

Evaluación del desempeño docente y calidad educativa

FRANCISCO GUZMÁN MARÍN¹

La fórmula no es del todo clara y las variables se utilizan en forma dogmática: evaluación del desempeño docente=mejora de la calidad educativa [...] evaluar la docencia no implica en automático mejorar la calidad, si no media con claridad los fines de la evaluación, los recursos con los que se cuenta y el procedimiento a seguir.

Andrea Ramírez Barajas

Resumen. Aun cuando es referente fundamental de las políticas de educación en los gobiernos federales de las últimas tres décadas, y también propósito central de los diferentes órganos y estrategias de evaluación, en el país los políticos, funcionarios, especialistas e investigadores no logran recuperar de la sociedad global del conocimiento, ni tampoco construir un concepto teórico-instrumental común, medianamente claro sobre lo que es y/o puede ser la tan pregonada *calidad educativa*, desde donde se orienten las acciones institucionales para conseguir el mejoramiento del desempeño docente, el rendimiento académico y la eficiencia de la gestión escolar; sin embargo, pese a la carencia de este referente fundamental, los gobiernos de México y América Latina instauran pretenciosos sistemas de evaluación educativa.

Palabras clave: educación, calidad educativa, evaluación del desempeño docente, profesor.

Abstract. Even when fundamental reference of education policies, in the federal governments of the last three decades, and also central purpose of the different organs and evaluation strategies, in the country, politicians, officials, specialists and

¹ Profesor-Investigador de la UPN.

researchers fail to recover from the global society of knowledge, nor to build a common theoretical-instrumental concept, moderately clear about what is and / or can be the much-touted educational quality, from where the institutional actions are oriented to achieve the improvement of the teaching performance, the academic performance and the efficiency of school management; However, despite the lack of this fundamental reference, the governments of Mexico and Latin America, establish pretentious systems of educational evaluation.

Keywords: education, educational quality, evaluation of teaching performance, professor.

El argumento nodal del impulso e instauración de los procesos de evaluación educativa en México, sin duda alguna, lo constituye la apremiante e incuestionable necesidad de garantizar a las nuevas generaciones el acceso a una educación de calidad, según se establece en el propio Artículo 3º Constitucional: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria” (Cámara de Diputados, 2017: 5). Empero, aun cuando es referente fundamental de las políticas de educación en los gobiernos federales de las últimas tres décadas, y también propósito central de los diferentes órganos y estrategias de evaluación, en el país los políticos, funcionarios, especialistas e investigadores no logran recuperar de la sociedad global del conocimiento, ni tampoco construir un concepto teórico-instrumental común, medianamente claro sobre lo que es y/o puede ser la tan pregonada *calidad educativa*, desde donde se orienten las acciones institucionales para conseguir el mejoramiento del desempeño docente, el rendimiento académico y la eficiencia de la gestión escolar, pues, como bien concluye Gustavo Iaies *et al.*: “es preciso consensuar una definición de calidad antes de empezar a medirla” (2003: 24). Pese a la carencia de este vital referente, bajo un confuso e ilusorio horizonte de transición educativa –como el *Nuevo Modelo Educativo 2017* y la PNEE, por ejemplo–, la formulación de las políticas públicas, las estrategias de reforma y la evaluación de la educación, continúan sin un rumbo definido, más allá del control administrativo-laboral.

