

# La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa<sup>1</sup>

Elsie Rockwell<sup>2</sup>

Este análisis se divide en tres partes: en primer término, revisaré la incidencia de las reformas legislativas –en particular de la más reciente iniciativa– en el **desempeño docente**. En segundo lugar, compartiré los resultados de un estudio reciente en el que observé clases de 24 maestros de educación primaria cuya práctica muestra los efectos acumulados de las reformas educativas recientes, así como algunas diferencias en su desempeño. Por último, revisaré los problemas recurrentes en la evaluación del desempeño docente, a la luz de los resultados de investigaciones realizadas en países que han experimentado con diversas medidas de evaluación.

## La incidencia de las reformas legislativas en las realidades escolares

Un primer punto a examinar es la incidencia real de las reformas legislativas en las complejas realidades escolares. Es antigua la pretensión de influir en las escuelas mediante medidas legislativas; en realidad, las leyes guardan

---

<sup>1</sup> Este artículo ha sido publicado previamente en, Rodolfo Ramírez Raimundo (coord) (2013) La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos (pp. 77-109). México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la Republica.

<sup>2</sup> Profesora. Departamento Investigación Educativa. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Instituto Politécnico Nacional. Ciudad de México.

una relación complicada con la realidad escolar cotidiana. Entre disposiciones que legislan cambios ya logrados y las que fijan un deber ser inalcanzable encontramos toda la gama de resultados, desde los que instauran nuevos organismos y servicios, hasta los que tienen efectos perversos o simplemente permanecen como letra muerta. En general, es improbable que una ley determine por sí sola la orientación y calidad del desempeño docente en las aulas, aunque posiblemente influya en la práctica.

En el proceso legislativo, cuyas condiciones imponen ciertas limitaciones tanto en el tiempo para la deliberación como en la extensión de los textos capaces de lograr consenso, conviene reconocer los límites inherentes a cualquier reforma legislativa. El desafío consiste en encontrar entre las múltiples iniciativas que pretenden mejorar la calidad educativa (en la mesa se encuentran propuestas para regular desde la lectura y la convivencia hasta la cultura financiera y el ajedrez) aquellas que tienen posibilidad de consolidar y garantizar condiciones institucionales equitativas para que quienes estén encargados de realizar la tarea educativa formal (directivos y profesores) puedan hacer mejor su trabajo.

Los historiadores de las reformas educativas tienen cierta perspectiva acerca de los resultados de las múltiples reformas pasadas y los escollos que enfrentan. El investigador español Antonio Viñao (2002) señala que hay una retórica transnacional común a las reformas, pues todas aducen el fracaso de reformas anteriores y la necesidad de adecuar la educación a los cambios recientes (la informática y el inglés, por ejemplo). Viñao considera que las reformas tienden a fracasar por su amnesia histórica. Enlista varias razones: se ignora la heterogeneidad de las condiciones reales de las escuelas (en México, la cantidad de escuelas multigrado y telesecundarias, por ejemplo); se importan reformas alejadas de la experiencia educativa local; se generan contradicciones entre los componentes de la propia reforma (como exámenes que miden aspectos distintos a los prescritos en los objetivos educativos). Advierte que hay reformas enunciadas en discursos inobjetables que ocultan los objetivos reales, como sacrificar la equidad en aras de una calidad educativa selectiva. Finalmente, Viñao indica que se tiende a legislar con la expectativa de lograr cambios totales a corto plazo, en lugar de consolidar cambios paulatinos –por ejemplo, digitalizar las escuelas con compras masivas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a expensas de fortalecer la lectura–; se cree “en la posibilidad de ‘una ruptura más o menos completa...’ [y] en la sustitución más o menos inmediata de las prácticas y de la realidad existentes por las que proponen” (Goodson, 1995, p. 9). Concluye que las reformas que pretenden reinventar la escuela sin tomar en cuenta la historia educativa nacional corren el riesgo de perder el patrimonio pedagógico acumulado y ganar poco a cambio.

Toda reforma se inserta en una compleja y larga historia de formación de culturas escolares y magisteriales particulares en la Nación, incluso de las entidades, cada una con su propia lógica. Los supervisores, directores y maestros siempre se apropian parcialmente de lo nuevo desde lo que ya saben hacer, y lo moldean a las condiciones reales de trabajo en cada escuela. Esto no constituye una desviación de la reforma, sino que es la única manera en que una reforma se puede hacer realidad. La gran heterogeneidad de las condiciones escolares

materiales y sociales –espacios, equipo, recursos, tamaños de grupos, personal, origen de los estudiantes– influye de manera central en lo que es posible y deseable hacer en la práctica.

Las recomendaciones recientes coinciden en poner atención en los *tiempos reales* necesarios para mejorar la calidad educativa. Las medidas tomadas según los tiempos políticos, marcados por las promesas de campaña y la urgencia de lograr resultados visibles y políticamente rentables a corto plazo, tienden a ser contraproducentes, pues interrumpen los procesos necesariamente largos de consolidación de las reformas en las escuelas. Por ejemplo, está comprobado que a mayor tiempo dedicado a la enseñanza académica, mejores son los resultados del aprendizaje. Sin embargo, se desperdicia tiempo en la logística y en los requerimientos formales de las nuevas reformas (documentación para gestionar y dar cuenta de la reforma, exámenes y evaluaciones excesivas) en lugar de dedicarlo centralmente a fortalecer el trabajo pedagógico de los maestros. La producción de programas y materiales didácticos en los tiempos perentorios de la política (siempre es posible producir libros al vapor, sin control de calidad, condición impensable en la construcción de presas y puentes) explican la pésima calidad de la última “reforma integral de la educación básica” y las dificultades que ha enfrentado en la práctica. Es necesario retomar el proceso de modificación paulatina de los programas y materiales educativos a partir de información científica confiable, que caracterizó a las reformas educativas en los años noventa.

Para consolidar y mejorar la calidad educativa de las escuelas primarias en México, es imprescindible seguir garantizando un conjunto de libros de texto de gran calidad y gratuitos para todos los estudiantes, pues sin duda ésta es la manera más efectiva de establecer un parámetro de calidad común para la educación nacional. Ningún “estándar” puede reemplazarlos como base para la enseñanza en primaria. La elaboración de estos materiales (textos y materiales multimedia) requiere contar con una coordinación responsable y la colaboración de numerosos educadores y expertos en instituciones públicas, a fin de garantizar tanto la veracidad de los contenidos como la adecuación de su presentación y solución didáctica a las etapas de desarrollo de los jóvenes aprendices. La industria editorial no está en condiciones de hacer la inversión que requiere el proceso de producción de los libros de texto gratuitos para primaria, ni de convocar a los mejores equipos nacionales para su elaboración, pues su tendencia siempre será reducir costos.<sup>3</sup> Por supuesto, el libro de texto gratuito no debe ser el único material al que tengan acceso docentes y alumnos, por lo cual la publicación y adquisición de materiales complementarios para cada aula seguirá siendo un acierto en el proyecto de mejorar la calidad educativa. Junto con ello, habría que formar y respaldar a autores en cada entidad federativa o zona, y promover a la industria editorial nacional para que publique materiales cercanos a la realidad histórica y cultural de los estudiantes y maestros.

---

<sup>3</sup> No pueden ser obra de uno o dos autores aislados, ni tampoco se pueden formar con pedazos de textos encargados a diversas manos, como ha sucedido en años recientes.

## La naturaleza del trabajo docente

Para legislar en cualquier campo es necesario conocer la materia. En este caso, se requiere comprender la naturaleza del trabajo docente, eje de la reforma educativa en ciernes. Lo más importante es reconocer que el trabajo docente, como una labor cultural e intersubjetiva, no es equiparable a los trabajos propios de otros sectores, como el industrial o el de servicios.

