conceptos son: políticas educativas, capitales (económico, cultural, social y simbólico), representaciones sociales y formación profesional. Por último, se expone la metodología que encamina esta investigación: la etnografía doblemente reflexiva.

1.1. Estado de la cuestión: evaluación docente y representaciones sociales de la evaluación

La evaluación es un proceso que está ligado a la facultad de discernir, reconocer, diferenciar y clasificar. Desde muy temprana edad, individual y colectivamente se llevan a cabo prácticas evaluativas (Rueda Beltrán, 2002:33), las cuales son útiles para tomar decisiones o seleccionar. La evaluación educativa es un procedimiento que hace uso de distintas herramientas para conocer, valorar y examinar las características de algún aspecto de los procesos educativos.

Anteriormente la evaluación educativa estaba dirigida principalmente a los alumnos con el objetivo de conocer cuál era su aprendizaje educativo. Sin embargo, a partir de los años sesenta en Estados Unidos comienza a extenderse la evaluación a otros ámbitos, debido a la crítica que se hacía a la eficacia de las escuelas públicas y al manejo de la inversión dedicada a la educación. “Lo anterior exigió una rendición de cuentas; por lo que la evaluación se amplió a profesores, programas educativos, directivos y administración” (Carballo, 1990:431).

En México la evaluación del sistema educativo parte de las recomendaciones que algunos organismos multilaterales como el FMI y la OCDE hicieron al gobierno mexicano en la década de los ochenta para eficientar los

gastos que se destinaban a la educación (Aboites, 2012), estas recomendaciones fueron producto de la deuda externa que México tenía con Estados Unidos.

Han existido distintos debates y posturas académicas ante la evaluación en el sector educativo. Díaz Barriga (2014) menciona que existen dos tipos de evaluación que han predominado. La primera desde las ciencias de la educación que parte de una visión educativa y didáctica (Díaz Barriga, 2014) en el que la evaluación sirve para identificar áreas de mejoramiento en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Cedillo, 2017:35). La segunda desde la perspectiva gerencial-administrativa, relacionada con la importancia de la eficacia y eficiencia para el mejoramiento del sistema educativo (Díaz Barriga, 2014).

Aunado a esto Mario Rueda Beltrán (2002) señala que existen dos tipos de evaluación, la evaluación interpretativa, entendida como un proceso que conduce a reflexionar y preguntarse sobre la propia práctica educativa, la cual utiliza una metodología cualitativa. La segunda es una evaluación relacionada con el control (verificación) que está asociada a la búsqueda de eficacia, la cual hace uso de una metodología cuantitativa (Rueda Beltrán, 2002).

Tabla 1. Tipos de evaluación educativa

Evaluación educativa	
Perspectiva de las ciencias de la educación	Perspectiva gerencial- administrativa
Mejoramiento en el proceso de enseñanza- aprendizaje.	Importancia de la eficacia y eficiencia para el mejoramiento del sistema educativo.
Visión interpretativa: conduce a reflexionar sobre la práctica educativa.	Relacionada con el control (verificación).
Utiliza metodología cualitativa.	Utiliza metodología cuantitativa.

Tabla realizada a partir de información de Rueda Beltrán (2002) y Díaz Barriga, (2014).

Desde los años ochenta se han realizado investigaciones con relación a la evaluación docente, estos estudios se han enfocado principalmente en la evaluación en educación superior y sus efectos en el sistema educativo (Gilio, 2002; Luna Serrano, 2002, Aboites, 2012). Algunas investigaciones han estado en función de estudiar los instrumentos de evaluación docente, su validez y confiabilidad (García Garduño, 2002), así como la de proponer instrumentos de evaluación (Loredo Enríquez y Grijalva, 2002; Figueroa Ruvalcaba, 2002, Moreno Rosano y Reyes Espejel, 2015).

En la actualidad se vive en una cultura de la evaluación (Ball, 2015 y Ozga, 2015). Las evaluaciones sirven para conocer el funcionamiento y monitorear la calidad de los productos y servicios, hacer rankings y tener elementos de comparación (Ball, 2015). Es así, como la evaluación del sistema educativo, de los alumnos y profesores se ha vinculado con la creación de una educación de calidad.

La cultura evaluativa (Ball, 2015) inmersa en los sistemas educativos, sirve en el modelo gerencial- administrativo (Díaz Barriga, 2014) para controlar la calidad de los servicios, con ello se han incorporado parámetros e indicadores del sistema económico en los sistemas educativos. En ésta lógica, Aboites (2012) menciona que la evaluación educativa, se presenta como una acción técnica y científica que sirve para justificar los ajustes neoliberales en términos de efficientar gastos desinados a la educación (Aboites, 2012: 26), por lo que los criterios científicos de evaluación serán cruciales para adaptar el sistema educativo al paradigma de la educación mercantilizada. En este sentido, la evaluación docente estará en función de los salarios ofrecidos, en donde los estímulos servirían para incrementar la productividad de los profesores, “ideología extraída de las fabricas: a mejor desempeño, mejor salario” (Aboites, 2012: 54).

En contraste con lo anterior, desde la perspectiva de las ciencias de la educación (Díaz Barriga, 2014), Calatayud (2014) menciona que la evaluación docente debe ser entendida como un instrumento que podría ayudar a la mejora de la práctica docente. Propone que más que verla como un instrumento que

vigila, descalifica y les quita autonomía a los profesores, tendría que ser entendida como una acción cotidiana en los procesos de mejora continua de su práctica. Además, indica que la evaluación educativa no puede volverse un proceso burocrático porque si no pierde su potencial para mejorar la práctica educativa.

Aunque el objetivo de la Reforma Educativa del 2013 era realizar una evaluación que propiciara el mejoramiento; hasta la fecha las evaluaciones efectuadas por el INEE, han sido enfocadas desde la perspectiva gerencial-administrativa (Díaz Barriga, 2017). Esto principalmente se ha reflejado por la falta de retroalimentación, ya que no ha habido un retorno de los resultados a los profesores que realizaron evaluaciones (Cedillo, 2017), Por otra parte, los procedimientos en los que se ha desarrollado no han favorecido la mejora y reflexión de la práctica docente, convirtiendo la evaluación en un proceso burocrático para controlar las plazas laborales y tener un mayor control en la permanecía e ingreso de docentes al sistema educativo.

1.1.1. Representaciones sociales de la evaluación docente

La evaluación docente es un proceso complejo, la manera en que se ha impulsado y lo que implica para las condiciones laborales de los docentes del sector básico del sistema educativo, ha generado cierto miedo y rechazo por parte de los profesores. En México existen distintos estudios que se han enfocado en conocer las representaciones sociales que los docentes tienen de la Reforma Educativa del 2013 y sobre el proceso de evaluación de su profesión.

En las investigaciones realizadas desde la perspectiva de las representaciones sociales, se observa que existen cuatro tendencias de las representaciones sociales que tienen los docentes. En primer lugar, aquella que demuestra que la evaluación genera miedo, estrés, tensión y desconfianza en los profesores, ya que se ve de manera punitiva y piensan que podrían perder su trabajo (Cuevas Cajiga, 2017; Nánjera y García Aguilar, 2015). Es por ello que los docentes toman medidas para aprobar un examen, pero no para actualizarse con

el objetivo de mejorar su práctica, por lo que hay una carencia de sentido pedagógico en la evaluación (Cuevas Cajiga, 2017).

En esta misma línea Mercado Marín (2017), a partir del acercamiento a la sociología de las profesiones, reflexiona sobre la desvalorización que en los últimos años se le ha dado a la profesión docente y como la nueva LGSPD busca la profesionalización de los maestros por medio de la evaluación. Esta autora menciona que la reciente Reforma Educativa provoca temor e inseguridad ya que es a partir de la evaluación que se determinará su permanencia en el sistema educativo. La autora indica que los docentes no se oponen a la evaluación sino a la forma en cómo se ha realizado, ya que ha servido más para señalar y poner en duda su credibilidad en la sociedad, que para mejorar su práctica docente.

En segundo lugar, se encuentra la tendencia que señala que los profesores sienten más presión en su trabajo, por lo que generan cierta frustración y desesperación. En este sentido, la investigación de Carolina Domínguez (2017) se centra en la identidad y en el proceso vivencial de los docentes para determinar la percepción y práctica que tienen de la enseñanza educativa en el contexto de la Reforma Educativa del 2013. Esta autora, concluye que los docentes llevan a cabo su práctica bajo condiciones desfavorables que van más allá de su control, por ejemplo, las condiciones de infraestructura; la relación entre los educandos y sus familias; y/o factores socioculturales tales como la violencia, la desatención, o los problemas económicos (Domínguez, 2017). Por lo que con el nuevo control laboral- administrativo sienten mayor presión en su trabajo, generando cierta frustración, desesperación y malestar por la descalificación a la cual han estado sometidos por diversos medios de comunicación, autoridades y la sociedad.

Asimismo, la investigación de Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001), refiere a que los docentes no se identifican con las reformas educativas ni comparten la cosmovisión de la que parten, por lo que no pueden operar en función de ellas. El bajo salario que reciben disminuye su motivación profesional (Díaz Barriga e Inclán, 2001) y al implementar una nueva política educativa, los docentes se ven a

sí mismos como empleados que deben cumplir órdenes, perdiendo de alguna forma su percepción como agentes educadores.

En tercer lugar, está la tendencia que señala que los docentes tienen un sentimiento de vigilancia constante y de incertidumbre sobre sus derechos laborales, como el derecho a la jubilación y a la permanencia laboral (Martínez Lobatos, 2017). Sostienen que la nueva Reforma Educativa interviene en el procedimiento de su contratación y permanencia, lo cual incrementa su tensión y estrés, además se contribuye a flexibilizar y discriminar atributos mediante la vía de la evaluación en los docentes. Por lo que los docentes ven a esta Reforma Educativa como una amenaza a su estabilidad laboral y desempeño profesional.

Por último, existen investigaciones que demuestran que las representaciones sociales generadas por los profesores hacia la evaluación docente, dependerá de la identidad profesional y personal de los sujetos (Torres Elizalde, s/f); y de su experiencia laboral y práctica docente (Nezahualcoyotl, 2015). Para Torres Elizalde (s/f) la identidad docente, la identidad personal y la identidad profesional serán factores que relacionados entre sí tendrán un peso importante en la construcción de las representaciones sociales que se generan de las reformas educativas. Desde esta perspectiva, cada aspecto particular de los actores propiciará la generación de una representación social, que a su vez tendrá un impacto en sus prácticas docentes.

En función de lo anteriormente expuesto, se sostiene que existen cuatro tendencias y características principales en referencia a las representaciones sociales que los profesores tienen de la evaluación docente propuesta en la Reforma Educativa del 2013. Si bien en general se percibe cierto miedo y frustración, los docentes reaccionan de distinta forma ante la nueva política educativa, elaborando estrategias para pasar los exámenes, resignificando su práctica docente y su papel como actores educativos, sintiendo incertidumbre sobre sus derechos y condiciones laborales y creando representaciones sociales de la evaluación en función de su identidad profesional, experiencia laboral y práctica docente. Es importante mencionar que las cuatro tendencias están

enmarcadas en relación al miedo, incertidumbre y frustración que les genera a los profesores realizar un examen como nueva herramienta para evaluar su desempeño docente y mantener su permanencia laboral.

1.2. Marco conceptual: la construcción de las representaciones sociales de la evaluación docente.

A continuación, se presentan los conceptos teóricos que son útiles para analizar e interpretar las representaciones sociales generadas por los profesores en relación con la evaluación docente, estos conceptos son: políticas educativas, capitales (económico, social, cultural y simbólico), representaciones sociales y formación profesional.

Se comienza explicando las políticas educativas, concepto útil para comprender la importancia y papel de las políticas en un gobierno y su relación con los actores a los que van dirigidas.

1.2.1. Políticas educativas

Las políticas públicas constituyen respuestas diseñadas y aplicadas, a través de procesos políticos y técnicos, para resolver problemas en importantes sectores de la sociedad. Las políticas públicas se pueden entender como una declaración de intenciones, una declaración de metas y objetivos que se van a seguir para solucionar algún problema social o emprender un proyecto nuevo (Aguilar, 2003: 25).

Aguilar Villanueva (2003), menciona que si bien es cierto que las políticas públicas son emitidas por ciertas élites las cuales gobiernan los países o tienen la capacidad de gobernanza en una sociedad, las políticas públicas son como tales “públicas” ya que éstas son construidas por la sociedad civil, empresas, iglesias, juntas vecinales, etc. Quizá la relación de las políticas con la sociedad civil no se ejerza directamente en la elaboración, sin embargo, los actores e instituciones sí

participan en su implementación y aplicación redefiniéndola y haciendo de las políticas públicas al ejercerlas y llevarlas a cabo en la cotidianidad.

Dentro de las políticas públicas, se encuentran las políticas educativas que son el “conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país, fijan los objetivos de ésta y los procedimientos para alcanzarlas” (Tagliabue, s/f.).

Desde la antropología crítica Cris Shore (2010), menciona que las políticas públicas pueden ser entendidas como “símbolos, estatutos de legitimidad, tecnologías políticas, formas de gubernamentalidad e instrumentos de poder, que a menudo ocultan sus mecanismos de funcionamiento” (Shore, 2010: 21). Por lo que se va a entender a las políticas educativas como algo más que meros instrumentos de gobierno; así como sirven para gobernar y establecer o redefinir las relaciones de poder, las políticas contienen una serie de significados y símbolos.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, empezaron a estudiarse las políticas públicas, con el objetivo de analizar los mecanismos y técnicas de gobernanza de un Estado. En la actualidad desde la antropología, el estudio de las políticas tiene una perspectiva etnográfica para “abordarlas como una actividad sociocultural, en las que están inmersos los procesos cotidianos, los mundos de sentidos y las prácticas que crean y sostienen este mundo” (Shore, 2010: 24).

Las políticas públicas son creadoras de subjetividades ya que reflejan ciertas racionalidades de gobierno o gubernamentalidades, que van a manifestar formas de pensar del mundo (ideologías) y cómo actuar en él, por lo que las políticas pueden construir nuevas categorías del individuo y subjetividades; por lo que los formuladores de políticas son "creadores de sentido profesionales" (Mirko Noodegraaf, 2000 en Shore, 2010: 35), creando nuevas categorías de personas y nuevas formas de subjetividad (Shore, 2010).

De igual manera las políticas pueden entenderse como mitos, ya que ofrecen narrativas retóricas que sirven para justificar o condenar la actualidad,

éstas a su vez proveen de medios para unificar el pasado y el presente, de tal manera que otorguen coherencia, orden y certeza a las acciones a menudo incoherentes, desorganizadas e inciertas del gobierno (Shore, 2010: 32).

Se puede entender las reformas educativas como actos de gobiernos, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar políticas de educación, las reformas educativas son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país (Díaz e Inclán, 2001: 21).

Desde los años ochenta diferentes organismos multilaterales como la Organización Mundial del Comercio (OMC⁷), el BM y FMI han tenido influencia en las políticas internas de cada país para su incorporación al proyecto de la globalización. Sin embargo, es importante considerar que muchas de estas políticas son reinterpretadas y ajustadas al país específico donde se aplican las recomendaciones de estos organismos. En la formulación de las políticas públicas intervienen distintos actores como el aparato estatal, organismos multilaterales e instituciones de la sociedad civil, que van a reinterpretar de acuerdo con su posición e intereses tanto el diseño como la implementación de las políticas (Ball, 2006 en Huerta, 2013).

Ball (2006) menciona que el análisis de las políticas educativas permite reflexionar la dicotomía entre estructura y agencia, ya que si bien las políticas educativas imponen ciertos valores, reglas e ideologías que deben ser acatados, los individuos tienen capacidad de actuación en los contextos específicos donde se desenvuelven. Las políticas educativas están conformadas por dos componentes, ya que éstas pueden ser entendidas como textos y como discursos (Ball, 2006).

Las políticas como textos van a ser entendidas como los marcos jurídicos que establecen las reglas del juego que se deben seguir.

⁷ Es una organización internacional que se ocupa de las normas que rigen el comercio entre los países, su objetivo es ayudar a los productores de bienes y servicios, los exportadores y los importadores a llevar adelante sus actividades (OMC,2019:1).

Los textos más que indicar lo que hay que hacer, lo que hacen es crear las circunstancias en las cuales hay un rango, tal vez en algunos casos más limitado que en otros, de opciones disponibles a partir de las cuales se podrán moldear las metas y aspiraciones, así como abrir los espacios de acción y decisión dentro de las políticas educativas. Es necesario enfatizar que los textos si bien delimitan las posibilidades, no “controlan” todas las acciones que se darán alrededor de las políticas educativas, y en este sentido, es que se les debe entender como las reglas del juego (Huerta, G. 2010:15).

Por otro lado, Ball (2006) propone entender a las políticas como discursos, lo cual refiere a “aquellas prácticas reguladas a partir de un conjunto de afirmaciones que crean marcos de sentido a partir de los cuales las políticas son pensadas, habladas y escritas” (Ball, 2006: 44).

Los discursos van a ser entendidos desde una perspectiva foucoltiana en donde éstos van a constituir realidades al ser enunciados, es así que los actores al emitir un discurso con respecto a una política educativa van a constituir ciertas realidades o prácticas. El poder reiterativo del discurso emitido genera fenómenos que regulan y restringen a los actores (Foucault, 1980) reflejando la condición prescriptiva de las políticas educativas.

Sin embargo, aunque al emitirse el discurso se constituyen realidades, cada actor va a interpretar de diferente manera la política y esto va a depender de su propia historia, de sus experiencias, de las herramientas, los recursos de que disponen, así como de los ambientes en que ésta tendrá lugar (Ball, 2006: 45). Los marcos interpretativos de cada actor generarán de los elementos ideológicos emitidos desde los discursos establecidos por las políticas educativas, construyendo distintas significaciones y mensajes.

Es importante mencionar que los discursos van estar en constantes relaciones de poder ya que estos deberán ser legitimados tanto por las instituciones y por los actores que intervienen en la política educativa. Es por ello por lo que existe una relación constante entre los marcos institucionales o jurídicos y las pautas simbólicas y prácticas discursivas de las políticas educativas (Huerta, 2010: 16).

1.2.1.1. Contexto de Influencia: papel de los organismos multilaterales y los Estados.

Noam Chomsky (2001), afirma que no es posible conocer ni explicar los objetivos de los programas y las políticas públicas de Latinoamérica, sin considerar las recomendaciones de las agencias internacionales de financiamiento. A partir del neoliberalismo, organismos multilaterales como el BM, la OCDE y el FMI, han generado recomendaciones de políticas educativas en América Latina. Roger Dale (1999) expone con la teoría de los mecanismos, las diferentes formas en las que una política educativa puede ser implementada; estos mecanismos pueden ser de 1) préstamo, 2) aprendizaje, 3) enseñanza, 4) armonización, 5) diseminación, 6) estandarización, 7) instalación de interdependencia y 8) de imposición. Los mecanismos empleados responden a las necesidades y situaciones específicas de cada país. En ocasiones se pueden utilizar uno o más mecanismos para la implementación de una política educativa.

Como punto principal de este análisis se encuentra el papel que el Estado tiene en tiempos de globalización ante la formación de políticas educativas. Roger Dale (1999) argumenta que la globalización no ha convertido a los Estados en algo obsoleto e irrelevante, no obstante, sí ha afectado la forma y el contenido de algunos procesos y resultados de políticas educativas, reconfigurando la práctica que el Estado ha tenido en la toma de decisiones de las políticas internas de cada país. Por su parte Xavier Bonal (1998) retomando algunas ideas de Dale (1999), menciona que, a partir de la sociología de la política educativa, se puede hacer un análisis del papel del Estado en la formación de políticas y de las condiciones que contextualizan los procesos de adaptación.

En la globalización, el Estado no desaparece en absoluto de la escena política pero sí pierde autonomía de decisión y aumenta su dependencia respecto a otras instancias, debido a que la agenda educativa se estructura globalmente (Bonal y Tarabini, 2011: 241). En la actualidad los organismos multilaterales son los principales agentes de estructuración de la política educativa (Bonal y Tarabini, 2011). Por lo que el análisis de la política educativa, los discursos que se emplean

y las prácticas que son generadas, deben de tomar en cuenta el papel de dichos organismos multilaterales. Arnott y Ozga (2016) mencionan que los Estados nación implementan políticas educativas, atendiendo intereses interiores y exteriores, esto se da a partir de distintas relaciones que se van configurando y a las condiciones contextuales y complejas de cada país.

Por ende, podría decirse como menciona Díaz Barriga e Inclán (2001) que las reformas educativas son actos de los gobiernos, es decir, son acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar políticas de educación, éstas son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos de la realidad social y educativa de un país (Díaz e Inclán, 2001: 21).

1.2.2. Los docentes como intermediadores de las políticas educativas

Las políticas educativas son textos que establecen “las reglas del juego” (condiciones legales que deben cumplirse) y son discursos a partir de los cuales se transmiten ideas e ideologías que crean distintos marcos de sentido (Ball, 2006). Es importante mencionar que los discursos de las políticas educativas van a ser mediadas por los actores educativos a partir de sus sentidos e ideologías particulares (Mateos Loredó Enríquez y Grijalva, 2002, Dietz, 2014: 54). En este sentido los profesores serán agentes importantes en la mediación del discurso reinterpretado que se genere.

“Aunque las políticas educativas sean retomadas y recomendadas por organismos multilaterales como la OCDE y el BM, estas son reinterpretadas tanto en su proceso de elaboración como en su implantación por los distintos actores que se ven involucrados en ellas” (Mateos, 2010: 21). Las políticas educativas emitidas por las organizaciones multilaterales que acentúan la evaluación estandarizada para la conformación de una educación de calidad, “desafía a los actores educativos locales y regionales a apropiarse y a resignificar los discursos pedagógicos hegemónicos” (Mateos y Dietz, 2014: 52). Laura Mateos Cortés (2010) propone un modelo para analizar cómo es la apropiación y re significación

de los discursos de las políticas educativas, por parte de los profesores, que se expondrá a continuación.

Mateos Cortés (2010) menciona que los actores a los que van dirigidas las políticas educativas, además de recibir los discursos directamente, (de ser receptores), son generadores de un propio discurso el cual elaborarán con base en su propia experiencia de vida o a su “modelo cultural interno” (Charle, Schriewer y Wagner, 2006 en Mateos Cortés y Dietz, 2011: 45). El modelo cultural interno de los actores es aquello en lo que están sustentadas nuestras creencias, ideologías, pensamientos y prácticas, que de manera consciente o inconsciente integran la identidad de las personas (Mateos Cortés y Dietz, 2011: 46)

Es a partir del modelo cultural interno que “los actores diferencian lo propio y ajeno y es por ello por lo que, al emitirse un discurso de la política educativa, los actores generan reacciones de resistencia, defensa y reinterpretaciones de dicha política, evitando o conflictuando la incorporación del discurso al nuevo contexto” (Mateos Cortés y Dietz, 2011:52)

Cuando se emite un discurso como el de la Reforma Educativa del 2013, los docentes van a tomar un papel de intermediarios, en relación a que ellos van a ser uno de los principales emisores y receptores de dicho discurso, ya que, si bien de ellos no surge el mensaje inicial, ellos serán los encargados de transmitir dicho mensaje a los estudiantes y a la sociedad en general y de apropiarse o generar determinada representación social de la evaluación docente propuesta en la Reforma Educativa.

Es a partir del modelo cultural interno de cada profesor que se van a generar determinadas representaciones sociales de la Reforma Educativa del 2013 y de la evaluación docente. Un aspecto importante de este proceso implica “la diversidad sociocultural, ya que visualiza el contexto en el cual los sujetos producen y reproducen los discursos, debido a que muestran los elementos que llegan a influir en el proceso de transferencia” (Mateos Cortés y Dietz, 2011:53), por lo que la experiencia y los diferentes tipos de capital definidos por Bourdieu,

generarán el discurso que emiten los docentes sobre la Reforma Educativa del 2013 y la evaluación docente.

1.2.3. Representaciones sociales

El enfoque desde el que se realiza esta investigación será desde las representaciones sociales. El concepto fue propuesto inicialmente por Moscovici (1961), quien menciona que en una representación social se hace el equivalente de cierto objeto que se desconoce. Las representaciones sociales son socialmente construidas y están en constante elaboración.

Si bien esta teoría surgió desde el psicoanálisis para comprender “la naturaleza del pensamiento social”; Moscovici(1976) retomó a algunos autores para su formulación como el constructivismo social de Berger y Luckman (1966), los cuales mencionan que la realidad se construye intersubjetivamente “el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrenta a diario el sujeto, influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social” (Araya, 2002: 14).

Son múltiples los conceptos que definen las relaciones sociales. Sin embargo, en esta investigación se retomará la propuesta por Jodelet (1986), la cual menciona que las representaciones sociales son:

La manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo (Jodelet,1986: 473⁸).

⁸Cita textual de la autora, entre comillas originales.

Las representaciones sociales contribuyen al proceso de formación de conductas, posibilitan las conversaciones cotidianas y son sociales porque son compartidas por conjuntos más o menos amplios de personas y se comparten a partir de la comunicación social.

Denisse Jodelet propone que las representaciones sociales están conformadas por tres esferas distintas. La primera es la subjetiva la cual está en relación directa con el individuo, “corresponde a los procesos por los cuales el sujeto se apropia y construye determinadas representaciones. Estos procesos pueden ser de naturaleza cognitiva y emocional, y depender de una experiencia en el mundo de vida o experiencia de vida” (Jodelet, 2008: 52).

La segunda es la esfera es la intersubjetiva la cual “remite a situaciones que, en un contexto determinado, contribuyen a establecer representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos, especialmente las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación verbal directa” (Jodelet, 2008: 52), por lo que el estudio de las relaciones sociales es primordial para conocer la esfera intersubjetiva de las relaciones sociales.

La tercera esfera es la transubjetiva en la que se relacionan la esfera subjetiva e intersubjetiva, remite a “todo lo que es común para los miembros de un mismo colectivo en este ámbito interfieren diferentes aspectos como el aparato cultural que otorga los criterios de codificación, las condiciones materiales de la existencia, imposiciones de la estructura social y del poder. Remite igualmente el espacio social y público en donde intervienen diversas ideologías e instituciones donde circulan representaciones de origen diverso: la difusión por los medios de comunicación masiva, los marcos impuestos por los funcionamientos institucionales, las hegemonías ideológicas, etc.” (Jodelet, 2008: 53- 54)

Estas tres dimensiones que existen en la conformación de una representación social son importantes desde la perspectiva de Jodelet (2008), ya que se toma en cuenta tanto el papel de los actores, como el de las relaciones sociales y las condiciones estructurales, presentes en la realidad social.

Araya (2002) menciona que los procesos de formación de representaciones sociales desde la perspectiva procesual parten de los mecanismos de anclaje y objetivación. La objetivación trata de la forma en cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales, y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones. Es la concretización de lo abstracto, hacer conocido lo desconocido, ésta se va a generar a partir de los elementos de la comunicación social como los medios de comunicación y la comunicación interpersonal (Araya, 2002).

Por otro lado, el anclaje es la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las representaciones sociales de dichos objetos mediante una serie de transformaciones específicas. Al igual que el proceso de objetivación, permite transformar lo que es extraño en familiar, reduce la incertidumbre ante los objetos operando una transformación simbólica e imaginaria sobre ellos (Araya, 2002:35). El proceso de anclaje permite comprender el significado del objeto representado y cómo se utiliza la representación en el mundo social como instrumento que guía la conducta de los individuos (Araya, 2002:36). Las representaciones sociales van a posibilitar las conductas de las personas, es por ello que en función de la idea que se tenga de la evaluación docente, los profesores generarán prácticas con relación a ello.

Para tener un acercamiento a las representaciones sociales que los docentes de la secundaria del BINE tienen de la evaluación docente, se propone identificar y analizar estas representaciones en relación con el capital cultural que han adquirido estos docentes durante su formación profesional y experiencia laboral.

Si bien como eje rector se encuentra la identificación del capital cultural de los docentes, es importante mencionar la relación entre los distintos tipos de capital propuestos por Bourdieu (1987). Por lo que a continuación, defino brevemente los diferentes tipos de capital (económico, social, cultural y simbólico) y los conceptos de formación profesional y experiencia laboral.

1.2.4. Capitales

El capital es un concepto recurrente en la obra de Pierre Bourdieu, este autor menciona que los capitales son “todo tipo de recurso que da poder o permite la dominación en los campos sociales” (Saturnino, 1998: 5).

Bourdieu operacionaliza al capital como un concepto tridimensional, definido por su volumen, su estructura y su historia (Saturnino, 1998: 5)

- *El volumen del capital.* Es la cantidad total disponible, "como conjunto de poderes y recursos objetivamente utilizables" (Bourdieu, 1987 en Saturnino, 1998); es en torno a esta dimensión que se jerarquiza la sociedad.
- *La estructura o composición del capital.* El capital puede presentarse en distintas formas: capital económico, cultural, social y simbólico, siendo la combinación entre ellas su estructura o composición.
- *La historia del capital.* Es la historia de las trayectorias de cada persona que han posibilitado el volumen y la estructura de capital presente, a través de estrategias de acumulación y reconversión del capital en sus distintas formas (Saturnino, 1988: 11).

