



A propósito de la evaluación docente

Beatriz Anguiano Escobar*

La intensa y costosa campaña de publicidad que la Presidencia de la República, algunos grupos empresariales e incluso ciertos partidos políticos llevan a cabo para difundir la reforma educativa promulgada en 2013, presenta información insuficiente para construir un marco de reflexión que nos permita un panorama más preciso de las implicaciones de esta nueva reforma en el campo de la educación, por lo cual —intentando contribuir a ampliar y fortalecer el debate— se presentan algunas consideraciones que se relacionan con la evaluación a los docentes de educación básica.

Uno de los dos puntos sobre los cuales versa este breve artículo tiene que ver con el inicio de ejercicios de evaluación y estímulos económicos a las y los profesoras/es de educación básica en nuestro país; el otro, aborda el vínculo entre la práctica docente y los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes que atienden.

En la campaña de promoción de la reforma educativa, con frecuencia se promueve un entorno de confrontación hacia los docentes a quienes se estereotipa como un grupo homogéneo que se resiste a ser evaluado y a comprobar que tiene los méritos necesarios para desarrollar su labor.

Sin embargo, la evaluación al trabajo docente de Educación Básica tiene dos décadas de haber iniciado y se ha prolongado a través de diferentes periodos gubernamentales. El Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 19 de mayo de 1992, contempló entre sus puntos nodales la creación y puesta en marcha de la Carrera magisterial, de modo que se vinculó el aumen-

to salarial con el desempeño docente, el cual fue caracterizado con elementos administrativos, de actualización académica, de gestión escolar y de resultados de aprendizaje.

El proceso de evaluación docente incluye: un examen estandarizado; la asistencia a cursos —presenciales y a distancia—; la valoración del directivo del plantel y del Consejo Técnico de la escuela; trabajo extra al horario de clases; y el resultado de los exámenes de sus estudiantes (a partir de la implantación de ENLACE en 2006, la prueba que permite otorgar puntos al docente dependiendo de los logros de sus estudiantes).¹ Con cada uno de estos aspectos, se logra la acumulación de puntos que pueden permitir o no, el avance del docente en los niveles de Carrera magisterial (A, B, C, D, E) y lograr mejores salarios. Deben permanecer tres años en el mismo nivel antes de poder concursar por un cambio, pero las puntuaciones son acumulativas de modo que cada año deben inscribirse y realizar los ejercicios de evaluación.

Hasta el año 2011 se habían desarrollado 19 etapas de evaluaciones de Carrera magisterial, según datos de la SEP en su página electrónica destinada a este programa.² La participación de los docentes en el programa no se ha generalizado, sin embargo, según la nota 270612 de la SEP publicada el 27 de junio de 2012, en las aplicaciones de esa etapa se logró un 80% de cobertura global³ y no implica que quienes no logran el registro no se actualizan, sino que por cuestiones presupuestales no todos los solicitantes logran ingresar al programa. Además de que experiencias académicas como especialidades, maestrías, doctorados u otras, no son consideradas como puntos extraordinarios si

*Coordinadora de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada de la UACJ.

¹ SEP-SNTE, Comisión Nacional. Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales, 2011.

² SEP, Programa Nacional de Carrera Magisterial 2011. http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_pncm#_UX1c_LVhW_0 [consultado en abril 25, 2013].

³ SEP, Pie de nota (270612) 2012. Participación histórica en el proceso de evaluación universal. http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Pie_Nota_270612#_UX1fn7VhW_1 [consultado en abril 25, 2013].



no forman parte del Catálogo Nacional de Formación Continua, de modo que hay docentes con preparación de posgrado que no están registrados como recursos humanos de alta calidad, porque el programa en que estudiaron no pertenece a dicho catálogo aun cuando puede estar inscrito en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad.

Para los profesores del subsistema estatal en Chihuahua, existe el Programa de Estímulos al Desempeño Docente, el cual también contempla lograr puntos por formación continua, evaluación del directivo y del Consejo Técnico. El estímulo económico —aproximadamente 1000 pesos por quincena— es otorgado durante 9 meses a uno o dos docentes en cada centro escolar y no puede conservarse, a menos que se concurse nuevamente en la siguiente etapa y se vuelva a ganar.

Resulta pertinente que tanto la autoridad gubernamental como sus representantes en la SEP, así como la opinión pública, reflexionen en que la reforma educativa que se emprende es parte de un ejercicio que tiene bases y recorrido histórico y que no puede apoyarse en un solo actor, en este caso el docente, ya que tanto el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (1992), como el compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002), y la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), se han sumado a otras iniciativas y acuerdos para articular el Sistema Educativo Nacional, e incorporar el enfoque por competencias en los distintos niveles —Preescolar (2004); Primaria (2009, 2010, 2011); Secundaria (2006); Educación Media Superior (2008);— y para desarrollar propuestas de evaluación de los maestros; pero además se ha dado constancia de que la preparación y la práctica del docente no es el único elemento que ha de transformarse para mejorar el aprendizaje del alumnado.