En un proceso de producción industrial se pueden cuantificar con claridad las materias primas, el desgaste de la maquinaria, las operaciones necesarias, el número de horas de mano de obra requeridas, la cantidad de productos y el valor agregado debido al proceso de producción. Es posible medir la productividad y la rentabilidad de los procesos. Incluso, se pueden calcular con precisión las pérdidas y los costos unitarios, y es posible especificar estándares de calidad del producto en una rama determinada.

Sostengo que este esquema industrial no es aplicable en el caso de la educación (aunque se ha utilizado ese vocabulario). ¿Cuál sería la materia prima?, ¿las mentes y personalidades de los pequeños aprendices que deben moldear los maestros?, ¿los materiales que se gastan en el año? ¿Y el valor agregado?, ¿la cantidad de datos nuevos que logran almacenar en sus mentes, con garantía de que los identifiquen en los exámenes de opción múltiple? Hace décadas que se usa un índice de aprobación, reprobación y deserción de alumnos para medir la eficiencia terminal o rendimiento de los niveles o sistemas educativos. Sabemos, no obstante, que estas cifras son arbitrarias; un alto nivel de egreso no garantiza un mejor nivel de aprendizaje, y a menudo las autoridades establecen un porcentaje máximo de reprobación permitido para mejorar su “eficiencia”. Estos índices luego se utilizan como medida aproximada del “rendimiento de la inversión” en cada sistema o subsistema y, por lo tanto, se asigna menor presupuesto a las instituciones que más lo necesitan, con una lógica financiera que no corresponde al principio de la equidad educativa.

Lo más grave es atribuir el aprendizaje logrado por los alumnos a la acción del maestro en turno, en forma análoga al esquema de valor agregado en un proceso industrial como medida de “productividad”. Los cambios en los pequeños aprendices no son el resultado unívoco de las operaciones realizadas por los trabajadores de la educación en turno. No es posible contar cuántas “tuercas” logró el maestro colocar y apretar durante un año escolar. Lo que los alumnos aprenden responde a los efectos acumulados durante años en sus trayectorias personales y escolares. Esto no significa que los maestros no aporten nada, pero no son ellos los únicos responsables de los resultados.

La enseñanza es distinta a la producción industrial en otro sentido: no es un proceso que se preste a la competencia. El conocimiento producido no se distribuye entre los participantes de manera que se le otorgue más al que llega primero, sino que es multiplicado por ellos, pues el total puede ser apropiado por cada uno sin restarle nada a los demás. De hecho, la colaboración asegura mayor producción y ganancia para todos por igual; mientras más

aprendan todos, más aprende cada uno. Por eso, la educación es un proceso esencialmente colectivo.

Otro esquema que se ha trasladado al campo educativo, pero que tampoco es equiparable, es el del mercado. En la venta de servicios hay clientes calificados por el monto de sus ingresos y el estilo de sus preferencias. El criterio de calidad en estos campos es el de la “satisfacción del cliente” en cada nicho. Si un servicio dado consigue la preferencia de los clientes en igualdad de circunstancias económicas, el producto que ofrece se considera de mejor calidad. La relación, desde luego, es mediada por una gran cantidad de factores, pero se supone que, en una situación de mercado libre con múltiples proveedores, los que ofrecen el mejor producto permanecen y los demás se tendrán que retirar.

Este esquema tampoco es aplicable a la educación, aunque se ha empleado reiteradamente en las últimas décadas. ¿Quiénes serán los proveedores que concurren, si en pocos casos existen condiciones reales para que los padres o estudiantes escojan entre diferentes servicios escolares? ¿Quiénes se pueden considerar “clientes” en un sistema de enseñanza formal que obliga a los padres a matricular a sus hijos en las escuelas a las que pueden tener acceso? ¿Cómo se mediría la satisfacción del cliente, cuando lo que se cuantifica constantemente es la adecuación de éste a los requerimientos conductuales y cognitivos del sistema educativo? La población atendida asiste a la escuela y se somete a evaluaciones por obligación, no por opción. En los hechos, las políticas basadas en ofrecerles una opción (*choice*) a los padres han llevado a una enorme polarización de los servicios escolares por clase social, con una subvención pública a los sectores más favorecidos. En suma, los procesos educativos no pueden regirse con criterios empresariales (Ravitch, 2010).<sup>4</sup>

Si el proceso educativo no es equiparable a otros trabajos, ¿qué características distintivas tiene el trabajo docente? La enseñanza escolar es un trabajo particularmente difícil de describir, pues el maestro tiene que convencer a los jóvenes aprendices para que “quieran” aprender lo que según los programas oficiales están obligados a aprender (eso que se llama “motivación”), y quieran trabajar o participar en las actividades que les propone para que lo logren. Es decir, el maestro no puede realizar su trabajo sin la aceptación de los estudiantes. El trabajo del maestro consiste en seleccionar y organizar los materiales y conducir las actividades que pueden favorecer el trabajo de aprender que hacen sus alumnos, si éstos están de acuerdo. Y los buenos maestros lo logran con creces. Pero, además, como el aprendizaje es acumulativo y rebasa el tiempo y espacio escolar, no es un reflejo o una consecuencia lineal de la enseñanza; no hay una correspondencia precisa entre lo que hace el maestro y lo que aprenden los estudiantes. En otros términos, no existe un proceso unitario de “enseñanza-aprendizaje”, como si uno fuera resultado directo del otro, sino dos procesos –enseñanza y aprendizaje– que en algunos momentos pueden confluir.

La tarea del docente se complica porque se encuentra entre las exigencias de un currículo obligatorio, producido mediante negociaciones entre numerosos actores externos,

---

<sup>4</sup> Diane Ravitch ha escrito, desde su experiencia como subsecretaria de Educación estadounidense (1991-1993), acerca de la falacia de las políticas educativas elaboradas en analogía con un modelo empresarial.

y las realidades individuales de los siempre diversos estudiantes que le tocan cada año escolar. Como dice Anne Marie Chartier (2004), la consigna formal –asegurar que *todos* los alumnos del grupo dominen *todos* los contenidos y competencias evaluables propuestos para el grado en un año escolar– de hecho es *imposible* de cumplir. Sin embargo, los maestros realizan todos los días este trabajo indispensable. Ante el dilema, hay dos salidas.

- Unos maestros toman la salida formal: “Me pagan para ‘enseñar’; expongo el contenido del programa, evalúo a los alumnos y premio con una calificación a los que lograron aprenderlo por ‘sus propios méritos’”. En este caso, las posibilidades de simular tanto la enseñanza como el aprendizaje son múltiples, y las favorecen ciertas prácticas escolares; entre otras, el exceso de exámenes.
- Otros maestros realizan el trabajo docente real: logran convocar a los pequeños aprendices a realizar actividades y organizar su trabajo colectivo de tal manera que todos puedan aprender lo más posible, tomando en cuenta sus puntos de partida. Esta labor requiere paciencia, creatividad, tacto pedagógico y claridad en las explicaciones, así como mucha lectura y preparación fuera de la jornada de trabajo. Requiere la disposición y capacidad de coordinar los esfuerzos de múltiples actores en un proceso colectivo de trabajo cultural que beneficia a todos.

Enseñar es coordinar al grupo de pequeños aprendices cautivos para que quieran aprender lo que deben aprender, con los recursos disponibles: libros, medios, imágenes, cuadernos, diagramas y textos. Es usar la propia voz para tender puentes entre los conocimientos culturales del entorno de los niños y los nuevos conceptos y contenidos. Es organizar el trabajo colectivo y garantizar las condiciones, incluyendo la calma y el orden, para que todos los niños puedan trabajar y aprender. Sólo con experiencia frente a grupo se aprende a conseguir el consentimiento de los alumnos y a coordinar simultáneamente el propio trabajo y el de los estudiantes en todas sus dimensiones: físicas, emotivas, valorativas y cognitivas. Este esfuerzo y pericia no se puede medir con pruebas de papel y lápiz.