Según Pierre Bourdieu (1987) en la estructura social cada persona tiene posiciones sociales distintas que van a ser conformadas por distintos capitales, ya sea económico, cultural, social o simbólico, lo cuales establecerán un *habitus* específico en cada persona (Bourdieu, 1987:45). Enseguida se explican los diferentes tipos de capital y la relación que mantienen entre ellos.

Capital económico

El capital económico para Bourdieu representa poseer cierto control sobre los recursos económicos. Este tipo de capital es convertible y expresable en dinero; permite la apropiación de bienes y servicios (Saturnino, 1998:6).

Capital Cultural

El capital cultural es el potencial que tenemos adquirido de la cultura intelectual y del medio familiar. Según Bourdieu (1987) hay tres formas de distinguir el capital

cultural el cual puede presentarse en estado incorporado (*habitus*), ligado al cuerpo. Se adquiere personalmente y mediante la pedagogía familiar, por lo que la influencia y enseñanza familiar será primordial. La segunda forma será el estado objetivado, en el que la cultura es materializada en objetos como pinturas, libros, instrumentos, etc., la cual va a estar relacionada con el capital económico que se podrá heredar entre familias. Por último, distingue un capital cultural en estado institucionalizado el cual ofrece un valor constante y garantizado jurídicamente, adquirido con los títulos académicos y educativos, siendo la formación escolar la que lo brinda.

Capital social

El capital social se va a definir como todos aquellos recursos basados en la permanencia a un grupo, el capital social que poseen individualmente los miembros de un grupo, les sirve a todos, conjuntamente como respaldo. Este tipo de capital se mantiene y refuerza a partir de relaciones de intercambio (Bourdieu en Saturnino, 1998: 9).

El volumen de capital social dependerá:

- De la extensión de la red de conexión que esta pueda movilizar
- El volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con los que se está relacionado (Saturnino, 1998:8)

Presupone un reconocimiento mínimo de homogeneidad objetiva entre quienes mantienen dichas relaciones. En cuanto a los beneficios están los múltiples favores asociados a relaciones provechosas y también los simbólicos que derivan de la permanencia a un grupo selecto y prestigioso (Bourdieu en Saturnino, 1998:8).

Existen dos elementos fundamentales para sostener el capital social: “los favores y los regalos. La reproducción de capital social exige el esfuerzo de relacionarse en forma de actos permanentes de intercambio, lo que implica un gasto de tiempo y energía y por tanto directa o indirectamente de capital económico” (Saturnino, 1998: 8).

Capital simbólico

El capital simbólico es en palabras de Bourdieu es "la forma que toman los distintos tipos de capital en tanto que percibidos y reconocidos como legítimos" (Bourdieu, 1987:25). Se puede definir como la serie de propiedades intangibles inherentes al sujeto y que únicamente pueden existir en medida que sean reconocidas por los demás miembros del campo. Éste solo se puede logra reunir después de la adquisición de los otros capitales (Bourdieu, 1987)

Las transformaciones del capital

Bourdieu (1986) menciona que los diferentes tipos de capital pueden obtenerse con ayuda del capital económico, sin embargo, estos pueden transformarse (Bourdieu,1986: 157). El capital económico es la raíz de los otros tipos de capital, pero no es la raíz de sus efectos, es por ello que los diferentes capitales pueden transformarse en otros (Bourdieu, 1986:154).

Para Bourdieu todos los agentes hacen uso de sus diferentes capitales para moverse y escalar en los diferentes campos y estratificaciones de la vida social, es por ello que en ocasiones podrán utilizar determinado capital para convertirlo en otro, por ejemplo, utilizar su capital económico para adquirir capital cultural por medio de pagar clases de piano, y así poder entrar a cierto grupo privilegiado que le otorgue capital social. Es por ello que este autor menciona que la combinación entre los distintos tipos de capital es lo que caracteriza la estructura de las sociedades estratificadas (Bourdieu, 1985).

Los capitales diferencian a los actores en los diversos campos sociales. En el campo escolar cada docente se diferenciará a partir de los capitales que posean. Son los distintos capitales los que conformarán un *habitus* que establecerán y generarán determinadas formas de entender el mundo y por tanto de elaborar distintas representaciones sociales.

Es por ello que los distintos capitales propuestos en la teoría de Bourdieu van a estar relacionados con la formación profesional de cada actor, así como de su experiencia profesional, lo cual dotará de determinadas características a los

individuos y les otorgará distintos capitales que les permitan movilizarse en distintas posiciones de los campos sociales.

1.2.5. Formación profesional docente

La formación profesional es el proceso a partir del cual un actor se forma educativamente en alguna área o especialidad de conocimiento. Los estudios de formación profesional están destinados a la adquisición de competencias profesionales que permitan a las personas ejercer distintos trabajos.” La formación profesional dota a las personas de capacidades para laborar a partir de la adquisición de conocimientos científicos- tecnológicos” (Inet, s/f:1). La formación profesional docente son las habilidades, conocimientos y capacidades que se adquieren durante la formación escolar para ser docente. Existen distintos programas que lo permiten, ya sea el estudiar una licenciatura o posgrado, cursos, diplomados, etc.

En la actualidad la formación profesional ha sido abordada a partir de dimensionar la importancia que ésta tiene para la generación de una educación de calidad (Amber, 2016), debido a que, si bien los profesores se forman inicialmente, éstos durante su práctica docente deben seguir en constante formación, ya que la realidad social cambia y existen modificaciones constantes como el implemento y avance acelerado de las nuevas tecnologías de la información. Por otra parte, también se ha reflexionado respecto a la forma de entender la educación con relación a modos de enseñar y de aprender, los cuales a su vez han ido transformándose, por lo que es primordial que los docentes continúen estudiando y actualizándose (Muñoz, 2006) y seguir desarrollándose profesionalmente.

Las características de la formación profesional de los docentes que incorporo en la investigación son los cursos de actualización, diplomados y estudios de posgrado.

1.2.6. Experiencia laboral

La experiencia laboral son todas aquellas prácticas que en el ámbito laboral se han ejercido durante la vida de un sujeto. Las prácticas laborales otorgan a los

sujetos conocimientos y aptitudes que un individuo ha adquirido a partir de realizar alguna actividad profesional en un transcurso de tiempo determinado (Ejede, 2018).

Entre las características de experiencia laboral que incorporo en esta investigación para analizar las representaciones sociales de la evaluación, son la antigüedad laboral, la relación que los docentes han tenido con sindicatos y la SEP y la experiencia de laborar en otras actividades distintas a la docencia. Cabe mencionar que tanto la formación profesional, como la experiencia laboral forman parte del capital cultural y social de los docentes, por lo que estos conceptos y categorías de análisis están vinculados.

En suma, se han expuesto los conceptos teóricos que sirven como lentes para analizar los datos empíricos de esta investigación. El entender a las políticas educativas desde una perspectiva interpretativa permite posicionar a los docentes como intermediarios de las políticas los cuales significan y se apropian de la política de distinta manera, por lo que se entiende que cada actor genera una representación social específica de acuerdo a su formación docente, su experiencia laboral particular y sus capitales específicos.

1.3. Marco metodológico: etnografía doblemente reflexiva

Esta investigación se realizó desde un enfoque antropológico, por lo que es una investigación de corte cualitativo. El método etnográfico, es oportuno y útil, debido a que, con él, se tiene una perspectiva de los sujetos desde dentro del lugar de estudio (emic). La etnografía es un método de investigación el cual consiste en observar las prácticas culturales de ciertos grupos sociales y participar en ellos para así poder conocer determinado aspecto del grupo social.

Se retomó la propuesta teórico- metodológica de Gunter Dietz (2011) quien propone realizar una etnografía doblemente reflexiva, esto refiere a la postura que tendrá el investigador en donde no sólo se priorice la reflexión de éste, sino en

donde tanto los sujetos como el investigador participen en ese proceso, generando un diálogo intercultural entre los conocimientos del investigador y los informantes.

La etnografía doblemente reflexiva hace referencia a la forma de analizar el fenómeno estudiado, en el que se deben tomar en cuenta tres dimensiones:

- 1) La dimensión sintáctica: que hace referencia a las instituciones.
- 2) La dimensión semántica: que refiere a los discursos.
- 3) La dimensión pragmática: que refiere a las prácticas (Dietz,2011).

Ésta propuesta metodológica permite tener una noción emic (centrada en el actor o “nativo”) y una etic (centrada en las estructuras y/o perspectivas del observador) (Aguirre, 1995 en Dietz, 2011).

En este sentido Dietz (2011) propone realizar una etnografía doblemente reflexiva en donde se cuestionen las relaciones asimétricas inmersas entre el investigador y los informantes en los procesos de investigación. A partir de tomar en cuenta las reflexiones del actor social, el cual constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad meta-cotidiana del investigador social, lo que se denomina la doble reflexividad (Dietz y Mateos, 2010: 111), favoreciendo así la superación de la antropología colonial.

Para poder llevar a cabo la investigación desde la etnografía doblemente reflexiva; en la dimensión sintáctica se investigaron las condiciones institucionales de la secundaria del BINE, se revisaron las propuestas y legislaciones establecidas a partir de la Reforma Educativa del 2013, en donde se analizaron ciertos textos legislativos como la Ley General del Servicio Profesional Docente.

De esta manera nos acercaremos a la esfera transubjetiva de las representaciones sociales que menciona Jodelet (2006), en donde hay interferencia de diferentes aspectos como el aparato cultural, las condiciones materiales de la existencia, las distintas ideologías e instituciones (Jodelet, 2008: 53- 54). Para lograr lo anteriormente mencionado se hizo análisis del contenido de documentos específicos como la LGSPD y el marco normativo de la Reforma

Educativa del 2013; se identificaron las ideas principales de documentos internacionales como los informes y recomendaciones de la OCDE para la educación. Igualmente se hizo una recopilación de la información institucional de la secundaria del BINE.

Para la dimensión semántica, lo que refiere a los discursos de los actores, se indagó sobre las reinterpretaciones, ideas, percepciones y apropiaciones que los profesores tienen de la Reforma Educativa del 2013 y en particular de la evaluación de su práctica profesional. De esta manera se realizó un acercamiento al ámbito subjetivo de las representaciones sociales que menciona Jodelet (2008), es decir, aquel que “corresponde los procesos por los cuales el sujeto se apropia y construye determinadas representaciones” (Jodelet, 2008: 52).

Para ello se realizaron entrevistas a profundidad, en donde la investigadora a partir de un cuestionario semiestructurado, hizo preguntas abiertas a los docentes; por su parte los informantes contaron el modo en cómo conciben, viven y asignan contenido (Guber, 2011) sobre la evaluación. Así, se obtuvieron los discursos de las representaciones sociales sobre la evaluación docente, información sobre los capitales (económicos, sociales y culturales), la formación profesional y la experiencia laboral de los profesores. En total se realizaron 16 entrevistas a profundidad, se transcribió el discurso obtenido, posteriormente las entrevistas se codificaron y analizaron por medio del programa ATLAS TI⁹. Es importante mencionar que en el BINE trabajan 31 docentes, sin embargo, sólo se realizaron 16 entrevistas a profundidad debido a la disponibilidad y accesibilidad de los profesores, por lo que los datos analizados no son parte de una muestra probabilística, ni de representación.

Para la dimensión pragmática, se observaron las prácticas ejercidas con relación a las representaciones sociales de los docentes de la secundaria del BINE, sobre la Reforma Educativa y particularmente de la evaluación docente. Así

⁹ Atlas Ti es un software que contiene un conjunto de herramientas para el análisis cualitativo que permite codificar, organizar y recopilar información. Con este software codifiqué las transcripciones de entrevistas para después analizar la frecuencia de códigos en relación con mi pregunta e hipótesis de investigación.

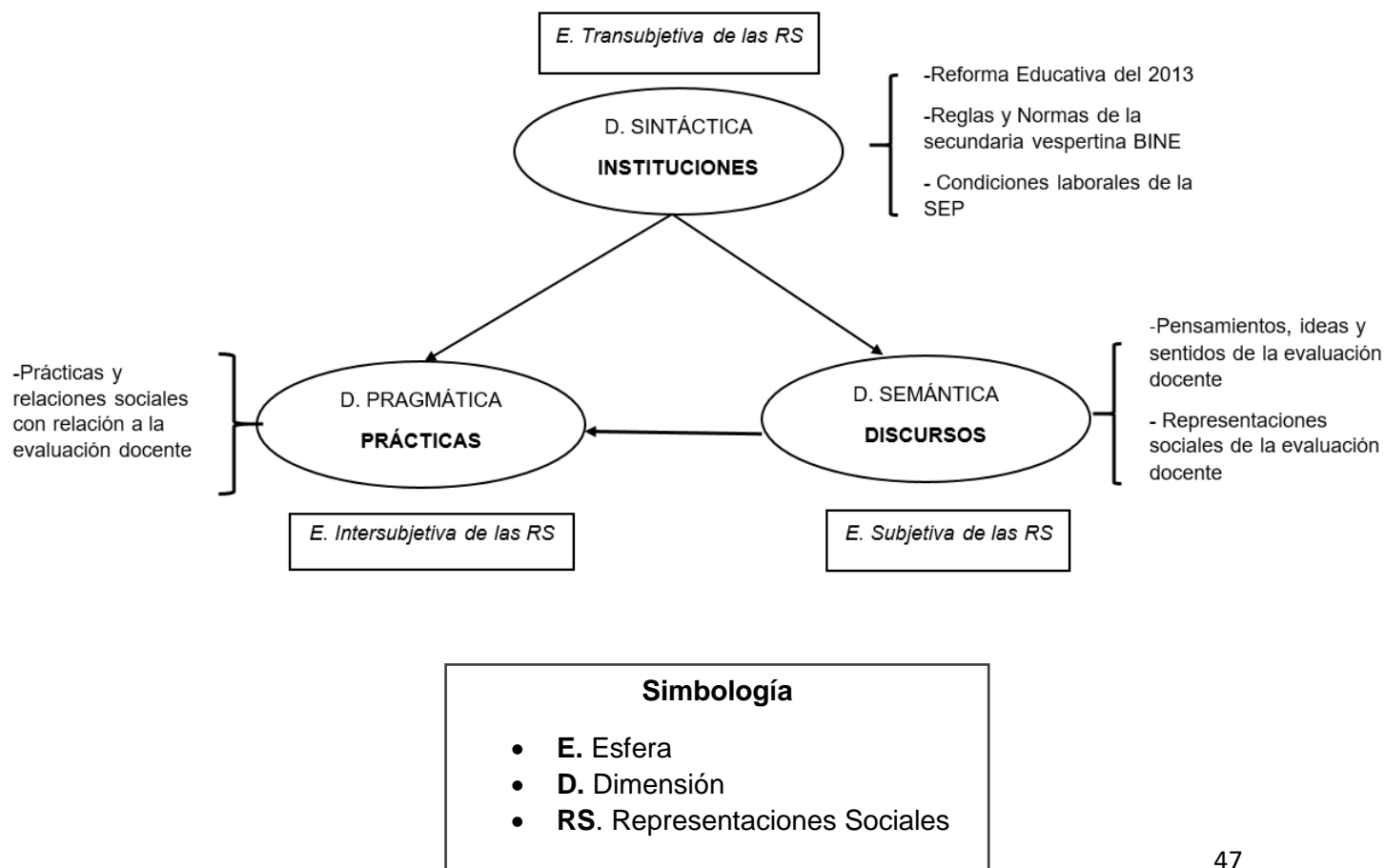
como las relaciones sociales generadas entre docentes, alumnos y padres de familia.

De esta manera nos acercaremos al ámbito intersubjetivo de las RS que menciona Jodelet, el cual se da a partir del diálogo generado en las relaciones sociales (Jodelet, 2008).

Para ello se realizó observación participante y no participante durante observaciones de aula, la asistencia a consejos técnicos, actividades escolares y actividades cotidianas de la escuela. Las observaciones se registraron en un diario de campo que posteriormente se analizó y codificó por medio del programa ATLAS TI.

Cabe señalar que esta propuesta metodológica permite realizar una triangulación de los datos, generando con ello cierta fiabilidad en el estudio.

Mapa 1. Metodología empleada en la investigación



Elaboración propia a partir de Dietz (2011) y Jodelet (2008)

Tabla 2. Metodología de la investigación

Dimensión a analizar	Esfera de RS	Técnica	Instrumento
Sintáctica	Transubjetiva	Análisis de textos oficiales	Reglamento escolar
			LGSPD
			Marco Normativo de la Reforma Educativa del 2013
		Análisis de estructura escolar	Organigrama
Semántica	Subjetiva	Entrevistas a profundidad	Guion de entrevista semiestructurada
			Grabadora de voz
		Análisis de entrevistas	Programa ATLAS TI
Pragmática	Intersubjetiva	Observación participante	Registro fotográfico
			Diario de campo
			Notas de campo
		Análisis de datos de campo	Programa ATLAS TI

Elaboración propia a partir de Dietz (2011) y Jodelet (2008)

Capítulo 2

Historia de las escuelas normales en México y Puebla.

En el siguiente capítulo se presenta un recorrido histórico de las escuelas normales en México durante los diferentes proyectos sexenales. De igual forma se expone el origen y desarrollo de las escuelas normales en el estado de Puebla; se hace énfasis en la profesionalización de la docencia en México y la incorporación de los sistemas evaluativos en las instituciones educativas.

2.1. El normalismo en México

A lo largo de la historia las escuelas normales en México han sido muy importantes, ya que estos centros educativos son los principales formadores de docentes. En el ámbito rural, las escuelas normales tienen una alta valoración social, debido a que por mucho tiempo estudiar en la normal brindaba ciertas capacidades para posicionarse económica y socialmente (Civera, 2010). Las escuelas normales se han desarrollado en función de los distintos proyectos nacionales que han existido en la historia del país, por lo que sus objetivos y alcances han ido variando a lo largo de los años. A continuación, se muestran las transformaciones de las escuelas normales y el desarrollo de la profesión docente en México.

En México las escuelas normales¹⁰ tienen su antecedente desde 1821, ya que es después de la independencia que se busca establecer un nuevo

¹⁰ Las primeras escuelas normales tienen su origen en Europa en el siglo XVII, tendiendo su procedencia en Alemania, con las primeras *Normalschule*, pasando por Francia y llegando a Inglaterra. Las escuelas

ordenamiento y generar un sistema educativo consolidado, por lo que se crea un sistema de enseñanza para formar docentes. “La Compañía Lancasteriana fue uno de los precursores de las escuelas normales, se seleccionaban a algunos de los alumnos más avanzados que se instruían para dar clases a sus demás compañeros” (Cesín, J. 2007:21), método que se denomina “de enseñanza mutua”. En 1823 se forma la primera Escuela Normal Lancasteriana. “En estos primeros años independentistas, el trabajo docente era concebido más como un oficio, al maestro se le atribuía cualidades de apóstol o misionero. La principal tarea de los docentes era alfabetizar a los pueblos que tenían grandes carencias económicas” (Cesín, 2007:23-24).

El 30 de diciembre de 1824 se establece la primera escuela de enseñanza mutua en Oaxaca, al año siguiente se funda la de Zacatecas. En 1828 se abrió un plantel semejante en Guadalajara (Navarrete Cázales, 2015). En 1887 se inauguró una escuela en Orizaba, Veracruz, que contaba con un Plan de Estudios de 49 cursos en 4 años; y en el mismo año se inauguró en la ciudad de México la Escuela Normal para Profesores, sumando así para 1900, cuarenta y cinco escuelas normales (IEESA, 2012:3).

En 1901 el presidente de la república mexicana Porfirio Díaz, nombró al pedagogo Enrique C. Rébsamen Director General de Enseñanza Normal y en 1905, se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. En 1906, se decretó la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales para sustentar la política de formación de maestros. Justo Sierra, fue el primer secretario de Instrucción Pública hasta 1911, dando como resultado un mayor impulso a la escuela normal y de altos estudios (Navarrete Cázales, 2015:20).

Durante los años de 1885 y 1910 se intentó uniformar y centralizar la instrucción primaria del país (Arnaut, 1998 :2), para ello se consolidaron distintas escuelas normales. Uno de los objetivos principales era profesionalizar esta labor a partir de que se otorgará una formación a los futuros docentes.

normales se crearon como centros educativos formadores de docentes. El término “Escuela Normal” se refiere al lugar donde se “norma” la enseñanza, proviene del original alemán *Normalschule* (DGESPE, 2016:18)

El normalismo no puso fin al reclutamiento de maestros sin título profesional, no obstante, la creación del normalismo propició una nueva estratificación dentro del magisterio de esa época. En la cima de los antiguos estratos se encontraban maestros de primeras letras de la Compañía Lancasteriana con licencia y los autorizados por los ayuntamientos y los gobiernos estatales, a este grupo se agregó el de los profesores normalistas titulados (Arnaut, 1998:4).

La difusión de las escuelas normales (que pusieron énfasis en las materias pedagógicas y, por tanto, en cómo enseñar), transformó la identidad profesional, basada en la práctica docente y en el conocimiento previo de los contenidos, en otra de tipo técnico: los maestros ya no eran los sabios, sino los que sabían cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales (Arnaut, 1998 :6).

Es partir de la creación de escuelas normales que se profesionaliza la labor docente, “el maestro es el que sabe enseñar”, es su formación profesional lo que, los diferencia del resto de profesionales (Arnaut, 1998: 6).

Los normalistas surgen como un grupo profesional diferenciado de los otros grupos y con una creciente influencia, adquiriendo una posición importante en la estructura del sistema educativo, “los maestros normalistas conseguían posicionarse en los estratos superiores del magisterio y en los principales puestos (técnicos y administrativos) del ramo gobierno federal y en los estados” (Arnaut, 1998: 11).

Los conflictos suscitados durante la Revolución Mexicana ponen en pausa los proyectos educativos; aunque durante la revolución algunos docentes participaron activamente en el movimiento, en general hubo una diversidad de posicionamientos y acciones que se tomaron dentro de las normales, por lo que los proyectos educativos se mantuvieron en pausa. Un aspecto importante de esta época es que algunos caudillos se dieron cuenta de la importancia política que tenía el magisterio dentro del país, como un gran grupo uniformado que podía ser movilizado políticamente (Arnaut, 1998:12).

Es hasta la presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924) que la estabilidad política del país se mantiene. Un punto crucial de su administración fue la creación de la SEP el 20 de Julio de 1921 con José Vasconcelos al frente (Cesín, 2007: 33). José Vasconcelos pensaba que el progreso educativo debía extenderse a todos los rincones del país y es por eso que se crearon las Escuelas Normales Rurales con el fin de extender la educación a los lugares más recónditos de la nación, estas escuelas están dedicadas especialmente a la educación de los pueblos indígenas (UNAM, 2015: 1).

Las Escuelas Normales Rurales formaron parte del principal proyecto de reforma educativa propiciado por los gobiernos posrevolucionarios en México, cuyo principio seguía siendo la socialización de la educación en el ámbito rural mexicano, además se buscaba “la concientización y participación social de quienes se formaban en estos planteles, que desde sus inicios adoptaron el esquema de la defensa de la educación pública como un derecho popular y sobre todo como un derecho de los más pobres” (Navarrete Cazales, 2015:21).

En 1922 se creó en Tacámbaro, Michoacán, la primera Escuela Normal Rural. “Sus objetivos principales eran a) preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, b) propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio y c) incorporar al progreso general del país la población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas” (Navarrete Cazales, 2015:22).

Una vez implementadas las Escuelas Normales Rurales, surge una distinción entre las escuelas urbanas y las rurales, “la primera diferencia radica en el número de matrícula, siendo las escuelas urbanas mayormente solicitadas; eran consideradas como conservadoras o inflexibles a nuevos métodos de enseñanza. Mientras que las escuelas rurales se clasificaban como revolucionarias y escuelas populares” (Arnaut, 1998:33). En cuestiones institucionales, durante esta época, los profesores normalistas de escuelas urbanas estaban sometidos a mayor control laboral que los profesores rurales, los cuales tenían mayor libertad de cátedra (Arnaut , 1998).

Las Escuelas Normales Rurales, se fueron expandiendo por todo el país, muchos profesores comenzaron a llegar a lugares donde nunca antes había llegado una dependencia gubernamental local y federal. En este caso como menciona Arnaut (1998) los profesores que llegaban a estas zonas tenían como carácter secundario enseñar a leer, escribir o contar, ya que predominaba su carácter social y político que era “incorporar a los campesinos e indígenas en la vida nacional y contribuir a organizar a la comunidad para mejorar su higiene, las formas de producción y comercialización de sus productos, sus sistemas de comunicación y transporte, entre otros” (Arnaut, 1998:34). En este caso los profesores lograron tener status y liderazgo en las comunidades.

Es así que se considera que los logros más significativos en los gobiernos de Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1924-1928), fueron “generar una estabilidad en el país e iniciar una etapa constructiva, por lo que la educación estuvo orientada a la consolidación de una identidad nacional y a la instrucción de los mexicanos en tareas productivas para la industria” (Cesín, J. 2007:35).

En 1930, se promulgó la Ley de Escalafón del Magisterio de Educación Primaria Federal (Arnaut, 1998). Esta ley establecía reglas para que los docentes puedan participar en la obtención de puestos más altos. Asimismo, permitía ir escalando clasificaciones salariales y puestos de trabajo, desde docente a director o supervisor de zona.

Durante el gobierno del presidente de la república Lázaro Cárdenas (1934-1940), la educación mexicana incluía el establecimiento de un sistema educativo que permitió la formación de profesionales técnicos que ayudaran al desarrollo de los ejidos con una orientación socialista. Bajo este espíritu de la época, en 1936 las Escuelas Normales Rurales se transformaron en Escuelas Regionales Campesinas (Navarro Cazales, 2015:23).

Siguiendo a Robles (2006) entre las características del programa educativo del Plan Sexenal de Lázaro Cárdenas se contemplaba:

- Multiplicar las escuelas rurales del país.
- Tener mayor control del Estado sobre la enseñanza primaria y secundaria debiendo ser social, científica y pedagógica.
- La escuela no tenía que ser religiosa, pero debía tener una orientación socialista.
- Preparación adecuada para el personal docente.
- Atención preferente a la educación agrícola, escuelas especializadas para resolver los problemas de la agricultura mexicana.
- Respecto a la educación universitaria, ésta debía preparar universitarios liberales y dar preferencia a las enseñanzas técnicas (Robles, 2006:162).

Sin embargo este proyecto educativo se vio interrumpido una vez que Lázaro Cárdenas dejó la presidencia, es así que durante el gobierno del presidente de la república mexicana Manuel Ávila Camacho (1940-1946), “la política educativa mexicana se ve influenciada por filosofías pragmatistas y neopositivistas las cuales condujeron a un modelo desarrollista en México, que pretendió incrementar la productividad por medio de las enseñanzas tecnológicas y científicas. En este tenor, a fines de 1942, la educación socialista va eliminándose de los programas educativos” (Navarrete Cazales, 2015:16).

Asimismo, durante la presidencia de Ávila Camacho, se entabló una nueva relación entre el gobierno y el magisterio. Dos eventos fueron de suma importancia para esta orientación educativa. El primero fue el nacimiento del SNTE en diciembre de 1943 este acontecimiento normalizó la relación política laboral de la SEP con los maestros y la representación sindical (Arnaut, 1998: 93 en Cesín, 2007: 38). El segundo evento fueron los lineamientos establecidos por el entonces secretario de educación Jaime Torres Bodet, cuyo objetivo fue suprimir la educación socialista, para ello se reformaron planes y programas eliminando el contenido de ideología socialista. De igual forma se uniformaron los planes y programas de estudios de las normales rurales y urbanas (Navarrete Cazales, 2015).

Un acontecimiento que venía arrastrándose desde los inicios del normalismo, era que muchos profesores que ejercían carecían de título profesional, es por ello que el gobierno tuvo que enfrentar este problema con la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) en 1944, el cual se esperaba que en seis años regularizará la condición profesional de los docentes sin título (Cesín, 2007:38).

Durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) se produjeron cambios para el magisterio, se avanzó en la nivelación de sueldos y se desarrolló el Plan de Once Años cuyo objetivo era extender la cobertura de la educación en el país, por lo que se establecieron medidas como “la construcción de escuelas en sectores urbanos, semiurbanos y rurales; la creación de la Comisión de Libros de Texto Gratuitos; la creación del Instituto Nacional de Protección a la Infancia, con el que se incrementaron los desayunos escolares y se fortaleció el nivel educativo de preescolar; y se crearon las Telesecundarias. Por otra parte, un gran número de escuelas comenzaron a funcionar en doble turno” (Navarrete Cazales, 2015: 26).

En el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), se dio especial interés a la continuación del Plan de Once Años, esto, entre otras cosas, por la explosión demográfica de la posguerra y por los acontecimientos sucedidos en 1968, los cuales trajeron como efecto la llamada “masificación” de las universidades (Navarrete Cazales, 2015:28). Es así que en 1969 se concretizó una reforma a los planes de estudio de las escuelas normales mediante la cual se llevó a cabo la separación de la enseñanza del nivel secundaria de las normales, y se amplió el plan de estudios a cuatro años (IEESA, 2012:9). Los planes de estudio de las normales siguieron restructurándose los siguientes años con el fin de mejorar la formación inicial de los profesores.

Hacia finales del gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se logra la formulación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, dirigida únicamente para profesores en servicio, en un principio a través de la Dirección General de Educación Normal (Kovacs, 2012:267). Este acontecimiento se

considera como el primer intento de elevar a formación de profesores al nivel licenciatura (IEESA, 2019:9).