Y es que en realidad no existe un relativo consenso generalizado entre los distintos organismos, instancias y especialistas internacionales y/o nacionales que tienen por objeto el estudio y desarrollo del fenómeno de la educación, sobre el concepto de calidad educativa, debido a sus profundas implicaciones socio-culturales y político-económicas, así como a su carácter situacional y ambigüedad histórica; en efecto, ya desde la década de los años 90, Verónica Edwards Risopatrón advierte el hecho de que “es un concepto que no puede definirse en términos esenciales ni absolutos; por tanto, tampoco es un concepto neutro” (1991: 15), aunque tal reconocimiento no ha limitado la emisión de declaraciones mundiales y/o regionales, el establecimiento de acuerdos internacionales, la firma de pactos nacionales, el impulso de presiones sociales, el diseño de políticas públicas desde esta perspectiva y, desde luego, la aplicación de procesos estandarizados de evaluación a gran escala, internos y externos a las estructuras de Estado. Pero, entonces, si no es la calidad de los servicios públicos de educación, ¿qué evalúan los distintos órganos y dispositivos de la evaluación educativa, trátese de PISA de la OCDE, PERCE del LLECE, o Planea del INEE, por ejemplo?; en general, el “aprendizaje” parece ser el objeto central de la medición de las pruebas de rendimiento académico, tanto nacionales como internacionales, mientras que los diferentes sistemas de evaluación articulan el grado de calidad de la educación de un país, con el tipo de resultados obtenidos en los exámenes que se aplican a los estudiantes de los distintos niveles educativos, o rangos de edad, siguiendo el punto de reflexión propuesto por Zulma Perassi (2008).

En México, de manera particular, el inciso d, de la fracción II, del Artículo 3º Constitucional, define la calidad educativa como “el máximo logro académico de los educandos” (Cámara de Diputados, 2017: 5); el INEE, por su parte, considera que tal concepto comporta la garantía institucional de tres condiciones básicas, a saber: “acceso a la educación, permanencia en la escuela y logros óptimos de aprendizajes relevantes, útiles y significativos para la vida de la población en general” (2016b: 27). En ninguna de

ambas definiciones aparecen los profesores en la posición central del hecho educativo, como no sea de manera indirecta, en tanto un agente más del “logro académico óptimo y de la permanencia escolar” de los alumnos, lo cual no puede ser ponderado, de modo efectivo, a través de las pruebas de rendimiento escolar de los estudiantes, ni tampoco mediante la valoración del supuesto *portafolio de evidencias* (expediente) del trabajo magisterial, el examen de conocimientos generales y la resolución hipotética de situaciones didáctico-pedagógicas, la elaboración de un modelo particular de planeación docente –la planeación argumentada, en este caso– y el nivel de dominio de una segunda lengua; sobre todo, cuando no se ha construido, todavía, un sólido marco referencial compartido sobre lo que determina la “enseñanza de calidad”, el “buen maestro” y las “rutas de mejora” de las prácticas de formación, según reconoce el mismo instituto:

[...] aún no existe un conocimiento compartido sobre lo que constituye la buena calidad de la enseñanza, y se carece de marcos sólidos que den certeza sobre lo que el sistema considera un “buen maestro” y sobre qué dirección tomar para mejorar sus prácticas (INEE, 2016b: 52).

En el caso de asumir el concepto de calidad educativa establecido en el Artículo 3º Constitucional, resulta del todo inevitable preguntarse: ¿qué representa el “máximo logro académico”?;, ¿los contenidos curriculares de aprendizaje sintetizan el *máximum academic* a lograr por las nuevas generaciones?, ¿la asimilación de los denominados “aprendizajes esperados” representa el “logro máximo escolar”?;, y, de ser el hecho, ¿qué porcentaje del dominio de los contenidos curriculares y/o aprendizajes escolares constituye el logro máximo?, ¿acaso debe ser el 100%, o más del 90%, o superior al 80%?, pero, además, ¿el grado del “logro académico” se puede identificar y medir a través de pruebas de opción múltiple, ítems y/o resolución de problemas artificiales?, esto sin soslayar la siguiente cuestión: ¿el nivel del logro académico de los estudiantes refleja la calidad de la enseñanza de los maestros?, demasiadas interrogantes que la sola depuración técnica de los dispositivos

de evaluación no puede aportar respuesta alguna y ninguno de los órganos responsables de su desarrollo se ha planteado resolver, antes de proceder a evaluar a los alumnos y mentores –la DGE, CENEVAL, INEE y AEE, entre otros.