En la actualidad, explica Chartier (2004), los maestros necesariamente tienen que seleccionar lo más significativo (para ellos y sus estudiantes) de los programas de enseñanza que han acumulado un exceso de contenidos, objetivos, pretensiones y orientaciones (pues cada reforma agrega más, sin quitarle a los anteriores) imposibles de cubrir en el tiempo disponible, mucho menos de enseñar a fondo al grupo de jóvenes aprendices a su cargo. Es decir, los maestros o cubren el programa superficialmente, logrando que los alumnos acumulen las incomprendiones y dudas que llevarán al siguiente grado, o se toman en serio el trabajo de conseguir que los estudiantes crezcan y aprendan a partir del lugar en que se encuentran y en correspondencia con el contexto sociocultural.

La calidad del trabajo docente depende de condiciones materiales e institucionales favorables. En el sistema educativo mexicano se realiza en condiciones –espacios, equipos,

recursos, apoyos, permanencia, relaciones sociales, condiciones alimentarias y de salud—muy desiguales. Un requisito fundamental de las políticas tendientes a mejorar la calidad de la educación sería asegurar una distribución más equitativa de los recursos y de las condiciones básicas en las que maestros y estudiantes tienen que realizar los trabajos de enseñar y aprender. Los maestros requieren recursos mínimos adecuados para poder enseñar; muchas escuelas reciben un exceso de “nuevas tecnologías”, sin contar con los materiales y el equipo básico de los salones, así como un juego de libros de texto para cada niño, entregado de manera oportuna y completa.

La enseñanza requiere tiempo. Viñao Frago nos recuerda que la tarea de los profesores

se caracteriza por la presión opresiva, exigente, de lo inmediato, de las contingencias y vicisitudes ocasionales. [...] exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento (2002, p. 74-75)

Por ello —todo maestro lo sabe— el tiempo se convierte en el recurso más valioso y más escaso; sin embargo, múltiples exigencias externas demandan tiempo que se le resta a la actividad de la enseñanza: reuniones, atención a padres y superiores, corrección de trabajos y llenado de “cada vez más copiosos y detallados documentos prescritos por la administración” (Viñao Frago, 2002, p. 75).

En la educación formal, el tiempo tiene límites fijos: el reto principal de toda propuesta para mejorar la calidad es garantizar que el tiempo disponible se dedique prioritariamente a la enseñanza. Tanto las pretensiones de agregar contenidos en cada reforma como la cantidad de trabajo extraenseñanza que generan las reformas (informes, reuniones, supervisiones, evaluaciones y demás) le restan tiempo al de por sí ya corto año escolar. La legislación y el presupuesto, así como las medidas administrativas, deben propiciar que el tiempo laboral se dedique a la enseñanza. La extensión de la jornada escolar en todas las escuelas sería un avance, siempre y cuando no se empiece a llenar de otras actividades.

Ser buen maestro se aprende sobre todo en la práctica y requiere largos años de experiencia. Los maestros (como los médicos, los ingenieros, los abogados) acumulan un saber profesional en el trabajo, que no se transmite —no se puede transmitir— en la formación universitaria. Tampoco se puede improvisar esta experiencia, ni se puede sustituir con la contratación de personal temporal, a destajo (*outsourcing*) y con bajo sueldo (aunque esto de hecho se está haciendo). Sin embargo, el ingreso al servicio docente generalmente no contempla un periodo de formación en la práctica al lado de maestros con mayor experiencia, como es el caso de otras profesiones. En México, las condiciones de formación y de contratación impiden el acompañamiento a los jóvenes maestros que ingresan al servicio. La tendencia de “lanzar al ruedo” a los nuevos maestros, mandándolos a las escuelas más alejadas y a los grados más difíciles, más que formarlos tiende a desanimar a muchos jóvenes que en otras condiciones institucionales podrían llegar a ser buenos docentes.

Es necesario reconocer que el magisterio en nuestros países conforma un conjunto sumamente heterogéneo, y que los maestros trabajan en escuelas de muy diversas condiciones y recursos, enfrentados a cambios sociales profundos que han modificado sus condiciones de trabajo y sus relaciones con los estudiantes (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Evaluar con la misma vara a todos por igual sería cometer una gran injusticia.

### **Reformas educativas: Los efectos de las reformas recientes en México**

Situemos la discusión en el contexto mexicano. A partir de un estudio que realicé en 2011, aportaré algunos resultados sobre las reformas educativas anteriores. En esa investigación hice observaciones de una a tres horas en 24 grupos de cuarto y quinto grado de primaria, en escuelas que había visitado hacía unos 30 años. Advierto que los resultados no pueden generalizarse, pues el estudio se realizó en escuelas de dos municipios contiguos en el centro del país; sin embargo, tampoco se trata de escuelas o grupos excepcionales, pues los maestros trabajan en condiciones normales y bajo las directivas comunes que emanan de la Secretaría de Educación Pública, en escuelas semiurbanas, completas, relativamente estables.

La primera conclusión ha sido que eran claramente perceptibles algunas huellas de las reformas educativas emprendidas durante estos 30 años (1980-2010). Muchas son positivas; sin duda, se ha logrado que los niños lean más y más variado (gracias a la colección Los Libros del Rincón) durante el tiempo de clase, y que escriban más textos con sus propias palabras, aunque la tendencia al “corte y pega” de información obtenida en Internet constituye un retroceso en este logro. Hay mayor inclinación a que los chicos comprendan el sentido de las operaciones y resuelvan los ejercicios de los libros de texto sin recurrir a los términos introducidos en los años setenta (los conjuntos, por ejemplo). Encontré mucha evidencia de “experimentos” y actividades científicas, la mayoría realizados con materiales reciclables y sustancias domésticas, y que mostraban bastante creatividad. En estos grados se ha aceptado como normal que reciban información sobre la reproducción sexual humana, tema que en los años ochenta todavía encontraba grandes resistencias de padres y profesores.

En el área de historia muchos grupos hacen uso constante de líneas de tiempo colocadas en las paredes, y los chicos recurren a dibujos y relatos para expresar lo aprendido e investigado, aportando saberes obtenidos de muy diversas fuentes, desde los abuelos hasta las redes sociales. Todos estos logros reflejan lo mejor de los libros de texto gratuitos elaborados en los años ochenta y noventa, utilizados hasta el año 2010 en quinto y hasta 2011 en cuarto grado. De hecho, los libros de texto siguen siendo el instrumento fundamental que guía a los maestros hacia una enseñanza de igual calidad para todos los alumnos de primaria, aunque también contienen textos incomprensibles para niños que por sus particulares experiencias no comparten los referentes que presuponen los libros.

Es clara también una tendencia importante a atender las reglas de la convivencia cívica, incluyendo mayor conciencia de la equidad de género y del valor de la diversidad,

que han recibido atención en las últimas décadas. Éstos no son logros menores, sino fruto del esfuerzo de centenares de reformadores, educadores, formadores de maestros, autores, técnicos, directores y maestros comprometidos con entender y poner en práctica lo mejor de las reformas curriculares de los últimos años. Los discursos “críticos” de la escuela pública rara vez reparan en este patrimonio pedagógico de la primaria mexicana.