Siguiendo a Robles (2006), la década de los setenta se caracteriza porque se puso en marcha una reforma educativa que intento cumplir con tres aspectos fundamentales:

1. La actualización de métodos y técnicas para dinamizar el proceso enseñanza- aprendizaje
2. Extensión de los servicios educativos a la población más marginada
3. Flexibilidad en los tipos de enseñanza y aprendizaje (Robles, 2006: 221).

Durante esta época se multiplicaron y expandieron las normales superiores en el país, no obstante, en las escuelas normalistas había una deficiente planta de profesores, falta de recursos económicos, infraestructura y materiales (Arnaut,1998)

Durante el sexenio de López Portillo (1976-1982), se creó el Consejo Nacional de Enseñanza Normal, el cual tendría la responsabilidad de estudiar y generar propuestas para la formación de maestros. En 1978 se funda la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que “respondía a una promesa de campaña y a una demanda sindical” (Cesín, 2007:51).

Con la intención de crear una institución rectora del sistema nacional de maestros; renovar el sistema de formación de maestros –“elevar la calidad del magisterio”; crear el bachillerato pedagógico; promover la investigación educativa; además de ser parte de una promesa política –“de campaña”-, se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por decreto presidencial de López Portillo en 1978 (IEESA, 2012: 10)

La UPN adquirió el compromiso de continuar con los estudios en licenciatura de nivel primaria y preescolar, sin embargo, lejos de ser equilibrio, la UPN se convirtió en escenario de nuevas disputas entre el SNTE y la SEP y revivió la contradicción entre ser normalista frente al valor de ser universitario (Cesín, 2007:52), debido a que se argumentó que, ante la creación de la UPN, el normalismo desaparecería. Por su parte la SEP aclaró que la UPN no pretendía sustituir, sólo complementar y

fortalecer la formación de maestros en todos sus niveles (Kovacs en IEESA, 2012:10).

En 1984, la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) y la Dirección General de Educación Normal (DGEN) dependían de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) (Navarrete Cazales, 2015). Anteriormente, la educación normal había experimentado siete reformas, entre estas destacaba la que permitió a los normalistas obtener simultáneamente el título de profesor de educación primaria junto con el certificado de bachillerato. En esta etapa los futuros maestros ingresaban a las normales al término de sus estudios de secundaria. La reforma de 1984 elevó la Normal Básica al nivel de licenciatura, estableciendo el bachillerato como requisito para ingresar a las Escuelas Normales (Navarrete Cazales, 2015:28). Es a partir de ello, que en las normales se crearon y establecieron los bachilleratos pedagógicos.

El haber impuesto el bachillerato como antecedente de la normal generó mayor desestimulación para ingresar a la normal, reflejándose una disminución de la matrícula (Arnaut, 1998:117). El aumento en el número de años de la carrera de profesor de educación primaria le quitó a ésta uno de sus principales atractivos: ser una carrera corta y tener una rapidez y seguridad para entrar al mercado laboral (Arnaut, 1998:119). Finalmente, los docentes de enseñanza básica comenzaron a transformarse en licenciados, pero eso les significaba muy poco en términos salariales. En general durante esta época hubo un deterioro en el salario que tuvo como consecuencia la deserción temporal (mediante licencias sin goce de sueldo) o definitiva (por abandono o renuncia) del magisterio en servicio (Arnaut, 1998: 119) en la búsqueda de actividades mejor remuneradas. Es así, que comienza una crisis de la profesión, por lo que las autoridades se vieron obligadas nuevamente a la contratación de maestros no normalistas e incluso a profesores únicamente con estudios de bachillerato (Arnaut, 1998).

En respuesta a esta crisis de la profesión en 1989 la SEP hizo dos promesas: la primera era incrementar el salario magisterial y la segunda era

establecer la Carrera Magisterial (CM), con el objetivo de mejorar la calidad de la educación por medio de la valoración positiva de los esfuerzos de formación, capacitación, desempeño y persistencia en la función docente (Arnaut, 1998: 124). Ambas promesas (salario profesional y CM) se incorporaron al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) el 18 de mayo de 1992 (Arnaut, 1998:124).

2.2. Incorporación de los sistemas evaluativos a la educación mexicana

A finales de los años ochenta se incorporaron los sistemas evaluativos a la educación en el país, esto como consecuencia de las recomendaciones emitidas por el BM y el FMI en el contexto de la deuda extranjera que México tenía con Estados Unidos, deuda que se incrementó durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), siendo la banca internacional una fuerza determinante del presupuesto estatal de México (Aboites, 2012a:40). El objetivo era generar estructuras gubernamentales rentables para el país y evaluar la calidad de la educación con relación al ingreso que se hacía a ésta por parte del gobierno (Aboites, 2012).

La evaluación en la educación partió de una tendencia que se denomina rendición de cuentas (*accountability*), surgido en Estados Unidos en los años setenta que asocia la responsabilidad del personal docente sobre los objetivos educativos (Cordero Arroyo, et al, 2013:2) y los recursos destinados a la educación, siendo la evaluación uno de los mejores instrumentos para contribuir al ahorro de recursos (Aboites, 2012: 50).

Es así que en el sistema educativo mexicano primero comienzan a evaluarse a estudiantes por medio de exámenes estandarizados y después se extiende a escuelas, profesores y programas de estudio. En 1994 se crea el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) para evaluar a estudiantes egresados de nivel medio superior y superior. Por otra parte, los programas de estudio e instituciones comenzaron a ser certificados por

las acreditadoras y los comités de pares; las instituciones, por los programas de evaluación-financiamiento como el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES); los profesores de nivel básico, por la CM. Asimismo, se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) como institución encargada de evaluar los programas de posgrado (Aboites, 2012:6).

En 1992 se pone en marcha el ANMEB, este acuerdo tenía el fin de garantizar la edificación de un sistema de alta calidad que sería el mayor sustento del país (IEESA, 2012), por lo que se propone llevar a cabo el sistema denominado Carrera Magisterial (CM). La CM era un sistema escalafonario basado en estímulos para los docentes del sistema educativo, tenía el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas (Arnaut, 1998). Los profesores participaban de forma voluntaria e individual y tenían la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubrían todos los requisitos y se evaluaban conforme a lo indicado en los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (Arnaut, 1998).

Para evaluar la CM existía una comisión reguladora conformada por la SEP y la SNTE, la cual definía los criterios para diseñar la estructura general de los exámenes, la SEP aplicaba los exámenes y determinaba los cursos de actualización y superación profesional que serían tomados en cuenta en la evaluación (Arnaut, 1998: 127). Las autoridades educativas de cada estado eran los responsables de la implantación y desarrollo del Sistema de Evaluación de la Carrera Magisterial. “Debe destacarse también que el sindicato magisterial tiene un peso importante a lo largo de todo el proceso de evaluación, lo que resta independencia y neutralidad a esta prueba” (Martínez y Blanco, 2010: 12).

Los factores que en un principio pensaban evaluarse en la CM eran la antigüedad con una ponderación de 10%; grado académico con un 14%; preparación profesional con un 25%; cursos de actualización con un 15% y desempeño profesional con un 35% (Arnaut, 1998: 128). La CM representó la primera evaluación continua de los profesores, evaluación que estaba ligada a su

desempeño laboral. Los lineamientos de la CM fueron cambiando con el tiempo, tomándose en cuenta años después los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), como indicador con un valor del 50 %; teniendo una orientación meritocrática “a mayor desempeño, mejor salario” (Schiller, 1988 en Aboites, 2012).

El gobierno de Salinas de Gortari es un antecedente principal de la incorporación de los sistemas evaluativos internacionales en México. Primero ante la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC)¹¹, se establecieron relaciones comerciales entre Estados Unidos y Canadá y se emprendió un avance respecto al pago de la deuda extranjera que México tenía con Estados Unidos. Por otra parte, la solicitud del gobierno de Salinas de Gortari para que México se incorporará a la OCDE y su posterior aprobación puso al país bajo las recomendaciones de este organismo internacional (Aboites, 2012). A partir de este momento las políticas educativas del país se ajustaron a las recomendaciones de los organismos multilaterales.

Los organismos internacionales tenían a su disposición un poderoso instrumento: el financiamiento. Los gobiernos de los países endeudados aprendieron muy pronto que si la comunidad financiera internacional y las mismas corporaciones no veían seriedad en los compromisos de los gobiernos en el manejo de su economía y otras áreas (incluyendo la evaluación de la educación), no sólo dejaría de fluir el crédito, sino también las inversiones desde fuera (Aboites, 2012:57).

Es así que durante la década de los noventa se extendieron las evaluaciones educativas. En estos años, se desarrollaron pruebas como la del Factor Aprovechamiento Escolar del Programa Carrera Magisterial en 1994 y estándares nacionales (1998); asimismo, se aplicaron las pruebas internacionales Trends in Mathematics and Sciences Study (TIMSS) en 1995 y se desarrolló el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación en 1997 (Cordero Arroyo, et al, 2013:3).

En el año 1992 concluyó la federalización de la educación, provocando que todas las escuelas normales fueran responsabilidad de los gobiernos estatales

¹¹ Es una zona de libre comercio entre Canadá, Estados Unidos y México. El Tratado permite reducir los costos para promover el intercambio de bienes entre los tres países.

(Carlón, 2015) y de las unidades a distancia de la UPN (IEESA, 2012). En 1996 se implementó el Programa de Desarrollo Educativo de 1995- 2000, denominado Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) el cual establecía cinco líneas de acción: 1) Transformación de los planes y programas de estudio; 2) Formación y actualización del personal docente; 3) Mejoramiento de la gestión institucional; 4) Regulación del trabajo académico en las escuelas normales y 5) Mejoramiento del equipamiento de las escuelas normales (IEESA, 2012: 27-28). Los planes de estudio de este programa disminuyeron las materias de contenidos teóricos y de investigación y se centraron en fortalecer la práctica docente.

En el año 2000 se aplicó por primera vez a estudiantes de media superior la prueba PISA (Programme for International Student Assessment). Elaborada por la OCDE, esta evaluación surgió como una propuesta internacional que tenía como objetivo evaluar el rendimiento académico de los alumnos en las áreas de matemáticas, ciencias y lectura, siendo los resultados utilizados para comparar los sistemas educativos de cada país¹² (IEESA,2012).

En el 2002 siendo el presidente Vicente Fox, se puso en marcha el Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas Normales (PROMIN), esto con el fin de fortalecer las escuelas normales (Cesín, 2007: 63) y contribuir a elevar la calidad de la formación inicial de los docentes. En el 2005 se estableció el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) que pretendió contribuir el mejoramiento a los servicios educativos y la gestión de las instituciones formadoras de profesores (Cesín, 2007).

En el año 2002 se creó el INEE en sus inicios se establecieron cuatro áreas de trabajo: 1) construcción de indicadores, 2) elaboración de pruebas, 3) evaluación de recursos y 4) procesos de las escuelas y proyectos internacionales. Se aplicó por primera vez el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (Excale) en el 2005 que tuvo una duración de cuatro años consecutivos (Cordero Arroyo, et al 2013). En el 2006, la SEP desarrolló la prueba Enlace que fue aplicada a todos

¹² Actualmente han participado 63 países en la aplicación de la prueba PISA.

los estudiantes de educación básica. En sus inicios ésta prueba tenía un enfoque formativo y de retroalimentación para profesores y alumnos, pero que a lo largo de los años tuvo un cambio relacionándolo con el otorgamiento de estímulos económicos a los maestros en el marco del programa de Carrera Magisterial (Cordero Arroyo, et al, 2013:6).

Como parte del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, firmado entre el gobierno mexicano y la OCDE (2008-2010) se crearon los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial en agosto de 2011 (SEP-SNTE, 2011). Se desarrolló el programa de Estímulos a la Calidad Docente y se estableció la Evaluación Universal a la Docencia. Por lo que la evaluación a la docencia cobró fuerza institucional en el año 2011 (Cordero Arroyo, et al, 2013:8).

En cuanto a los programas y planes de estudio en el año 2012 hubo una nueva reforma al plan de estudios de las escuelas normales y de los programas educativos de la SEP que estaba enmarcado en tres características curriculares (IESSA, 2012):

- a) Enfoque centrado en el aprendizaje.
- b) Enfoque basado en competencias.
- c) Flexibilidad curricular, académica y administrativa.

Además, estaba dividido en cinco áreas formativas: pedagógico; preparación para la enseñanza y el aprendizaje; lengua adicional y Tecnológica de la Información y la Comunicación (TIC); práctica profesional; y áreas optativas (IEESA,2012:28).

En el año 2013 se aprobó una nueva reforma educativa, la cual establecía nuevos lineamientos para el ingreso y permanencia de los docentes al sistema educativo y que estaba enmarcada en la continuación del programa de mejoramiento de las escuelas de la OCDE (2010), en el que se buscaba una ampliación y desarrollo de la evaluación de los profesores en el sistema educativo. Es así que en el 2013 se incorporó un sistema de evaluación distinto, en el que a partir de una serie de pruebas se otorgarían plazas a los docentes que estuvieran

interesados en ingresar al servicio profesional y se evaluó la condición de los profesores en servicio. Esta modificación tenía como principal objetivo regular las plazas laborales y elevar la calidad de la educación al tener profesores capacitados para dar clases. En cuanto a las escuelas normales en julio del 2018 comenzó una reestructuración de los planes de estudio y mejoras a los planteles educativos, estas acciones están encaminadas a mejorar la calidad de las escuelas normales y posicionarse como instituciones superiores de calidad (IESSA, 2012:29).

A partir de la Reforma Educativa del 2013 se desarrollaron dos pruebas a los alumnos: el de Sistema de Alerta Temprana (SisAT) y el Plan Nacional Para la Evaluación de Aprendizaje (PLANEA¹³). El Sistema de Alerta Temprana es un “conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos sistemáticos para detectar y atender a tiempo a los alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonar la escuela” (SEP, 2015: 7). Por lo que durante cada ciclo escolar se realizan tres evaluaciones diagnosticas a los alumnos.

Como bien pudo observarse, en este recorrido histórico las escuelas normales han tenido un papel importante en la vida política, económica y social del país. Ajustándose a distintas transformaciones y proyectos nacionales, pasando de la implementación de una educación de conformación de identidad nacional, educación socialista, al proceso de transformación de un país agrario a uno industrializado; la caída del Estado benefactor por la entrada del modelo neoliberal; las crisis económicas, la globalización; la competencia; la revolución tecnológica (IESSA, 2012:30) y los sistemas evaluativos de la educación. Estas transformaciones no sólo han afectado la formación inicial de los docentes como tal en las escuelas normales, también han tenido impacto en las condiciones salariales de los profesores, en los modos de trabajo y en la práctica docente en general.

¹³ Esta prueba sustituyó al examen ENLACE, que tiene como “propósito conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la Educación Primaria, en dos campos de formación: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas” (SEP, 2019).

2.3. Historia de las escuelas normales en el Estado de Puebla

En el Estado de Puebla las escuelas normales tienen su origen en el porfiriato, ya que fue el presidente Porfirio Díaz quien dio un gran impulso al desarrollo de estas escuelas en el país con el objetivo de extender la educación a lo largo del territorio mexicano.

En Puebla durante esta época destacaron tres actores en el ámbito educativo, Juan N. Méndez, Juan Crisóstomo Bonilla y Juan Francisco Lucas, quienes dieron una influencia krausista¹⁴ (corriente filosófica), en la consolidación del sistema educativo en el estado, “su principal meta era secularizar las prácticas y las creencias religiosas; educar a todos los ciudadanos en sus derechos y obligaciones, con el propósito de establecer lealtades y asociaciones modernas, e impulsar, a través de la educación superior, el desarrollo científico y tecnológico regional” (Márquez Carillo, 1999: 83), debido a que en la entidad la educación religiosa era promovida principalmente por jesuitas.

Es por ello que siendo gobernador de Puebla el general Juan Crisóstomo Bonilla, se inició una transformación a través de la Ley de Instrucción Pública en 1879, a partir de la cual se estableció la educación gratuita en el Estado (Cesín,2007). Juan Crisóstomo Bonilla quería fomentar el pensamiento krausista a partir de formar a ciudadanos libres y responsables (Márquez Carillo, 1999) para lograr este objetivo el 15 de septiembre de 1879 se inauguró la primer Escuela Normal de Profesoras nombrándose como director provisional al licenciado Ramón Gómez Daza y como subdirectora a la profesora Paz Montaña (BINE, 2015). El 4 de enero de 1880 se fundó la Escuela Normal de Profesores en un local del ex convento de San Jerónimo, hoy escuela José María La fragua, nombrando como director a Guillermo Prieto (Cesín, 2007: 29). Para esa fecha, ya se contaba con 26 alumnos pensionados y 34 alumnas entre pensionadas y no pensionadas.

¹⁴ Es una doctrina que defiende la tolerancia académica y la libertad de cátedra frente al dogmatismo, debe su nombre al alemán Friedrich Krause, esta filosofía tuvo gran difusión en España y posteriormente esta corriente llegó a México por distintos intelectuales (Márquez Carillo, 1999).

Las primeras escuelas normales ofrecían pensiones a sus estudiantes, por lo que los futuros docentes llevaban una vida social muy importante dentro de las escuelas (Civera, 2010). Las escuelas normales ofrecían una nueva opción de vida como vía para estudiar y trabajar, ya que al egresar se les otorgaba una plaza como maestros, pero también la escuela era concebida como medio de sobrevivencia, ya que se ofrecían becas para que los estudiantes vivieran en sus internados (Civera, 2008: 36). Los internados en las escuelas normales, únicamente se mantuvieron en las escuelas rurales durante algunos años y desaparecieron en las escuelas urbanas debido a la falta de financiamiento de los posteriores gobiernos.

En la actualidad en el Estado de Puebla existen 11 escuelas normales públicas, tanto urbanas como rurales, que están distribuidas a lo largo del estado poblano.

Historia del BINE "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

La escuela normal inicia con un plan de estudios de tres años que tiene vigencia hasta el año de 1893. En 1894 se implanta el plan de estudios de 4 años, vigente hasta 1897, sustituyéndose en 1898 por el plan de estudios de 5 años que rige la vida académica de la Institución hasta el año de 1919 en que es sustituido por el plan de estudios de 6 años mismo que es sustituido a su vez, en 1938 por el plan de estudios de 7 años (BINE, 2015:7), en donde se incorpora el estudio del bachillerato pedagógico.

En el año de 1883 nace la Escuela Primaria Matutina y a partir del 21 de agosto de 1886 se le considera como anexa a la escuela de profesoras con la finalidad de que esta sirviera como un espacio de observación y práctica para los docentes en formación. En 1893 la Escuela Normal para Profesores se cambia a la calle de ventanas No. 10 (actualmente en la calle 12 Poniente No. 505 en la ciudad de Puebla), en donde funcionaba junto a la Escuela Normal de Profesoras como Instituto Normal (BINE, 2015).

En 1906 se unificaron los planes de estudio de la Escuela Normal de Profesoras y Profesores, creándose así el Instituto Normal del Estado, siendo su primer director el Dr. Francisco Bello. En 1951 se crearon la Escuela Normal de Educadoras y la Escuela Normal de Educación Física y en 1952 la Escuela Normal vespertina, las escuelas secundarias matutina y vespertina, en este mismo año la Escuela Normal Superior se trasladó al edificio del antiguo Colegio del Sagrado Corazón de Jesús ubicado en la 11 sur y 11 poniente, donde permaneció hasta 1970 (BINE,2015).

Entre los años de 1962-1964 se crearon tres grandes grupos representativos del arte y la cultura normalista, que a través de los años han contribuido de manera importante a otorgarle prestigio a la institución: el Ballet Folklórico Normalista (1962), el Teatro Normalista (1963) y el Coro Normalista (1964). En 1967 y bajo la iniciativa del maestro Manuel Paz Ortega se crea la estudiantina infantil normalista misma que para el año 2003 se transformaría en la tuna normalista del estado de Puebla (Ávila Romero, 2015: 8).

En 1970 por cuestiones de administración y del otorgamiento de terreno para la Normal del Estado, se trasladaron las escuelas (jardín de niños matutino y vespertino, escuela primaria en sus dos turnos, escuela secundaria matutina y vespertina, Escuela Normal Primaria, Escuela Normal de Educadoras y Escuela Normal de Educación Física) al Boulevard Hermanos Serdán No. 3, Colonia Valle del Rey, donde se ubican actualmente (BINE, 2015). En 1979 por el centenario de la fundación se le adjudicó el nombre de Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla “Juan Crisóstomo Bonilla” en conmemoración del fundador de la escuela normal en Puebla.

En el año 2000, se elabora el primer Plan de Desarrollo Institucional del BINE denominado “reestructuración del BINE y la calidad educativa”. Y se realizaron las primeras evaluaciones externas: una federal por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y otra estatal por la Secretaria de Desarrollo Evaluación y Control de Calidad en el estado de Puebla (SEDECAP). En el mismo año se creó la Licenciatura en

Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria bajo la dirección de la Mtra. Olaya Velázquez Baéz, incrementando la oferta educativa de la Institución y las oportunidades de formación (Ávila Romero, 2015:9).

El primero de septiembre de 2004 se creó la Licenciatura en Educación Especial con lo que se da respuesta y atención a la diversidad en la búsqueda de educar para la inclusión. El 4 de marzo del año 2003 se dan las claves de los bachilleratos generales tanto en su turno matutino como vespertino, quienes en su inicio fueron bachilleratos pedagógicos que preparaban a los futuros alumnos de las licenciaturas. En el año de 2005 se crea el centro de posgrado, ampliando las posibilidades de profesionalización de los maestros en servicio del sistema educativo (Ávila Romero, 2015:11) en donde se ofertaron dos maestrías la primera de enseñanza del inglés y la segunda de gestión de la educación física.

En el año 2009 inició el proyecto Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM) programa de intercambio estudiantil con la Universidad de Castilla, Campus Cuenca y La Mancha, España. En 2011, la maestría en “Metodología en la Enseñanza del Inglés” se certifica en calidad ISSO 901:2008 otorgada por la empresa “Anglo Japanese American Registrars” y el nivel 1 del Padrón de los Programas de Educación Superior reconocidos por su Buena Calidad otorgado en la evaluación que realizaron los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Incorporándose a los lineamientos evaluativos predominantes en el sistema educativo.

Actualmente en el estado de Puebla hay 10 escuelas normales públicas, la historia de las escuelas normales en Puebla ha estado relacionada con los proyectos educativos nacionales establecidos. En la actualidad el BINE es una escuela Normal reconocida y demanda por la población estudiantil del Estado.

Tabla 3. Historia de las normales en México

Periodo	Características
---------	-----------------

<p>Origen de la profesión (1821- 1911)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedente principal: escuelas lancasterianas • Centralización de la educación y creación de la profesión docente. • Necesidad de exigir título profesional a los docentes, por lo cual se crea la Escuela Normal para Profesores • Transformación del magisterio en una profesión de Estado. • Creación de las principales escuelas normales urbanas para 1900 existían más de 45. • Creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905, siendo Justo Sierra el responsable hasta 1911.
<p>Los profesores en la Revolución (1910- 1920)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los maestros marcaron su influencia en los discursos y programas de los revolucionarios • Se crean diferencias entre las normales y las universidades. • Relevancia política del magisterio como grupo uniformado con presencia en todo el país. • El título de profesor de educación primaria se declaró equivalente al de los estudios secundarios o preparatorianos. • Inestabilidad en las condiciones de trabajo: en el empleo, en el irregular pago de los sueldos, en la politización del reclutamiento
<p>Los maestros y las normales de los gobiernos revolucionarios (1920-1943).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En 1921 se estableció la SEP con José Vasconcelos al frente. • Creación de la primera ENR en 1922 en Tacámbaro Michoacán.

	<ul style="list-style-type: none"> • En 1930 se promulga la Ley de Escalafón del Magisterio de Educación • En 1934 el artículo tercero constitucional sustituye la educación laica por la socialista • En 1942 se crea el SNTE
La unidad nacional y el crecimiento estabilizador del magisterio (1943-1970).	<ul style="list-style-type: none"> • Torres Bodet emprende una política, cuyos objetivos eran: suprimir la educación socialista y reformar los planes y programas de estudio de la enseñanza primaria y normal. • En 1944 se funda el IFCM cuya función consistía en regularizar la condición profesional de los maestros sin título • En 1958 la SEP sufre un debilitamiento del control sobre el personal docente, en beneficio de la influencia sindical ya que se conforma el Movimiento Revolucionario del Magisterio y hay protestas de sindicatos independientes • Plan de Once Años cuyo objetivo era extender la cobertura de la educación en el país • En 1969 se concretizó una reforma a los planes de estudio de las escuelas normales mediante la cual se llevó a cabo la separación de la enseñanza del nivel secundaria de las normales
Una solución temporal (1971-1976).	<ul style="list-style-type: none"> • En 1975 se creó un programa de licenciatura en preescolar y primaria para el magisterio en servicio, dichos cursos estaban a cargo de la DGEN.

<p>Disputa de la profesión (1976-1988).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En 1978 creación de la UPN con la intención de crear una institución rectora del sistema nacional de maestros y, elevar la calidad del magisterio • En 1984 se elevó al rango de licenciatura todos los tipos y especialidades de la educación normal, estableciendo el bachillerato como antecedente obligatorio de la enseñanza normal
<p>Afrontando la crisis de la profesión (1988-1994).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece en 1989 CM, el cual actualmente es un sistema de estímulos para los profesores, el cual tiene el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, a partir del mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas. • 1991 ANMEB. • 1992 Escuelas normales transferida a los gobiernos estatales y a las unidades a distancia de la UPN. • 1992 Incorporación de la CM • 1996 se crea el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales
<p>Modernización de la educación (1995-2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1997 Reforma al Plan de estudios • 2002 se crea el PROMIN • 2005 PEFEN • 2012 Reforma al Plan de Estudios enfoque centrado al aprendizaje basado en competencias y con una flexibilidad curricular académica y administrativa.

Tabla elaborada a partir de Arnaut (1998), IEESA (2012), Navarrete Cazales (2015) y Cesín (2007).

Capítulo 3

Retrato de la Secundaria Vespertina del BINE

En el siguiente capítulo se presentan las condiciones contextuales en las que se encuentra el BINE y en particular la Secundaria Vespertina. Posteriormente se expone la etnografía de la secundaria en la que se describen a los actores, los discursos, prácticas e interacciones que se desarrollan en la institución, haciendo énfasis en los procesos evaluativos de la educación.

3.1. Ubicación y entorno

El BINE está ubicado en el Boulevard Hermanos Serdán No.3 Colonia Valle del Rey. Entre la calle 47 y 37 Norte. Esta zona ha sido caracterizada por su importante vialidad dentro de la ciudad de Puebla, ya que el Boulevard Hermanos Serdán conecta con las principales calles del centro y con la autopista México-Puebla.

La colonia Valle del Rey en donde se encuentra el BINE, pertenece a la localidad de la Heroica Puebla de Zaragoza, cuenta con servicios de luz, agua y teléfono. Según los datos del INEGI del 2010¹⁵, en esta zona hay poca marginalidad y está clasificada como zona urbana. En la colonia Valle del Rey hay diferentes negocios, casas, departamentos, hoteles, una iglesia católica y 4 centros educativos: el BINE, la escuela primaria Federal Club de Leones, la Universidad del Real, el preescolar Andropolis, una academia de lenguas y una escuela de natación.

¹⁵ Información extraída de: <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?e=21&s=geo&c=124>



Imagen 1. Ubicación del BINE

Ubicación del BINE. Fuente: Google maps. 2019

El transporte público que pasa en las calles aledañas al BINE son más de 15 rutas diferentes que se dirigen principalmente al norte, al centro de la ciudad y a distintos municipios del Estado de Puebla como lo son las rutas que van hacia Huejotzingo, Atlixco, Cholula y Tepeaca. Recientemente se construyó una ciclo-vía sobre el Boulevard Hermanos Serdán que conecta con el centro de la ciudad y Angelópolis (zona comercial).

Las calles alrededor del BINE son amplias y de gran tránsito, los locales aledaños son principalmente comerciales que van desde agencias de automóviles, tiendas de paqueterías, tiendas de ropa y papelerías. Sobre el Boulevard Hermanos Serdán, en la zona en la que se localiza el BINE, se encuentra el centro comercial “Galerías Serdán” al cual asisten muchos jóvenes estudiantes del BINE cuando salen de clases o cuando se van de “pinta”. En los alrededores del instituto se encuentra una gasolinera, una iglesia católica, una consultoría jurídica, la embajada española, hoteles, restaurantes y algunas casas particulares.

La presencia de vendedores sobre el Boulevard Hermanos Serdán, justo enfrente del BINE es importante y numerosa, principalmente se venden dulces, galletas, refrescos, tacos de canasta, esquites, tamales y juguetes o juegos para niños y la población que asiste a la escuela. Los vendedores provienen de distintas partes de la ciudad, del centro o colonias aledañas al BINE. Algunos vendedores tienen permiso del ayuntamiento para vender, incluso cuentan con casetas condicionadas para ofrecer sus productos. Otros más, no cuentan con permiso y serían clasificados como vendedores ambulantes, tal es el caso de los vendedores de tacos de canasta y tamales que se transportan en bicicletas o cuadríciclos. En las noches cuando los alumnos salen de la escuela también hay venta de pan de dulce el cual se ofrece a bordo de un coche, así como hay venta de esquites. Generalmente se observan prácticas de compra y venta abundantes, ya sea a la hora de la entrada del turno vespertino 1:45 pm y la salida 8:00 pm.

