



El buen maestro: entre lo deseable y lo posible*

FELIPE MARTÍNEZ RIZO

Dificultad de la buena enseñanza

Quienes no conocen la escuela pueden pensar que dar clases en primaria es algo fácil, al alcance de cualquier egresado de bachillerato o universidad. Esa misma idea subyace en descalificaciones que se reflejan en injustas expresiones, como la conocida de que “aquel que puede, hace; el que no puede, enseña”.

En contraste con lo anterior, las páginas siguientes parten de la convicción de que la tarea de un maestro de educación básica no es sencilla. Como dicen los autores de una importante obra sobre observación de la práctica docente: “el primer paso para emprender la tarea de observar aulas es reconocer que son complejas”. Estos autores citan una obra clásica de Philip Jackson (1968) que desmontó muchos mitos sobre la enseñanza y ofreció evidencias que muestran que se trata de una tarea difícil (Good y Brophy, 2008, p. 2).

* El texto retoma puntos de un capítulo de la obra *La evaluación docente en México*, México: INEE, 2015.

Esta idea no era del todo cierta cuando la enseñanza obligatoria sólo incluía la primaria, como en México hace poco más de 20 años. Lo que se esperaba entonces de los maestros era solamente que sus alumnos supieran leer, escribir y contar, además de aprender a comportarse, para lo que bastaba una enseñanza rutinaria y autoritaria. En la sociedad tradicional solamente una pequeña minoría llegaba a la educación media y superior, donde se preparaba para ocupar puestos directivos, mientras la mayoría sólo desarrollaba competencias básicas en la escuela elemental, para dedicarse a trabajos manuales pesados pero simples.

En las sociedades del conocimiento del siglo XXI, en cambio, es deseable que todo ciudadano realice actividades que suponen competencias cognitivas y no cognitivas complejas, lo que hace que ahora la tarea de escuelas y maestros tenga una complejidad mucho mayor. Como dice Linda Darling-Hammond (2008, p. 761):

A medida que los propósitos de la educación cambian, del aprendizaje de datos y habilidades básicas, al desarrollo de competencias de pensamiento y desempeño de alto nivel, cambian también las concepciones de lo que los maestros necesitan saber y poder hacer (p. 761).

Cuando la educación básica tenía objetivos limitados un alumno debía memo-

rizar definiciones o tablas, y el maestro, hacer exposiciones repetitivas y cuidar el orden, lo que era simple. En cambio, no es fácil conseguir que todos los alumnos realicen un razonamiento abstracto, lleven a cabo análisis y síntesis, formulen juicios ponderados, sean críticos y creativos, y trabajen en grupo haciéndose respetar y respetando a los demás. Lograr que todo alumno, en especial de medio desfavorable, desarrolle competencias complejas, es una difícil tarea profesional que requiere formación especializada para dominar contenidos, pedagogía y conocimiento pedagógico de los contenidos, así como desarrollar concepciones adecuadas sobre los alumnos, los contenidos y la enseñanza, junto con actitudes favorables respecto a todo ello.

La enseñanza necesaria para que los alumnos aprendan cosas simples consiste en un trabajo de nivel técnico que se pueden evaluar con preguntas de opción múltiple o listas de cotejo para observar conductas simples; una tarea profesional requiere formas de evaluación más complejas.

Dificultad de la evaluación de la enseñanza

La observación del trabajo docente por directores y supervisores podía bastar para evaluar prácticas docentes simples, pero ha mostrado ser insuficiente para evaluar el quehacer profesional que se requiere hoy de los maestros.

Tras revisar estudios realizados de 1920 a 1990, Peterson (2000) concluye que “las correlaciones entre los puntajes con que los directores califican a los maestros y medidas directas de su efectividad se ubican alrededor de cero” (pp. 19-20); es decir, la evaluación de maestros por directores y supervisores no ha funcionado.

Más recientemente Weisberg y otros (2009) llegan a una conclusión similar, al mostrar resultados de evaluaciones por directores y supervisores que no logran identificar docentes ineficaces ni sobresalientes, y no ayudan a diseñar actividades de desarrollo profesional en función de las debilidades de los docentes. Weisberg señala que esas evaluaciones implican en general una o dos visitas al aula, con duración de una hora o menos, a cargo de directores que dicen no haber recibido entrenamiento para ello (pp. 21-22).