Pero también observé aspectos preocupantes, algunos que considero efectos de las reformas más recientes:

- Pese a la expectativa depositada en el enfoque de las “competencias”, como una manera de garantizar la formación integral de conocimientos, habilidades y actitudes, de lograr aprendizajes útiles en la vida, el efecto de este enfoque en la práctica es preocupante. Se nota una tendencia, particularmente en los maestros más jóvenes, hacia la dispersión y el vaciamiento del contenido académico. El vínculo entre competencias y conocimientos no ha quedado claro en los nuevos programas y libros de texto. Al atender la consigna de formar a los alumnos para que puedan “investigar”, “leer”, “expresar”, “sintetizar en cuadros sinópticos”, “debatir”, etcétera, se pierden de vista los contenidos efectivamente leídos, aprendidos y validados en el proceso, y toda versión o extracto de texto vale lo mismo. En no pocos ejercicios y debates se copian, repiten y legitiman conceptos erróneos o incomprensibles obtenidos en los medios, sin que sean aclarados por los maestros.
- Se ha reducido el tiempo efectivo de clase de los maestros de grupo responsables de las materias académicas básicas (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia y Geografía), con el agregado de materias, sin duda valiosas en sí mismas, a cargo de maestros especiales que interrumpen las clases para “sacar a los niños” a hacer actividades artísticas, tecnológicas, deportivas, de salud, de inglés y de computación. Los horarios de estas materias responden más a los intereses de los maestros implicados que a una planeación sensata, y tienden a fragmentar las clases de las materias académicas. Esto sucede en las escuelas más favorecidas, pues aquellas que aún tienen grupos de dos o tres grados con un maestro, cumplir con tales programas adicionales resulta ser, por el contrario, imposible. La situación podría mejorar con la extensión de las escuelas de tiempo completo, siempre y cuando no se agreguen aún más materias y contenidos al programa.
- Los maestros de grupo atienden, además, un exceso de programas y materiales especiales que compiten con los contenidos de los programas básicos por el escaso tiempo de enseñanza. Aunque los maestros más experimentados pueden aprovechar de manera selectiva los múltiples materiales distribuidos por diversas dependencias (desde la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales y el Instituto Federal Electoral, hasta el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y el

Banco de México), los maestros difícilmente pueden navegar entre la constante oferta de información y soluciones milagrosas promovidas por las diversas dependencias gubernamentales y empresas particulares. Difícilmente pueden consolidar los saberes y habilidades centrales de su profesión al tener que aplicar, a veces por compromisos del director o las autoridades de la zona, una gama de propuestas didácticas, la mayoría de tipo marginal (reciben cursillos de todo, desde papiroflexia hasta autoimagen, y múltiples paquetes didácticos presentados como panaceas). Existe cierto consenso de que los maestros de grupo se sienten rebasados por la creciente dispersión y multiplicación de la oferta educativa.

- La llamada articulación de la primaria con la secundaria, como afirman varios investigadores, ha producido una secundarización de la primaria, visible en el nivel casi incomprensible de algunos textos actuales, pero sobre todo en la exigencia de manejar formas abstractas de representación de los contenidos que son inadecuadas para el nivel primario, como producir “cuadros sinópticos” de textos mal leídos y poco explicados por los maestros. El tiempo, recurso escaso, se va en dibujar las “llaves” y “tablas” y en practicar la copia o el “corte y pega” de los textos retomados con escasa comprensión. Esta tendencia, hay que subrayarlo, es aún más grave en aquellas escuelas en que los niños hijos de campesinos y hablantes de lenguas indígenas deben batallar con aprender –y someterse a exámenes– en una lengua que apenas empiezan a comprender. Aunque no lo he observado, podría suceder algo similar con la primarización del nivel preescolar.
- Se constata la poca o nula utilidad de los equipos de cómputo en el aula. Abundan los equipos de Enciclomedia obsoletos y sin conexión a Internet e incluso equipos portátiles inutilizables en las aulas de medios. La queja constante es la dificultad para obtener el apoyo técnico, a fin de mantener en funcionamiento los equipos disponibles, y sólo suelen funcionar y tener conectividad aquellos que se encuentran en la dirección de las escuelas para usos administrativos. Incluso donde funcionan los equipos en las aulas, suelen convertirse en un medio de distracción para los niños más que ser un apoyo real para la docencia, pues tomar el tiempo para localizar información pertinente para contestar la pregunta de un alumno lleva a los maestros a navegar por mil sitios y perder un valioso tiempo de clase, así como la atención del grupo. Es inimaginable lo que harán los maestros con un grupo de 30 chicos de quinto o sexto grado, cada uno con su propia tableta; si además cuentan con conexión a Internet, la dispersión será total. Podría ser más sensato habilitar los salones de medios; sin embargo, sería grave que estos equipos desplazaran a la biblioteca escolar, como ha sucedido en algunas escuelas. Por otra parte, probablemente no evitaría la constante

tarea de “investigar” en Internet, práctica usual que genera, para las familias, uno de los muchos costos ocultos de una educación supuestamente gratuita.

- Entre todos estos problemas también se encuentra una tendencia a “preparar para las pruebas de ENLACE [Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares]”. Este debatido efecto perverso de los exámenes de opción múltiple, que reducen el amplio espectro de lo educable a los estrechos límites de lo “examinable”, sin duda también preocupa. Se nota el efecto de estos exámenes en algunas prácticas cotidianas; por ejemplo, donde antes los cuestionarios dictados pedían que los alumnos buscaran la respuesta en el texto, ahora se dictan preguntas con respuestas preestablecidas de opción múltiple. En algunas clases se ejercitan las frases sintéticas y los términos codificados propios de estas pruebas, en lugar de propiciar la discusión amplia de lo que piensan y saben de por sí los niños. Sin embargo, esa tendencia también compite por el tiempo con todas las demás prácticas y exigencias, por lo cual a veces (afortunadamente) ni siquiera permite realmente entrenar a los estudiantes en resolver mejor los exámenes de ENLACE o de ingreso a la secundaria.
- La sensación que deja este panorama es de un agotamiento por y de las reformas. No son tiempos propicios para pretender nuevamente hacer un borrón y cuenta nueva, con un discurso reiterado de “ahora sí tenemos la solución a todos los males de la educación”. Posiblemente lo mejor sería reducir el número de programas especiales y exigencias formales, y devolver un margen real de decisión a los directores de cada escuela y a los maestros de cada grupo para que puedan hacer mejor su trabajo.

En resumen, lo más grave parece ser el dispendio del recurso más valioso, el tiempo, en una cantidad de exigencias que rebasa con mucho las posibilidades reales de que sean atendidas por los maestros. El tiempo escolar es escaso y está fragmentado, con cada vez mayor cantidad de programas y contenidos que compiten por tener un lugar en la jornada escolar. Si algo pueden aportar las visiones empresariales, sería el de tomar en serio una estimación de los tiempos que requieren las múltiples tareas que se espera que completen los maestros. Si se quiere realmente respetar la profesionalidad de los maestros, habría que darles la oportunidad de defender y jerarquizar su tiempo laboral para la tarea central, la enseñanza.

Si bien un gran número de discursos críticos resaltan el ausentismo de los maestros por su atención a tareas sindicales y políticas de diverso cuño (incluyendo el oficial), lo que asombra en la actualidad es un nuevo tipo de ausentismo: el ausentismo interno (así lo he denominado), donde el abandono de los grupos por los maestros (sobre todos los jóvenes) ocurre porque tienen que dar su apoyo para el constante llenado de formularios administrativos en las computadoras de la dirección escolar (tareas que los directivos y sus ayudantes no tienen tiempo o capacidad para realizar). Cualquier nueva reforma amenaza

con multiplicar este tipo de ausentismo cuya única causa es la propia administración escolar local, estatal y federal.

El efecto de las reformas educativas recientes sobre los maestros es grave. Se encuentran abrumados por la cantidad de programas, distraídos por las demandas administrativas, y atosigados por agentes de múltiples organizaciones y empresas que llegan a las escuelas. Por la sobrecarga de los programas se ven obligados a navegar entre múltiples fuentes de información, muchas de ellas de calidad cuestionable (por ejemplo, la pésima enciclopedia Encarta), sin tener una guía confiable para lo que se espera que enseñen. Y están hartos de reformas.