El ambiente generado a la salida de clases parece de fiesta, alumnos y profesores salen caminando de las instalaciones, conversan entre ellos sobre asuntos personales, la variedad de puestos de comida y la oscuridad de la noche, le dan un aspecto de kermese a la calle, en la que estudiantes, docentes y personal de apoyo se dispone a ir descansar y desvincularse de sus actividades académicas y laborales.

3.2. El Benemérito Instituto Normal del Estado “General Juan Crisóstomo Bonilla”

La misión del BINE es ser una “Institución de Educación Superior de amplia trayectoria y reconocimiento en la formación inicial de docentes idóneos, comprometida con la calidad educativa mediante una cultura escolar innovadora, que contribuya al fortalecimiento de la nación próspera e incluyente” (BINE, 2018).

Y su visión es “Ser al 2030 una Institución de Educación Superior líder en la formación inicial de docentes, actualización, profesionalización y cultura de la

investigación, con proyección nacional e internacional, comprometida con la calidad educativa establecida en el artículo tercero constitucional” (BINE, 2018).

Instalaciones

Las instalaciones del BINE son amplias y cuentan con varios edificios dedicados a cada nivel educativo en los que se desarrollan actividades recreativas como el espacio que ocupa la alberca, la cafetería principal, y las palapas donde alumnos y profesores comen, platican o estudian.

También cuenta con espacios deportivos como las canchas de futbol, las canchas de frontenis, canchas de basquetbol y una pista de atletismo. En cuanto a los espacios dedicados para actividades académicas, el BINE cuenta con más de 30 edificios de aulas, distintos laboratorios de computación, química y biología, bibliotecas para cada nivel escolar, una biblioteca general, en la cual se encuentra un archivo histórico de las normales y un auditorio general.

En relación a los espacios administrativos hay una dirección general, un edificio de control escolar y cada nivel educativo tiene una dirección particular. También hay un consultorio médico y seis estacionamientos para alumnos y profesores. A continuación, se presenta el croquis del BINE:

En este espacio considerado como institución pública se ofrecen servicios de educación inicial básica en sus dos turnos, matutino y vespertino. Por otra parte, dentro de las instalaciones se imparten seis programas de licenciatura y cuatro programas de posgrado de nivel maestría.

En el año 2015 el BINE tenía una matrícula en educación obligatoria que constaba de 6104 estudiantes que incluía preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4. Matrícula de educación básica del BINE

Educación obligatoria	
Jardín de niños	Matutino
	Vespertino
Primaria	Matutino
	Vespertino
Secundaria	Matutino
	Vespertino
Bachillerato	Matutino
	Vespertino
	Digital

Matrícula en educación obligatoria			
Grupos	Hombres	Mujeres	Total
144	2679	3425	6104

*Tabla extraída del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2030 del BINE General
Juan Crisóstomo Bonilla.*

Por otra parte, en relación a la educación superior en el BINE se ofrecen 6 programas educativos: la Licenciatura en Educación Inicial (LEI), la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPE), Licenciatura Educación Primaria (LEP), la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria (LESET), Licenciatura en Educación Física (LEF), con un total de matrícula de 1220 estudiantes, como se muestra en la siguiente tabla.

Matrícula en educación superior				
Programa	Grupos	Hombres	Mujeres	Total estudiantes
LEI	3	0	58	58
LEPE	13	2	409	411
LEP	8	46	189	235
LESET	8	82	146	228
LEF	8	171	69	240
LEEAI	4	5	95	100
Total	43	305	915	1220

Tabla 5. Matrícula de licenciaturas del BINE

Extraída del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2030 del BINE General Juan Crisóstomo Bonilla.

En cuanto a la matrícula del centro de posgrado se cuenta con una población de 63 alumnos inscritos, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 6. Matrícula del centro de posgrado del BINE

Oferta educativa posgrado				
	Grupos	Hombres	Mujeres	Total estudiantes
Maestría en Gestión Educativa	2	11	17	28
Maestría en Gestión de la Educación Física	1	6	1	7
Maestría en Docencia de la Educación Física	2	10	7	17
Maestría en Metodología de la Enseñanza del inglés	1	4	7	11
Total	6	31	32	63

Tabla extraída del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2030 del BINE General Juan Crisóstomo Bonilla.

Además de los programas que se ofertan en el centro de posgrado del BINE, este departamento ofrece diplomados destinados a docentes en servicio egresados de la institución del Nivel de Educación Obligatoria (BINE, 2015:24), como el de Habilidades Directivas en Educación, Competencias Docentes para Educación, Tutoría en Educación Media Superior y Estrategias para la Enseñanza del Inglés.

3.3. La Secundaria Vespertina del BINE

La Secundaria Vespertina es considerada dentro de la SEP como una escuela secundaria general, con la clave 21EES0090K y pertenece a la zona escolar 04 de la Ciudad de Puebla.

En la entrada principal del BINE se encuentra un vigilante por turno (matutino o vespertino), el vigilante pregunta el motivo de la visita, y pide una identificación a las personas externas a la escuela, por lo que éstas deben anotarse en una libreta de registro y dejar una identificación oficial, a su vez, el vigilante otorga un gafete a para poder transitar en la escuela sin ningún problema. El vigilante suele reconocer a los docentes y alumnos, por lo que ellos entran sin necesidad de realizar este registro.

La infraestructura del BINE se optimiza al máximo, la secundaria se localiza en medio y en la parte superior de las instalaciones del BINE (edificios de color verde, ver croquis 1). Ésta sección está cercada por una reja de alambre que delimita los espacios de la institución. Para entrar a la secundaria se tiene que pasar por una puerta que está vigilada por personal de apoyo. El acceso es restringido porque la puerta generalmente está cerrada.

A continuación, se muestra el croquis de la secundaria del BINE.

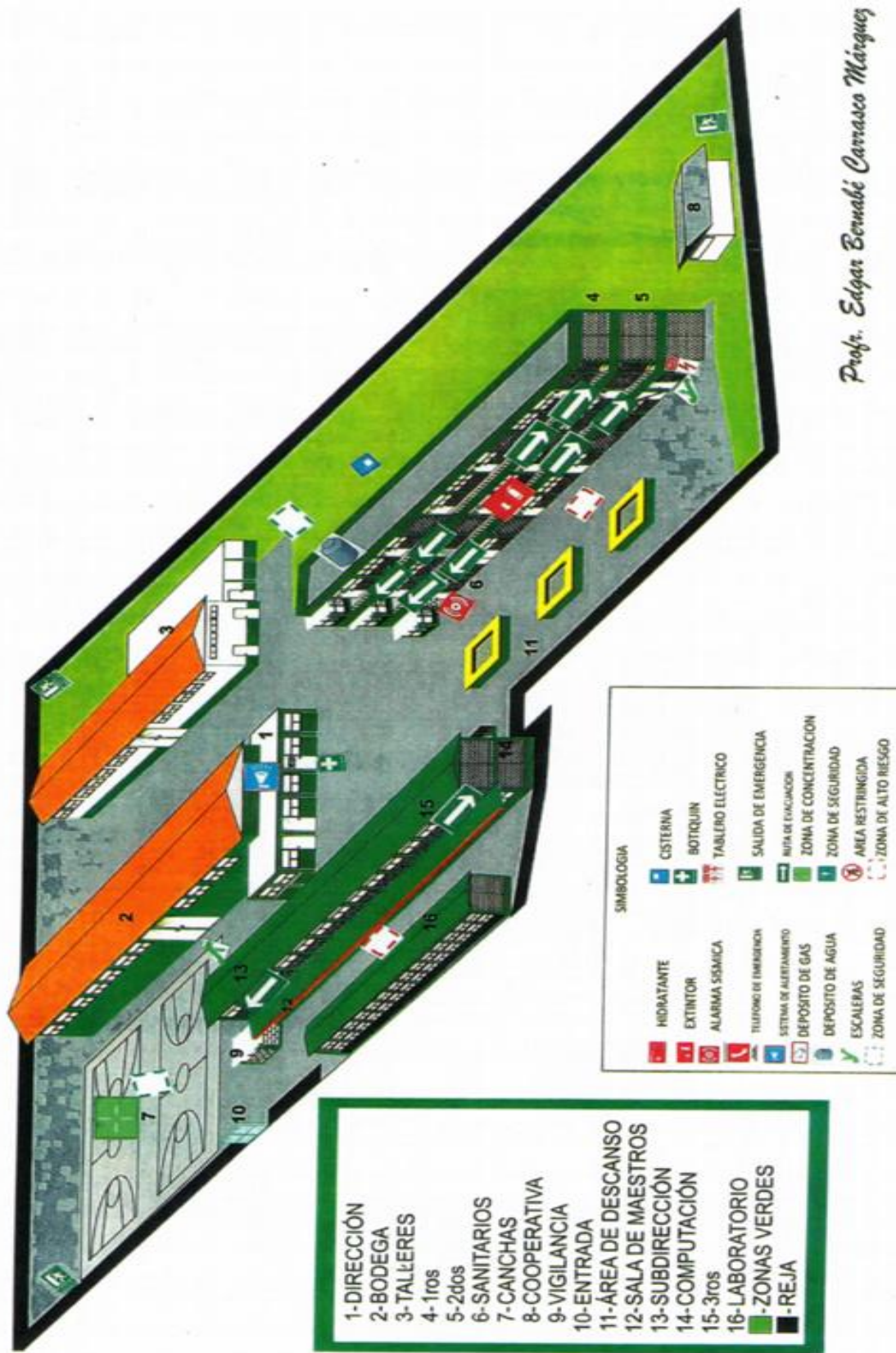


Imagen 3. Croquis de la Secundaria Vespertina

Ingresando a las instalaciones de la secundaria se puede observar del lado derecho y al fondo el área de la tienda escolar, misma que ocupa una cabina amplia en la que se preparan alimentos y se ofrecen distintos productos para la venta como son papas, galletas, dulces, agua y refrescos embotellados, vasos de fruta de jícama y pepino, tostadas, tortas de milanesa, jamón, etc. Así como comidas corridas que cuestan \$35.00.

Durante las primeras horas de clases, se observa a muchos alumnos comprar tortas de milanesa, carne árabe, salchicha o jamón, las cuales cuestan \$15.00. También se vende agua embotellada de medio litro y jugos que cuestan \$10.00 y \$12.00. Como prácticas de consumo, es común ver a los estudiantes comprar papas, galletas y fruta picada durante toda la jornada escolar, que generalmente comen en los salones durante las clases o en los pasillos. Durante el receso los alumnos comen sus alimentos ya sea en las mesas de plástico que están frente a la tienda o en las palapas y bancas que hay alrededor de toda la secundaria.

A la hora del receso algunos maestros van a la tienda y piden comida corrida, la cual incluye sopa aguada, un guisado o platillo principal, agua y tortillas. La comida corrida cuesta \$35.00, los docentes entran a la cabina donde está ubicada la tiendita y en la parte posterior hay 3 mesas pequeñas donde pueden sentarse a comer sus alimentos. Las señoras encargadas de la tienda, las cuales son familia, suelen fiarles a los maestros, pero no a los alumnos.

Regresando al punto de entrada de la secundaria del lado izquierdo se encuentra una cancha grande basquetbol (No. 7. Ver el croquis 2), donde muchos estudiantes juegan, corren y platican. Se puede ver el uso de las canchas, ya sea porque hay clases de educación física o porque hay alumnos realizando alguna actividad deportiva por su cuenta. Frente a la cancha de basquetbol se encuentran 4 palapas con mesas de cemento y asientos de metal, en donde maestros descansan en horas libres, y estudiantes platican y comen, o donde ensaya el grupo de rondalla.



Imagen 4. Palapas del patio principal de la Secundaria Vespertina del BINE

Palapas del patio principal de la Secundaria Vespertina del BINE. Foto tomada por Jessica Castillo Santillán, 2017, Puebla.

Del lado izquierdo de la tienda se encuentra un edificio de laboratorios (No. 16), que los alumnos y profesores ocupan para la clase de biología y química. Del lado derecho de la cafetería se encuentra un edificio de dos pisos (No. 15) en el que se imparten clases, este edificio cuenta con 8 aulas. Los salones son amplios miden 42.4 m². Sin embargo, la cantidad de alumnos que toman clases en ellos hace que parezcan de menor tamaño porque en cada salón estudian aproximadamente de 50 a 55 alumnos por turno. Algunos salones cuentan con pantallas inteligentes que profesores y alumnos utilizan para presentar trabajos, vídeos o películas; las bancas son individuales y cada alumno tiene asignado un pupitre específico, los cuales generalmente están rayados porque los estudiantes dibujan y escriben sobre ellos.

Cuando los estudiantes están tomando clases, la movilidad en los salones es difícil, ya que muchas de las bancas están tan juntas que en ocasiones hay que moverlas para poder transportarse de un lugar a otro. Hay buena ventilación en los

salones, ya que tienen grandes ventanas y cortinas. No obstante, en temporadas de calor, es perceptible la falta de circulación del aire.



Imagen 5. Aulas de la secundaria del BINE

Aulas de la secundaria vespertina. Imagen extraída del Facebook Sembrando el futuro de la Secundaria Vespertina del BINE, año 2016, Puebla.



Imagen 6. Clases de la Secundaria Vespertina del BINE

Clases en la secundaria. Imagen extraída del Facebook Sembrando el futuro de la Secundaria Vespertina del BINE, 2016, Puebla.

En el primer piso y del lado derecho del primer edificio (No. 15), se encuentran dos salas de cómputo para las clases de Informática y algunos talleres como el Taller de Tecnología y en donde se realizan los consejos técnicos de los docentes. Las computadoras cuentan con servicio de internet, aunque en ocasiones falla, no hay buena conexión o se va la luz, lo cual dificulta la impartición de clases.

Enfrente de este edificio de salones hay una jardinera con varios arbustos y un gran árbol. De ese edificio sale un corredor el cual está techado que conduce a la dirección. La dirección (No. 1) es un espacio pequeño. En los costados de este inmueble se encuentran dos grandes espejos donde muchos estudiantes se ven y cuidan su imagen corporal, percibiendo con ello la importancia que dan a la apariencia del cuerpo.

En la entrada de la dirección se encuentra un gran escritorio donde trabaja el Secretario Administrativo, éste tiene buena relación con varios profesores y

padres de familia, está a cargo de la administración y asuntos generales de la secundaria. Del lado derecho del escritorio del Secretario Administrativo y separado por una pared, está la oficina del director en este espacio se encuentra una silla, el escritorio y un sillón enfrente para los visitantes, dentro de la dirección se expone al público todos los premios que se le han dado a la escuela.



Imagen 7. Secundaria Vespertina del BINE

Dirección y edificio de salones de la Secundaria Vespertina del BINE. Foto tomada por Jessica Castillo Santillán, 2018, Puebla.

Entre los reconocimientos que tiene la Secundaria Vespertina se encuentra la copa del segundo lugar en Fútbol a Nivel Estatal y dos medallas de participación en las Competencias de Matemáticas. Estos premios forman parte del capital cultural que la escuela tiene, los cuales como menciona Bourdieu (1987), diferencian a los actores y en este caso a la institución en el campo social escolar, posicionando y reconociendo a la Secundaria Vespertina del BINE de otras escuelas.

En la secundaria no cuentan con un consultorio médico, sin embargo, cuando algún estudiante se llega a sentir mal y no es muy grave su padecimiento,

se le dan medicamentos o tés. En casos extremos se llama a los padres para que pasen por sus hijos y los lleven al hospital.

Enfrente de la dirección se encuentra otra jardinera donde hay dos plantas de magueyes y un árbol, así como otras dos palapas que se usan para el esparcimiento social (No. 11). Del lado izquierdo de las palapas se encuentra un segundo edificio de tres pisos (No. 6) donde hay 10 salones. Además, tiene una sala de usos múltiples donde se pueden ver películas o hacer presentaciones.

En la planta baja de este edificio se ubican los baños de hombres y mujeres. Estos son utilizados por alumnos, maestros, personal administrativo y de apoyo, por lo que generalmente no se encuentran aseados. En el baño de mujeres hay 5 cabinas con retrete, dentro de estas cabinas en las paredes y puertas se pueden observar dibujos y comentarios escritos como "Julio te amo", "Emma la gorda" y dibujos que representan corazones. En el baño hay un espejo y un lavabo con tres grifos, sin embargo, sólo uno sirve. No siempre hay agua, lo cual genera que los baños estén sucios frecuentemente. El baño de hombres no lo he podido ver.

Siguiendo en la misma planta arquitectónica, en el segundo piso de este edificio se encuentran otros dos sanitarios para mujeres y hombres. Los baños de las mujeres no difieren mucho que los de la planta baja, en relación a su aspecto y distribución; los lavabos de estos sanitarios sí están en funcionamiento.

A un lado del edificio de tres pisos hay un segundo patio más pequeño donde se imparten clases de educación física, seguido de este patio hay una extensión de jardín donde los estudiantes durante el receso juegan o comen. Detrás de este espacio hay un amplio salón que es utilizado para la impartición de talleres de corte y confección y preparación de alimentos.

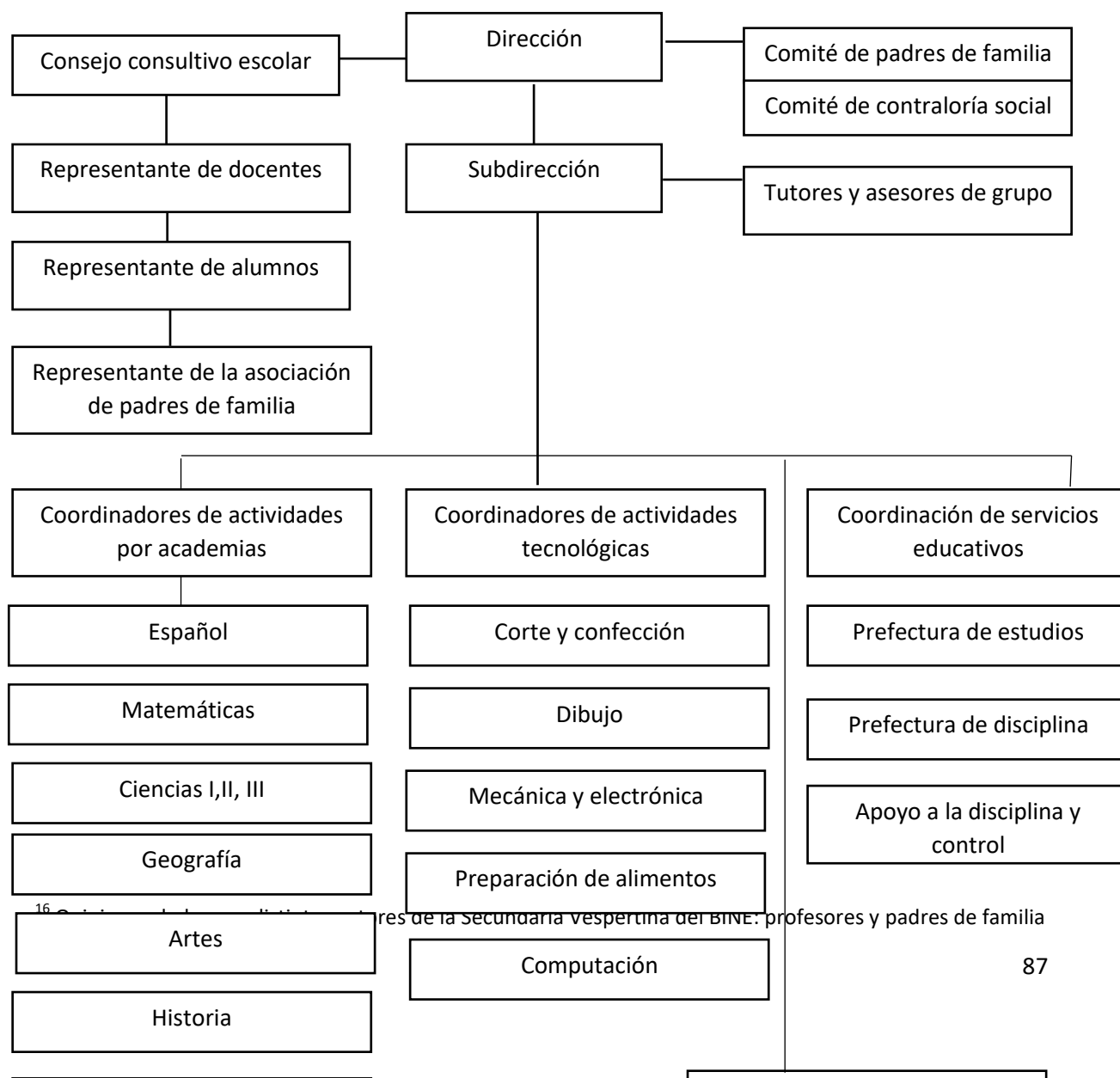
Es importante mencionar que ninguno de los edificios o instalaciones de la secundaria del BINE cuenta con rampas o espacios habilitados para sillas de ruedas, aunque parte de la reforma educativa proponga propiciar una educación

más inclusiva y equitativa, en donde puedan estudiar alumnos con distintas vulnerabilidades como estudiantes con algún tipo de discapacidad (PIEE, 2013).

Aunque dentro de la secundaria hay una biblioteca y una sala de maestros, estos espacios únicamente pueden ser utilizados por los alumnos y profesores del turno matutino. Habiendo una diferencia entre los turnos, tanto en los espacios utilizados como en las distintas representaciones sociales que catalogan al turno vespertino como “mala”, “desatendida”, “más desorganizada” o donde “están todos los alumnos que rechazan en la mañana”¹⁶.

3.4. Organización escolar

Imagen 8. Organigrama de la Secundaria Vespertina del BINE



¹⁶ Entrevista con los profesores de la secundaria vespertina del BINE: profesores y padres de familia

*Información proporcionada por la dirección de la
Secundaria Vespertina del BINE*

Organigrama

La organización escolar consta de una dirección que se encarga de las tareas administrativas y de gestión escolar. La subdirección que tiene la función de auxiliar a la dirección en tareas administrativas y académicas. El representante de los docentes que cumple la función de representar a todos los profesores y realizar algunos documentos oficiales. Representante de los alumnos, que es elegido tanto por los alumnos como por los docentes de acuerdo a su desempeño académico, éste se encarga de representar a la comunidad estudiantil en eventos escolares. El comité de padres de familia lo conforman mínimo tres padres que van renovándose cada año, ellos son encargados de comunicar las necesidades de los padres de la familia con el director, administrativos y profesores. El comité de contraloría social, son los encargados de gestionar las cuotas escolares y el fondo económico de la escuela. El comité de tutores y asesores, es un grupo conformado por algunos profesores de la escuela, son los encargados de ver que todo vaya bien académicamente con los alumnos de cada grupo escolar.

Asimismo, se encuentra el área de servicios administrativos que son cuatro personas encargadas de llevar a cabo todos los trámites administrativos de la escuela y apoyo en la gestión escolar. La coordinación de actividades académicas constituido por profesores que imparten talleres técnicos en la escuela. El grupo

de intendencia o personal de apoyo, que se ocupa de mantener limpias las instalaciones de la secundaria y cuidar la seguridad del inmueble. Por último la coordinación de servicios escolares conformada por el prefecto de estudios, el prefecto de disciplina y un grupo de profesores que son apoyo en la disciplina y el control de los alumnos.

La organización escolar está conformada por el director, el personal administrativo, los profesores (con su distintivo tipo de contratación) y personal de apoyo. Como en la siguiente tabla se muestra:

Tabla 7. Personal de la Secundaria Vespertina de BINE

<i>Puesto</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Total</i>
Personal directivo	1	1 director
Personal docente	22	
Personal docente especial:		31 docentes
Profesores de educación física	4	
Profesores de actividades artísticas	2	
Profesores de actividades tecnológicas	3	
Personal administrativo	5	
Personal auxiliar y de servicios	3	3
Total de personal	40	

Tabla extraída de la dirección de la Secundaria Vespertina del Benemérito Instituto Normal del Estado, ciclo escolar 2016-2017

En la institución hay un directivo y 31 docentes que dan clases a 18 salones diferentes, cada grado escolar tiene 6 grupos con un total de 882 alumnos. Los grupos tienen aproximadamente entre 50 y 55 alumnos. Cada grupo tiene un salón específico en el cual cada 45 minutos se imparte una clase de acuerdo a su horario establecido. Cuando se toman las clases de educación física, educación

artística e informática, los alumnos se dirigen a las canchas, laboratorios o al salón de talleres según corresponda.

Los grupos cuentan con un tutor (a) el cual es el responsable de sus actividades académicas y de cualquier problema que pudieran tener en clases. Al comenzar el ciclo escolar, a cada grupo se le asigna un tutor el cual va tener el seguimiento de todos los alumnos de cada grado. El docente que sea tutor tendrá las tareas de acompañar académicamente a cada estudiante, por lo que, si éste tiene algún problema específico en alguna clase, el profesor tiene que mediar esos asuntos con los padres de familia o con el director. El tutor es encargado de indicarle al director si existe algún problema con un alumno. En algunas ocasiones, los problemas específicos se hablan en los consejos escolares para generar estrategias conjuntas y tratar de apoyar a los alumnos con las dificultades académicas y/o personales que se presentan.

3.5. Etnografía de la Secundaria Vespertina del BINE

En el siguiente apartado se describen los actores que conviven en la Secundaria Vespertina, posteriormente se presentan algunos discursos, prácticas y normas que se observó durante el trabajo de campo realizado durante el verano del 2016 a octubre del 2018. Finalmente se presentarán algunas interacciones realizadas por los actores relacionadas con los procesos evaluativos dentro de la institución.

3.5.1. Presentación de los actores

En la secundaria del BINE hay muchos actores que constantemente se están relacionando, desde los alumnos que platican entre ellos y que mantienen relaciones de amistad y confianza con otros estudiantes y con algunos profesores. Es continua la relación entre el personal administrativo, el personal de apoyo; los padres de familia; las personas encargadas de la tienda escolar y los vendedores de aguas de sabor y helados.

A continuación, presentaré a los diferentes grupos de actores que se encuentran en la Secundaria Vespertina:

3.5.1.1. Alumnos

La población estudiantil que asiste a la Secundaria Vespertina del BINE, proviene de diferentes colonias de la ciudad de Puebla, y de distintas localidades de Tlaxcala¹⁷. La edad de los estudiantes de secundaria oscila entre los 12 y los 17 años de edad.

La matrícula estudiantil del BINE por ciclo escolar es de 882 alumnos aproximadamente, teniendo una población de 446 mujeres y 435 hombres.

Tabla 8. Matrícula de la Secundaria Vespertina del BINE

Grado	PRIMERO	H	M	SEGUNDO	H	M	TERCERO	H	M	Total
Alumnos	294	146	148	297	153	144	291	134	157	882
Grupos	6			6			6			18

Tabla extraída de la dirección de la Secundaria Vespertina del Benemérito Instituto Normal del Estado del ciclo escolar 2016-2017

Los alumnos deben utilizar el uniforme oficial del BINE, el cual para las mujeres consta de zapatos negros, calcetas blancas, falda gris y suéter azul marino. Por otra parte, el uniforme deportivo consta de un pants verde con franjas blancas, playera blanca que lleva el escudo del BINE en la parte superior derecha y una chamarra verde con el mismo escudo.

En el caso de los hombres, el uniforme de gala se compone de pantalón de vestir gris, camisa blanca, chaleco y suéter azul marino que llevan bordado el

¹⁷ Datos proporcionados por la dirección escolar.

escudo del BINE en la parte superior. El uniforme deportivo está compuesto por pants verde, playera blanca y chamarra con el escudo del BINE.

Aunque hay un uso obligatorio del uniforme escolar, algunos estudiantes generan una imagen personal usando sudaderas y tenis con diferentes decoraciones y colores. Una alumna comentaba que, aunque todos los alumnos lleven el mismo uniforme, a veces ella podía identificar a sus compañeros por el uso de alguna chamarra o gorro determinado. Es a partir del uso de tenis y prendas de marcas y colores que los alumnos se distinguen.

El nivel socio económico de las familias de los estudiantes se encuentra entre la clase media y media-baja¹⁸, esto se puede ver reflejado en su vestimenta, como en los productos que utilizan en la escuela como teléfonos, mochilas, tenis y lapiceras.

Los estudiantes van a la escuela y durante clases conversan, hacen chistes, pelean, juegan, se toman selfies, gritan y escuchan música. Constantemente hacen uso de sus celulares para tomar fotos o escuchar música en sus audífonos y entran a redes sociales (Whats app, Facebook, Instagram) para comunicarse durante las clases. Es interesante ver el uso que le dan a los aparatos telefónicos, ya que además de ocuparlos para las redes sociales, en algunas ocasiones los utilizan para buscar información que escuchan en clases o para hacer tareas.