Por su parte, si la calidad educativa se explica por el acceso a la educación y la permanencia escolar, como pretende el instituto, entonces, ¿todo el entramado de directrices, orientaciones, políticas, procedimientos e instrumentos que ha construido el INEE por más de tres lustros, están dirigidos a evaluar estos aspectos?, es claro que no, pero, a fin de evitar falaces detacciones, dados los informes del instituto al respecto, conviene interpelar: ¿los datos que ahí exponen son resultados de medición o de evaluación? Lo cierto es que en tales documentos no presentan ponderación alguna sobre la eficiencia y eficacia del Sistema Educativo Mexicano, en tanto tal, para disponer las condiciones de posibilidad que garanticen el acceso de las nuevas generaciones a la formación pública y retener en los centros escolares a quienes ya se encuentran en las dinámicas propias de la educación formal. Los informes correspondientes se reducen a exponer los datos y tendencias existentes, sin ningún tipo de análisis evaluativo, pero, el dato y la tendencia por sí mismas no explican el conjunto de factores que generan el fenómeno, ni las consecuencias socio-educativas del mismo, como tampoco las vías factibles de su mejoramiento, pues, es “limitada la capacidad que tiene un dato [y una tendencia, conviene completar] para representar una realidad compleja”, de acuerdo con Iaies (2003: 24); por atribución legal e institucional, el instituto tiene el compromiso histórico de evaluar la calidad del Sistema Educativo pero ha terminado tan sólo *midiendo* sus alcances y limitaciones. La exposición de datos y/o tendencias resultantes de la medición, por sí solos, no denotan la eficiencia, eficacia y/o suficiencia interventiva de un agente, programa o sistema educativo.

De facto, el INEE, como sucede en la mayoría de los sistemas de evaluación en el mundo, reduce la evaluación de los sistemas de educación a la medición de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, en las pruebas de rendimiento académico, acaso matizada

por los resultados de las evaluaciones de desempeño docente, los indicadores de acceso, permanencia y eficiencia terminal de los diferentes niveles educativos, sin considerar que se trata de dos ámbitos cualitativa y cuantitativamente distintos y, por lo tanto, requieren de conceptos, criterios, parámetros e instrumentos por demás diferentes, en cada caso, pues, por una parte, “no puede reducirse la ‘calidad educativa’ a los resultados de las pruebas” y, por otra parte, aunque “una evaluación estandarizada aporta información fundamental sobre la ‘calidad educativa’ [...] no es un indicador completo de la misma”, según plantea el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL (Ravela, 2007: 5); la calidad de un Sistema de Educación no se explica sólo por el grado de dominio de los aprendizajes asimilados por los estudiantes, ni tampoco, a su vez, la calidad de los aprendizajes se explana sólo por los logros de un Sistema Educativo –según puede apreciarse en Corea del Sur y Estados Unidos, de manera respectiva, por ejemplo–. Sin duda alguna que persiste una estrecha relación entre la gestión educativa del sistema y el tipo de aprendizajes apropiados por los discentes, empero, el “asunto de fondo es evaluar la calidad del sistema educativo, sobre todo por lo que él mismo ofrece a los alumnos y no tanto –o no sólo– por los aprendizajes que ellos logran”, de acuerdo con la Directora de Evaluación de Escuelas del INEE, en 2008, Guadalupe Ruiz Cuéllar (Valdés *et al.*, 2008: 60). La calidad educativa de un país, en lo general, deviene del grado de correlación existente entre la calidad del Sistema Educativo y la calidad de los aprendizajes conseguida por los alumnos; sin embargo, en las diversas definiciones propuestas de calidad educativa suelen mezclarse, de modo acrítico e indiscriminado, los rasgos de ambas dimensiones de evaluación, como resulta evidente en las construcciones conceptuales del instituto, en México, y de la OREALC-UNESCO, en Latinoamérica.

La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos. (Valdés, 2008: 37).