### **No obstante, hay muchos maestros excelentes**

Los discursos que circulan en días recientes tratan a todos los maestros por igual: los descalifican y los culpan de todos los males de la educación y de la sociedad, como si la educación fuera la causa única de las crisis que atravesamos. Se responde, al contrario, con elogios a la labor del maestro en abstracto, sin hacer distinción alguna. Ninguno de estos caminos nos ayuda a examinar las condiciones y los desempeños reales de los maestros como trabajadores de la educación pública.

A continuación intentaré ofrecer una apreciación basada en la observación de los maestros en el estudio referido, mediante una clasificación<sup>5</sup> que no es jerárquica sino cualitativa, y que deja entrever algunos de los problemas a los que se enfrentan quienes pretenden mejorar la calidad educativa.

La investigación cualitativa basada en la observación directa en clase, cuyo fin es comprender cómo se realiza el trabajo docente, no se puede hacer bajo una lógica de fiscalización. Tal actitud aporta sólo una larga lista de lo que no se observó, lo que el maestro no hizo durante la hora de observación. Este tipo de observación (que también se ha recomendado como método de evaluación del desempeño docente) ofrece muy poca información del trabajo real de los maestros frente a grupo, y los problemas que enfrentan en diferentes condiciones y subsistemas. Las observaciones cualitativas –como las que realicé– intentan describir lo que cada maestro sí hace durante una sesión completa y apreciar las muestras de su trabajo que se pueden observar en el salón. A partir de estas observaciones, ofrezco una clasificación de los 24 maestros –de cuarto y quinto grado– que puede ser pertinente para la tarea de evaluar el desempeño docente.

- Una tercera parte de los docentes son excelentes en lo que hacen: coordinar el trabajo de los jóvenes aprendices, explicar bien el contenido académico y permitir que sus alumnos piensen y se expresen. Lo interesante es que son muy diferentes entre sí, tanto en su práctica docente como en sus trayectorias sociales y profesionales.

---

<sup>5</sup>Desde luego, otras clasificaciones son posibles, y permitirían examinar otras facetas del trabajo docente.

Tienen diferentes edades, estilos y preferencias, aunque en general tienen más de cinco años de experiencia laboral acumulada en el nivel primario. Algunos cuentan con estudios normales anteriores a la reforma de los años noventa, otros con licenciaturas en educación y uno cursó otra carrera, aunque es hijo de familia de maestros. Algunos estaban próximos a la jubilación; otros a media carrera. Confían sobre todo en su experiencia de años y en los consejos de sus colegas. Conocen y usan centralmente los libros de texto oficiales, pero incorporan muchos otros recursos. Integran selectivamente las novedades educativas que se presentan año con año. Son y se sienten profesionales, aunque pocos están inscritos en el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM). No toman muchos cursillos, pero sí buscan información y lecturas en los aspectos centrales de las áreas académicas de la primaria. Logran el respeto de los alumnos y a la vez tratan con respeto a éstos, y sobre todo disfrutan el trabajo con el grupo.

- Una cuarta parte son maestros regulares, cumplidos con su trabajo, logran organizar al grupo, pero muestran menor esfuerzo o iniciativa en las clases académicas. En este grupo hay docentes que tienden a asumir algunas de las múltiples tareas que genera la vida escolar más allá del trabajo de enseñanza frente a grupo: se encargan de las comisiones de cooperativa, acción social, deportes, clubes, bibliotecas, danzas, celebraciones cívicas y escolares, entre muchas otras tareas, y muestran iniciativa en estas actividades, las cuales, sin embargo, los distraen del trabajo cotidiano de la enseñanza. Como los del grupo anterior, tienen muy diversos niveles y tipos de formación; algunos cuentan con trayectorias que los han llevado a cambiar de nivel o modalidad educativa. Estos maestros tienden a ser los que acumulan puntos con cursillos o actividades que les permitan ingresar y ascender en el PNCM. Varios ponen a prueba algunas de las novedades pedagógicas introducidas en los programas o cursos de formación; sin embargo, en general muestran menor compromiso con los contenidos académicos que con los nuevos medios y las dinámicas grupales. Algunos utilizan sus relaciones gremiales para ascender a puestos donde no tengan que estar frente a un grupo.
- Una quinta parte son maestros cuya escasa experiencia se observa en las dificultades que tienen para convencer a los estudiantes de que se involucren en las actividades de la clase. Aunque algunos no cuentan con formación en educación, muchos están bien preparados, cursaron una licenciatura o incluso un posgrado, son lectores de libros profesionales y manejan fácilmente las TIC. Pueden tener mucha iniciativa y buenas ideas para la enseñanza, pero aún no han logrado la experiencia suficiente para poder convocar a todos los jóvenes aprendices a entregarse a las actividades propuestas. Requieren apoyo para aprender a manejar al grupo sin sacrificar la meta de favorecer la

participación de los chicos. Ningún examen identificaría sus necesidades específicas; ninguna cantidad de cursillos resolverá sus dificultades, pues requieren tiempo y el acompañamiento de maestros experimentados.

- El resto se divide en dos grupos. Unos son maestros que no muestran interés o gusto al trabajar frente al grupo y reducen al mínimo su labor de enseñar, encargando tareas rutinarias o sin sentido. Esta conducta se esperaría de parte de quienes estudiaron otra carrera y heredaron la plaza, pero también hay quienes obtuvieron el título de licenciatura en educación sin querer realmente ser docentes.<sup>6</sup> Algunos de éstos efectúan otros estudios y buscan activamente otra ocupación. Por otra parte, con un perfil distinto, se encuentran algunos maestros mayores que posiblemente fueron buenos en su época, pero que ahora se muestran simplemente cansados del arduo trabajo con el grupo escolar. No han encontrado otra oportunidad laboral y tampoco cuentan con una perspectiva de retiro digno.
- Finalmente, aunque no los encontré en las escuelas visitadas, sin duda hay algunos maestros que abusan de su poder y de la seguridad en la plaza laboral, como si tuvieran un fuero para cometer atropellos o lucrar con su posición. A estos maestros, huelga decir, ningún examen o evaluación del desempeño docente logrará identificar; se requiere, en cambio, una transformación mayor: el funcionamiento adecuado de nuestro sistema jurídico.

Es evidente que la aplicación de exámenes de conocimiento a los docentes no permitirá distinguir entre estos grupos de maestros. En cualquier categoría podría haber maestros capaces de pasar con creces el examen, así como maestros cuya formación normalista o universitaria no corresponde a las preguntas planteadas en el examen de ese año. Si bien uno podría esperar un umbral mínimo de manejo de los contenidos a enseñar, éste es un problema que debiera encararse en los procesos de formación y titulación docentes. La aplicación de exámenes tendría el efecto de premiar la formación diferencial de los maestros, pero no evaluaría el desempeño real ni el comportamiento ético que demuestran como docentes. Llenaría las aulas de jóvenes provenientes de carreras en las que aprendieron a pasar exámenes, pero sin interés y sin experiencia en el trabajo docente con grupos.

La calidad docente mostrada en el aula tampoco parece correlacionarse con los años o tipos de formación de los maestros, ni con los cursillos acreditados y los libros leídos, de una manera lineal que permitiera establecer un parámetro fijo de evaluación. Parecería responder a otro tipo de factores, difíciles de apreciar incluso en la observación de clases, como la inaprehensible calidad de vocación, es decir, una decisión preferente por la docencia

---

<sup>6</sup> En el gremio se dice: “Hay títulos sin maestro, y también maestros sin título”.

como profesión, los años de experiencia y el gusto por el trabajo con los niños y jóvenes, combinados con buenos niveles de energía y de salud general.