Durante el receso los grupos se hacen generalmente por género, se puede observar mayormente grupos únicamente de niñas y de niños, no obstante, es clara la relación constante entre niñas y niños. La relación entre los jóvenes es violenta, ya que regularmente se puede escuchar que se refieren entre ellos con apodosos descalificativos o groserías. Sin embargo, parece que es parte de la convivencia cotidiana. Durante clases los alumnos hacen bromas entre ellos y en ocasiones se llegan a insultar. Cuando hay relaciones de pareja, igualmente las interacciones suelen ser violentas, ya que he podido observar que se jalonean,

¹⁸ Dato ofrecido por el director de la escuela.

gritan o insultan, siendo estos comportamientos normalizados entre los alumnos e incluso entre los maestros, por lo que se puede observar una cultura de la violencia escolar (Baggini, 2011). Ya que son comunes las burlas y comentarios descalificativos entre alumnos.

En alguna ocasión observé una pareja que entre clases comenzaron a discutir y a levantar la voz, la chica se levantó de su pupitre, aventando las cosas que estaban encima, mientras el chico iba detrás de ella deteniéndola del suéter del uniforme. En esta ocasión no había algún profesor que presenciara el suceso, por lo que nadie les dijo nada. Sin embargo, algunos maestros se cuestionan constantemente sobre la convivencia de violencia en la que se desarrollan sus alumnos, ya que como algunos han mencionado “ha incrementado: porque esto no se daba en mi época”. En realidad, es una preocupación constante entre los docentes debido a que los estudiantes muchas veces se comportan de forma muy agresiva o alterada y es muy difícil poder controlarlos.

Entre los alumnos hay algunos líderes de clase a los cuales muchos siguen o imitan, por lo que, si este alumno o alumna dice que hagan algo como no entrar a clases o hacer alguna actividad en específico, muchos los siguen; los líderes del grupo suelen ser alumnos que son mayores y tienen mala conducta, sin embargo, esto no es determinante. En ocasiones los alumnos se organizan en grupos y se van de “pinta”, van a diferentes lugares, ya sea al centro comercial Galerías Serdán, centro de la ciudad, al centro comercial Cruz del Sur, a los Fuertes o Cholula a pasear. Para llegar a estos lugares los estudiantes toman el transporte público que pasa en las calles aledañas a la escuela.

Los jóvenes consideran que es no es tan fácil salir de la secundaria e irse de pinta, debido a que tienen que tomar muchas medidas, ya que deben salir primero por la puerta de la secundaria que suele estar vigilada y cerrada con candado y después por la puerta principal en la que siempre hay un vigilante, por lo que cuando llegan a realizarlo deben prepararlo entre varios alumnos. Entre las actividades que realizan cuando se van de pinta es ir a Galerías Serdán, que es la plaza que se encuentra enfrente del BINE y por ende la más visitada, ahí van al

cine, compran algún helado y caminan por la plaza. Generalmente cuando se van de pinta, se van grupos de alumnos de entre 5 a 8 estudiantes aproximadamente.

3.5.1.2. Profesores

En la Secundaria Vespertina hay un total de 31 profesores que imparten clases, algunos son de tiempo completo o tienen contratación por determinadas horas, por lo que es común verlos en clases o haciendo rondas en la escuela para ver que no haya ningún estudiante fuera de los salones. También es común ver a los profesores esperar en las palapas mientras comienza su siguiente clase, durante ese tiempo leen, planifican clases o califican libretas y exámenes, conversan con algún otro profesor, alumno o padre de familia.

Hay profesores que sólo van unas horas a la escuela por lo que llegan a la hora en la que les toca su clase y se retiran cuando estas acaban. Algunos tienen buena relación y platican entre clases o durante el receso. Se pueden ver grupos de maestros que constantemente se reúnen y charlan; generalmente los maestros con más antigüedad laboral en el BINE suelen platicar más entre ellos. Hay grupos de profesores que es común verlos juntos conviviendo, sin embargo, no es restrictivo, por lo que siempre hay conversaciones casuales entre los docentes.

Tipos de contratación

Hay diferentes tipos de contratación de los maestros como son tiempo completo, tres cuartos de tiempo, medio tiempo, o por hora. En la secundaria hay un total de 31 profesores que imparten clases como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 9. Tipo de contratación de los docentes

Tipo de contratación	Cantidad de profesores
Tiempo completo	2

Tres cuartos de tiempo	8
Medio tiempo	13
Por Hora	8
Total	31

Tabla extraída de la dirección de la Secundaria Vespertina del Benemérito Instituto Normal del Estado, ciclo escolar 2016- 2017.

Las horas asignadas a los profesores dependen del tipo de contratación que ellos tengan. Se otorgan según los logros de cada profesor en la CM. En el antiguo sistema evaluativo, los profesores se presentaban ante la SEP con currículo y distintos cursos de actualización que hubieran tomado para participar por un incremento de horas y por ende de salario. Es así que algunos fueron consiguiendo más horas. Con la Reforma Educativa del 2013, se propuso que fuera a partir de los exámenes que se adquirirían más horas de la jornada laboral, según los resultados que se obtuvieran en las pruebas.

Capital incorporado (habitus)

Una característica de los docentes de la Secundaria Vespertina es que muchos de ellos fueron influenciados por sus padres, familiares o conocidos para estudiar y/o dedicarse a la enseñanza, por lo que su capital cultural en estado incorporado (Bourdieu, 1987), lo que también Bourdieu denomina habitus, es notorio y es una constante en los docentes que laboran en el BINE.

Los docentes no tienen un uniforme o característica particular que los distinga en cuanto a su vestimenta diaria. Sin embargo, se puede reconocer a los docentes ya que se visten formales, ya sea con saco y pantalones de vestir o alguna camisa o falda. Para eventos oficiales y celebraciones importantes utilizan un uniforme que consta para hombres y mujeres de pantalón de vestir azul marino, saco azul

marino, camisa blanca y un pañuelo verde en el cuello que tiene el escudo de la institución.

Capital cultural y Formación profesional

Las formaciones profesionales de los docentes de la secundaria vespertina son heterógenas, por lo que hay docentes que tienen formación universitaria en distintas áreas y profesores con formación normalista, por lo tanto, hay diversidad en los capitales culturales que cada uno posee.

A continuación, se presenta los profesores con su formación profesional y la materia que imparten el BINE:

Tabla 10. Formación profesional de los docentes de la Secundaria Vespertina del BINE¹⁹

Nombre del Profesor	Descripción de estudios	Asignatura (s) que imparte	Antigüedad
Prof. Jimena Martínez	Normalista	Español	17 años
Prof. Rosa Gutiérrez	Licenciada en lenguas BUAP	Español	18 años
Prof. Giovanna Pedraza	Normalista y estudios de maestría	Español	9 años
Prof. Carolina Juárez	Licenciada en Ingeniería eléctrica	Matemáticas	7 años
Prof. Víctor Escalona	Normalista y Lic. E Ing. Civil	Matemáticas	28 años
Prof. Juan Guillermo Rosas	Normalista y maestría	Matemáticas	17 años
Prof. Armando Benítez	Normalista	Matemáticas	28 años
Prof. Liliana Castillo	Normalista con especialidad en matemáticas	Matemáticas y Formación Cívica y ética	21 años

¹⁹ Los nombres de los docentes fueron cambiados por guardar la privacidad de su identidad

Prof. Abraham Coeto	Licenciado en Ingeniería Química	Ciencias	3 años
Prof. Yadira González	Normalista	Ciencias	19 años
Prof. Alejandro Bustamante	Normalista	Ciencias (Biología) y Artes	s/d ²⁰
Prof. Lourdes Fuentes	Normalista	Ciencias	s/d
Prof. Armando Aguilar	Normalista	Ciencias	24 años
Prof. Fernando Félix	Normalista	Ciencias (Química)	28 años
Prof. Lizbeth García	Normalista	Ciencias y Formación cívica y ética	s/d
Prof. Fernanda Martínez	Licenciada en Educación UPN	Geografía	7 años
Prof. Estela Ramírez	Licenciada en educación	Geografía y Taller de Preparación de Alimentos	s/d
Prof. Luz Medina	Normalista	Historia y Formación Cívica y ética y Educación Física	28 años
Prof. Alberto Talavera	Licenciada en Historia	Historia y Artes	28 años
Prof. Agustina Ramos	Normalista	Formación Cívica y Ética y Asignatura Estatal	s/d
Prof. Rayo Juárez	Normalista	Formación Cívica y Ética	12 años
Prof. Marisela Flores	Licenciada en lenguas modernas BUAP	Inglés	9 años
Prof. María Velázquez	Licenciada en enseñanza de lenguas	Inglés	5 años
Prof. Virginia Gómez	Licenciada en enseñanza de lenguas	Inglés	9 años
Prof. Estefanía López	Normalista	Asignatura Estatal	10 años
Prof. Denis	Licenciada en Comercio	Asignatura Estatal	10 años

²⁰ Sin dato

Galindo	Internacional y Maestría en Gestión educativa (BINE)		
Prof. Rogelio Torres	Licenciado en Ingeniería	Educación Física	22 años
Prof. Humberto García	Licenciado en Administración Turística / Conservatorio de música	Artes	28 años
Prof. Daniela Hernández	Técnica en Corte y Confección	Artes y Taller de Dibujo	10 años
Prof. Angélica Pérez	Licenciada en Ingeniería eléctrica	Taller mecánica y electrónica	s/d
Prof. Patricia Guerrero	Normalista con especialidad en artes	Taller de corte y confección	s/d

Tabla elaborada a partir de información de entrevistas y datos de la dirección de la Secundaria Vespertina del BINE.

Antigüedad laboral

La antigüedad de laboral de los docentes en general es variable. Sin embargo, los docentes que han laborado durante más de 25 años en la secundaria y han vivido distintos cambios y reformas educativas, buscan su jubilación como mejor alternativa ante la reciente Reforma Educativa del 2013, misma que se centra en la evaluación docente y la forma en cómo llevan a cabo su práctica docente, ya que como ellos mencionan cada vez es más complicado mantener en orden a los alumnos en clases y lograr los objetivos de aprendizaje propuestos en los planes de estudio.

3.5.1.3. Directivos

Los directivos de una escuela son el punto de convergencia entre la gestión escolar y la gestión pedagógica, brindan solidez o debilidad a un establecimiento escolar (Sandoval Flores, 2008:15). El director de la Secundaria Vespertina es un hombre aproximadamente de 53 años de edad, es una persona amable, lleva

siendo director de la secundaria 22 años y tiene como responsabilidad resolver y gestionar los problemas que se puedan suscitar en la escuela.

Cabe mencionar que el director es uno de los principales intermediarios de la política educativa (Mateos, 2010), ya que, durante los consejos escolares, él es el encargado de transmitir lo que los programas y proyectos educativos de la SEP, por lo que tiene que mediar entre la política educativa escrita (Ball, 2006) y la forma en cómo se llevarán a cabo las nuevas reglamentaciones. Así mismo, él es el actor que media entre las autoridades educativas como el supervisor de zona y los profesores, alumnos y padres de familia.

La Secundaria Vespertina tiene una subdirectora que es la encargada de auxiliar en asuntos de gestión y disciplina escolar. La subdirectora de la Secundaria Vespertina, es una mujer de 55 años de edad, es seria y lleva algunos asuntos de alumnos de la escuela. La subdirectora suele tener mayor participación en consejos técnicos escolares, en donde organiza y propone algunas prácticas escolares.

3.5.1.4. Personal de apoyo

El personal de apoyo y limpieza está conformado por tres personas, ellos son encargados de sacar la basura y hacer la limpieza de las instalaciones, además de cuidar las puertas, tarea que no se realiza totalmente, ya que las puertas de la secundaria en ocasiones están abiertas y alumnos y profesores pueden entrar y salir libremente.

El personal de apoyo se reúne en un cuarto que se encuentra en el edificio de aulas de dos pisos. El cuarto tiene mesas y sillas y como tal no está asignado para su uso, sin embargo, es allí donde comen y guardan sus pertenencias.

El personal de apoyo tiene buena relación con algunos profesores y con los alumnos en general, claro que siempre hay diferencias entre algunos. Sin embargo, en ocasiones bromean o platican con alumnos, profesores y personal administrativo.

3.5.1.5. Practicantes

Durante el periodo que realicé trabajo de campo (2016-2018), observé algunos practicantes estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado que realizan un año de prácticas en la escuela, los practicantes son asignados a los profesores del BINE para cooperar en la realización de determinada documentación e impartir algunas de sus clases, estas actividades las realizan como parte de su programa de estudios que les permite la finalización de su carrera de estudios.

Los practicantes usan un uniforme especial, el cual debe ser saco y pantalón de vestir azul marino, una corbata y/o pañuelo rosa para hombres y mujeres respectivamente. Los practicantes suelen tener buena relación entre ellos, ya que es común verlos platicar entre ellos en las palapas. Generalmente tratan con mucho respeto a los directivos y profesores.

Es claro la diferenciación entre practicantes y profesores ya que algunas veces los profesores ejercen su poder, enseñándoles cómo deben de desempeñarse cómo docentes tomando como referencia su experiencia.

3.5.1.6. Personal administrativo

El personal administrativo hace todos los trámites administrativos de la secundaria de los alumnos y profesores ante la SEP. Este grupo está compuesto por cuatro personas, tres mujeres y un hombre, ellos generalmente se encuentran en las oficinas y suelen tener relación con profesores, directivos y padres de familia. El personal de apoyo no participa en actividades como en el consejo técnico o ceremonias y actividades extra escolares.

3.5.1.7. Encargadas de la tienda escolar y vendedores

Las encargadas de la tienda escolar son 4 mujeres que son familiares, ellas desde la entrada a la escuela 1:45 pm se dedican a preparar los alimentos que después serán ofrecidos. Las señoras son amables y mantienen buena relación con los

docentes y alumnos. En ocasiones las señoras suelen llevar a sus hijos pequeños que salen de la escuela, por lo que algunos días los niños andan corriendo por las canchas de la escuela.

Hay dos personas externas que venden helados y agua de sabor en el receso, cada día traen sabores diferentes. Venden mucho, ya que a los alumnos les gustan sus productos y se emocionan cuando ellos llegan. El agua de medio litro cuesta \$10 y los helados \$10 y \$15 dependiendo el tamaño.

3.5.1.8. Padres de familia

Los padres de familia en ocasiones se presentan al BINE para hablar con algún profesor sobre cuestiones académicas de sus hijos o problemas particulares, en algunas ocasiones los docentes citan a los padres y en otras situaciones los padres de familia se dirigen a la escuela por su cuenta.

Es común escuchar entre los docentes que hay muchas familias que tienen problemas debido a que hay un alto índice de abandono de padres, ya sea porque los padres migran y dejan a sus hijos con familiares (tíos o abuelos) o porque debido al trabajo de los padres con jornadas que rebasan las 8 horas, se les dedica muy poco tiempo a los hijos en cuestiones educativas, por lo que hay un ausentismo de los padres de familia en la labor formativa de los estudiantes.

Sin embargo, es notoria la presencia de padres en la escuela, ya que constantemente son citados por profesores para hablar de asuntos académicos o personales de los alumnos. Ellos suelen tener mayor presencia en la escuela cuando es el periodo de evaluaciones y en las juntas escolares, donde algunos conversan entre ellos y con los docentes.

3.5.2. Interacciones sociales: Un día de clases en la Secundaria Vespertina del BINE

Las clases en la Secundaria Vespertina comienzan a las 2 de la tarde, sin embargo, se da acceso a los alumnos desde la 1:45 pm, durante este horario hay mucha movilidad, ya que terminan de salir los alumnos de la secundaria matutina y los de la vespertina entran. En este tiempo las tres personas encargadas de la limpieza y apoyo limpian los 18 salones, sin embargo, no lo hacen a profundidad, debido al poco tiempo que tienen.

Los profesores que van llegando registran su entrada en la dirección y se incorporan a los salones, algunos profesores comienzan sus clases. No obstante, durante los 15 minutos siguientes continúan llegando alumnos a las aulas, por lo que en ocasiones esto genera distracción y falta de continuidad en la primera hora de clases. La primera clase concluye a las 2:45 pm y el relevo del siguiente profesor debe estar listo para entrar al aula. En ocasiones hay profesores que llegan tarde (entre 5 a 15 min) por lo que, en ese tiempo, los alumnos se salen del aula o permanecen platicando y jugando en el salón.

A veces algunos alumnos no entran a clases y andan entre los edificios de la secundaria, si algún maestro o tutor los llega a ver, les dice que se incorporen a sus clases, pero en ocasiones no les hacen caso. Hay un grupo de maestros que son encargados de la disciplina de los alumnos, los cuales llevan un silbato en el cuello, con estos llaman la atención de los estudiantes que no están en clases para que entren. Este hecho refleja la escuela es un espacio de control.

Al existir distintos actores educativos que convergen en la escuela y se relacionan constantemente, se van a generar conflictos. Aunque se trate de llevar una organización estable sin que existan muchos problemas, los conflictos son inevitables, ya sea entre alumnos, padres de familia, maestros, directivos, personal administrativo o personal de apoyo. Los conflictos son naturales en la organización escolar, ya que le dan vida y permiten el desarrollo de las instituciones (Navarro Rodríguez, 2001). Es por ello que en un espacio de conflicto como es la escuela, esta se convierte automáticamente en un espacio de control.

En estos espacios de control se va a ejercer lo que algunos autores denominan micro política que se define como “las distintas estrategias que cada

individuo o grupos en contextos organizativos usan sus recursos de autoridad e influencia para ahondar en sus intereses” (Navarro Rodríguez: 2001:97). “Convirtiéndose la escuela desde esta perspectiva en un campo de luchas micro políticas ya que la escuela puede ser un espacio de control y de resistencia” (Baggani, 2011:98).

Durante un día normal en la secundaria del BINE las clases van pasando, es importante mencionar que cada salón tiene un horario específico que debe cumplirse. A las 4: 00 pm comienza el receso por lo que estudiantes, maestros salen de sus clases y toman sus alimentos o van a la cafetería a comprar algo. Durante el receso una señora externa a la institución, junto con su hijo venden aguas de sabor y helados. Los estudiantes juegan futbol, basquetbol en las canchas de la escuela o revisan sus celulares.

Algunos alumnos toman sus alimentos en las distintas palapas y bancas que hay alrededor de la secundaria, mientras otros permanecen en sus salones, aunque como esto no es permitido, los profesores que se encargan de la disciplina, sacan a los alumnos de las aulas y revisan que no se origine ningún conflicto en los patios. El receso termina a las 4:30 pm, suena el timbre y los alumnos deben regresar a clases, nuevamente los profesores encargados del control disciplinar llaman a los estudiantes mediante sus silbatos para que se incorporen a clases.

Los alumnos entran a sus clases, sin embargo, es común ver constantemente a muchos de ellos paseando por los pasillos de la escuela o las canchas, por lo que los docentes de disciplina y el director tienen que estar siempre al pendiente de que los alumnos entren a sus clases.

Las clases son distintas según cada profesor, los lunes a las 5:15 en el salón de tercero toca la clase de matemáticas con el profesor Ezequiel, el profesor firma su hora de entrada a la clase en la dirección y se dirige al edificio de dos pisos en el que se encuentra el grupo de 3 “B”. El profesor Ezequiel entra y saluda a los alumnos, muchos de ellos permanecen jugando y gritando, por lo que tiene que alzar la voz para que le hagan caso. El profesor comenta que durante ese día

se verá el tema que han estado revisando en la semana, el cual es el binomio perfecto y que será visto en el examen del CENEVAL que se aplicará en las últimas semanas del ciclo escolar.

El profesor pide a los alumnos que saquen sus libretas, en el momento en que los jóvenes se mueven para sacar las libretas de sus mochilas, se puede ver la incomodidad que los alumnos tienen, debido a que es un salón de 42.4 m² en el que están 48 alumnos en pupitres que están uno sobre otro, por lo que para los estudiantes es un poco complicado estirar las piernas o transitar por los pasillos del aula.

El profesor anota un ejercicio de binomio perfecto en el pizarrón y dice que le ayuden a responderla, unos 6 niños levantan la mano para participar, le da la palabra a uno y va respondiendo por pasos la operación. Durante 15 minutos el profesor y los alumnos resuelven 6 problemas. Durante las intervenciones de los alumnos el profesor debe calmar a los jóvenes ya que en ocasiones cuando alguno se equivoca los otros comienzan a burlarse o decir cosas ofensivas hacia él o ella como “ora otra vez ya entraste marihuana a la clase, pásele sus gotas” o “ya mejor no participes, tú no sabes”.

En el grupo de 3 “B” hay un joven que constantemente hace bromas y burlas a los demás alumnos. Es un chico mayor al resto de sus compañeros y que además tiene problemas familiares, característica que comentó el profesor haciendo referencia a su comportamiento. La clase concluye cuando algunos alumnos le dicen al profesor que ya se pasó de la hora de clase, ya que no hay timbre para ello, por lo que los docentes deben estar atentos de la hora. El profesor deja escrito en el pizarrón ejercicios para responder de tarea y se retira despidiéndose de todos.

Durante la semana escolar cada grupo completo sale tres veces de sus aulas asignadas para ir a la clase de educación física que se imparte en los patios de la escuela. Así mismo los estudiantes van a los talleres artísticos que pertenecen a la materia de educación artística, entre los talleres que pueden escoger se encuentran: danza regional, dibujo, flauta o rondalla y el taller de

electricidad o tecnología. De igual manera toman una vez a la semana informática en las salas de computó que hay en la escuela.

Durante la jornada escolar es común ver a padres de familia transitando por la escuela, debido a que recogen a sus hijos porque se sienten mal o porque se dirigen a hablar con algún profesor sobre el desempeño académico de sus hijos. Hay algunos padres de familia que llegan a tener problemas con los docentes ya sea porque no concuerdan respecto al comportamiento de los jóvenes o por diferencia de pensamiento. Sin embargo, más allá de las citas que los docentes hacen a los padres de familia, la participación de los padres en los asuntos escolares es poca y casi nula.

Las clases continúan hasta que dan las 8 de la noche, minutos antes de que se retire el profesor en turno, pide a los alumnos que guarden sus cosas y salgan del salón. Los alumnos se retiran, la oscuridad de la noche es muy notoria. Algunos alumnos los pasan a recoger sus papás otros caminan al Boulevard Hermanos Serdán o a las calles aledañas para tomar su respectivo camión que los transportará a sus casas.

Los profesores y personal de apoyo y administrativo desalojan la escuela, se pone el candado y seguro a las puertas de la secundaria y a la reja de la entrada principal. Algunos profesores se van en coche o toman algún camión. Dejando la escuela completamente vacía.

3.5.3. Prácticas evaluativas

3.5.3.1. Evaluación a los alumnos

En la Secundaria Vespertina frecuentemente se realizan evaluaciones, ya sean las trimestrales o parciales para asignar calificaciones a los alumnos o las evaluaciones escolares que envía la SEP a cada plantel educativo como parte de los programas evaluativos nacionales como son la del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), PLANEA y PISA.

Al comienzo del ciclo escolar a los alumnos se les realiza un examen diagnóstico que servirá a los docentes para desarrollar sus planeaciones. Este programa es parte del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) que permite que los docentes durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE) generen una ruta de planificación y atención a los alumnos que tengan algún problema de aprendizaje. Posteriormente a mitad del ciclo escolar se realiza otra evaluación para conocer cómo va el progreso de los alumnos y detectar alumnos con problemas de aprendizaje para generar nuevas estrategias y usos de materiales en clases.

Tabla 11. Evaluaciones a alumnos durante un ciclo escolar

Evaluación	Quién Aplica	A quién va dirigida	En qué consiste	Fecha del ciclo escolar
SISAT Diagnóstica	Docentes de la secundaria	Alumnos	Evaluación interna de la escuela sirve para detectar alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados, se evalúa lectura y escritura y matemáticas	Septiembre
Trimestral	Docentes de la secundaria	Alumnos	Sirve para evaluar los conocimientos adquiridos y se incorporan en las boletas escolares	Trimestralmente durante todo el ciclo escolar
SISAT (segunda evaluación)	Docentes de la secundaria	Alumnos	Sirve para evaluar los conocimientos adquiridos	Febrero
Plan Nacional Para la Evaluación de Aprendizaje (PLANEA)	SEP/ INEE en coordinación con las entidades estatales	Alumnos de tercero de secundaria	Prueba que evalúa las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas de estudiantes, a partir del 2018 se incorporaron los campos de Formación Cívica y Ética, y Ciencias Naturales.	Última semana de Junio
PLANEA Escuelas	SEP/ INNE	Alumnos de tercero de secundaria	Prueba complementaria del PLANEA, los resultados sirven para comparar los resultados de varias escuelas similares y dar oportunidad de reflexionar a los docentes y directivos sobre la Ruta escolar de cada institución	Última semana de junio

Elaboración propia con datos de campo

Durante trabajo de campo observé el proceso en el cual se llevó acabo el examen del SISAT de matemáticas en un salón de tercero. A continuación, describiré brevemente el proceso:

Los salones se dividían por género por lo que primero se realizaban únicamente a los varones del grupo, y posteriormente a las mujeres, esto se hacía con la intención de tener más control sobre la prueba y minimizar el número de alumnos que hacían el examen en una ronda. Se ordenaron las bancas por filas y se distribuyeron para que no se copiaran. De igual manera había un grupo de 7 jóvenes que serían los monitores para ayudar a la profesora que aplicó la prueba a que el examen se hiciera con transparencia y no se copiaran. Los monitores eran alumnos de tercero que ya habían realizado el examen y que el profesor de la asignatura los había seleccionado.

La evaluación consistía en realizar operaciones matemáticas, las cuales tenían que ser respondidas en dos ámbitos el auditivo y el visual.

En una hoja los estudiantes tenían que colocar la siguiente tabla:

Tabla 12. Ejemplo de examen del SisAT

Reactivo	1 (auditivo)	2 (visual)	3 (n/r o incorrecta)	Respuesta
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

Elaboración propia a partir de datos de campo

En la tabla los estudiantes debían escribir la respuesta de la operación matemática realizada, después la profesora mencionaba la respuesta correcta, por lo que los alumnos debían poner una palomita en la columna (1) si lograban responder la operación sólo escuchándola o en la columna (2) si respondieron la operación cuando la vieron escrita en la hoja de papel, en caso de que no se hubiera respondido nada o la respuesta fuera incorrecta se debía poner “No” en la columna (3). Esas fueron las instrucciones que les dieron a los alumnos antes de realizar la prueba, así mismo se pusieron como ejemplo dos operaciones para que los estudiantes entendieran la dinámica.

Durante la prueba la profesora iba mencionando las operaciones, por ejemplo ¿cuánto es el resultado de 60×500 ?, sólo lo decía y los alumnos sin ver la operación debían responderla mentalmente y anotar la respuesta en su hoja, en todo momento los alumnos tenían que tener las manos en la cabeza, sólo podían bajar las manos de la cabeza en el momento en el que van a escribir su respuesta. Por lo que pasaban aproximadamente 30 minutos con las manos en la cabeza mientras realizaban la evaluación.

Si no podían resolver la operación en los primeros siete segundos mentalmente, sólo con escuchar la operación, se les daba una segunda oportunidad en la que se les mostraba la operación impresa en una hoja tamaño carta (cabe mencionar que no todos los alumnos podían ver la operación, por la distribución en la que estaban, ya que eran muchos alumnos y la hoja era muy pequeña). Se enseñaba la operación en el papel, se volvía a repetir la operación y se comenzaba a contar nuevamente. En todo momento en que los alumnos están resolviendo mentalmente la operación de fondo se escuchaba la cuenta para resolver y contestar, por lo que la maestra contaba: mil uno, mil dos, mil tres, mil cuatro, mil cinco, mil seis, mil siete, tiempo. Esto ponía a los alumnos en un ambiente de tensión y nerviosismo.

Una chica comentaba “es que no me puedo concentrar, no me gusta que me estén mirando” mientras ría nerviosamente, otro compañero al preguntarle cómo le había ido en la prueba contestó: “me están sudando las manos, la verdad

me fue muy mal". Por lo que pude notar que los alumnos se ponían muy nerviosos porque los observan y les están contando en voz alta, así mismo veo que se cansaban de tener las manos en la nunca. Muy pocos respondieron las operaciones que se les indicaban. Así mismo noté que algunas preguntas eran confusas o estaban mal planteadas.

A partir de la observación de esta práctica evaluativa pude reconocer que las representaciones sociales de la evaluación educativa por parte de los estudiantes generalmente están relacionadas con el miedo y control, ya que muchos alumnos al terminar la prueba estaban muy nerviosos y sentían que lo habían hecho mal.

Las evaluaciones educativas en la secundaria y en cualquier escuela son muy importantes para todos los actores, ya que son una herramienta fundamental para medir el aprendizaje de los alumnos. Es por ello que, aunque exista cierto ausentismo de los padres de familia en la escuela, es notorio que su participación aumenta cuando se hace entrega de calificaciones trimestrales, momentos en los que algunos padres participan más y preguntan sobre las calificaciones de sus hijos.

3.5.3.2. Evaluación docente

Antes de ser aplicada la Reforma Educativa del 2013 las evaluaciones a docentes en servicio eran realizadas por medio de la CM. Actualmente las evaluaciones a docentes se realizan a partir de una evaluación universal (estandarizada) que mide las capacidades de los docentes para continuar en servicio.

El proceso comienza cuando se envía un correo electrónico a los docentes que han sido seleccionados para aplicar el examen notificados la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), posteriormente los docentes tienen un periodo de seis meses para prepararse al examen por medio de un guía académica y técnico que se les otorga, sin embargo, es importante mencionar que algunos profesores que fueron evaluados mencionaron que no se les proporciono

tales guías. La evaluación docente está compuesta de tres etapas que describiré a continuación:

La primera etapa consta de un informe de responsabilidades profesionales realizada por el director de la escuela, en donde se señala si el docente cumple con puntualidad, participación en consejos técnicos y buena práctica docente. El informe se elabora a partir de que el director y el docente contestan dos cuestionarios estandarizados, suministrados en línea.