Así, pues, el tercer componente de la calidad educativa, definida por el INEE, lo constituye el “logro óptimo de los aprendizajes útiles, relevantes y significativos para la vida de la población en general”, hecho que demanda la evaluación de los contenidos curriculares de aprendizaje propuestos por el Estado, a fin de valorar su grado de utilidad, relevancia y significatividad en el contexto de desarrollo contemporáneo de la población, antes de intentar evaluar el dominio de los mismos que presentan los alumnos y el desempeño docente de los mentores, pues, ambos fenómenos están determinados por la pertinencia de aquellos. En efecto, aun cuando los profesores consigan, con eficiencia, que sus alumnos asimilen y demuestren con eficacia el “logro óptimo” de los aprendizajes propuestos en los planes y programas, si estos no son útiles, relevantes y significativos, no estarán garantizando su derecho a la calidad educativa. Se parte de la petición de principio de que los aprendizajes escolares, tan sólo por aparecer en los diseños curriculares y las pruebas respectivas, ya son relevantes para la vida de los estudiantes. En consecuencia, si el propósito fundamental de la creación del INEE es evaluar y proponer alternativas pertinentes de mejora de la calidad educativa, partiendo de su propia definición, está lejos de cumplir eficiente, eficaz y suficientemente con su función institucional; luego entonces, ¿con qué autoridad académica puede el instituto evaluar y orientar hacia la mejora permanente, a los diversos agentes, componentes y procesos del Sistema Educativo Nacional, si carece de la capacidad mínima para cumplir con su propia función socio-educativa? La recomendación de la OCDE ha sido centrarse en el desarrollo de una “evaluación educativa más eficaz” –las famosas tres *E*’s–, en consecuencia, el INEE se ha olvidado por completo de constituir una *evaluación pertinente*, pese a que su Directora de Evaluación de Escuelas la reconoce como un rasgo sustantivo de la calidad educativa, siguiendo la definición planteada por la OREALC-UNESCO (“la calidad de la educación –en tanto derecho humano fundamental de todas las personas– ha de reunir las dimensiones de relevancia, *pertinencia*, equidad, eficacia y eficiencia”, según propone Ruiz Cuéllar [Valdés *et al.*, 2008: 51]),

el mismo problema parecen acusar la mayoría de los sistemas de evaluación educativa, en el mundo.

Cierto es que las instancias internacionales y de Estado que promueven, demandan e imponen los presuntos criterios de calidad educativa, evaden las difíciles preguntas de fondo que comporta este concepto, asumen como dadas y evidentes las posibles respuestas, para terminar reduciendo su contenido socio-cultural al aprendizaje de los estudiantes, susceptible de ser medido a través de pruebas estandarizadas –“la definición de calidad se comprime, se reduce a uno de sus aspectos, los del aprendizaje, siempre medido por pruebas estandarizadas”, como bien advierten Roberto González Villarreal *et al.* (2017: 46)–, y a la “idoneidad” de los profesores, la cual puede ser identificada mediante exámenes generales, expedientes de evidencias, formas de planeación y, sólo en algunos países, entrevistas personales, fuera de las concreciones socio-históricas del desempeño docente.

Pero, aún más, merced al equívoco entendimiento de su carácter transversal, el “logro óptimo de los aprendizajes”, a su vez, es limitado al simple dominio formal de la lengua y el conocimiento matemático, sobre todo en las pruebas internacionales; a veces, el examen se amplía a los saberes de las diversas ciencias, en algunos de los sistemas locales de evaluación. El exceso de esta reducción formativa se manifiesta en la función subsidiaria que se le atribuye, en las aulas y escuelas, al resto de los contenidos curriculares –en particular, a la Educación Artística, la Educación Física, el Cuidado de Sí, la Formación Cívica y Ética, entre otros–, a grado tal que si no “aprueban” aquellas materias, se asume por supuesta la “reprobación total” del ciclo escolar, en el caso de los alumnos; pero, también, los “bajos resultados” en los exámenes locales, nacionales y/o internacionales, sobre los mismos campos de conocimiento, acusan la “reprobación” educativa de maestros, escuelas, entidades federativas e, incluso, naciones, en la indignada opinión pública, la crítica feroz de los especialistas y los *rankings* de rendimiento académico. ¿Acaso no fueron los magros promedios obtenidos en los exámenes de estos mismos ámbitos