El desempeño docente también depende de las condiciones en las que trabajan los maestros. Dos merecen ser destacadas. Por una parte, es claro, a partir de las investigaciones, que el tamaño del grupo influye significativamente en la calidad docente. Este índice ha mejorado a lo largo de tres décadas; sin embargo, sigue habiendo una distribución desigual de alumnos por maestro en el sistema. La reducción del número de alumnos que atiende cada maestro (grupos más pequeños de preescolar a secundaria, y menos grupos a atender en secundaria) depende de la asignación de más maestros al trabajo con grupos. Segundo, hay un claro beneficio derivado de trabajar en un ambiente colegiado, con un buen director. En este sentido, los maestros en escuelas unitarias se encuentran en una situación grave de aislamiento, condición que no deben sufrir los recién ingresados al servicio. Los maestros de escuelas unitarias o multigrado –cerca de la mitad de las primarias del país– de hecho, requieren una atención específica y urgente por las características particulares del trabajo docente en esos planteles.

Cuenta aparte son los directores de las escuelas, un grupo también heterogéneo. Me llamó la atención la feminización del cuerpo de directores, pues cinco de siete eran mujeres, frente a un casi monopolio masculino del puesto hace 30 años. La orientación pedagógica, producto de su propia experiencia frente a grupo, y la atención a las condiciones de la escuela que brindan los directores cuentan mucho en la calidad de la educación que reciben los chicos. En las escuelas visitadas hubo diversos tipos de directores. Algunos ya tenían años de experiencia y eran reconocidos por sus méritos en la tarea de “levantar escuelas” que por alguna razón se habían abandonado. Otros se dedicaban a conseguir apoyos oficiales y sociales, y hacer lucir la escuela, aunque no se percibía su presencia en las aulas. Algunos dedicaban más tiempo a las relaciones sindicales, dejando la escuela en manos de otros docentes. Para llegar a la dirección es posible que las mujeres hayan tenido que hacer mayores méritos; tres contaban con estudios de posgrado y tendían a atender más la conducción del trabajo pedagógico. La gestión de las escuelas ha devenido cada vez más difícil, en gran medida por la cantidad de programas y proyectos que se encargan a los directores. En una escuela adscrita al Programa Escuelas de Calidad la planeación del trabajo tanto al interior de las aulas como en la escuela en general requería mayor manejo de información y de programación de los recursos, así como el logro de acuerdos con los padres de familia, pues aun con el dinero otorgado era necesario pedirles “cooperaciones” para terminar las obras programadas e instalar el equipo obtenido. La relación de los directores con los maestros de grupo era variable: algunos lograban defender efectivamente el tiempo para la enseñanza, pues se dedicaban a atajar propuestas externas de todo tipo, desde las de los agentes de venta hasta las solicitudes de participación sindical. En otros casos, el director abría la puerta a proyectos que incidían en el tiempo de aula y limitaban el cumplimiento de los programas.

No encontré una relación directa entre los excelentes maestros y la dirección de la escuela, pues en cada escuela hubo por lo menos un profesor sobresaliente en cuarto o

quinto grado, generalmente reconocido por sus superiores. La distribución parecía ser más bien al azar, aunque es posible que al interior de los centros escolares la asignación de grados difíciles (por ejemplo, el quinto) a los mejores maestros sea un criterio utilizado por los directores más identificados con la tarea educativa. Por otra parte, ciertamente el grado de integración colegiada de los docentes logrado en cada escuela reflejaba la calidad de la dirección y repercutía a su vez en la calidad general de la educación que reciben los estudiantes en determinada escuela. Los padres de familia parecían percibir esta diferencia con bastante claridad.

### **¿Cómo evaluar a los maestros de manera justa? Un dilema internacional**

Crear un sistema nacional de evaluación impone la obligación de conocer los resultados que han tenido diferentes modelos en otros países. A estas alturas hay un creciente consenso internacional en el sentido de que los exámenes estandarizados de papel y lápiz aplicados a los maestros o estudiantes no son el instrumento más efectivo para evaluar el desempeño docente y mejorar la calidad educativa, pues son múltiples los factores que contribuyen a los resultados que arrojan. Los exámenes estandarizados de aplicación universal tienen un amplio margen de error cuando se quieren usar como medida del desempeño individual (en lugar de para realizar diagnósticos del sistema educativo por muestreo).

En primer término, todas las experiencias de administración de exámenes en un sistema de “alto impacto” (*high-stakes*), es decir, con consecuencias para la trayectoria escolar de los alumnos, la situación laboral de los docentes o la valoración social de cada escuela, han mostrado propiciar múltiples mecanismos de corrupción y distorsión: abundan las formas de hacer trampa, como seleccionar a los estudiantes que se someterán al examen, modificar los parámetros de calificación para aparentar logros, anticipar o incluso dictar de antemano las respuestas a las preguntas, entre muchas otras prácticas. Esto se ha constatado en un alto porcentaje de los resultados en diversos distritos de Estados Unidos (Rothstein y Mathis, 2013) así como en muchos otros países. En México, este fenómeno es uno de los factores que explican la mayor validez relativa de los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (Excale) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, aplicados por muestreo y sin consecuencias, en comparación con los de ENLACE, de aplicación universal y con consecuencias fuertes. Hay que anotar que el país que ha resultado más favorecido en las evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, Finlandia, no aplica exámenes nacionales a los estudiantes antes de los 16 años.

Múltiples investigaciones de corte cuantitativo han mostrado que los resultados de los exámenes de conocimiento aplicados a los estudiantes no siempre se correlacionan con la calidad docente medida por otras vías (D'Agostino y Powers, 2009). Un efecto grave es que esos exámenes propician la fuga de maestros hacia las escuelas más favorecidas, con estudiantes de nivel socioeconómico más alto; además, la tendencia de los maestros y las escuelas es excluir a estudiantes problemáticos de sus aulas. Frente a esta conclusión, se han propuesto y

ensayado otras opciones de evaluación que sean más justas. Figura centralmente la tendencia a determinar “el valor agregado” al aprendizaje de los alumnos por cada maestro en turno, según medidas al inicio y al final del año escolar (Papay, 2011). Se ha señalado, sin embargo, que es muy difícil elaborar exámenes que sean equivalentes para aplicar en dos momentos del año escolar, y que tienen un margen de error del orden del 30% (Schochet y Chiang, 2010). Esta opción también duplicaría el costo de la evaluación y no lograría corregir el problema básico de favorecer a los estudiantes más privilegiados y propiciar así el movimiento de los buenos maestros hacia las escuelas con mejores condiciones socioeconómicas (McCaffrey, 2012).

Una tendencia que se manifiesta en muchos distritos escolares de Estados Unidos – recomendada en fecha reciente por la Fundación Gates– es combinar diversas medidas: no aplicar a los estudiantes únicamente exámenes de “valor agregado”, sino también llevar a cabo la calificación del desempeño docente en clase por observadores y mediante la opinión de los propios estudiantes, entre otras acciones.<sup>7</sup> Se critica el uso de una calificación única de “valor agregado”, pues no reconoce las diferentes dimensiones que componen la calidad del desempeño docente, incluyendo el logro de los objetivos personales, sociales y culturales –y no sólo cognitivos– de la enseñanza. Aunque este estudio pretendió ofrecer un mejor conjunto de instrumentos de evaluación del desempeño, también ha sido criticado debido a que se realizó con un conjunto de sujetos voluntarios que no eran representativos de la diversidad de maestros y alumnos, en particular de los sectores educativos más problemáticos; además, las evaluaciones no tuvieron consecuencias para los docentes que participaron en ellas (Rothstein y Mathis, 2013).

