



POLÍTICA DE EVALUACIÓN Y SUBJETIVIDAD: ALGUNAS CONSECUENCIAS PARA LOS MAESTROS DE SECUNDARIA

MANUEL SÁNCHEZ CERÓN
FRANCISCA MARÍA DEL SAGRARIO CORTE CRUZ

RESUMEN

La política de evaluación a los docentes se inició en México en los noventa en un contexto de crisis del modelo económico de desarrollo. Esta política se tradujo en la creación de Carrera Magisterial (CM). Uno de sus objetivos centrales fue imponer un modelo de contención salarial para los docentes de educación básica. Sus efectos para los salarios ya han sido documentados; sin embargo, no se ha estudiado con profundidad cuáles son los efectos de esta política en la subjetividad de los docentes. Este trabajo busca profundizar en este fenómeno. El estudio tiene como objetivo identificar algunas consecuencias de la evaluación en la subjetividad de los docentes de secundaria. El análisis se basó en entrevistas a profundidad a dos maestros de secundaria de Tlaxcala: un hombre y una mujer que se han evaluado de manera sistemática. El estudio se centra en los efectos que tiene en los maestros la evaluación a sus alumnos.

Palabras clave: subjetividad, evaluación, ENLACE, maestros de secundaria, Tlaxcala.

INTRODUCCIÓN

Los estados del conocimiento de una década (2002-2011) que elaboró el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Maldonado, 2013:412) señalan que los estudios sobre la evaluación a la docencia en el nivel de educación básica que considera preescolar, primaria y secundaria es escasa comparada con la producción dirigida a los profesores de educación superior. Esto evidencia la necesidad de generar conocimiento sobre el primer nivel; en particular, por los cambios de carácter curricular que la educación básica sufrió en 2011¹.

Por otro lado, el mismo COMIE (Maldonado, 2013) apunta que son tres los rubros que la investigación reciente en esta temática ha abordado: uno, el análisis de la práctica pedagógica





de los maestros; dos, el estudio de los instrumentos de evaluación que se han estado aplicando en las últimas décadas; y, tres la preocupación de los investigadores de la educación por el análisis de la política de evaluación dirigida a los maestros.

En cuanto a este último aspecto, por ejemplo, las investigaciones más relevantes abordan fundamentalmente tres ámbitos: por un lado, el impacto que Carrera Magisterial (CM) ha tenido para los maestros de este nivel; por otro, analizan también el uso político de los resultados de las evaluaciones aplicadas a los docentes; y, finalmente, algunos de los estudios se centran en el análisis de los dispositivos puestos en marcha para la evaluación a la docencia (Luna, 2013; Cárdenas, 2013 en Maldonado, 2013).

Sin embargo, una revisión más detallada sobre este último aspecto muestra que los estudios al respecto son escasos. Por ello es necesario profundizar en este importante ámbito de la vida profesional de los docentes. No obstante, algunos estudios sobre esta dimensión son, entre otros: Sánchez y Corte (2007) y Garduño *et al.* (2011).

Por otro lado, es importante señalar que la investigación sobre la evaluación a la docencia de los maestros de educación básica en la última década ya ha documentado diversos aspectos sobre este complejo problema que está modificando la práctica docente de los maestros al interior de las aulas. Sin embargo, aún hay aspectos que no han sido suficientemente abordados. Por ejemplo, un amplio espectro de estas ausencias son los efectos que las recientes políticas de evaluación traducidas en programas de competitividad y eficiencia han provocado en la subjetividad de los docentes.

TRABAJO DOCENTE Y CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

La importancia que actualmente ha asumido la subjetividad en la teoría social nace del rechazo de las perspectivas teóricas y conceptuales de carácter estructuralista y funcionalista que dominaron a las ciencias sociales a mediados del siglo XX (*Cfr.* De la Garza, 2010:38).

La subjetividad como concepto para el análisis social es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto. Estos procesos a los que se alude se configuran en una red de significaciones imaginarias e identificaciones vinculadas a los deseos y, en general, a todo aquello que constituye al sujeto y que permite estructurar y dar forma a su identidad (*Cfr.* Anzaldúa, 2009:19:29).





El sujeto en esta perspectiva es resultado inacabado de un proceso de construcción y organización compleja que se constituye de la relación de éste, los otros y el mundo, Por otra parte, la subjetividad, en esta lógica, alude a la constitución del sujeto; es decir, es resultado de la estrecha relación del sujeto con el mundo en el que vive sus experiencias.