Posteriormente en la segunda etapa el docente tenía que elaborar un proyecto en el que se hiciera un diagnóstico de grupo, así como tenía que realizar una planeación basada en el diagnóstico del grupo y finalmente el profesor debía elaborar un texto reflexivo y análisis de su práctica. Este proyecto también debía subirse a una plataforma online, algunos docentes que participaron en una evaluación señalaron que este proceso era complicado ya que la plataforma se saturaba y se tardaban muchas horas en poder subir los documentos solicitados.

Finalmente, para la tercera etapa, los docentes tenían que presentarse a alguna sede para responder un examen estandarizado, para ellos los docentes que eran seleccionados en un periodo se reunían para estudiar las guías otorgadas.

En los primeros exámenes que fueron aplicados no se tenía una certeza de lo que sería preguntado es por ello que los docentes formaron grupos de estudio en relación al área académica a la que pertenecieran: historia, ciencias, matemáticas, español, etc. No obstante, posteriormente quedó más claro las características del examen y lo que se preguntaría para ello en la primera parte se abordan conocimientos y habilidades de la práctica docente, este examen consta de un promedio de 120 reactivos que evalúan el nivel de dominio sobre los contenidos y los enfoques de enseñanza propios del nivel o disciplina, además de las capacidades y habilidades para la intervención didáctica (SEP, 2018:9).

La segunda parte del examen abarca habilidades intelectuales, responsabilidades ético-profesionales y la normatividad para el personal docente

dentro de las escuelas. Es un examen estandarizado, aplicado en línea, autoadministrable y controlado por un aplicador. Consta de un promedio de 120 reactivos de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta, donde solo una es la correcta (SEP, 2018:9).

El responder las dos partes del examen tiene una duración de seis horas, tres horas para cada parte del examen con 20 minutos de receso entre cada examen.

Desde que inició la reforma educativa ha habido un total de 4 rondas de aplicación de evaluaciones a los docentes en servicio del BINE, en cada ronda se seleccionaron de 6 a 7 docentes aproximadamente.

De igual manera dos docentes obtuvieron su nombramiento en la Secundaria Vespertina a partir de aplicar el examen de ingreso, estos docentes tuvieron que realizar una prueba diagnóstica y una evaluación a los dos años de servicio.

3.5.4. Los Consejos Técnicos Escolares

Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) regularmente se llevan a cabo los últimos viernes de cada mes, a menos que haya algún imprevisto académico y se tenga que recorrer al siguiente viernes. Las sesiones del consejo técnico se hacen en la mañana en el salón de computación de la secundaria. Se cita a los profesores para que asistan y trabajen en las tareas asignadas por la SEP a las 9:30 am.

Se cuenta con un calendario para seguir las actividades correspondientes según los programas escolares elaborados por la SEP. En algunas ocasiones asisten a los consejos técnicos el supervisor de la zona o supervisores de programas académicos para evaluar el desarrollo de los consejos técnicos y el funcionamiento de la escuela en general.

El director es el encargado de llevar el orden y los tiempos de los CTE. El objetivo principal de los CTE es revisar el logro de aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora. Por lo

que las herramientas principales de acuerdo a los lineamientos que marca la SEP son la planeación, el seguimiento, la evaluación, la autoevaluación, el diálogo y la retroalimentación (García Pérez, 2011). Generalmente ante cualquier plan nuevo que se deba implementar se realiza un análisis FODA, las cuales son las Fortalezas, Oportunidades, Dificultades y Amenazas del Exterior de la escuela.

Un proyecto que se trabaja constantemente en los CTE es la ruta para la mejora educativa en la que participan todos los docentes, de igual forma se evalúan y revisan los exámenes diagnósticos del SisAT y PLANEA. Los docentes trabajan en conjunto y suelen participar activamente en los CTE. Aunque en algunas ocasiones no todos puedan llegar a los consejos debido a actividades que realizan en la mañana (como asistir a otros trabajos que tienen), lo cual les dificulta o impide asistir a los CTE.

Los CTE brindan la oportunidad para que los docentes hablen entre ellos y expongan dificultades académicas que tienen con ciertos grupos o alumnos. Así mismo el CTE permite que los docentes se organicen y deleguen tareas para realizar actividades futuras. Sin embargo, en los CTE también se llegan a suscitar algunos problemas por diferencias de opiniones entre docentes y principalmente por llevar a cabo las actividades emitidas por la SEP, ya que muchas veces éstas actividades no están bien planteadas, hay mucha desorganización e incoherencia en lo que se pide, según comentan algunos docentes.

Es por ello que el director cumple una función esencial como intermediario entre los supervisores de la SEP y los docentes de la escuela. La duración de una sesión de consejo escolar dura 5 horas con un receso de 40 minutos para desayunar.

Los docentes suelen trabajar en función de la materia que impartan. Es por ello que trabajan en grupos de 5 ó 6 personas de acuerdo a áreas de conocimiento como lenguas, ciencias exactas, historia y educación física y talleres artísticos.

Imagen 9. Consejo Técnico Escolar



CTE. Imagen Extraída del Facebook Somos Normalistas, 2017, Puebla.

Imagen 10. Actividades del CTE



Actividades del CTE. Fotografía tomada por Jessica Castillo, 2018, Puebla.

Capítulo 4

La evaluación de la práctica docente, representaciones y experiencias

En el siguiente apartado se presentan las distintas representaciones sociales encontradas en el discurso y práctica de los docentes durante trabajo de campo, abarcando así la dimensión semántica/ subjetiva y pragmática/ intersubjetiva de esta etnografía. Así mismo se analizan las distintas representaciones sociales de la evaluación docente que tienen los profesores de la secundaria del BINE, con lo que se responde a la pregunta de investigación y se comprueba o rechaza la hipótesis en la que se aludió que, las diferencias en las representaciones sociales de la evaluación docente de los profesores estaban influenciadas por su capital cultural, experiencia laboral y formación profesional.

A partir del análisis de las entrevistas de los profesores en el programa ATLAS TI, en donde se codificó y analizó el discurso; se pudieron encontrar distintas representaciones sociales, en relación a la práctica docente, la escuela, la situación escolar del BINE, la evaluación docente, entre otras. A continuación, se discuten los datos encontrados.

4.1. Representaciones sociales del ser docente

En general los docentes que fueron entrevistados describen su práctica como una labor muy gratificante, motivadora, creativa y de compromiso. Algunos profesores se conciben como guía o ejemplo a seguir de sus alumnos, por lo que saben que su trabajo es muy importante para el desarrollo de los estudiantes.

Distintos profesores mencionaron que es interesante trabajar con adolescentes, ya que deben adaptarse a los cambios de generación, a las formas de comunicarse con los jóvenes y tratar de adecuarse a ellos en la convivencia diaria, lo cual es un reto y para algunos una dificultad.

4.1.1 Dificultades

Así como algunos docentes encuentran muchas satisfacciones en su labor profesional, muchos mencionan que su trabajo es complicado y complejo, ya que deben enfrentarse a distintos problemas en el aula y a las condiciones de la escuela. La mayoría de docentes mencionan que es arduo tener que dar clases a grupos con tantos alumnos (entre 50 a 55 por grupo), por lo que se dificulta establecer el orden y poder evaluar bien a cada estudiante con el tiempo correspondiente. Otra dificultad que constantemente aluden es el incremento de carga administrativa en los últimos años *“la cantidad de papeleos que debemos de llevar en la escuela, todo lo que nos piden, las evidencias nos generan más trabajo, que es un tiempo que podríamos ocupar para mejorar nuestras clases o enseñar mejor” (PD3,2017)*. Otra profesora mencionaba: *“antes mi trabajo era tranquilo y satisfactorio, pero en la actualidad con la cantidad de trabajo y tareas administrativas que tengo que hacer, el trabajo se ha vuelto muy pesado, es que no sólo tengo este trabajo, tengo las clases en la mañana y la carga administrativa parte mucho” (PD6, 2017)*.

Entre las evidencias que deben entregar está el desempeño de los alumnos, que se observa a partir de los trabajos realizados en clases y los resultados de los exámenes como son las evaluaciones trimestrales y los del SisAT. Así mismo, se debe entregar un reporte para los casos de alumnos que tienen malas calificaciones, argumentando por qué el estudiante no tuvo mejor aprovechamiento. Se entregan las planificaciones de las clases, los reportes de las tutorías y los procedimientos específicos si algún docente es seleccionado para realizar una evaluación del SPD. Finalmente, los docentes deben participar en las actividades extracurriculares que se llevan a cabo durante todo el ciclo escolar, como son concursos de matemáticas, debates, bailables, festivales, ceremonias, entre otros.

La mayoría de profesores tienen un segundo trabajo o participan en otras actividades fuera de la escuela durante las mañanas, ya sea dando clases en otras escuelas o administrando algún negocio, es por ello que algunos comentan

que las cargas de trabajo en relación a tramites o evidencias se acumulan y hacen más cansado su trabajo, dificultando así poder mejorar sus clases y enfocarse individualmente a cada alumno.

Otro problema que suele ser frecuentemente escuchado entre los profesores es lo complejo que es trabajar con los alumnos académicamente, porque en cierta medida, los alumnos en la secundaria ya deben tener ciertos conocimientos básicos de todas las materias, cuestión que no es tan cierta, ya que al llegar a la secundaria muchos estudiantes tienen niveles insuficientes de conocimientos o habilidades. Un profesor comentaba:

“Los alumnos llegan con muchas deficiencias. Pero creo que la forma de evaluar a los alumnos es una forma que deja muchas lagunas en sus conocimientos, desde la primaria hasta el bachillerato. Entonces los chavos pasan con un nivel mínimo los años escolares. Las modificaciones que se han hecho a los programas de estudio han ido en decremento para una educación que les permita enfrentar una sociedad cada vez más compleja. Entonces no sé, son muchos o es un problema con muchas ramas o materias, pero creo que esa es la educación actual, que los alumnos tienen muchas deficiencias y al final parece una trampa para el docente” (PD4:2017).

En este sentido la mayoría de profesores comentan que un gran problema que encuentran actualmente, es que ya no se permite reprobación a los alumnos, lo cual se vuelve contraproducente, ya que los estudiantes saben que no haciendo nada durante las clases, no llevando las tareas o haciendo un mínimo esfuerzo, ellos pueden pasar con seis de calificación. Esta medida de no reprobación a los alumnos fue planteada, debido a que se aludía que el índice de reprobación en México era muy alto, lo cual causaba deserción escolar, por lo que se propuso que sólo en situaciones muy extremas se reprobó a los alumnos. Es así que los docentes, en la actualidad al reprobación a algún estudiante, tienen que demostrar que durante todo el periodo escolar se hizo lo suficiente para que el alumno tuviera un mejor desempeño académico, restringiendo con esto la reprobación de los estudiantes.

4.2. Representaciones sociales de la evaluación docente

Del total de 16 profesores que fueron entrevistados, se pudo observar que existen diferentes representaciones sociales de la evaluación docente. Esta investigación se realizó durante el periodo de agosto del 2016 a octubre del 2018. Los primeros meses se utilizaron para tener un primer acercamiento a los actores, presentarme, empezar a generar relaciones sociales que me permitieran conocer el funcionamiento de la Secundaria Vespertina del BINE y encausar debidamente mi pregunta de investigación. Posteriormente se realizaron las entrevistas a los actores para conocer sus representaciones sociales de la evaluación y se hicieron observaciones de aula y en Consejos Técnicos Escolares.

Debido a que las evaluaciones a los docentes se llevaron a cabo durante el proceso de investigación, cuando se realizaron las entrevistas, no todos los docentes habían sido evaluados, por lo que los datos que se exponen más adelante están en función de ello.

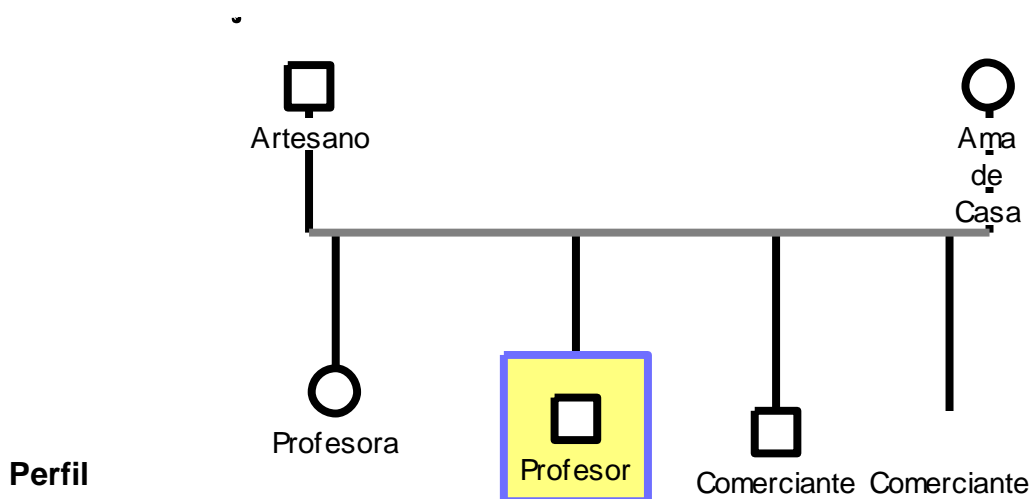
A continuación, se presentan los perfiles de cada docente identificando así las representaciones de la evaluación docente y sus diferentes capitales culturales, es por ello que se presenta su formación profesional, su experiencia laboral y las diferentes opiniones que cada uno tiene de la evaluación, los sentimientos que les genera realizar una evaluación y lo que saben o piensan de la Reforma Educativa del 2013. Es importante señalar que algunos actores proporcionaron los datos de su árbol familiar en relación a las profesiones de cada uno de ellos, estos datos son significativos, ya que permitieron conocer más sobre el capital cultural incorporado (habitus) de los docentes.

4.2.1. Perfiles docentes

Perfil Docente 1

Formación Profesional	Ing. Química BUAP y Lic. En Pedagogía Normal
Antigüedad en el BINE	24 años/24 años siendo docente
Experiencia laboral	Industria y docencia
RS de la evaluación docente	"Pues yo creo que es mucho papeleo, si la evaluación es continua no hay tanto problema"
Sentimientos al realizar un examen	"Siento un cierto estrés, ¿no? Sí, porque siempre una evaluación es estresante"
RS de la Reforma educativa	"Ésta reforma trajo en sí buenas cosas en realidad buenas cosas, pero vino a presionar bastante al docente, ¿no? Nos veíamos muy presionados y de acuerdo con el programa hay que leer demasiado y es bueno, pero, pero ahí está lo que hay que hacer muchos cambios. Los cambios son buenos, pero esto debe ser paulatinamente, no de golpe y por razones"
Pertenece a un sindicato:	Sí
Evaluado por el SPD:	No

Árbol genealógico (Capital cultural incorporado: *habitus*)²¹



²¹ Sólo algunos docentes proporcionaron los datos de su árbol genealógico.

docente 2

Formación Profesional	Normal del Estado con especialidad en español y maestría en Pedagogía en la UPAEP
Antigüedad en el BINE	9 años/ 11 años siendo docente
Experiencia laboral	Docencia y dirección en un kínder.
RS de la evaluación docente	"Fíjate que yo no estoy en contra de eso, me he sometido a muchas evaluaciones y pues yo sí me he puesto a estudiar los he aprobado, ósea sí me cuesta quemarme las pestañas, entonces yo no me opongo a eso siempre cuando tú evalúas tus números, tus indicadores clave es bueno para tu progreso, ósea yo no estoy en contra de eso".
Sentimientos al realizar un examen	"Entonces yo no debería tener miedo, miedo debería tener el que no está preparado, pero pues yo ya me preparé".
RS de la Reforma educativa	"Es que esta reforma es como una repetición de lo que ya había existido, solamente le están cambiando el nombre, porque el alumno siempre ha sido el centro de atención (...) en los programas han cambiado algunos conceptos pero veo que están incluyendo mucho ahorita lo de inteligencia emocional, eso es algo como bueno porque se incluye, pero es algo malo porque a mí eso no me lo dieron en la normal, es como erróneo porque me estas pidiendo algo en lo que no estoy preparada y eso lo tuve que aprender en la maestría".
Pertenece a un sindicato:	Si
Evaluated por el SPD:	No

Perfil docente 3

Formación Profesional	Normal superior con especialidad en ciencias naturales y maestría en orientación y desarrollo familiar en la UPAEP	
Antigüedad en el BINE	17 años/ 31 años siendo docente	
Experiencia laboral	Docencia y dirección de una escuela.	
RS de la evaluación docente	El docente piensa que la evaluación es formativa y sirve para analizar, tomar decisiones. Él piensa que para evaluar a un maestro deberían ver su práctica en las clases, opina que el arte del proceso de enseñanza al momento se	
RS de la R educativa		en los alumnos y fundamentalmente veo el apoyo de los padres. La idea es que, no se aterriza el nivel de convivencia familiar y madre eso es lo que yo quiero cómo lograrlo, pero en realidad los
Pertenece a un sindicato:	Si	

Evaluado por el SPD:	No
-----------------------------	----

Perfil docente 4

Formación Profesional	Licenciatura en Relaciones Internacionales en UDLAP y maestría en Gestión Educativa y dirección en el BINE
Antigüedad en el BINE	10 años/ 10 años siendo docente
Experiencia laboral	Docencia e Industria
RS de la evaluación docente	“Como fue planteada como calidad entonces de acuerdo a todos los organismos internacionales, la educación de México tenía que ser una educación de calidad, empezando lógicamente por los docentes, si tú eres un maestro de calidad significa que eres realmente un dosificador, planeador y un facilitador de la educación, entonces tus conocimientos avalan todos esos ramos, lamentablemente como te digo, así fue planteada la evaluación, no se llevó a cabo así”.
Sentimientos al realizar un examen	“Incertidumbre porque no había claridad en el proceso”.
RS de la Reforma educativa	“Esta reforma fue aplicada principalmente para depurar personal y por recomendaciones de determinados organismos internacionales que se lo pidieron a México”.
Pertenece a un sindicato:	SI
Evaluado por el SPD:	Si

Perfil docente 5

Formación Profesional	Licenciatura en Trabajo social / Modismo y alta costura y tres diplomados de arte visual	
Antigüedad en el BINE	10 años / 28 años siendo docente	
Experiencia		
RS de la docente		
Sentimiento para realizar la	<p>ción de todo lo fuera de algún puedes quedar e es un trámite ara ver quiénes i mejorar".</p> <p>da, la docente le que te anime valúen por más</p>	
RS de educativ:	<p>ión en realidad, roblema que yo var a cabo con icas como para lando tu clase y</p> <p>vas hacerle asi, ¡SI! Esta bien, nos dan modelos educativos que vienen de Estados Unidos y cómo se graba un maestro compañero de E.U cuando tiene 17</p>	

	alumnos, cuando nosotros tenemos 54, o sea ese es el problema”.
Pertenece a un sindicato:	Si
Evaluable por el SPD:	No

Perfil docente 6

Formación Profesional	Licenciatura en educación con especialidad en historia y tres maestrías: la primera en ciencias de la educación en el IEU y la segunda en docencia en el Instituto Multidisciplinario del Estado de Puebla (IMEP) y la tercera en dirección y realizaciones en el IMEP
Antigüedad en el BINE	28 años/ 28 años siendo docente
Experiencia laboral	Docencia
RS de la evaluación docente	“La evaluación que están haciendo ahorita lastima la integridad del profesor porque se evalúa sin que los maestros estén preparados y hay muchos maestros que estuvieron en servicio 15, 20 años y nadie les dijo nada, entonces la misma SEP los contrató (...)ahora si la evaluación fuera en beneficio de la práctica docente, por eso creo que es importante que te preparen en línea o que vengan, pero si sólo se gastan el dinero así porque sí no tiene mucho sentido”.
Sentimientos al realizar un examen	“Supongo que me estresaría”.
RS de la Reforma educativa	“No fue una reforma para mejorar el servicio del docente, fue una reforma laboral para lastimar la integridad del profesor, ya que el profesor no cuenta, y si cuenta con la preparación, no cuenta con las herramientas de SEP o las del servicio profesional docente para poder ser evaluado”.
Pertenece a un	Sí

sindicato:	
Evaluable por el SPD:	No

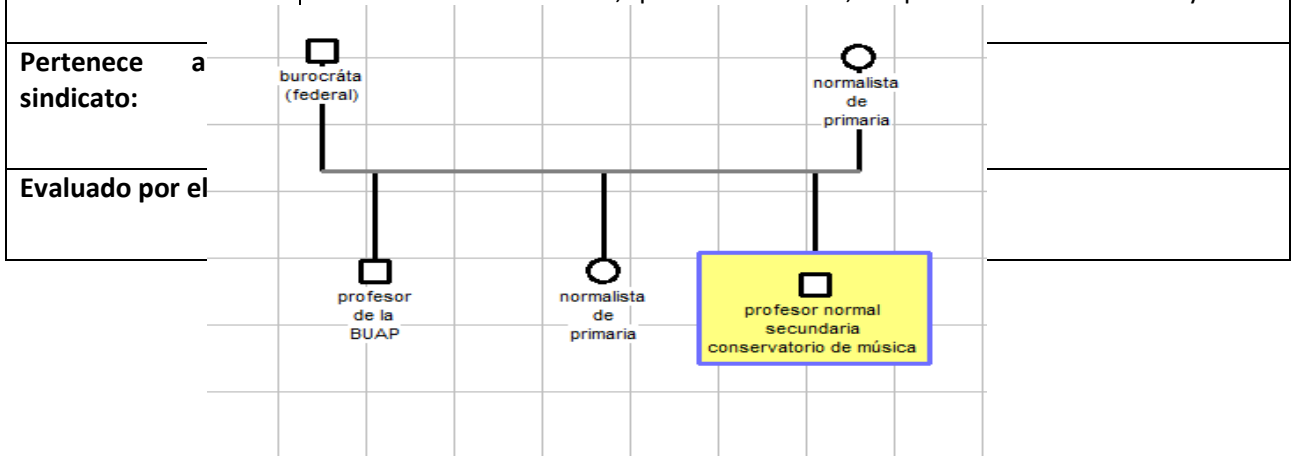
Perfil docente 7

Formación Profesional	Estudió música en el Conservatorio de música del Estado de Puebla y administración de empresas turísticas en el Instituto tecnológico Roosevelt
Antigüedad en el BINE	28 años/ 28 años siendo docente
Experiencia laboral	Docencia y ámbito turístico (hoteles y secretaria de turismo)
RS de la evaluación docente	“Yo estoy de acuerdo en que los docentes seamos evaluados en nuestra área de conocimiento, nuestra capacidad como docente, pero como te acabo de comentarte sobre la evaluación no creo que te evalué esas capacidades pedagógicas en realidad está evaluándote más una forma del conocimiento de la legislación o normatividad de tu trabajo. No realmente si eres un buen profesor o no frente a grupo, sino que conozcas que tienes que hacer. Yo creo que la evaluación es correcta, pero debe estar mejor enfocada, tiene que ayudar para saber cómo andas, para saber que te hace faltar corregir, mejorar o saber si vas por buen camino”.
RS de la Reforma educativa	“La reforma educativa habla de una evaluación al docente para conocer el nivel de calidad en la manera de enseñar del docente, por supuesto que es importante sus niveles de preparación, lo que ha hecho tanto en la educación formal como en qué tanto se ha preparado sobre lo enseña. Pero

	principalmente es eso: conocer que conocimientos tiene el docente de acuerdo a ciertos parámetros que la secretaria ha marcado, más que las evaluaciones te preguntan sobre tu materia. En este caso te preguntan sobre artes y también sobre la LSPD la ley general de educación, está mucho más enfocada a que sepas cuáles son los lineamientos que debes seguir al dedicarte a la docencia”.
Pertenece a un sindicato:	Sí
Evaluable por el SPD:	No

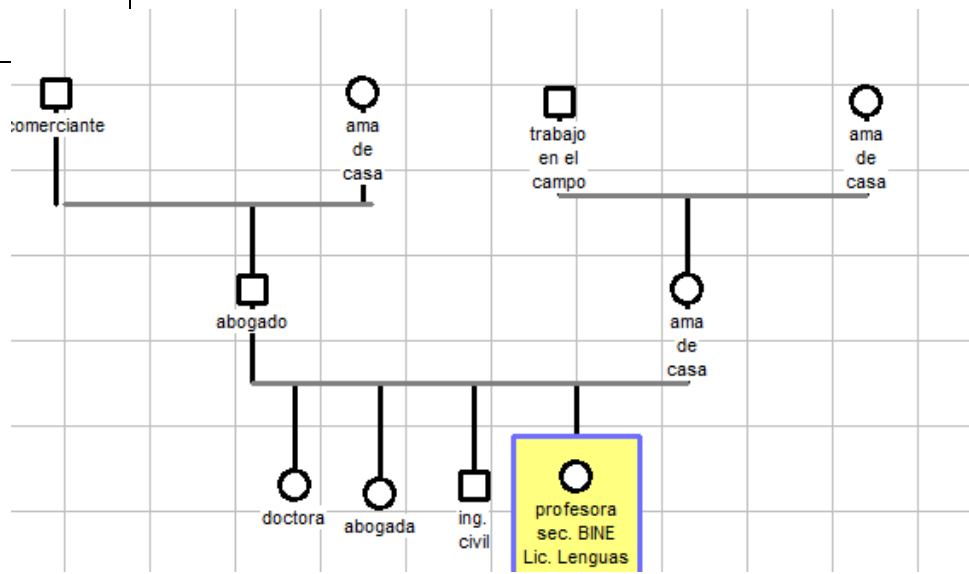
Perfil docente 8

Formación Profesional	Licenciatura en español en la Normal
Antigüedad en el BINE	19 años / 22 siendo docente
Experiencia laboral	Docencia
RS de la evaluación docente	“La evaluación es como un castigo para el maestro por la situación del gobierno que quiere justificarse, justificar algo que ellos mismos han provocado, ¿sí? Eh muchos hablan que hay privilegios para el magisterio, pero los privilegios los tienen los de arriba, los de abajo estamos aquí macheteándole todos los días frente a 50- 60 alumnos, yo tengo aquí por ejemplo en primero tengo 55, en tercero tengo 58, los clubs son de 60- 65 alumnos”.
Sentimientos al realizar un examen	“Temor por las anomalías que hay a que te quiten tu trabajo”.
RS de la Reforma educativa	“Pues a mí en lo personal, yo he visto que ha tenido muchos frutos, yo tengo dos hijas que hicieron su evaluación, ahorita una de ellas está muy bien y yo que años estuve en escalafón, que me decían no, es que delante de usted hay como



Perfil docente 9

Formación Profesional	Licenciatura en Lenguas BUAP
Antigüedad en el BINE	9 años / 23 siendo docente
Experiencia laboral	Docencia
RS de la evaluación docente	“Luego piensas como para qué te va a servir, ósea no digo que no sea importante, pero yo no veo mucha diferencia con los profesores que ya han evaluado, no ha servido para mejorar”.
Sentimientos al realizar un examen	“Yo creo que ningún maestro se opone, pero de repente cuando escuchas evaluación te preocupas porque dices tengo esto, la familia, el otro trabajo y se complica un poco, se vuela una carga extra”.
RS de la Reforma educativa	“Yo creo que está bien. Sí estamos abiertos a la evaluación, el problema es que como que a veces todo se junta, muchas veces tú tienes problemas familiares y aquí mismo. La mayoría de los maestros no sólo tenemos un solo trabajo y siento que esta reforma es muy represiva porque te dicen si no pasas te sales”.
Pertenece a un sindicato:	Sí
Evaluado por el SPD:	No