En Estados Unidos, y crecientemente en otros países, hay un consenso de que la evaluación del desempeño docente debe ir mucho más allá de la simple medición de contenidos. Se buscan sistemas de apreciación de la práctica docente, basados en evidencias múltiples de varias dimensiones de la docencia, cercanos a las instituciones de formación docente, que involucren a los supervisores, directores y maestros formadores. Además, los sistemas de evaluación deben ser “viables, creíbles, aceptables, legales y costeables”.<sup>8</sup> Una alternativa sugiere que cada maestro construya su propio portafolio con evidencia de su desempeño docente, como lo hacen los académicos. Sin embargo, esto lleva a la multiplicación de certificados, constancias y otras evidencias visibles, como fotos o videos, producto de

---

<sup>7</sup> El estudio realizado por la Fundación Gates (<https://www.gatesfoundation.org/media-center/press-releases/2013/01/measures-of-effective-teaching-project-releases-final-research-report>) hizo varios análisis con una muestra de 3000 maestros voluntarios, sin “alto impacto”. De ahí recomienda emplear una combinación de exámenes a estudiantes, observaciones calificadas y la opinión de los alumnos para evaluar a los maestros. Aunque sugiere usar resultados de valor agregado por exámenes de conocimiento y otras medidas de logros cognitivos, sus resultados han provocado polémica. Las observaciones directas sólo son confiables, se dice, si son realizadas en dos ocasiones y por tres observadores independientes. La evaluación de los maestros por sus estudiantes fue un buen predictor de la calidad docente en este estudio. Sin embargo, ese modelo eleva muchísimo el costo y tiene sentido sólo para retroalimentar a los profesores. En general, la metodología propuesta es cara y tiene poca posibilidad de ser replicada en todo un sistema. Por lo tanto, recomiendan usar sólo exámenes.

<sup>8</sup> Criterios establecidos por el organismo estadounidense National Board for Professional Teaching Standards.

cierto tipo de actividades extracurriculares que no son centrales en la tarea de la enseñanza en aula, la cual deja poca evidencia directa. Otras alternativas descansan en la evaluación por pares, lo cual por lo menos coloca la evaluación en manos de los maestros, considerados como profesionistas. No obstante, en nuestro medio podría tener la desventaja de poner en competencia a los docentes de una escuela o zona, en lugar de propiciar su colaboración para mejorar el trabajo colegiado. Se propone la participación de los propios estudiantes y padres de familia, cuestión que tal vez tendría pocas posibilidades de realizarse de manera justa y libre de manipulaciones por parte de las autoridades educativas. Sin embargo, algún nivel de participación deberían tener tanto los estudiantes como los padres en un proceso de evaluación del desempeño de sus escuelas.

Por último, hay estudios que muestran que la evaluación por los maestros-formadores que acompañen las prácticas iniciales de los nuevos maestros durante su formación o al inicio del trabajo, puede ser mejor predictor de su futuro desempeño como docentes, por encima de los resultados de exámenes de conocimiento a los estudiantes (D'Agostino y Powers, 2009). Esto indicaría una alternativa de evaluación para el ingreso de nuevos maestros al servicio.

La pregunta central parece ser no sólo si es posible encontrar medidas justas del desempeño docente, sino qué tanto los sistemas empleados –basados en exámenes estandarizados universales, cuyos resultados se usan para jerarquizar los servicios educativos, determinar el ingreso, la promoción, los estímulos y la permanencia, e incluso para subvencionar o clausurar escuelas– logran cumplir con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Estas medidas han sido probadas durante las últimas tres décadas en numerosos países (desde Estados Unidos e Inglaterra, hasta Hong Kong y Australia y los países del Medio Oriente), por ejemplo, Sze Yin Shirley Yeung (2012). La investigación muestra que sus resultados a corto y largo plazos han sido nulos o incluso negativos. La evaluación por sí misma no ha logrado mejorar la calidad educativa a pesar del alto costo de implementar sistemas nacionales de evaluación estandarizada. Tampoco se ha comprobado que estos sistemas, incluso con múltiples medidas, logren que los maestros de manera individual mejoren su desempeño después de ser evaluados (Rothstein y Mathis, 2013).<sup>9</sup>

Se señalan varios problemas. En general, estos sistemas de evaluación destinan mayores recursos humanos y financieros a evaluar que a educar y a formar a los maestros.<sup>10</sup> Además, tienden a polarizar los sistemas educativos entre escuelas “ricas” favorecidas o subvencionadas (las *charter schools*) y escuelas “pobres” que atienden a los grupos más vulnerables de la sociedad, y que, en algunos países, se tienden a clausurar. Se fomenta el reemplazo constante de maestros experimentados por la contratación temporal (*outsourcing*) de docentes sin formación, lo cual destruye la experiencia docente acumulada y fragmenta al

---

<sup>9</sup> Estos autores critican los resultados del Measures of Effective Teaching (MET) de Gates porque no resuelven la relación entre evaluación y mejoría del desempeño docente. Recientemente, la propia Fundación Gates, ha reconocido que su modelo no garantiza calidad del desempeño.

<sup>10</sup> Un estudio en Texas encontró que los chicos de primaria dedican entre 20 y 27 días del año escolar a resolver exámenes. Sería importante hacer este cálculo en México.

magisterio. Un sistema de este tipo probablemente tendría efectos contrarios a los objetivos de profesionalización docente que impulsa la reforma reciente en México.

Alrededor de estos resultados se han expresado numerosos educadores, investigadores, autoridades educativas, e incluso muchas de las personas e instituciones que abogaban por la implementación de este sistema de evaluación. Una vocera calificada es la exsubsecretaria de Educación de Estados Unidos en los años noventa, Diane Ravitch (2010), quien publicó un libro en el que se retractó de las políticas que ella misma promovió en ese entonces. Esta autora ofrece evidencia de los pobres resultados de las reformas generadas de acuerdo con el “modelo empresarial”, incluyendo medidas como control administrativo, evaluación con exámenes nacionales, incentivos económicos a docentes, cierre de escuelas y despido de maestros “malos”, y subvención a escuelas semiprivadas. Según Ravitch, el modelo no sólo no mejoró la calidad general de la educación pública, sino que ha generado resultados negativos al premiar a las escuelas en medios socioeconómicos más favorecidos y abandonar aquellas que tienen mayor necesidad de apoyo. Esta conclusión se ve confirmada en otros estudios sobre la calidad educativa (Strauss, 2011; Biesta, 2007).

A estos estudios se unen las protestas en contra de la prioridad otorgada a los exámenes por parte de asociaciones de inspectores escolares (no sindicalizados) en Nueva York,<sup>11</sup> Texas y otros estados. En el caso de Nueva York, los inspectores argumentan que en el lapso de 10 años –desde que empezó la aplicación de este tipo de pruebas– no han visto ningún cambio favorable en sus escuelas y sí la reducción de recursos públicos y el abandono de los mejores maestros, que son atraídos a zonas o escuelas privilegiadas por los estímulos económicos asociados a ellas. La conclusión es que las medidas tradicionales del desempeño docente no contribuyen a una mejoría sostenida de la calidad académica de las escuelas (Anderson, 2012).

Sin embargo, modificar el sistema global de evaluación en Estados Unidos ha sido casi imposible, incluso en la actual administración gubernamental, la cual ha fortalecido la evaluación estandarizada nacional como requisito para otorgar fondos federales. Críticos de esta política señalan que se han consolidado fuertes intereses de las empresas que venden y administran los exámenes, así como entre los inversionistas en las escuelas privadas subvencionadas (Anderson, 2012). No obstante, hay varios programas en diversos distritos educativos en los que se han puesto en marcha sistemas de “evaluación distribuida” con la participación de maestros con experiencia, docentes formadores y autoridades locales. Estos programas intentan que la evaluación del desempeño docente tenga una relación estrecha con el diseño de medidas de acompañamiento y de formación de maestros en servicio, particularmente de los maestros que tienen pocos años de haber ingresado. Por ejemplo, el programa PAR (Peer Assistance and Review) integra la colaboración y evaluación entre pares con la opinión de docentes consultores para apoyar a docentes nuevos con dificultades. La evaluación reúne a representantes del gremio y de la administración (Harvard Graduate School of Education, s/f; Goldstein, 2007; Torgerson et al, 2009). Estas alternativas tienen la ventaja de

---

<sup>11</sup> Ver el texto en: <http://www.newyorkprincipals.org/>

ser sistemas diseñados por colectivos en el ámbito local, y de involucrar a múltiples actores, tanto maestros y autoridades como educadores universitarios y formadores docentes, en el análisis de los resultados en cada escuela, con el compromiso no de descalificar y castigar, sino de encontrar soluciones.