Marshall (2012) refiere una expresión de uso común para caricaturizar lo que suele ocurrir en esas visitas de inspección anunciadas y superficiales: *dog & pony show*, *el espectáculo del perro y el caballito*, como ocurre en el circo cuando se exhibe la habilidad de algunos animales bien entrenados (pp. 19-20).

Buscando mejores formas de evaluar a los docentes, en algunos distritos de los Estados Unidos desde la década de 1970, quienes desean acceder a una plaza de maestro deben aprobar pruebas de habilidades básicas de las materias a enseñar y de pedagogía, pero los resultados de esas pruebas han mostrado poca relación con los de los alumnos. Con el mismo propósito, para mejorar las observaciones a cargo de directores e inspectores se desarrollaron *evaluaciones de desempeño*, pero se advierte que éstas siguen centrando la atención en aspectos superficiales de la docencia y suponen un solo modelo de buenas prácticas.

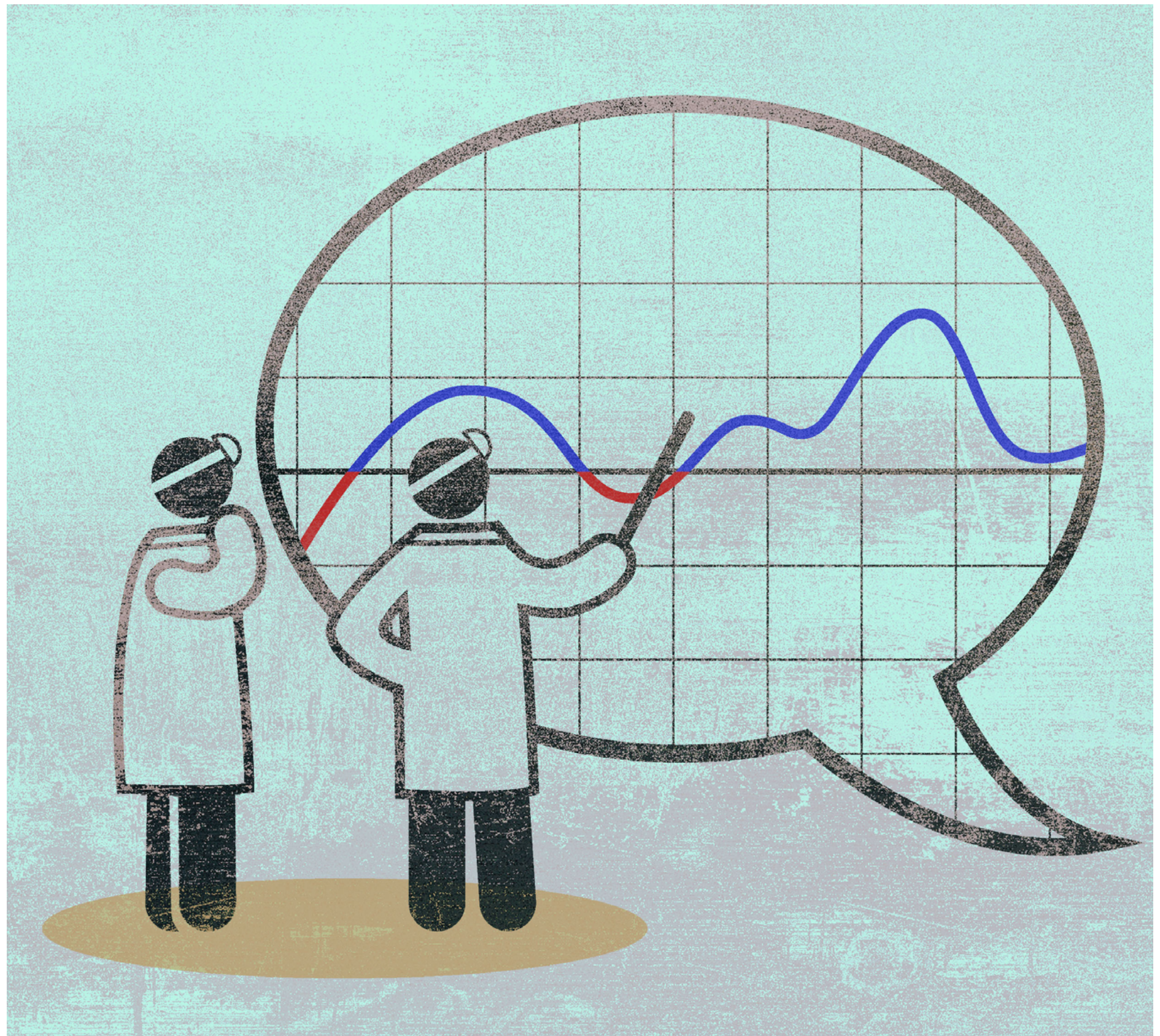
Las limitaciones de los esfuerzos anteriores hicieron replantear la evaluación de docentes, en especial a partir del trabajo de Lee Shulman (Shulman y Sykes, 1986), del que se derivaron sistemas de evaluación complejos, que combinan pruebas de conocimientos de los contenidos a enseñar y pedagógicos, con protocolos de observación más completos y portafolios de evidencias.