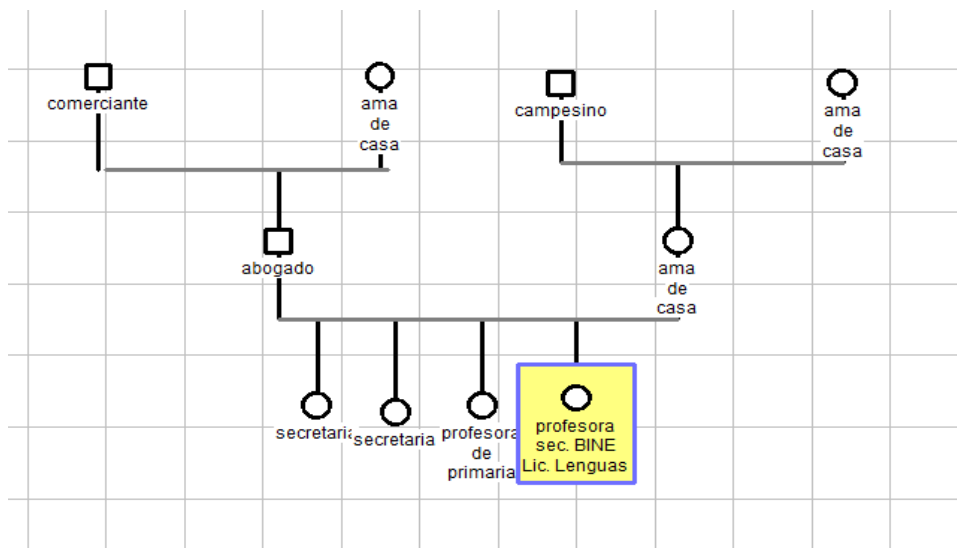


Perfil docente 10

Formación Profesional	Licenciatura en Educación media superior en el área de ciencia naturales, especialidad física, química y biología en la Normal Superior del Estado
Antigüedad en el BINE	12 años / 24 siendo docente
Experiencia laboral	Docencia y enfermería
RS de la evaluación docente	“Para mí es bueno porque creo que como maestros debemos estar conscientes y como profesionistas sabemos que el ser humano evoluciona que nunca dejamos de evolucionar, entonces nuestras nuevas generaciones ya tienen un grado más de evolución que nosotros entonces tenemos que prepararnos y si no estamos preparándonos constantemente pues qué le vamos a dar al alumno”.
Sentimientos al realizar un examen	“Pues sabemos que nos tenemos que preparar pero hay mucho temor porque hay mucho desconocimiento”.
RS de la Reforma educativa	“Pues sé que es sobre el examen, no es realmente para delegar nuestras funciones, que ese examen es realmente para conocer en qué nivel educativo estamos los docentes. Otra que tenemos los mismos planes y programas y yo creo que debemos de hacer un cambio, pero cuando vamos a hacer ese cambio, el cambio se debe de hacer hasta que realmente se tenga un sondeo de en qué nivel estamos, porque imagínate tenemos cambios en los planes y programas pero tenemos maestros que no los conocen en realidad”.
Pertenece a un sindicato:	Sí
Evaluated por el SPD:	Sí

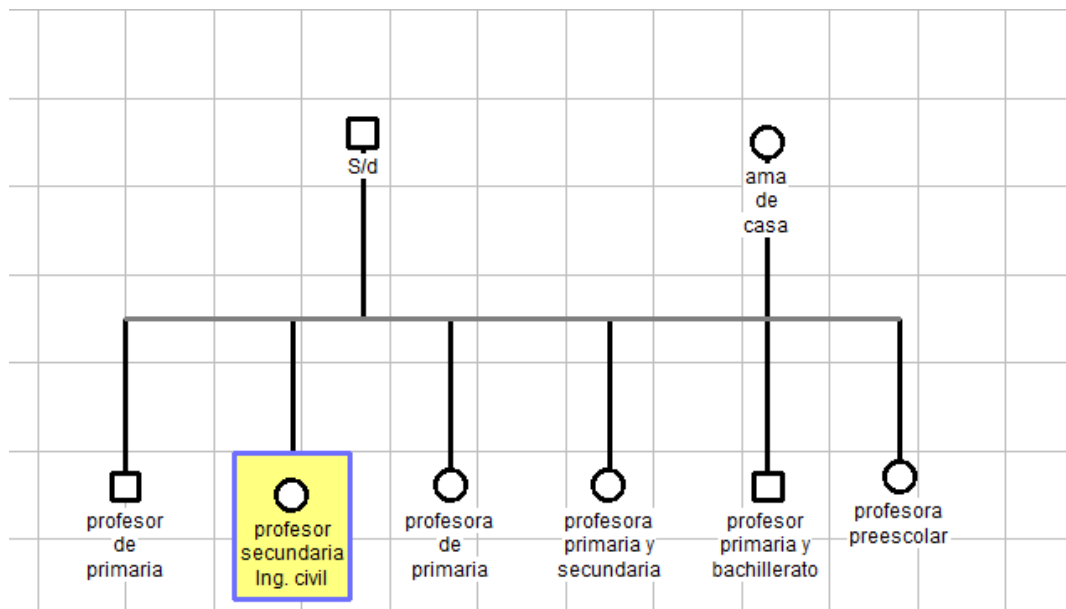
Perfil docente 11

Formación Profesional	Licenciatura en Lenguas BUAP y actualmente estudia maestría de pedagogía en UPAEP
Antigüedad en el BINE	16 años
Experiencia laboral	Docencia
RS de la evaluación docente	“Pues se me hace algo muy punitivo, porque te imponen algo que aún no está por verse, primero para mí sería que te pusieran los cursos y ya que te evaluaran, no que te evaluaran y ya pues si ves que no eres apto según entre comillas pues te mandan a los cursos y tendrían que ser muy diferente, primero el curso de ciertas ... eh cuáles son tus deficiencias y luego ya que seas evaluado”.
Sentimientos al realizar un examen	“Yo me pongo nerviosa y digo, pero por qué si yo me he sometido a exámenes, también sientes Miedo, temor, porque, aunque estés preparada siempre hay una incertidumbre de pensar qué puede pasar si me falla algo y de eso depende mi trabajo”
RS de la Reforma educativa	“Bueno de la reforma sé del examen, ¿no? Del examen que ya no va a ser este... ya no se van a adquirir plazas porque seas pariente o tengas alguna parte importante que tengas que ver en el sindicato o la SEP, que ahora ya va a ser por el examen, y que, si examen lo repruebas, ósea si no eres apta te van a dar una segunda oportunidad y no te van a dar escoger que seas intendenta, ósea de apoyo y si no quieres te van a dar tu liquidación y ya te retiras. También sé que nuestro trabajo laboral también ya está muy presionado por las autoridades de la educación pública y ósea por ejemplo yo me enfoco en lo de mi materia que si yo no tengo el nivel, de igual manera voy a ir para no apta, porque yo debo tener el nivel para dar clases”.
Pertenece a un sindicato:	Sí
Evaluated por el SPD:	No



Perfil docente 12

Formación Profesional	Ing. Civil BUAP. Y Normal con especialidad en matemáticas
Antigüedad en el BINE	28 años/ 28 años siendo docente
Experiencia laboral	Docencia / Ingeniería civil
RS de la evaluación docente	“Mira yo creo que una evaluación es buena, que a mi evalúen sobre mis conocimientos no tengo ningún problema, es importante que nos actualicemos, pero no que nos evalúen así. Pero por eso ya nos quieren ahora evaluar a nosotros, el mismo sistema sabe quién está preparado por nuestra formación profesional, el hecho de que en mi caso por ejemplo haya estudiado 5 años en la universidad, y también hice nivelación pedagógica y los cuatro años de especialidad, y hay que gente que no hizo nada, ni un año y está dando clases o que hizo dos semestres de la Carrera Magisterial y está dando clases. Y es de las cosas que no tienen coherencia en esa evaluación, porque tú tienes un documento que te respalda, que dice que ya estudiaste, yo por ejemplo metí 51 materias en la universidad y la mayoría estaban enfocadas en las matemáticas”.
RS de la Reforma educativa	“En realidad, la utilidad fue que el gobierno vio que los sindicatos estaban hinchándose de dinero y eso no les gustó, pero hasta la fecha sigue habiendo gente que no está capacitada para los puestos que tienen”.
Pertenece a un sindicato:	Sí
Evaluated por el SPD:	No

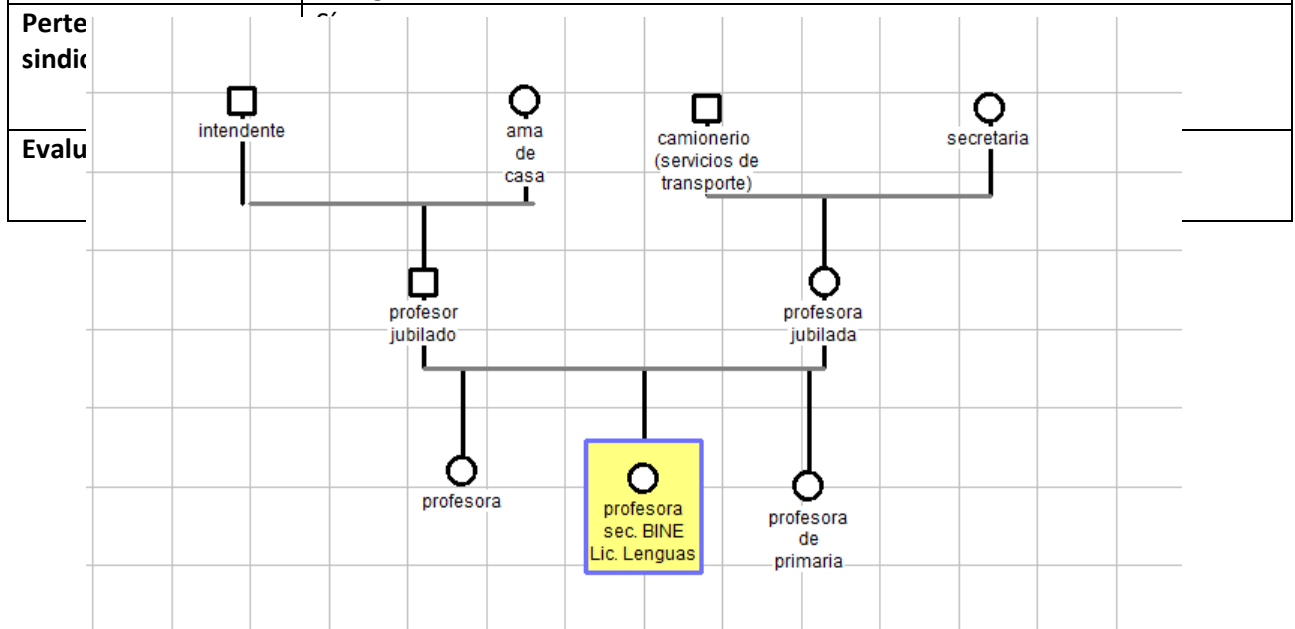


Perfil docente 13

Formación Profesional	Licenciatura en lenguas con especialidad en español en la Normal Superior
Antigüedad en el BINE	17 años/ 20 años siendo docente
Experiencia laboral	Docencia
RS de la evaluación docente	“Bueno la evaluación docente, no creo que sea una estrategia, yo creo que sí se tiene que modificar, sí se tendría que revisar para contextualizarla, en el sentido en que no es lo mismo que tengas alumnos en el norte que en el sur, en escuelas privadas o en escuelas públicas, con diferentes tipos de recursos y tú también con diferentes tipos de recursos, que tú tienes que tener la misma capacitación en la escuela en la que estés”.
Sentimientos al realizar un examen	“Fue incertidumbre, fueron nervios, estrés, fue así como que no sabes qué va a pasar, y es feo porque no sabes qué te van a evaluar, no sabes”.
RS de la Reforma educativa	“Hubo algunos cambios, pero no estructurales sino superficiales, que no contribuyen a las necesidades actuales en la educación, por ejemplo, en los ejes temáticos de los programas”.
Pertenece a un sindicato:	Sí
Evaluated por el SPD:	Sí

Perfil docente 14

Formación Profesional	Licenciatura en enseñanza de lenguas BUAP y una maestría en educación
Antigüedad en el BINE	5 años/ 20 años siendo docente
Experiencia laboral	Docencia
RS de la evaluación docente	“Pues una evaluación es medir tus avances y logros que tú tienes, una evaluación no es terminal, tú puedes estar evaluándote o evaluando según sea el caso, en determinados periodos y pues según esos resultados pues tu harías las adecuaciones necesarias para alcanzar tu plan, entonces eso es una evaluación, una autocrítica por decirlo así”.
Sentimientos al realizar un examen	“Estrés porque estamos a la expectativa”.
RS de la Reforma educativa	“Han cambiado los lineamientos para el ingreso de los nuevos maestros, digo comparado con hace 10 años o cuando no había esta reforma, digo sí se manejaba mucho eso de que a lo mejor entraba alguien porque tenía un amigo tal, etc., etc. Toda persona que quiera entrar al sistema pues tiene que hacer una evaluación para ver si es una persona idónea porque es muy diferente tener un grado el que sea a poder transmitir los conocimientos, bueno eso es una que han cambiado los lineamientos de ingreso. La otra es lo que se menciona de la autogestión escolar”.



Perfil docente 15

Formación Profesional	Licenciatura de educación secundaria con especialidad en biología
Antigüedad en el BINE	1.5 años/ 2.5 años siendo docente
Experiencia laboral	Docencia
RS de la evaluación docente	“Pues es la oportunidad de conocer qué tan preparado está uno en referente a lo que se nos evalúa, en este caso se me evaluó sobre mi trabajo y eso va permitir saber qué tan preparado estoy para desempeñar ese trabajo y en verdad gracias a que realicé esta evaluación de ingreso tengo mi trabajo, por lo que creo que debemos seguir adelante y seguir preparándonos”.
Sentimientos al realizar un examen	“Híjole siempre he pensado que lo difícil o lo que puede representar un obstáculo, a veces uno solito lo hace, a qué voy a que si uno le gusta, si uno se prepara lo difícil lo puede hacer accesible, entonces es un poco gastado por el tiempo que hay que estar frente a una máquina pero sí uno se prepara finalmente el examen viene de lo que uno vio en la carrera, entonces no es cosa de otro mundo, claro que al presentarlo muchos, muchos compañeros maestros, pues la competencia es tremenda y sí tiene que prepararse bien para que te toquen los mejores sitios”.
RS de la Reforma educativa	“Bueno es una serie de acciones implementadas, con la finalidad de mejorar el servicio educativo y garantizar la calidad de la educación en los estudiantes, entonces digo es algo que se implementó desde el nivel federal y a partir de ahí tiene que haber cambios en todo lo que es el servicio educativo a nivel nacional, en cada estado y requiere de varias cosas no sólo ver la capacitación de los docentes, no sólo verificar que son idóneos o que sean los adecuados para su trabajo, sino que lo que se hace también contemple mejorar la infraestructura de las escuelas, dar paso a la integridad de todos los estudiantes y que todos tengan acceso a la educación, entonces sí considero que bueno de la reforma

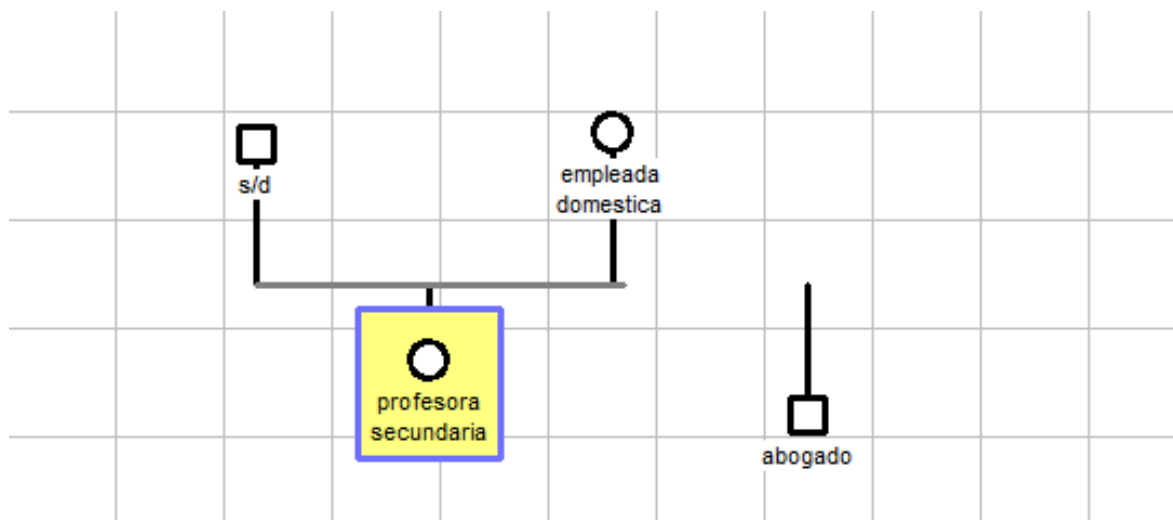
	educativa hace eso pero sí se basa principalmente en el docente que es el que está frente a grupo".
Pertenece a un sindicato:	No
Evaluated por el SPD:	Sí

Perfil docente 16

Formación Profesional	Licenciatura de educación secundaria con especialidad en telesecundaria
Antigüedad en el BINE	1 año 10 meses/ 10 años siendo docente
Experiencia laboral	Docencia
RS de la evaluación docente	"La evaluación es buena pero también se debe apoyar a los maestros a prepararse, en donde se elaboren proyectos que estén encaminados a mejorar nuestra práctica, también pienso que los que tengan buen desempeño deberían tener una compensación económica".
Sentimientos al realizar un examen	"Pues da un poco de nervios y miedo, pero hay que prepararse".
RS de la Reforma educativa	"Pues a partir de la reforma se establecieron muchos acuerdos positivos para la educación de los alumnos, pero algo que creo que falta incorporar es la formación a maestros".
Pertenece a un sindicato:	Sí
Evaluated por el SPD:	No

4.3. Análisis de la relación entre capitales y las representaciones sociales de la evaluación docente

La pregunta de investigación refería a conocer por qué existían diferentes representaciones sociales de la evaluación docente entre los maestros de la secundaria del BINE, a lo que se infería que era resultado de los diferentes capitales culturales, económicos y sociales (Bourdieu, 1996), así como de la experiencia laboral y formación profesional de los profesores. Si bien en el análisis se pudo reconocer que había cierta tendencia de que los actores que tenían un capital económico y cultural mayor (los docentes que contaban con estudios de posgrado o cursos especializados) encontraban mayores aciertos en la Reforma Educativa y en la evaluación docente. En general se encontró que los profesores ya fuera que tuvieran formación normalista, licenciatura o estudios de posgrado,



así como distintas trayectorias de vida laborales, aludían que existían ciertas deficiencias tanto en la Reforma Educativa como en la evaluación llevada a cabo por el SPD.

Esfera subjetiva de las representaciones sociales de la evaluación docente (dimensión semántica)

Jodelet (2008) menciona que la esfera subjetiva de las representaciones sociales está en relación directa con el individuo, “corresponde a los procesos por los cuales el sujeto se apropia y construye determinadas representaciones. Estos procesos pueden ser de naturaleza cognitiva y emocional, y dependen de una experiencia en el mundo de vida o experiencia de vida” (Jodelet, 2008: 52). Es por ello que, analizando la esfera subjetiva, se descubrió que los docentes en general, no se oponen como tal a la evaluación de su práctica docente. En realidad, la cercanía que ellos tienen con la evaluación ha sido fundamental tanto en su formación inicial, como en su práctica; al evaluar alumnos constantemente y al tener anteriores experiencias de evaluación como la CM, las evaluaciones de cursos de capacitación y las evaluaciones producto de los resultados de las pruebas ENLACE y PISA. Sin embargo, es cierto que las dinámicas anteriores de evaluación profesional carecían de rigurosidad y claridad en el proceso.

Por otra parte, participar en la evaluación de la CM era voluntario, una forma de obtener mayor salario y rango laboral. Es por ello que algunos docentes mencionan que mantenerse dentro de un sistema donde existían determinados procedimientos que después fueron modificados fue un aspecto que estresó a los docentes y generó un conflicto en las condiciones en las que habían permanecido en el magisterio, por tanto, significó una transformación en su práctica profesional.

Es así que la anterior situación en la que se encontraba el magisterio, y la experiencia laboral de los docentes fue transformada por la evaluación propuesta en la Reforma Educativa, generando así cierta representación social asociada al miedo y estrés de la evaluación docente.

Algunos docentes entrevistados tienen familiares que pertenecen o pertenecieron al magisterio, por lo que muchos de ellos tuvieron una relación temprana y cercana con las prácticas del magisterio y los sindicatos. Teniendo con ello cierto capital cultural incorporado que les permitió conocer los antiguos

mecanismos para mantenerse en su puesto laboral²². Por lo que cuando se implementó la evaluación docente del SPD, se generó un choque en sus conocimientos y prácticas laborales.

En consecuencia, la dimensión semántica propuesta por Dietz (2011), que alude a los discursos de los docentes, se ve reflejado en las reinterpretaciones, ideas y apropiaciones que los profesores tienen de la Reforma Educativa del 2013, en este sentido si bien los docentes no se oponen a la evaluación, ésta sí generó un cambio de paradigma en su labor profesional. Por lo que en la actualidad tratan de adaptarse a la Reforma y poder pasar los exámenes.

Esfera intersubjetiva de las representaciones sociales de la evaluación docente (dimensión pragmática)

Esta esfera “remite a situaciones que, en un contexto determinado, contribuye a establecer representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos, especialmente las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación verbal directa” (Jodelet, 2008: 52). La esfera intersubjetiva de las representaciones sociales se dio a partir del diálogo entre los docentes y autoridades educativas, así como de la interacción entre ellos. En este sentido un aspecto que fue muy repetitivo en las entrevistas fue la desinformación del proceso y la poca claridad que se tenía del proceso de evaluación.

Las experiencias de algunos de los compañeros evaluados y la desinformación del proceso evaluativo generaron en los docentes sentimientos de miedo, incertidumbre, estrés y nerviosismo. Si bien es cierto que los sentimientos de miedo y estrés se presentan normalmente al realizar un examen, estos sentimientos se acrecentaron debido a que durante las primeras jornadas evaluativas hubo mucha desinformación, como la incertidumbre de lo que se iba a evaluar; el no saber cuál era el proceso de selección para presentar evaluación; la saturación y fallas en la plataforma en línea.

²² En donde existían muchas prácticas clientelares.

Otro aspecto del cual hubo difusa información fueron las implicaciones que iban a tener los resultados del examen en las condiciones laborales de los docentes, éste desconocimiento causó mucho estrés entre los profesores, ya que el no saber exactamente lo que se evaluaría y desconocer cómo se iba a actuar en caso de que salieran con un resultado bajo en la evaluación, presionó a muchos docentes llegando incluso algunos a enfermarse o a renunciar.

Algunas experiencias evaluativas fueron compartidas entre los docentes, por lo que, durante las primeras jornadas, el clima de miedo y estrés incrementó. Sin embargo, conforme el paso del tiempo se fueron comunicando datos durante los CTE y entre maestros, que permitieron conocer mejor el proceso evaluativo. Generando cierta modificación en las representaciones sociales de la evaluación del SPD, tomándola con un poco más de tranquilidad y seguridad.

Es así que la dimensión pragmática que alude a las relaciones y prácticas de los actores, se encontró cuando una vez que pasó la desinformación, los docentes comenzaron a darse consejos entre ellos para pasar el examen y hacer grupos de estudio, lo que permitió que se generará una mayor tranquilidad al realizar la evaluación.

Esfera transubjetiva de las representaciones sociales de la evaluación docente (dimensión sintáctica)

La esfera transubjetiva de las representaciones sociales enmarcan las condiciones contextuales en las que se presentó la evaluación del SPD. Esta esfera se refiere a “todo lo que es común para los miembros de un mismo colectivo en este ámbito interfieren diferentes aspectos como el aparato cultural que otorga los criterios de codificación, así como las condiciones materiales de la existencia, imposiciones de la estructura social y del poder. Remite igualmente el espacio social y público en donde intervienen diversas ideologías e instituciones donde circulan representaciones de origen diverso: la difusión por los medios de comunicación masiva, los marcos impuestos por los funcionamientos institucionales, las hegemonías ideológicas, etc.” (Jodelet, 2008: 53- 54).

De modo que el espacio social influyó en la generación de representaciones sociales de los profesores, por una parte, distintos medios de comunicación generaron una desacreditación de la profesión docente, a partir de una serie de mensajes negativos, por lo que la evaluación para algunos profesores fue vista como un ataque y una consecuencia del descrédito que tenían.

Los mensajes que los medios de comunicación y organizaciones multilaterales transmitían sobre el perfil que los docentes debían tener, se vio reflejado en algunos discursos de las representaciones sociales de los docentes en los que mencionaban la importancia de la calidad en la educación, su papel como facilitadores del conocimiento y la importancia de la formación continua.

Los docentes en general mencionan que la evaluación docente debería de ser un proceso en el cual puedan aprender a reconocer sus deficiencias para desarrollar mejor su práctica, aludiendo a la necesidad de llevarse a cabo una evaluación interpretativa (Rueda Beltrán, 2012), en donde la evaluación sea un proceso que conduzca a reflexionar y preguntarse sobre su propia práctica (Rueda Beltrán, 2012). Sin embargo, muchos docentes piensan que la evaluación llevada a cabo por el SPD parece más un trámite o un proceso administrativo que una evaluación formativa.

“La evaluación... pues es que mira debería de ser una recopilación de todo lo que tú sabes, pero siento que es más cuestión eh, como si fuera de algún trámite, como para saber si es que te vas a quedar, si es si te puedes quedar porque no te están evaluado tus conocimientos (...) yo siento que es un trámite que está haciendo ahorita el gobierno, así como una sacudida para ver quiénes son los que ya se van a bajar, ¿no? Yo no siento que sea algo para mejorar” (PD5, 2017).

Esta representación social sobre la evaluación es constante en los discursos de los docentes, aunque hay actores que han sido evaluados y piensan que la evaluación es una herramienta pedagógica para mejorar su práctica, se alude a que la evaluación practicada por el SPD ha sido más de corte administrativo por el contenido del examen en el que se pregunta bastante normatividad y porque no

hay un seguimiento a los resultados del examen. La mayoría de profesores mencionan que sería necesaria una evaluación en la que se pudiera observar las condiciones en las que imparten clases y la forma en cómo enseñan para que la evaluación fuera más formativa y continua.

No obstante, a este cambio de situación laboral, algunos docentes se adaptaron a la política educativa y decidieron prepararse para realizar el examen. Sin embargo, las capacitaciones ofrecidas por la SEP eran de mala calidad, en el sentido en el que las personas encargadas de capacitarlos no estaban preparadas o desconocían plenamente el tema, lo que los dejaba en una situación semejante a la anterior a capacitarse.

“La capacitación es muy pobre, nos dan un documento y a veces material, porque no hay material suficiente para todos y bueno pues llega una persona que no está bien capacitada y pobrecita también sufre es de: lean, hagan resumen y pasen a exponer, pero dices eso no es capacitarse la verdad, ¿no?” (PD3,2017).

“Bueno pero es que los cursos no son de calidad, te tienes que preparar tú si quieres hacer algo, conoces el tema entonces te vas a buscar bibliografía, apoyo pero en si el curso, al menos de la primaria etapa, los cursos nos los dieron maestros que a veces estaban en menor nivel que nosotros y nos decían: maestros honestamente lo que pudimos rescatar de la bibliografía, pues con ustedes lo vamos a resumir y vamos ir haciendo equipos, e hicimos equipos, hicimos grupos de estudio pero realmente una capacitación nunca la hubo”(PD10:2018).

Es así que en cuanto a la dimensión sintáctica, que alude a las instituciones y en donde se revisaron los reglamentos establecidos y la LGSPD, se pudo observar que si bien la evaluación es una herramienta útil para mejorar la calidad de la educación y en la que una gran parte de los docentes está adaptando la idea de ser evaluado como positivo; también es necesaria la creación de un sistema de capacitación efectivo para los docentes, ya que parte de las obligaciones del contratante es brindar capacitación de calidad a sus empleados.

En este sentido la capacitación es un elemento que los profesores piden y necesitan para mantenerse actualizados. Según las representaciones sociales de los docentes las capacitaciones otorgadas hasta la fecha, no han sido suficientes para lograr los objetivos de la Reforma Educativa y para mejorar su práctica profesional.

4.3.1 Formación continua

Un dato importante que se extrajo del análisis del discurso de los docentes, de su capital cultural y formación profesional fue que los docentes necesitan tener una formación continua que les permita tener las herramientas para enseñar mejor en sus clases y con ello poder ser evaluados.

Desde 1944 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) y posteriormente en 1984 se creó la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) como proyectos para actualizar y formar a los docentes, sin embargo, hasta la fecha dicho objetivo no ha podido llevarse a cabo plenamente ya que los docentes constantemente van a cursos y talleres que son proporcionados por la SEP. Sin embargo, los actores mencionan que la mayoría de cursos son de mala calidad ya que los capacitadores que los imparten no tienen experiencia en el tema y en ocasiones no están preparados.

“En los cursos que proporciona la SEP no hay riqueza, no hay retroalimentación y alguien que sepa. Y realmente sí hace falta una real actualización, un real acompañamiento con los maestros” (PD3,2017).

“Hay quienes están enfrente dando cursos a maestros que no saben llevar un grupo y hay quienes se parten la maceta que están todo el tiempo con los chicos que son maestros de tiempo completo, y los que son maestros que te dan cursos son maestros sólo que dan un curso, pero les falta la experiencia” (PD5,2018).

Durante los Consejos Técnicos Escolares se prepara a los docentes y se reflexiona sobre su práctica educativa, sin embargo, los cursos y programas que

se proporcionan son casos educativos de docentes de Japón, Estados Unidos y Finlandia, los cuales están muy alejados de la realidad de los profesores que imparten clases en la secundaria del BINE, ya sea por la cantidad de alumnos que hay en un aula o por las condiciones familiares de cada estudiante, por lo que, aunque los programas sean buenos y otorguen herramientas a los docentes, llevarlos a la práctica es un proceso muy complejo.

“en las escuelas no hay los medios, entonces tú vas te capacitas te dan un programa muy bueno, pero llegas feliz a clases y te encuentras con que no tengo modem, bueno yo lo traigo si quieren y no hay luz” (PD4, 2018).

“Muchas veces te dicen genera estrategias para mejor aprendizaje, pero llega el momento que ya no sabes qué hacer. Yo he traído mis copias, material didáctico, videos que las pongo de mi bolsillo, porque a veces te dicen: no traje ¿me presta maestra?” (PD9,2017)

Así mismo muchos cursos que toman los actores no tienen respuesta, retroalimentación o seguimiento, lo cual dificulta que los docentes tengan un verdadero aprendizaje y técnicas para mejorar su práctica.