En suma, la búsqueda de alternativas de evaluación ha llevado hacia formas de evaluación subordinadas a políticas de apoyo a las escuelas, basadas en el criterio de maestros con larga experiencia, formadores de maestros, supervisores y otras personas cercanas a la escuela. Los resultados tienen un carácter diagnóstico, y se utilizan en el contexto de esfuerzos colegiados por analizar los problemas reales, subsanar las carencias de las escuelas con menores recursos y diseñar programas de formación docente que respondan a las necesidades particulares de la escuela.

### **¿Cómo evaluar la calidad educativa en México?**

Aunque no existen respuestas firmes a esta pregunta, hay algunas tendencias claras que pueden servir. En primer lugar, es necesario desconfiar de cualquier medida única que pretenda calificar la calidad de los docentes o de las escuelas. En segundo lugar, evitar sistemas de evaluación estandarizada que tengan consecuencias fuertes (*high-stakes*) en la determinación de las trayectorias escolares de los estudiantes o laborales de los docentes de la educación básica, y que propician distorsiones y corrupción sistemática que invalidan los resultados.

Si regresamos a las categorías que propuse a partir del estudio de la observación en aulas, encontraríamos que las soluciones en cada caso tienen que ser diferentes. Es necesario eliminar el sesgo que tiene el PNCM, que no siempre premia a los mejores docentes, sino a aquellos más hábiles en juntar los puntos y “jugar al sistema”. Los exámenes de conocimiento y la acumulación de puntos por cursillos no permiten distinguir a aquellos maestros con experiencia, dedicados, que logran hacer una diferencia cualitativa en el proceso educativo de sus estudiantes. La evaluación de los excelentes maestros requiere tomar en cuenta el reconocimiento que reciben de sus pares, sus directivos y los padres y estudiantes que los conocen de cerca. De este grupo de maestros debe seleccionarse a los directores, pues sólo habiendo sido un buen maestro de grupo se tienen las bases para guiar y formar equipo con los maestros de una escuela. Es necesario también aprender de ellos, contar con su experiencia para diseñar formas de apoyar en la práctica a los maestros noveles que empiezan el camino.

Por otra parte, es menester encontrar salidas dignas para los maestros que no tienen la disposición o las condiciones para continuar haciendo su mejor esfuerzo, con gusto, en el trabajo con grupo. Y finalmente, es necesario tener a la mano medidas jurídicas estrictas para identificar a aquellos que abusan de su condición de maestros. Ninguno de estos casos, repito, se identificaría con un simple examen de conocimientos.

Dicho esto, es posible diseñar sistemas de evaluación que combinen diferentes medios para dar cuenta del desempeño no sólo de los docentes, sino también del resto de los

trabajadores y autoridades. Los resultados deben tomarse como diagnósticos que permitan encontrar soluciones oportunas para subsanar las carencias y necesidades locales, tomando en cuenta la gran diversidad de condiciones particulares de las escuelas en todo el país.

En el ámbito nacional, la evaluación por muestreo, de tipo diagnóstico, debe ser tomada en cuenta para diseñar, de manera paulatina, mejores programas, materiales y políticas educativas, y, sobre todo, para fortalecer la formación especializada de los futuros docentes (en licenciaturas de educación) y condicionar su titulación a un periodo de práctica con el acompañamiento efectivo de maestros con mayor experiencia. Esto es común en otras profesiones, pero hace décadas se optó por asignar a los nuevos maestros a los grupos y escuelas más difíciles (escuelas unitarias aisladas, grupos de primer año o de “reprobados”), con poca posibilidad de aprender de sus colegas con mayor experiencia.

## Conclusión

Legislar y diseñar un sistema de evaluación del desempeño docente que pueda contribuir realmente a mejorar la calidad de la educación de todos los niños del país es una tarea sumamente compleja y difícil. Me permito recomendar a los legisladores y sus asesores que se comprometan a estudiar con apertura y profundidad los resultados que han tenido medidas de evaluación del desempeño docente en otros países, y considerar con cuidado sus probables efectos de aplicarse en el caso mexicano. Como lo advierten la investigadora británica Gari Donn y el omaní Yahya Al Manthri (2013) luego de examinar reformas recientes en los países del Medio Oriente (Turquía, Catar, Paquistán, Palestina, Omán): las autoridades educativas y los legisladores han “comprado” novedosos paquetes de bienes, servicios y modelos educativos, considerados como soluciones “efectivas”, que fueron probados y desechados como fracasos en sus países de origen, pero que se emplean en los países periféricos. Conviene recalcar en esta ocasión la advertencia de Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti Fanfani (2002): hay que tomar en cuenta las condiciones complejas y heterogéneas del trabajo docente en todos los países de América Latina antes de adoptar intervenciones parciales hacia una nueva profesionalidad docente.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, G. (junio de 2012) La evaluación por resultados. Nuevas políticas de evaluación docente en los Estados Unidos. *Novedades Educativa*, año 24, N°254, pp. 22-23. Disponible en: <https://www.noveduc.com/archivos/anticipos/NovedadesEducativas258-CalidadEvaluacion.pdf>
- Biesta, G. (2007) Why ‘what works’ won’t work: evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-22.
- Chartier, A.M. (2004) *Enseñar a leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

- D'Agostino, J.V. y Powers, S.J. (marzo de 2009) Predicting teacher performance with test scores and grade point average: a metaanalysis. *American Educational Research Journal*, vol. 46, núm. 1, pp. 146-182.
- Donn, G. y Al Manthri, Y. (eds.) (2013) *Education in the broader Middle East: borrowing a baroque arsenal*. Oxford: Symposium Books.
- Goldstein, J. (2007) Distributed accountability: creating district systems to ensure teaching quality. *Journal of School Leadership*, vol. 17, núm. 4, pp. 504-536.
- Goodson, I.F. (1995) *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducido por Joseph M. Apfelbäume. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Harvard Graduate School of Education. Peer Assistance and Review. Disponible en: <http://www.gse.harvard.edu/~ngt/par/parinfo/>
- McCaffrey, D.F. (2012) Do valueadded methods level the playing fi for teachers?, Nueva York, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (What We know Series). Disponible en: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED537436.pdf>
- Papay, J.P. (febrero de 2011) Different tests, different answers: the stability of teacher vvaall-ueadded estimates across outcome measures. *American Educational Research Journal*, vol. 48, núm. 1, pp. 163-193.
- Ravitch, D. (2010) *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. Nueva York: Basic Books.
- Rothstein, J. y Mathis, W.J. (enero de 2013) Review of Have we identified effective teachers? And a composite estimator of effective teaching: culminating findings from the Measures of Effective Teaching Project. En Review of two culminate reports from the met Project, Boulder, Colorado, National Education Policy Center.
- Schochet, P.Z. y Chiang, H.S. (2010) Error rates in measuring teacher and school performance based on student test score gains (ncee 2010-4004). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance/Institute of Education Sciences/U.S. Department of Education.
- Strauss, V. (Agosto de 2011) Darling-Hammond: The mess we are in. *The Washington Post*.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos docentes, nuevos tiempos*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Torgerson, C.W.; Macy, S.R.; Beare, P. y Tanner, D.E. (primavera de 2009) Fresno assessment of student teachers: a teacher performance assessment that informs practice. *Issues in Teacher Education*, vol. 18, núm. 1, p. 63-82.
- Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

Yeung, S.Y.S. (enero de 2012) A school evaluation policy with a dual character: evaluating the school policy in Hong Kong from the perspective of curriculum leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 40, núm. 1, pp 37-68.