La aplicación de pruebas a gran número de alumnos hizo posible otros intentos, hoy cuestionados, de evaluar el desempeño docente sin tener que observar el trabajo en el aula, sino con base en los resultados de los alumnos, teniendo en cuenta la diferencia entre lo que sabía cada uno al inicio de un curso y lo que sabía al final, el *valor agregado* que se considera atribuible al trabajo del docente.

De la evaluación de la enseñanza a su mejora

En el ámbito de la evaluación de aprendizajes, es conocida la distinción entre la de tipo sumativo —que tiene lugar al final de un proceso y se limita a verificar si se han alcanzado o no los propósitos perseguidos— y la formativa, que se desarrolla a lo largo del proceso, y busca dar elementos para que el estudiante consiga alcanzar el aprendizaje esperado.

La evaluación formativa es hoy parte central de los enfoques pedagógicos constructivistas, según los cuales



el propósito más importante de la función de evaluar no es valorar el aprendizaje alcanzado al final de un ciclo como satisfactorio o no, sino contribuir a que las metas de aprendizaje se alcancen, al dar al docente y a los estudiantes una retroalimentación que, por su oportunidad y riqueza, les permita orientar mejor sus esfuerzos.

La distinción es pertinente en la evaluación de maestros: el propósito de ésta puede ser sólo identificar a los que alcanzan ciertos estándares de calidad y a los que no logran hacerlo, pero también puede servir para ayudar a los que aún no lo hacen a orientar mejor sus esfuerzos para conseguirlo. Como señala Darling-Hammond (2008): “la evaluación por sí misma no es interesante si no va unida de alguna manera al mejoramiento” (p. 219).

Para que la enseñanza mejore es necesario que su evaluación incluya elementos formativos de modo congruente con una visión de la reforma de la escuela que considera que ésta es más viable con estrategias basadas en la experiencia y el trabajo profesional de los maestros, para hacer de las escuelas organizaciones centradas en el aprendizaje, capaces de mejora continua. La mejora, en cambio, no se conseguirá, por muchos recursos que se utilicen, si los equipos docentes están formados por maestros no profesionales, capaces solamente de seguir en forma rutinaria indicaciones simples, prescritas en detalle.

Por otra parte, sabemos también que la evaluación por sí misma no produce mejoras. Evaluar el desempeño de los maestros no los mejorará automáticamente; para conseguirlo deberán conjuntarse otros elementos:

- Una buena cantera de futuros maestros, preparados en instituciones de formación inicial sólidas, que tengan condiciones para atraer a la profesión docente a buenos candidatos, escogidos mediante procedimientos de selección cuidadosos, y cuya formación incluya, además de una parte teórica, una parte importante de experiencia práctica supervisada.
- Evaluaciones confiables para definir el ingreso a la profesión, con procesos de transición de la formación inicial al primer trabajo y plazos razonables de inducción y prueba, con acompañamiento de tutores experimentados.
- Sistemas de promoción horizontal y vertical de los maestros en servicio, basados en evaluaciones confiables y válidas del desempeño, incluyendo la certificación de los más destacados, para permitir el acceso a niveles superiores de remuneración o responsabilidad.