del saber humano, los que fundamentaron la célebre calificación de “México como un país de reprobados”, en 1991, y la “catástrofe silenciosa”, al año siguiente, a través de la categórica apreciación de Guevara Niebla, la cual se sigue actualizando hasta el presente, en cuanto producto de los bajos resultados en la prueba PISA?

Pero, allende las forzadas y artificiosas explicaciones de sus fieles defensores, en la perspectiva de los aprendizajes útiles, relevantes y significativos para la vida que previene el INEE como parte del concepto de calidad educativa, bien es pertinente preguntarse: ¿de qué le sirven a los individuos y/o comunidades del mundo contemporáneo, el dominio pleno de las reglas semántico-gramaticales y de las operaciones aritméticas y algebraicas de cálculo, para desarrollar su inteligencia emocional, diseñar su proyecto particular de vida y/o responder de forma apropiada a las condiciones de riesgo psico-social, que comporta la vida contemporánea, entre otras posibles interrogantes al respecto?, esto, sin olvidar que diversos estudios socio-económicos y abundantes casos ejemplares evidencian que las mejores notas escolares y los resultados sobresalientes en las pruebas de rendimiento académico, locales, nacionales y/o internacionales, no garantizan la pronta inserción en el mercado laboral, el éxito económico y/o la trascendencia histórico-cultural, ni tampoco el deficiente desempeño en la escuela representa una condena de fracaso en la sociedad, según parece mostrar el caso del Premio Nobel de Medicina 2012, John Gurdon, e intentan explicar Jean Bernard Pouy y Serge Bloch (2008), además de Eric Barker (2017), verbigracia, este último parece advertir que la escuela –y los exámenes también, conviene apuntar–, premian a los estudiantes que se ajustan a las indicaciones, condiciones, dinámicas y conocimientos del sistema establecido, pero, en la vida destacan quienes revolucionan lo instituido.

Al respecto, dos casos pueden evidenciar con suficiente claridad este fundamental desfase entre los contenidos curriculares propuestos para el aprendizaje de los alumnos de la educación obligatoria, en México, y las exigencias actuales que demandan los nuevos contextos socio-culturales de la realidad del siglo XXI,

en el orden del mundo integrado. El primer tema se refiere a la profunda transformación histórica de la cultura de literacidad, esto es, las prácticas sociales del presente siglo se encuentran mediadas por el creciente predominio del uso de los signos ideográficos, donde el propio signo alfabetico puede actuar y funcionar en tanto ideograma, lo cual plantea la exigencia del desarrollo de las competencias mínimas de su identificación, desciframiento, interpretación y comprensión, tanto para interactuar entre los individuos y sociedades de diferentes niveles de desarrollo económico-civilizatorio, como para el uso cotidiano de las nuevas tecnologías, la participación en la sociedad del conocimiento y el accionar en los *ethos* urbanos, entre aspectos; sin embargo, los sistemas educativos siguen *atrapados* en la “enseñanza y evaluación” exclusiva de las propiedades del clásico texto alfabetico.

El segundo asunto se relaciona con la significativa metamorfosis cultural que ha propiciado la hipertecnologización de la sociedad, como producto de la Tercera y Cuarta Revoluciones Tecnológicas, lo cual demanda del desarrollo y recurso de las competencias digitales en las personas y las comunidades, para poder desempeñarse de manera eficiente en la vida contemporánea, empero, la escuela prosigue “enseñando y evaluando” desde las propiedades del pensamiento y la actuación analógica. La utilización de los *mass media*, las computadoras y la internet para la enseñanza y la resolución de pruebas de rendimiento escolar y/o desempeño docente, como se pretende con el telebachillerato, el programa de *Enciclomedia* y los exámenes del INEE, por ejemplo, en sentido estricto, no constituyen un verdadero “salto” hacia la cultura digital. En consecuencia, las nuevas generaciones realizan un auténtico viaje hacia la cultura del pasado cuando atraviesan las lindes, físicas o virtuales, de los sistemas escolares.