“En una ocasión hace como dos años que empezó también lo de la reforma, abrieron como dos meses un curso y fuimos y ya luego el segundo, ya no nos siguió pagando, ósea terminamos nuestro documento que ya habíamos cursado ese tema y al otro año ya nada que es cuando debíamos seguir. Nos mandaron a todas las de inglés y se dijo que ya no había dinero y ya no se pagó para que continuáramos” (PD11, 2017).

“Pero nos dicen los cursos son en línea, ¡en línea! ¿Cuántos asisten? Bueno pues te inscriben y haces tu curso, pero cuándo llega el supervisor y te dice sacaste 8 en tu curso en línea, nunca hay respuesta de esas cosas. Ósea te inscribes, vas a un curso, vas a otro y tú en casa vas y te metes, lees clases, le dedicas tiempo, pero después ya no te dicen nada, ya no hay respuesta” (PD5,2018).

Por otro lado, los profesores comentan que la formación profesional que tuvieron en la normal o en la licenciatura no es suficiente para enfrentar a las nuevas generaciones y entrar a sus canales de acceso de aprendizaje, porque los estudiantes cada vez están más familiarizados con las nuevas tecnologías de la información y tienen otras formas de aprender distintas a las que a ellos les enseñaron en su formación profesional.

“La educación es tan dinámica como el ser humano, cambia constantemente, los niños de ahora son muy diferentes a cuando yo era estudiante, por lo tanto, yo no tuve un maestro dentro de la educación básica, ni si quiera en la licenciatura que haya tenido lo que ahora se requiere de un maestro, ósea no tuve el ejemplo vivo, claro. Lo tuve hasta que estuve en la maestría y fue realmente un reto para mí porque fue meterme a hacer cosas nuevas, hacer lo que nunca habías visto y no habías tenido el ejemplo, pero en la universidad tuve el ejemplo de esos maestros y pues me doy una idea más certera de lo que se requiere de alguien como yo, entonces me di cuenta en la maestría que no es suficiente lo que te dan en la normal, no es suficiente lo que te dan en la licenciatura para el reto que tienes ahorita como docente, para que tú puedas hacer todo lo que te pide la SEP, no es suficiente con lo que te da, necesitas especializarte” (PD2,2017).

“Nosotros somos muy memorísticos porque a nosotros nos enseñaron así, yo me acuerdo que desde pequeña a mí me enseñaron a aprenderme las cosas e memoria, entonces para estar con el nuevo programa que es para razonar, reflexionar, etc. a mí me cuesta trabajo. A mí también como adulto me cuesta trabajo, sí lo he logrado, pero me cuesta aprender las formas que ahora nos están pidiendo, pero porque yo vengo así, de escuela vieja” (PD11,2018).

Es por ello que varios docentes mencionan que es necesario tanto reformar la escuela normal para que los docentes que se preparen estén acorde a las nuevas generaciones, como que es preciso que se impartan cursos de capacitación de

calidad que realmente les otorgue las herramientas para mejorar su práctica docente.

Otro problema que hay en la capacitación del magisterio es que hay docentes que por falta de plazas imparten materias que no son de su área, por ejemplo, la profesora de historia imparte la clase de educación física e inglés, por lo que en ocasiones la mandan a capacitarse para inglés, lo que genera una contradicción en la formación de perfiles específicos y actualizados, estando estas capacitaciones relacionadas con la evaluación docente.

“Pues mira, yo creo que sí tiene utilidad, pero lo deberían de replantearla, en el sentido en que cómo me van a evaluar a mí con algo que a lo mejor ni siquiera yo vi cuando estuve en la escuela, o no lo tuve en mi formación, ósea necesitan evaluarte conforme a lo que tú sabes, al perfil que tienes, a tu educación. Entonces es importante formarnos para poder evaluarnos” (PD11, 2017).

Los docentes que se han podido actualizar estudiando maestrías de pedagogía o educación, en donde tienen cierto acercamiento con los nuevos programas educativos y lineamientos, lo hacen porque tienen mayor capital económico para lograrlo y para acceder a estos programas.

“Y si estudias y te preparas, yo me preparo con mi dinero, la SEP no me ha dado nada” (PD6,2018).

“A mí me gustaría que me pagaran una beca, pero al cien por ciento para poder conseguir lo que nos están pidiendo a los maestros de inglés, mi título del Cambridge porque sí nosotros, bueno yo que he investigado para ir a recibir ese papel que ahora quiere la SEP, nos cobran carito y pues yo aparte de ser docente soy madre de familia con tres hijos que claro mi salario no sólo es para mí, lo debo distribuir entre casa e hijos” (PD11,2018).

“El día que estuviste en el consejo técnico escuchaste como fueron a ofrecernos un taller, pero cuánto cuesta 10 mil- 20 mil pesos, 25 mil pesos

que fue lo que nos dijeron, cuando tú trabajas no para ver si te vas a un curso, trabajas para sobrevivir, entonces yo veo mal eso que nos vengam a ofertar cursos que saben que no podemos pagar, porque todos tenemos prioridades, ¿tú qué prioridad le darías a pagar una casa o a irte a un curso?” (PD8,2018).

Esta característica hace alusión a lo que Bourdieu y Passeron (1967) mencionan sobre el papel de la escuela en la reproducción social, en donde la escuela no es una institución para otorgar oportunidades sociales a los individuos, sino un espacio de lucha entre grupos que proporciona estatus, poder y diferenciación social (Bonal,1998:76) en la que se contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases del sistema social (Bourdieu y Passeron, 1967: 26).

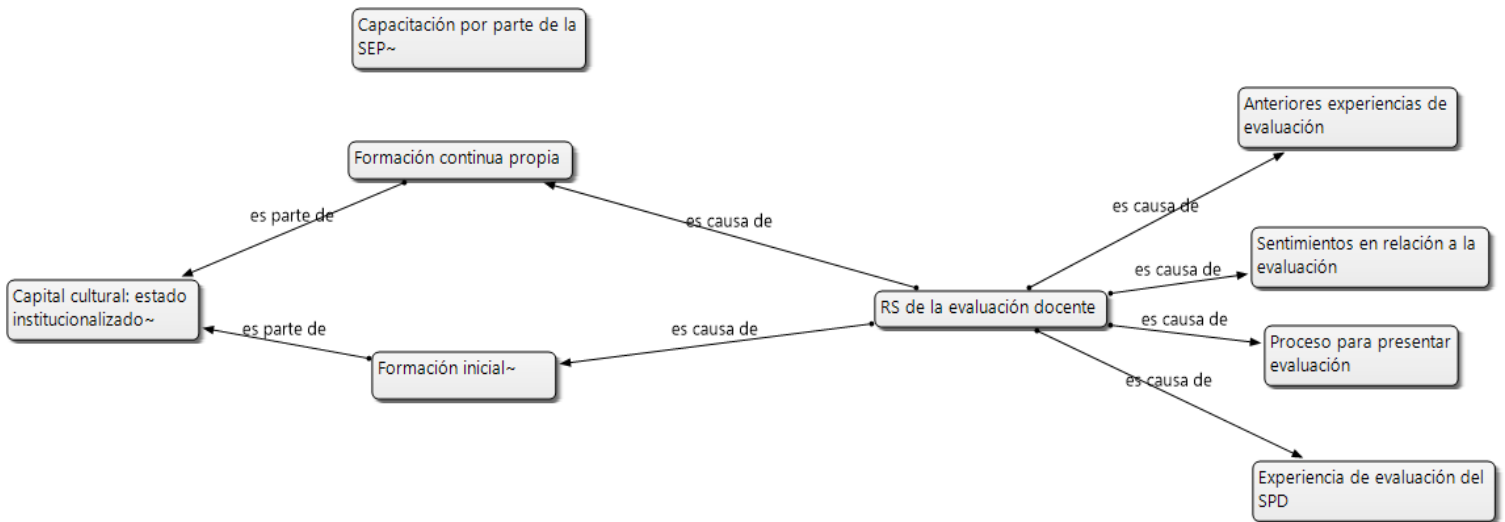
Considero que la teoría de la reproducción social es aplicable en este contexto, ya que es notable cómo los docentes que pueden acceder a estudiar maestrías en las que pueden especializarse tienen más herramientas para trabajar en sus clases y con ello subir los resultados evaluativos. Bourdieu (1986) menciona que el capital económico es la raíz de los otros tipos de capital, pero no es la raíz de sus efectos, es por ello que los diferentes capitales pueden transformarse en otros (Bourdieu, 1986:54), siendo así el capital económico uno de los principales factores para que los docentes puedan acceder a una formación continua propia.

5. Conclusiones

La pregunta que rigió esta investigación fue conocer por qué existían diferentes representaciones sociales de la evaluación docente entre los profesores de la secundaria del BINE, a lo que propuse como hipótesis que era producto de los diferentes capitales culturales, la experiencia laboral y formación profesional de los docentes.

La formación de las distintas representaciones sociales de la evaluación docente en cierta medida sí está influenciada por los distintos capitales culturales de los profesores y de su experiencia laboral, sin embargo, no es el único factor y esto no determina que los docentes no vean fallas en la evaluación llevada a cabo por el SPD, por lo que hay un aspecto multifacético en la formación de representaciones sociales. Es así que sus anteriores experiencias de evaluación y el propio proceso de la evaluación realizado por el SPD, generó que los profesores en general, entendieran la evaluación como una herramienta fundamental para generar una educación de calidad. Sin embargo, consideran que la forma en que fue llevada a cabo no fue la correcta, enfocándola más a una evaluación administrativa.

Imagen 11. Mapa conceptual factores de la representación social de la evaluación docente



Mapa elaborado con el análisis de datos de campo

Al comenzar esta investigación tenía interés por conocer por qué existían distintas representaciones sociales de la evaluación docente, es por ello que a partir de retomar el enfoque interpretativo de las políticas públicas propuesto por Shore (2010), Ball (2015) y Mateos (2010) me fue posible entender las políticas educativas y la relación que éstas guardan con los significados que cada actor tiene, siendo cada sujeto y sus determinadas experiencias de vida, las que influirán en las formas de entender la realidad. Considero que el acercamiento subjetivo a las políticas educativas fue un acierto en la investigación, ya que me permitió comprender que existen distintos significados alrededor de un elemento de la realidad y que es oportuno estudiar la conformación de dichas representaciones.

El enfoque procesual de las representaciones sociales en relación al capital cultural de los profesores, fue útil para comprender la conformación de una representación social específica, ya que si bien se encontró que los docentes que tienen estudios de actualización poseen más herramientas para aprobar el examen y tener una representación social de la evaluación en la que distinguen muchos elementos positivos. También fue necesario incorporar y ampliar el concepto de capital cultural, al de los diferentes tipos de capitales, encontrando durante el proceso investigativo que el capital económico es un factor importante en relación a la formación que los docentes pueden acceder y por ende a sus representaciones sociales.

Así mismo utilizar la metodología de análisis propuesto por Jodelet (2008), me permitió entender los factores personales, sociales y estructurales en la conformación de una representación social, por lo que considero es un método de análisis útil que engloba distintas esferas de la realidad. Es por ello que también se reconoce que durante la investigación faltó una mayor profundización en la esfera transubjetiva, ya que si bien se encontraron determinados discursos por parte de los profesores que replicaban ideas de la evaluación que provenían de medios de comunicación y organismos multilaterales como el papel y el perfil que los docentes deben tener en el sistema educativo, fue demasiado amplio abordar este aspecto, por lo que este elemento puede ser una veta de estudio para investigaciones posteriores.

Otro aspecto importante que se encontró durante la investigación fue que no es posible homogeneizar al grupo de profesores en función de su formación inicial, ya fuera por su formación normalista o universitaria, debido a que la realidad empírica me demostró que, si bien entre los grupos de profesores se comparten ciertas similitudes, como ciertos rasgos de identidad y pertenencia; es su formación continua, distintas experiencias vividas y múltiples factores los que generan determinadas representaciones sociales.

Por lo que, durante el análisis de las representaciones sociales, fue constante encontrar docentes con distintos estudios de maestrías que

mencionaban que no les parecía adecuada la forma en la que se estaban elaborando las evaluaciones. En general los docentes consideran que la evaluación sería muy útil para mejorar y enriquecer su práctica docente, si fuera una evaluación más interpretativa, por lo que sería un aspecto para mejorar en la Reforma Educativa.

“Yo veo que la reforma tiene cosas buenas, sí, pero tiene otras cosas que necesita mejorar para que salga como pretende, es como cuando vas a hacer un pastel y no le hechas suficiente harina, necesitas así algo más, que es liberar algunos candados, tener una secuencia lógica y que las leyes pues den prioridad a lo importante y no a lo secundario” (PD2,2017).

Es así que la hipótesis de esta investigación se confirma, pero no del todo, ya que, la formación de las representaciones sociales de la evaluación docente de cada profesor en cierta medida sí está influenciada por los capitales culturales, experiencia laboral y formación profesional de cada profesor en el sentido de que los docentes que han estudiado alguna maestría o se han especializado suelen utilizar y tratar de implementar ciertos elementos de la Reforma Educativa, durante sus clases como los conceptos de la inteligencia emocional y los aprendizajes clave.

Sin embargo, los profesores consideran que hay aspectos que mejorar tanto en la Reforma, como en la evaluación. Esto mismo sucede con los docentes que no tienen un acercamiento más profundo con la Reforma Educativa, los cuales consideran que es importante la evaluación de su práctica, pero en la que se proporcione capacitación correcta para poder ser evaluados, ya que durante años las capacitaciones han sido ineficientes.

Por lo que es necesaria una formación continua y de calidad por parte de la SEP, en donde no sólo los docentes que cuenten con mayor capital económico puedan acceder a cursos de calidad o a estudios de posgrado, logrando con ello obtener una mejor preparación y a su vez mejores resultados en las evaluaciones realizadas por el SPD.

El capital cultural de los docentes ya sea en estado incorporado, que se adquiere personalmente mediante la pedagogía familiar, impacta en las representaciones sociales de los docentes en la medida en que muchos de ellos tienen familiares que son profesores, por lo que conocen las formas y procedimientos por los que anteriormente se ingresaba al magisterio y lo comparan con el ingreso por medio de la evaluación del SPD. Si bien hay docentes que conciben la evaluación como una herramienta útil para acceder al sistema educativo, el hecho de que hayan pasado muchos años con la dinámica anterior, les hace sentir que la nueva evaluación los presiona y estresa más, ya que durante años era algo por lo que no se preparaban y los cursos de capacitación que otorga la SEP en la actualidad no son suficientes para aprobar satisfactoriamente el examen y desempeñar una práctica docente de acuerdo a los planes de la Reforma Educativa del 2013.

Así mismo el capital cultural en estado objetivado, que alude a la cultura materializada en objetos como pinturas, libros e instrumentos, también será un factor clave en el desempeño de los docentes, ya que, si un profesor cuenta con mayores recursos económicos para adquirir ciertos instrumentos para mejorar su práctica como computadoras o proyectores, podrán llevar a cabo una práctica de mayor calidad y por ende ser mejor evaluados.

Finalmente, el capital cultural en estado institucionalizado que alude a los títulos académicos y educativos, nos lleva a reflexionar que estudiar una maestría o diplomado puede otorgar a los docentes ciertas herramientas para realizar y conocer más sobre el examen que realiza el SPD y con ello tener cierta representación social de la evaluación. Sin embargo, como se mencionó anteriormente más allá del rechazo a la evaluación *per sé*, los docentes critican las formas en las que se ha realizado, la poca capacitación que ofrece la SEP y las desfavorables condiciones en las que laboran, lo que no permite que la evaluación realmente garantice una educación de calidad.

La formación profesional y la experiencia laboral da ciertos acercamientos a diferentes experiencias de evaluación en otros campos laborales; los profesores

consideran que la evaluación de la práctica docente es un proceso complejo que no puede medirse únicamente a partir de un examen estandarizado, por lo que según sus distintas experiencias siendo docentes, es necesario incorporar otros indicadores en la evaluación como las condiciones de la escuela, el número de alumnos y la observación de su práctica docente. Ésta evaluación tan compleja tendría que contribuir a generar aprendizaje y mejoras en los profesores.

Es así que considero que la teoría utilizada durante la evaluación, me permitió visualizar con un enfoque interpretativo a la evaluación docente y la Reforma Educativa, encontrando que las distintas subjetividades generadas a partir de una política educativa pueden ser diversas. Sin embargo, es necesaria su comprensión para que las políticas educativas puedan funcionar eficientemente.

Consideraciones finales metodológicas

En cuanto al aspecto metodológico es importante mencionar que realizar una etnografía desde la propuesta de Dietz (2011), en donde se tomen en cuenta las dimensiones semánticas, sintácticas y pragmáticas fue muy enriquecedor, ya que permitió vislumbrar las condiciones históricas sobre la profesionalización de la docencia, y en este sentido entender cómo es que las prácticas evaluativas fueron incorporándose al sistema educativo mexicano por medio de distintas organizaciones multilaterales.

Así mismo me permitió conocer cómo las políticas educativas escritas (Shore, 2010) son contextualizadas según en dónde se apliquen, por lo que realizar trabajo de campo en la secundaria de BINE, me ayudó a reflexionar sobre las adecuaciones que se deben hacer a las políticas educativas para que tengan mayor eficacia. Si bien la propuesta de la evaluación docente es muy buena para llevar un mejor control laboral y académico de los docentes del magisterio mexicano, es importante tomar en cuenta las condiciones en las que se desarrollan los docentes y alumnos en las aulas en los distintos contextos del país.

Por último, atender la dimensión semántica a partir de las pláticas informales y entrevistas a profundidad, me permitió conocer las significaciones de

los actores sobre su práctica y descubrir que es necesaria una formación continua de calidad docente para que pueda lograrse el objetivo de otorgar una educación de calidad, más allá de que sea una política educativa propuesta durante un periodo gubernamental.

La intención de la propuesta metodológica de Dietz (2011) es generar un diálogo intercultural en donde la investigadora junto con los actores compartan opiniones y conocimientos, este aspecto fue un poco complicado al principio, ya que es difícil llegar a establecer relaciones estables con los informantes, incluso durante mis primeros acercamientos a campo me fue un poco arduo el que algunos docentes quisieran responder entrevistas sobre la Reforma Educativa del 2013, debido a la incertidumbre y malestar que a algunos les causaba el tema.

No obstante durante el trabajo de campo pude irme relacionando con algunos profesores poco a poco, por lo que en las entrevistas a profundidad, conversaba con los docentes y daba mis puntos de vista sobre la Reforma Educativa y en general sobre aspectos del sistema educativo y la práctica docente, estas conversaciones me fueron muy útiles para comprender cierta realidad de una escuela secundaria ciudadana, así mismo este diálogo me ayudó a romper con ciertos estereotipos y prejuicios que tenía de la evaluación y la Reforma Educativa. Por lo que realizar una etnografía doblemente reflexiva, en donde se ponga énfasis en el diálogo intercultural, es una propuesta enriquecedora para realizar un proceso de investigación antropológica.

Mi papel de investigadora en relación con los informantes, tuvo distintas etapas. Al principio, durante los primeros acercamientos a campo, el establecer relaciones con los docentes fue complicado. Si bien tuve tres informantes que generalmente conversaban conmigo y me dieron oportunidad de establecer relaciones con otros profesores. Los primeros meses fueron difíciles para que los docentes aceptaran realizar una entrevista, ya que el tema de la Reforma Educativa y la evaluación era un poco incómodo para ellos, además de que yo era una extraña. Sin embargo, con el paso del tiempo y al participar en un CTE en el

que me presenté, hizo que algunos docentes tuvieran mayor confianza en mí, e incluso algunos se acercaron a hablar conmigo.

Por lo que a partir de ese momento la relación con la mayoría de docentes, el personal administrativo y el personal de apoyo mejoró. No obstante, el tiempo de los docentes casi siempre era muy reducido, ya que algunos sólo iban a dar horas clase y después se iban de la escuela. Sin embargo, la mayoría fue muy amable y me logró dar un espacio en sus actividades para realizar las entrevistas.

Al principio de la investigación tenía un papel de investigadora como si mi principal objetivo fuera extraer información, lo cual, a lo largo del tiempo, me molestó un poco. Sin embargo, después de algunos momentos de reflexividad, comprendí que no sólo debía ir a extraer información, sino a generar diálogos con los profesores, escuchar sus reflexiones e interpretar sus discursos a partir de lo que ellos durante las conversaciones y diálogos me compartían.

Esta experiencia investigativa, me permitió conocer cómo en la misma ciudad y en una escuela secundaria citadina, pueden generarse distintos sentidos y significados sobre una política educativa, por lo que comprendí que la diversidad social y de pensamiento es muy amplia.

El tener un acercamiento a un espacio extraño y al que no pertenecía, provocó que desarrollará diferentes estrategias para desenvolverme y con ello lograr los objetivos de la investigación. Es por ello que la eliminación de prejuicios fue sumamente importante al comienzo y durante este proceso, así como las habilidades sociales que tuve de generar para poder acercarme a las personas y entablar diálogos.

El haber realizado las entrevistas a profundidad fue uno de los aspectos más enriquecedores de este proceso, ya que el escuchar a los docentes y tratar de entender cómo es que generan determinadas representaciones sociales a partir de sus matrices socioculturales, es sumamente rico y complejo. El aprendizaje que me llevó el realizar una etnografía doblemente reflexiva, en donde tanto la investigadora como los informantes reflexionan sobre el tema de estudio,

me permitió entender la evaluación educativa y las distintas políticas educativas desde un panorama distinto con el que inicié esta investigación.

Futuras vetas de investigación

Una de las posibles vetas de investigación de este trabajo, es el estudio de la formación continua en relación a su funcionamiento dentro del sistema educativo. Sería interesante conocer cómo se está realizando la capacitación otorgada por la SEP, sus dificultades y alcances. Así mismo es importante estudiar qué aspectos de acuerdo a las representaciones sociales de los docentes y sus conocimientos hacen falta trabajar en capacitaciones.

Otra veta de investigación sería generar estudios multidisciplinarios sobre cómo crear un sistema de evaluación docente pertinente y útil que sirva para mejorar la práctica de los profesores del sistema educativo mexicano, ya que la evaluación puede ser una herramienta ventajosa para mejorar la calidad de la educación del país, debido a que los docentes de educación básica pueden adaptarse a ellas, si les son útiles para su práctica.

6. Referencias bibliográficas

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia*. México: ÍTACA/UAM/CLACSO.
- Aboites, H. (2012a). *La disputa por la evaluación en México: historia y futuro*. El cotidiano No. 176, noviembre- diciembre 2012. México. Revisado el 04 de diciembre de 2018 en <http://elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17602.pdf>
- Aguilera Arriaga, S; Rueda Girón, A; García Castillo A. (2016) *Investigación educativa en escuelas normales de Puebla, desde la supervisión de la zona 003*. Yucatán, México.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: ASDI.
- Arnaut, Alberto (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas. México.
- Ávila Romero, Judith (2015). Sistematización de la historia del BINE en *Plan de desarrollo institucional 2015-2030*. BINE "General Juan Crisóstomo Bonilla", Puebla México.
- Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class*. Gran Bretaña : Routledge.
- Ball, S. (2015). *Estandarización y docencia*. Chile: Educar Chile.
- Barriga, Á. D., & Inclán, C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación, 25, 17-41.
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A, España.
- Bonal, X. (2002). *Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina*. Revista Mexicana de investigación educativa, 64(3), 3-35.

Bonal, X y Tarabini, A. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de educación*, 355 mayo- agosto 201, pp. 235-255. Universidad Autónoma de Barcelona, España

Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. *Sociológica* (5), 11-17.

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, España: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A, México, DF.

Bourdieu, Pierre, 2000 (1986). Las Formas de capital, en *Poder, derecho y clases sociales*, Traducción Ma. José Bemuz Beneitez [et al.], 2a ed., Bilbao: Desclée de Brouwer. pp 131-164

Cajiga, Y. C. (2017). Los maestros de secundaria y su representación social de la Reforma Educativa 2013: la pérdida del trabajo. En Á. D. Barriga, *Docencia y Evaluación en la Reforma Educativa 2013* (págs.189-225). México: UNAM-IISUE.

Cajiga, Y. M. (2017). *Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente*. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(3), 486-501.

Carballo, R. (1990). *Evolución del concepto de evaluación*. *Bordón* (42), 423-431.

Cedillo, L. (2017). Retos del INEE ante la evaluación docente. En Á. D. Barriga, *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (págs. 25-91). México: UNAM- IISUE.

Civera, Alicia. (2010) *Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta*. *Naveg@mérica*. *Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas* [en línea]. 2010, n. 4.

Cordero Arroyo, Graciela, Luna Serrano, Edna, & Patiño Alonso, Norma Xochilth. (2013). *La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente*. *Sinéctica*, (41), 2-19. Recuperado en 03 de diciembre de 2018,

de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008&lng=es&tlng=es

Dietz, G. (2011). *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. Revista de Antropología Iberoamericana, 3-26.

Dietz, G. y. Mateos, L. (2010). *La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: Un ejemplo veracruzano*. Cuicuilco, 108-132.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2013) *¿Qué son los MOOCS y para qué sirven?. La importancia de las TICS en la educación*. En Somos normalistas No. 1. DGESPE, SEP, México

Díaz Barriga, A. (2017). *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*. México: UNAM-IISUE.

Escalante Gonzalbo, Pablo. et. al. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. COLMEX. México. D.F.

Fondo Monetario Internacional. (2018) El FMI: Datos básicos. Revisado en 12 de febrero de 2019 en <https://www.imf.org/es/About/Factsheets/IMF-at-a-Glance>

Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Huerta, G. (2010). *La política intercultural en la educación superior mexicana*. México: Instituto Mora.

Imbernón Muñoz, F. (2006). *Actualidad y nuevos retos de la formación docente*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1-11.

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*, (México: SNTE, 2012), <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales* (5), 32-63.

Kovacs, Karen. (2012) *La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*. COLMEX. pp. 263-291. Consultado en línea en: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/HN3UF4RHV59NXSK1YPH42JLSLUVTYG.pdf

Lobatos, L. M. (2017). El proceso de homologación de leyes en Baja California y el profesor como centro de la Reforma Educativa. *Leyes para la calidad educativa y la expiación académica*. En Á. D. Bariga, *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (págs. 127-157). México: UNAM-IISUE.

María García Ciudad, M. V. (2013). *La identidad profesional de los docentes de educación infantil*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-13. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/894>

Marín, L. M. (2017). Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones para valorar su desempeño. En Á. D. Barriga, *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (págs. 91-127). México: UNAM-IISUE.

Márquez Carillo, Jesús. (1999). *Educación, historia y sociedad en Puebla*. Editorial Nuestra República. Cuadernos del Archivo Histórico Universitario. BUAP, Puebla.

Martínez, F. y Blanco, E. (2010). *La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos*. Colegio de México, México.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.

OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.

Roldán, N. (2015). *Los 5 argumentos de la OCDE a favor de mantener la reforma educativa; y los contras, según Mexicanos Primero*. Animal Político. Obtenido de <https://www.animalpolitico.com/2015/03/las-5-razones-para-mantener-la-reforma-educativa-segun-la-ocde/>

Rueda Beltrán, Miguel. (2002). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación. En F. D. Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas Actuales* (págs. 23-37). México: Paidós.

Saturnino, J. (1998). *Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu, un intento de aclaración*. Serie análisis. Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología.

Shore, C. (2010). *La antropología y el estudio de la política pública: Reflexiones sobre la "formulación" de las políticas*. Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, 21-49.

7. Anexos

Guion de entrevista

DATOS GENERALES

- Nombre
- Fecha de Nacimiento
- Estado civil
- Tiene hijos.
- Años siendo docente
- Años trabajando en el BINE
- Tipo de contratación
- Materia (s) que imparte

1. ¿Qué formación profesional tiene?
2. ¿Dónde estudio?
3. ¿Por qué decidió estudiar ese programa educativo?
4. Durante su formación profesional, ¿cómo se atendía la evaluación docente?
5. Cuando egresó, ¿a qué se dedicó?
6. ¿Por qué decidió trabajar como docente?
7. ¿Qué es ser docente desde su experiencia?
8. ¿Qué piensa acerca de la evaluación en el sistema educativo? ¿Tiene alguna utilidad? ¿Cuál es ésta?
9. ¿Qué sabe de la Reforma educativa del 2013?
10. ¿Conoce cuál es el proceso en el que se lleva a cabo la evaluación docente propuesta en la Reforma educativa del 2013? Ya sea a partir de su experiencia, por lo que ha escuchado o alguna experiencia de algún compañero/a.
11. A lo largo de su trayectoria profesional, ¿cómo se ha vinculado usted con la evaluación docente?
12. ¿Usted se ha sometido a alguna evaluación docente propuesta en la Reforma educativa del 2013? Si es así ¿cómo ha sido su experiencia, qué sentimientos tuvo al realizarla?
13. En general ¿qué es para usted la evaluación docente?

15 de septiembre de 1879 se inauguró la primer Escuela Normal de Profesoras
1880 se fundó la Escuela Normal de Profesores
En la actualidad en el Estado de Puebla existen 11 escuelas normales públicas, tanto urbanas como rurales, que están distribuidas a lo largo del estado poblano.
En el año de 1883 nace la Escuela Primaria Matutina
En 1970