Según la especialista ya citada, un buen sistema de evaluación de maestros debería ser un “banco de tres patas” (*three-legged stool*), pues para atender las etapas de la vida profesional de un docente el sistema requiere tres componentes de modo que el “banco” se man-

tenga en pie: una evaluación para conceder la licencia inicial de ejercer la profesión, otra después de un periodo razonable de prueba para dar acceso a la plaza definitiva, y una más para dar una certificación avanzada (Darling-Hammond, 2013).

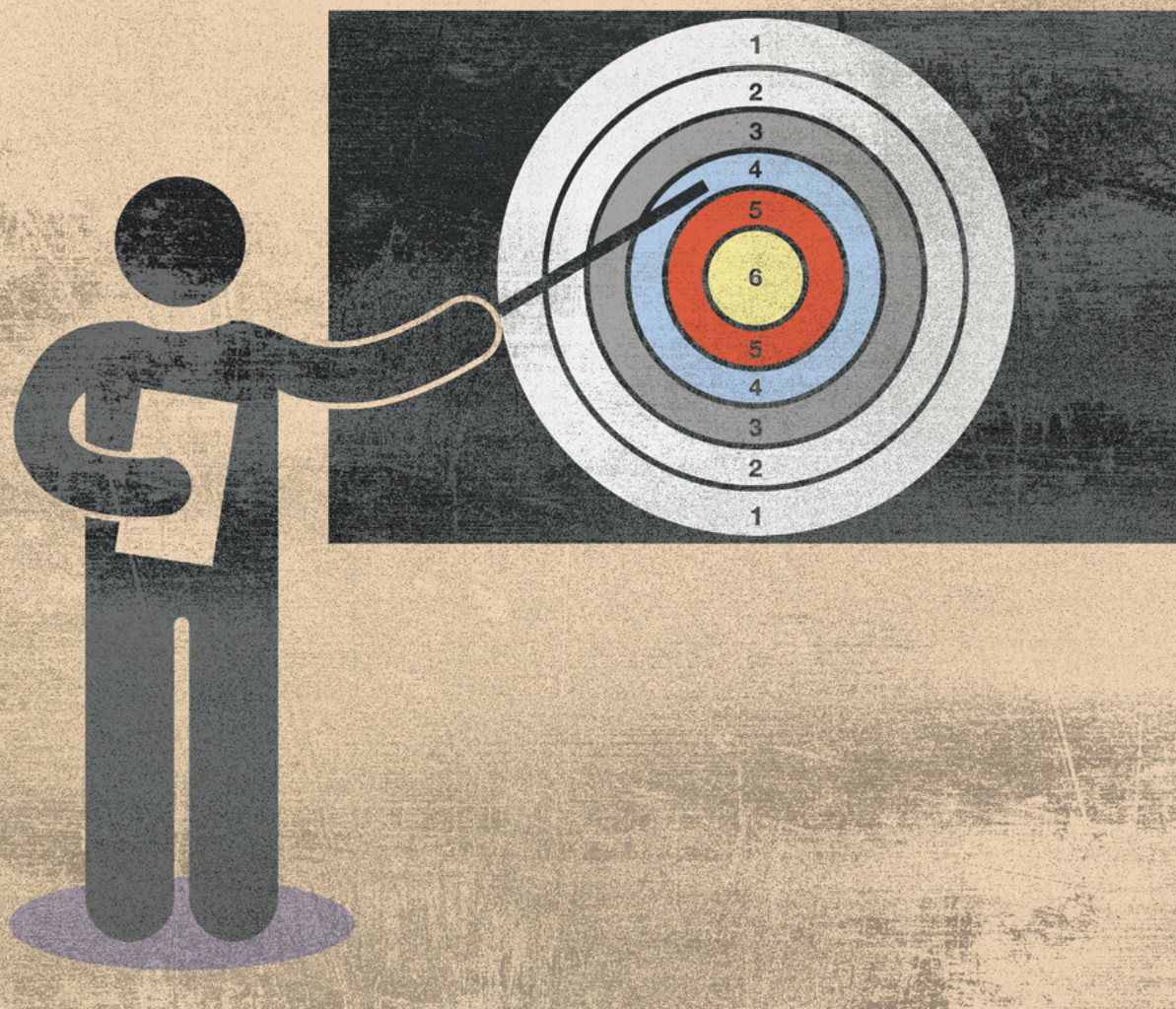
¿Qué es un buen maestro?