Así, las diferentes pruebas de rendimiento académico y la difusión pública de sus resultados contribuyen a legitimar, en el imaginario social, esta simplista reducción socio-cultural; de ahí, entonces, que del principio de los saberes transversales para seguir

aprendiendo a lo largo de la vida, sin mayor análisis crítico, se pasó a los aprendizajes transversales para intervenir, de forma significativa, en el desarrollo personal y social de la civilización, pero, ¿cómo la identificación de los distintos tipos textuales o el empleo de los conceptos matemáticos, según sucede con la prueba PISA 2018, posibilitan la construcción de la identidad personal y/o socio-cultural, o la definición del autoconcepto, verbigracia? Esta burda simplificación del ser, la sociedad y la cultura explican el por qué, en México, pese a elevarse a nivel constitucional el derecho al “desarrollo armónico del ser humano”, los contenidos de la educación terminen reduciéndose a los “productos del pensamiento científico”: “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano [...] II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico”, según establece el Artículo 3º Constitucional (Cámara de Diputados, 2017: 5). Pero, en realidad, ¿el aprendizaje efectivo de los resultados científicos posibilita el desarrollo armónico de los individuos y/o las comunidades, como pretende este Artículo Constitucional? En tal lógica reduccionista, la repetición de los “productos científicos”, que no el aprendizaje o competencias del pensamiento científico, se convierten en objeto de los procesos formales de la educación y la evaluación. En el presente, con el reconocimiento socio-jurídico-político de la diversidad social y el multiculturalismo, se impone el derecho a la apropiación de los valores de la propia cultura y no sólo, en exclusiva, de los “productos del progreso científico”.

Al margen de estos problemas, en la cruda realidad de los hechos, los diversos dispositivos de evaluación educativa, bien sea con las periódicas pruebas de rendimiento académico para los alumnos, o ya con las estrategias continuas de valoración del desempeño docente, tras décadas de recurrente aplicación, no han conseguido desarrollar la cultura de evaluación en los sistemas educativos, ni menos todavía materializar la promesa de la calidad de la educación pública, pero sí han propiciado su profunda deformación societal, por lo menos en tres posibles direcciones, tales son: en primer instancia, el arraigo de la *pedagogia do*

exame, como le denomina Carlos Cipriano Luckesi (2002), que se desinteresa del desarrollo integral del estudiante –según se propone también en el Artículo 3º Constitucional–, para centrarse en los resultados de los múltiples exámenes administrados por los organismos nacionales e internacionales, la verificación de las notas escolares y los indicadores de promoción educativa; en segunda instancia, el impulso de la cultura del desempeño en tanto medida de significación del valor, la calidad y productividad de los individuos y las organizaciones, como bien advierte Stephen J. Ball:

Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação (2002: 4).

Y, en tercer instancia, el establecimiento de la permanente “obligación de presentar resultados”, en cuanto instrumento principal de permanencia, reconocimiento, promoción y estímulo del progreso académico de los alumnos y el desempeño profesional de los mentores, siguiendo los planteamiento de Maria Helena Augusto y Dalila Andrade Oliveira (2011, 2013), a propósito de la experiencia evaluativa de Minas Gerais, en Brasil. La consecuencia final es que este conjunto de factores provoca que se reduzca la calidad educativa a la eficaz, eficiente y suficiente capacidad para responder los distintos ítems de la evaluación educativa, ante lo cual se organizan y disponen todos los agentes escolares. De facto, la única “cultura de evaluación” que han propiciado, expandido y arraigado los diversos sistemas de evaluación educativa, por lo menos en América Latina, es la conversión de los procesos de educación en simples prácticas de preparación para resolver exámenes.