En la relación del sujeto con los otros, el primero entra en contacto con un conjunto de significaciones instituidas históricamente en la sociedad. Sin embargo, esta relación es, de hecho, una relación siempre tensa y conflictiva en la que emergen diversos grados de resistencias en el ejercicio del poder que la sociedad imponeⁱⁱ. Para Foucault (citado en Anzaldúa, 2009:20) la subjetividad es producto de los mecanismos de subjetivaciónⁱⁱⁱ del saber y el poder.

En esta perspectiva, los maestros que se someten a evaluación y que se estudian en este trabajo se constituyen como docentes en sus espacios institucionales a través de procesos de subjetivación^{iv} traducidos en saberes y significaciones que van configurando su identidad dentro de los dispositivos de evaluación que impone la política de competitividad a través del programa de CM.

CARRERA MAGISTERIAL. ASPECTOS METODOLÓGICOS

En términos metodológicos la investigación está basada en entrevistas a profundidad llevadas a cabo de julio a diciembre de 2013 a dos maestros de secundaria: un hombre y una mujer. Las entrevistas tuvieron dos ejes temáticos fundamentales en relación con las repercusiones que este programa ha tenido en la subjetividad de estos maestros: por un lado, en relación con las tensiones que las evaluaciones a sus alumnos generan en ellos; y por otro, los efectos en el ámbito de su desarrollo profesional.

El estudio, además de las entrevistas, se apoyó en una revisión sistemática y pormenorizada de documentos oficiales de la política educativa de la cual deriva este programa así como de diversos datos de índole laboral que facilitó profundizar en el fenómeno y permitió ubicar esta política en un contexto de análisis más amplio.

En este sentido, el objetivo de la investigación fue identificar los efectos que esta política ha tenido en la subjetividad de los maestros de secundaria que se refleja en las tensiones que provocan los exámenes estandarizados nacionales aplicados a los alumnos. El cuadro uno muestra los rasgos más importantes de los dos casos estudiados.





CM es el primer programa de evaluación asociado a la política de contención salarial que se impuso en nuestro país. El ingreso a éste fue opcional. Sin embargo, a lo largo de más de dos décadas se reformuló dos veces. Estos cambios en su estructura muestran claramente la lógica que lo sostiene. La primera reforma a CM fue en 1998. A partir de esta reforma el peso de las evaluaciones estandarizadas nacionales marcan a los alumnos de los maestros incorporados a este programa. En estos años CM consideraba el 20 por ciento del total del puntaje a los resultados de los alumnos. Sin embargo, para el 2011 cuando se volvió a reformular, este factor pasó de 20 por ciento al 50 por ciento del total. Véanse estos cambios en el cuadro dos.

SUBJETIVIDAD MAGISTERIAL Y EVALUACIÓN

Es importante aquí señalar que si se valora el aprendizaje de los alumnos desde el punto de vista de los resultados a través de los exámenes estandarizados nacionales se ignora la dimensión social y cultural que subyace en este complejo proceso.

En esta perspectiva, uno de los efectos más evidentes que esta investigación muestra es el profundo sentido de frustración que la política de evaluación ha instaurado en la subjetividad de los docentes por los resultados de los alumnos. En efecto, la propuesta de evaluación a la docencia a lo largo de más de veinte años en México con el programa de CM muestra esta consecuencia.

El caso A, por ejemplo, señala: “Te sientes incapaz de mejorar [se refiere a los resultados en los exámenes de los alumnos] porque tú le pones todas las ganas del mundo... y los resultados son iguales” En esta perspectiva, es importante señalar que el mayor porcentaje de la evaluación, como ya se apuntó, se concentra en los resultados de los alumnos a través de exámenes estandarizados nacionales.

Es importante destacar que cuando se inició el proceso de evaluación a los maestros en 1992 el porcentaje de las evaluaciones a los alumnos alcanzaba solo un 7 por ciento (SEP, SNTE, 1993); posteriormente en 1998 se modificó el puntaje y llegó al 20 por ciento (SEP, SNTE, 1998); y finalmente, en 2011 (SEP, SNTE, 2011) alcanzó la mitad del puntaje total al maestro (50 por ciento).

Aquí es necesario señalar que este maestro (caso A) cuando ingresó al programa de CM estaba interesado en mejorar sus resultados. Sin embargo, a lo largo de su permanencia en el programa, y sobre todo por sus resultados, él señala que estas no mejoraron; lo cual permite





identificar una condición que incide, desde la perspectiva de este profesor, en los resultados de las evaluaciones estandarizadas nacionales a sus alumnos.