El punto de partida de una evaluación es definir el estándar contra el que se deberá comparar la realidad para decidir si es adecuada o no. Para evaluar a los maestros, se debe partir de una definición clara de lo que se entenderá por buen maestro, lo que se puede hacer a partir de resultados (un buen maestro es aquel cuyos alumnos muestran altos niveles de aprendizaje), o a partir de los procesos (un buen maestro es uno cuyas prácticas docentes son adecuadas).

Una definición del Departamento de Educación de Estados Unidos dice que un maestro *efectivo* es aquel cuyos estudiantes avanzan al menos un grado en un año escolar, y uno *altamente efectivo*, aquel cuyos estudiantes alcanzan un avance entre un grado y grado y medio en un año escolar (Potemski, *et al.*, 2009, p. 3)

Los sistemas de evaluación más sólidos no incluyen la escolaridad o antigüedad en el listado de los rasgos de un buen docente docentes.

Con un enfoque diferente, que centra la atención en los procesos, varios sistemas de evaluación reconocidos, a partir de lo que propuso el grupo de Shulman, definen al buen maestro como aquel que reúne rasgos que incluyen competencias básicas en lectura y matemáticas, conocimiento de los contenidos a enseñar y de los principios pedagógicos, conocimiento pedagógico de los contenidos, de los contextos en que se desarrolla la educación, de la diversidad y las diferencias individuales de los alumnos, del currículo y los materiales, además de habilidades prácticas, como voz, estilo y equilibrio (según Haertel, 1991, pp. 10-11).



Los diferentes listados de los rasgos del buen docente que manejan los sistemas de evaluación más sólidos no incluyen su escolaridad o antigüedad, porque, si bien se espera que dichos rasgos se desarrollen durante los años de formación, lo esencial es que el maestro los tenga, y no la forma en que los adquirió.

Importa añadir que hay muchas variantes de buen maestro, según su trabajo se desarrolle en preescolar, primaria o secundaria, en una escuela multigrado o una de organización completa, en una escuela indígena bilingüe, etcétera.

Esto no quiere decir que se deba esperar menos de unos maestros que de otros, pero sí muestra que hay una tensión entre lo deseable y lo posible. El derecho de todo niño a una buena educación implica que es deseable que todo maestro reúna los rasgos citados del buen docente, independientemente de que trabaje en un contexto favorable o desfavorable, pero las circunstancias concretas pueden hacer inevitable que unos maestros estén más cerca que otros de lo deseable.

Por otra parte, considerar el contexto para definir qué es un buen maestro implica tener en cuenta que maestros y alumnos asistan con regularidad, que se cumpla con los programas, que haya orden, etc., la llamada *normalidad mínima*.

En un sistema educativo consolidado no tiene sentido colocar entre los rasgos del buen docente que cumpla con dicha *normalidad*, que se cumple siempre, pero en sistemas menos sólidos hay que incluirla, pues no se puede considerar bueno un maestro que, por ejemplo, se ausente con frecuencia de la escuela, por mucha escolaridad que tenga.

Los debates sobre la evaluación de docentes en México

Entre los cambios traídos por la reforma constitucional de febrero de 2013 y leyes derivadas, los que provocan más discusiones se refieren a la evaluación docente. La polémica comprende muchos aspectos que no pretende abordar este escrito, que sólo busca ayudar a ver más claro en un tema complejo y polémico.

Probablemente se coincide en el interés por mejorar el nivel de aprendizaje de los niños y jóvenes mexicanos y en la idea de que para ello son necesarios buenos maestros. Es posible también que se comparta la idea de que se debe reconocer el trabajo de los mejores docentes, así como identificar las carencias de los menos buenos, para brindarles actualización y apoyo. En donde se presentan desacuerdos es en la idea de que la evaluación sirva también para tomar medidas fuertes respecto a los maestros que resulten mal evaluados, incluyendo la posibilidad de despedirlos.