La desconfianza en los planteamientos hacia la evaluación docente en esta

reforma surge en un marco de incapacidad de la autoridad educativa para: a) dar a conocer con profundidad y coherencia lo que se espera de los profesores según sus condiciones de formación y actualización, a partir de las circunstancias en que desarrollan su trabajo; b) romper la arraigada costumbre en la burocracia educativa de que los procesos se dan sin la transparencia correspondiente y sin claridad en los resultados; c) disponer de formas de evaluación dialógicas, que den cuenta de lo que sucede en el proceso educativo y del desempeño en términos concretos, si es que realmente se busca mejorar la profundidad y la construcción de los aprendizajes de los estudiantes.

Aunado a lo anterior, es necesario agregar que las respuestas a una problemática cultural, política, económica como es la educativa, no será posible resolverla con la evaluación de un solo actor, y que esta focalización en el mismo se percibe más como una búsqueda por romper la modalidad de contrato colectivo de trabajo, en virtud de establecer un régimen de contratación acorde con las tendencias capitalistas, neoliberales en las cuales la vulnerabilidad de los trabajadores está al servicio de la producción de bienes de consumo.

Cuando se pone el énfasis en instrumentos estandarizados, se vulnera la inversión en procesos de acompañamiento que verdaderamente respondan a las necesidades de evaluación de un proceso complejo, invisibilizando las inequidades y los panoramas sociales adversos que obstaculizan los aprendizajes.

Buena parte de estas acciones de la actual reforma educativa en nuestro país están fundamentadas en las recomendaciones de la OCDE,⁴ que se emiten en un documento titulado “Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México”. En su elaboración colaboró, por ejemplo, Margarita Zorrilla, integrante de la junta de gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; dichas





recomendaciones orientan a establecer que el eje de las evaluaciones —de aprendizajes de estudiantes y de conocimientos de docentes— parte de *mediciones confiables* a partir de las cuales se puede considerar incluir *acciones de valor agregado*,⁵ es decir, se mantiene la línea de referencia de usar una medida que pueda estandarizar tanto los logros educativos —enunciados en estándares curriculares—, como las características de las evidencias de esos logros —principalmente a través de exámenes estandarizados como ENLACE y PISA— independientemente de las diferencias contextuales en las que se encuentran las escuelas. Es también en dicho documento donde aparece la recomendación de estructurar mediciones que relacionen el rendimiento de los estudiantes con la evaluación de los maestros, puesto que se asume una relación lineal entre lo que sabe el profesor, la forma en que trabaja y lo que aprenden los alumnos, sin embargo, se mantiene la lógica de equiparación en las actividades de evaluación docente.

Indudablemente que las y los docentes han de conocer el contenido del Perfil de egreso, de los aprendizajes esperados, de las competencias y de los estándares curriculares, pero también han de analizar las implicaciones que pueden tener esos aspectos en lo técnico, lo pedagógico, lo social y lo filosófico. Otro panorama resulta insuficiente para formar a un recurso docente con identidad profesional que no sea un mero ejecutor de recetas, a quien se le ponen metas de logro que son complejas y se le dota de herramientas rudimentarias para lograrla, pero aún más... no le es permitido discutir las ni analizarlas.

Se necesita tiempo, esfuerzo, recursos humanos suficientes y equipos técnicos no sólo eficientes, sino con una conciencia profesional y científica ampliada, no técnicos a secas. Se precisa, por ejemplo, hacer investigación situada, con procesos inductivos que develen las

dinámicas microescolares —de centros educativos y de aula—. Si comparamos la llamada crisis social en Ciudad Juárez y los eventos, programas, acuerdos y recursos que se contemplaron en alternativas dirigidas focalmente a la población y las comunidades donde se genera y se vive la violencia, pensaríamos también en dinámicas educativas focalizadas, estructuradas a partir de las realidades concretas, menos superficiales que algunas de las que se han implantado en nuestra ciudad y menos efímeras también.

A lo que se hace alusión es a que se toman decisiones al calor de las problemáticas sin atender a una perspectiva integral de las mismas. Los resultados de aprendizaje y los resultados de los exámenes estandarizados —que vale la pena señalar no son sinónimos— no dependen sólo de la preparación académica del magisterio, ni de lo que se hace en el aula, sino que exige una articulación de los distintos niveles de concreción curricular y la acción articulada y reflexiva de todos los actores implicados. Un panorama distinto no nos permitirá aspirar a que la evaluación de la docencia tenga pertinencia, sea orientada por un real sentido de mejora y trascienda la crítica barata de quien intenta, con descalificaciones y verdades a medias, engañar su acción política.

⁴ OCDE, 2011, Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es> [consultado en abril 24, 2013].

⁵ *Idem*.