En este sentido, este maestro (caso A) apunta: “los alumnos no se interesan por contestar, las preguntas del examen, correctamente; lo hacen sin reflexionar... no les importa... por más que les he dicho que revisen con cuidado los exámenes... no lo hacen. Esto repercute en los resultados. Este mismo maestro comenta también que le tocó vivir el cambio de puntaje de 20 a 50 por ciento en los exámenes estandarizados nacionales dirigidos a sus alumnos.

En el caso B, también, les tocó el cambio en el puntaje a sus alumnos de 20 a 50 por ciento. Y, así mismo, se evaluó, como en el caso A con el Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)⁶.

Por otra parte, en esta misma perspectiva el caso (A) apunta una crítica a este tipo de instrumentos: “Nosotros no somos responsables de lo que pasa fuera de la escuela, los problemas familiares, sociales y personales que repercuten en los exámenes de ENLACE... [Sin embargo], la SEP quiere que nosotros mejoremos los resultados”.

El caso B, por su parte, no logra identificar estas dimensiones del problema asociados al contexto en el que se desarrolla la práctica docente; sin embargo, si percibe las repercusiones en los resultados de sus estudiantes: “Mis alumnos salen mal a pesar del esfuerzo que hago”.

Esta percepción por los resultados en el caso de los dos profesores reorienta su trabajo en el aula. Se observa que ambos: por una parte, diseñan estrategias para preparar a sus alumnos para enfrentar este tipo de exámenes. El caso A señala que lleva a cabo dos tipos de actividades que buscan contribuir al mejoramiento de los resultados: una, revisa los resultados de sus alumnos e identifica las debilidades; y dos, aplica exámenes de opción múltiple como los de ENLACE, en los exámenes bimestrales y los analiza con sus alumnos con la finalidad que él señala: “que los alumnos...aprendan a resolver este tipo de exámenes”.

Por su parte, el caso B solo apunta que dedica una parte importante de las actividades de su clase a la lectura porque esta tarea, desde el punto de vista de la maestra, es central en los exámenes estandarizados con cuales evalúan a sus alumnos.

Otro efecto importante en el desarrollo profesional de estos docentes es el interés por continuar estudiando para, por un lado, aumentar puntaje en el factor preparación profesional; y por otro, mejorar su formación profesional. Hay que señalar que este interés partió de que con la





reforma de 1998, el puntaje a preparación profesional consideraba hasta tres puntos por concluir una maestría. Sin embargo, con la reforma a CM en 2011 este puntaje desapareció.

A este respecto, el caso A señala: “Para que me esfuerzo en estudiar [una maestría] si ya no tiene puntaje [...] esto rompe tu proyecto profesional”. Finalmente, el maestro ya no estudió la maestría. El caso B por su parte apunta: “Yo quería hacer una maestría; pero cuando vi los costos en la universidad ya no pude ingresar”. Hay que señalar que esta maestra intentó incorporarse a la universidad cuando el puntaje por estudiar la maestría se había cancelado.

Como se observa, el interés por el desarrollo profesional a través del estudio de un posgrado está asociado a los puntajes que este programa otorgaba a los maestros que estudiaban una maestría. En este sentido, los dos casos cancelaron su interés por incorporarse a un posgrado.

Dos actitudes centrales en los dos casos son: por un lado, el caso A acepta la evaluación como obligación. El señala: “que te queda”; sin embargo, cuestiona este mecanismo; en tanto que, el caso B lo acepta como parte de su trabajo; pero no lo cuestiona. Se pueden observar, entonces, dos concepciones frente a los dispositivos de evaluación.

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo de esta investigación fue indagar de qué manera los mecanismos que instauró CM han afectado la subjetividad de los maestros. En primer lugar, este programa es una propuesta de competitividad y eficiencia que se aplicó desde los noventa. Sin embargo, pareciera que como programa CM no tiene fisuras; y que los maestros no ofrecen resistencia al mismo porque quienes se inscribían lo hacían voluntariamente.

El trabajo muestra, no obstante, serias repercusiones a la práctica profesional de los maestros. El estudio identifica dos importantes aristas del fenómeno; por un lado, la aceptación acrítica derivada de un proceso de cooptación del espíritu capitalista; y por otro, el rechazo, si no contundente, si a través de la toma de conciencia de que este programa afecta de manera significativa el ejercicio de la profesión docente.