Para apreciar si un maestro cumple con sus obligaciones no hacen falta pruebas ni protocolos de observación sofisticados, sino directivos con competencia y autoridad.

Si se acepta que en México la noción de buen maestro comienza por el respeto de la *normalidad mínima*, se estará de acuerdo en que la evaluación docente no sólo debe comprender conocimientos, competencias y prácticas, sino también la asistencia, el cuidado de los alumnos y, en general, todo lo que implica cumplir con las obligaciones básicas.

Es necesario combinar acercamientos cuyo desarrollo y aplicación, con el cuidado necesario para que la información sea confiable, impliquen necesariamente personal calificado y tiempos amplios.

Hay que añadir que los diferentes rasgos de la noción de buen maestro implican formas distintas de evaluación. Para apreciar si un maestro cumple con sus obligaciones no hacen falta pruebas ni protocolos de observación sofisticados, sino directivos con competencia y autoridad. Si se detectan fallas graves en estos puntos deberán aplicarse las sanciones procedentes, con el debido cuidado de la objetividad y los derechos de los afectados.

Pero no bastan instrumentos simples para evaluar los conocimientos y prácticas necesarios para una enseñanza que

prepare a todo alumno para que pueda tener una vida plena en la sociedad del siglo XXI; es necesario combinar acercamientos cuyo desarrollo y aplicación, con el cuidado necesario para que la información sea confiable, impliquen forzosamente personal calificado y tiempos amplios.

Conviene recordar la opinión del primer director de un sistema de evaluación docente reconocido, el del National Board for Professional Teaching Standards, de que “establecer plenamente un esquema nacional de certificación llevaría 20 años” (Kelly, en Ingvarson y Hattie, 2008, p. 3). El sistema latinoamericano más sólido, el de Chile, comenzó a desarrollarse en 2003 y todavía se está consolidando.

Sin embargo, no todos aprecian la dificultad de una evaluación docente válida y confiable, a lo que se añade la expectativa ingenua de muchos actores políticos de ver resultados notables de mejora poco tiempo después de hacer una evaluación.

En busca de una postura equilibrada

Los partidarios de evaluaciones con consecuencias fuertes suelen pensar en casos graves de ausentismo y abuso de algunos maestros; quienes tienen más reservas respecto a las evaluaciones temen que decisiones fuertes basadas en evaluaciones deficientes sean injustas y tengan resultados negativos.

Creo que hay algo de razón en ambas partes. Reitero que se justifican medidas fuertes y rápidas para corregir fallas graves en obligaciones básicas, añadiendo que eso no implica evaluaciones sofisticadas. Pienso también que el riesgo de cometer injusticias es real, dadas las limitaciones de las primeras evaluaciones, implementadas con premura.

Para ilustrar esto retomo un ejemplo imaginario, pero con sustento real que he utilizado en otro escrito:

Pensemos en un docente que trabaje en una escuela situada en una comunidad remota, con muchas carencias y que atiende a niños de contexto vulnerable. Imaginemos que se trata de una persona dedicada a su trabajo y preocupada por sus alumnos, que nunca falta a sus clases y que hace todo lo posible porque el grupo a su cargo aprenda lo más posible. Pensemos también que ese docente hizo la primaria en una escuela multigrado, pasó a una telesecundaria y luego a un telebachillerato, para luego formarse en una normal llena de carencias, y que tiene mala ortografía y no acaba de entender los quebrados. Sus resultados en una prueba de conocimientos son realmente bajos. ¿Deberíamos despedirlo sin más, o bien apoyarlo para que se supere? Creo que la segunda opción es la única adecuada en un contexto como el mexicano. (Martínez Rizo, 2015)

Nuestras polémicas recuerdan las ocurridas hace un siglo en el sistema educativo de Chicago, entre partidarios del enfoque tayloriano, que Henry Ford comenzaba a aplicar en sus fábricas, y los de la pedagogía progresiva de Dewey. Según los primeros, para mejorar las escuelas había que aplicar los principios de la *administración científica*, incluyendo el uso de test de inteligencia para asignar a los alumnos a grupos diferentes, la contratación de directores de escuela que aplicaran métodos de control de tiempos y movimientos, y la evaluación de maestros con base en los resultados de sus estudiantes en pruebas de rendimiento. Los partidarios de Dewey centraban la atención en la mejora del currículo y la práctica docente, con una enseñanza centrada en el alumno.

En 1909, ante la presión de la Chicago Teacher Federation, el alcalde de Chicago nombró al frente del distrito escolar a una maestra, Ella F.

Young, la primera mujer en ocupar un puesto de ese nivel en los Estados Unidos, que había obtenido su doctorado en la Universidad de Chicago bajo la dirección de Dewey.

Young era crítica de lo que ocurría en las aulas, pero con un conocimiento profundo y una actitud respetuosa, buscando mejorar las escuelas de Chicago con base en el trabajo de los maestros, a los que ofreció mejor salario y capacitación. La cita siguiente ilustra la diferencia de su enfoque y el de los partidarios de las medidas basadas en las concepciones taylorianas:

Los debates políticos sobre las reformas educativas son frustrantes porque los periodistas y el público tienen poca información confiable sobre lo que pasa en las escuelas. En lugar de permitir que fisgones sensacionalistas pinten únicamente las peores aulas, los administradores deberían observar regularmente a cada maestro y las puertas de las aulas deberían estar también abiertas para los padres (Goldstein, 2014).

Muchos maestros y maestras del país tienen deficiencias serias, y algunos no cumplen con sus obligaciones más elementales, pero hay otros que se parecen al docente imaginario descrito antes. Unos justifican que se tomen medidas severas, pero creo que la mayoría espera y merece apoyo.

Si queremos una mejor educación debemos evitar descalificaciones injustas y buscar consensos alrededor de posturas bien sustentadas y que tengan en cuenta la dificultad de la tarea.

Citando a un exministro de educación de Chile:

una recomendación para quienes estén verdaderamente interesados en acometer cambios significativos y perdurables en educación: deben evaluar con rigor los resultados, procesos y organización existentes, sin menospreciar o desechar *a priori*. Hay mucha gente comprometida de corazón, que efectúa loa-

bles esfuerzos y se desempeña con excelencia. La tentación de hacer juicios descalificatorios a la bandada acarrea desánimo a los mejores. Y, en educación, su buena disposición y entusiasmo son fundamentales. Se debe actuar de manera firme con los negligentes y estimulante con los diligentes. La escasa comprensión de la complejidad de los factores involucrados en el mejoramiento de la educación conduce a formular apreciaciones tajantes como que “la educación es un desastre”, que no sólo menosprecian los logros obtenidos y suelen venir acompañadas de recetas fáciles e inconducentes, sino que alejan cualquier posibilidad de solución y desmoralizan a profesores, directivos, expertos, funcionarios, padres y estudiantes (Bitar, 2011). ●

Referencias bibliográficas

- Bitar, S. (2011). Cómo construir consensos en educación. En C. Larroulet y P. Montt (Eds.), *El acuerdo en educación: Lecciones para el futuro*. Santiago de Chile: U. Diego Portales e Instituto Libertad y Desarrollo.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right. What really matters for effectiveness and improvement*. Nueva York: Teacher College Press.
- Darling-Hammond, L. (2008). Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification and assessment. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4ª ed., pp. 751-776). Washington: AERA.
- Goldstein, D. (2014). *The teacher wars: A history of America's most embattled profession*. Nueva York: Doubleday.
- Good, T. L., y Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson.
- Haertel, E. H. (1991). New forms of teacher assessment. *Review of Research in Education*, 17, pp. 3-29.
- Ingvarson, L., y Hattie, J. (Eds.). (2008). *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National Board for Professional Teacher Standards*. Amsterdam: Elsevier-JAI.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Marshall, K. (2012). Let's cancel the dog-and-pony show. *Phi Delta Kappan*, 94(3), pp. 19-23.
- Martínez Rizo, F. (2015). Evaluación de los docentes, mejora profesional y de la educación. En Varios, *La evaluación docente en México*. México: NEE.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices* (2ª ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Potemski, A., et al. (2011). *Alternative measures of teacher performance*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Shulman, L. S., y Sykes, G. (1986). *A national board for teaching? In search of bold standards*. Carnegie Forum on Education and Economy.
- Weisberg, D., et al. (2009). *The widget effect. Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness* (2ª ed.). Washington: The New Teacher Project.