Se vislumbra en las acciones de los docentes que se encuentran en CM la construcción de una nueva identidad que se disocia de los objetivos más amplios de la educación. Los maestros se adhieren a este proyecto de dos maneras: una, desarrollando estrategias para





cumplir con los requisitos y las normas; y dos, resistiendo sus efectos, a través del reconocimiento de las implicaciones de este programa a su trabajo.

CUADROS

Cuadro 1. Características de los casos A y B

Casos	Años de servicio en secundaria	Años en CM	Categoría en CM	Preparación profesional	Institución donde se formó
A	18		B	Lic. en educación con especialidad en español.	Normal superior federalizada
B	11		A	Lic. en lingüística aplicada.	Universidad Autónoma de Tlaxcala

Fuente: entrevistas, 2013

Cuadro 2. Cambios en CM: 1998 y 2011

Factores	Años de cambio	
	1998	2011
Grado académico	15%	
Preparación profesional	28%	5%
Aprovechamiento escolar	20%	50%
Antigüedad	10%	5%
Cursos de actualización	17%	20%
Desempeño profesional	10%	
Horas curriculares		20%





Total	1	00%	00%
-------	---	-----	-----

Fuente: SEP-SNTE (1998; 2011)

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Anzaldúa, R. (2009). "Sujeto y saberes en los dispositivos pedagógicos de la modernidad", en Martínez, M. Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela, México: UAZ.
- Cárdenas, S. (2013). "Investigación sobre el financiamiento de la educación", en Maldonado, A. (coord.), Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento. 2002-2012, México: ANUIES, COMIE.
- Castro, E. (2011). Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores, Buenos Aires: Siglo XXI.
- De la Garza, E. (2010). Hacia un concepto ampliado del trabajo. Del concepto clásico al no clásico, México: Antropos, UAM.
- Foucault, M. (1998). "El sujeto y el poder", en Dreyfus, H. y Rabinow, P. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica, México: UNAM.
- Garduño, J. et al. (2011). "Los usos políticos de la evaluación docente: clientelismos electoral o asistencia profesional para un mejor desempeño docente", ponencia presentada en el XI Congreso Nacional del COMIE, México.
- Luna, E. (coord.). (2013). "La investigación sobre la evaluación educativa", en Maldonado, A. (coord.), Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento. 2002-2012, México: ANUIES, COMIE.
- Luna, E. et al. (2013). "Evaluación de la docencia en el sistema educativo nacional 2002-2012", en Maldonado, A. (coord.), Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento. 2002-2012, México: ANUIES, COMIE.
- Maldonado, A. (coord.). (2013). Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento. 2002-2012, México: ANUIES, COMIE.
- Sánchez, M. y Corte F. (2007). "Condiciones sociolaborales, preparación profesional y aprovechamiento escolar en carrera magisterial. Un estudio de caso en Tlaxcala: 1995-2005", ponencia presentada en el Congreso Nacional de Evaluación Educativa, UAT.
- SEP, SNTE. (2011). Carrera Magisterial, México,





_____. (1998). Lineamientos generales de carrera magisterial, México.

_____. (1993). Programa nacional de carrera magisterial. Lineamientos generales, México.

NOTAS FINALES

ⁱ En 2004 se reformuló el currículum de preescolar; en 2006 el de secundaria y en 2009 el de primaria.

ⁱⁱ El poder se entiende aquí como el conjunto de acciones inscritas en el comportamiento de los sujetos que, según Foucault (1998:239), incita e induce, e incluso seduce una manera de actuar sobre un sujeto

ⁱⁱⁱ Para Foucault (citado en Castro, 2011:377) son tres los modos de subjetivación: con el primero, el hombre busca acceder al estatuto de ciencia; con el segundo, el sujeto se divide en relación con los otros; y el tercero, es aquel mediante el cual se transforma en sujeto.

^{iv} Aquí la subjetivación se define como el proceso de desplazamiento del sujeto. Uno de los mecanismos más importantes de este fenómeno es el que se denomina: prácticas divisionarias (Foucault, citado en Castro, 2011:375-377); en este caso, por ejemplo, los maestros que se evalúan y los que no lo hacen.

^v ENLACE se empezó a aplicar en 2006 solo en sexto de primaria y tercero de secundaria en Español y Matemáticas y continuó su vigencia hasta 2013 e incluyeron de manera alternada: ciencias, historia y formación cívica y ética. En 2014 se suspendió.