Los diferentes dispositivos institucionales de la evaluación educativa, sobre los cuales se viene construyendo la experiencia mexicana en este campo, pueden agruparse en tres principales estrategias gubernamentales, estas son: por un lado, el establecimiento de políticas, programas y acuerdos secretariales que fundamentan, orientan y regulan los diversos procesos evaluativos, en los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional; por otro lado, la conformación de instancias, dependencias, organismos, instituciones y sistemas de carácter federal y/o estatal, responsables del diseño, validación y aplicación de los instrumentos de evaluación, así como de la organización, procesamiento y difusión de sus resultados; y por último, la construcción de estudios, diagnósticos y recursos instrumentales de valoración del desempeño de los servicios de la educación formal, con el presunto objeto de promover el mejoramiento de su calidad académica. Sin embargo, en México, como sucede en la mayoría de los países de Latinoamérica, siguiendo el análisis de Perassi (2008), se hace un escaso uso de la información generada por los sistemas de evaluación instituidos; de hecho, hasta antes del estudio realizado por la revista *Nexos*, en 1990, cuyos resultados se divultan públicamente al año siguiente, y después, hasta la conformación del INEE, los datos derivados de las diversas evaluaciones oficiales y de las instancias internacionales, permanecen en absoluta secrecía, pero, aún más, pese a los acuerdos de alto nivel y la amplia difusión que realiza el instituto de sus distintos informes, análisis y datos, todavía no parece del todo claro cómo los usan las autoridades educativas, de los diferentes niveles, en la definición de las políticas públicas de educación, la toma de decisiones y/o las reformas curriculares.

La depuración técnica de los ítems, instrumentos, procesos de aplicación e interpretación de resultados, además de las formas de presentación y difusión de los mismos, por otra parte, siguiendo las recomendaciones de los diversos estudios en este campo, como es el caso de Richard Wolfe (desde *el inicio de sus actividades* [el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL] ha recomendado –entre otros cursos de acción– mejorar la calidad

técnica de diversos aspectos de esos sistemas, en especial el diseño de los instrumentos de recolección de información y los modos de procesar y reportar los resultados [2007: 1]), verbigracia, constituye el factor fundamental de los procesos de legitimación socio-educativa a que suelen recurrir la mayoría de los sistemas de evaluación en el mundo, tras haber sido instituidos por los gobiernos nacionales, sin considerar la pertinencia del paradigma de evaluación educativa y, por consecuencia, del desempeño docente, que sustentan, la vigencia del modelo de educación y el Sistema Educativo que pretenden evaluar, o el impacto real de sus acciones en la transformación y/o mejoramiento efectivo de las prácticas de formación societal. El recurso del *Teoría de la Respuesta al Ítem* (TRI), el *Análisis Factorial*, la *Estimación de Factores*, el *Análisis del Contexto* y el *Análisis de Logro*, entre otros procedimientos técnico-metodológicos, mediados por los tradicionales conceptos de *validez, confiabilidad y comparabilidad*, sustituyen los estudios de pertinencia evaluativa, en otros términos, los sistemas de evaluación convierten la complejidad de la valoración filosófico-pedagógica-política de las prácticas socio-educativas en un simple problema de refinamiento técnico.

En esta misma vertiente de comprensión, el INEE ha definido la pertinencia de sus acuerdos, acciones, resultados y publicaciones, en el perfeccionamiento técnico de sus dispositivos procedimentales e instrumentales de evaluación, además, fiel a su recurrente tendencia de embozar tras una alambicada y confusa red de disposiciones institucionales, sus principales áreas de oportunidad y constantes desvíos de actuación teórico-pedagógica-política (como los mecanismos de cálculo de la calificación global, en la evaluación del desempeño magisterial, por ejemplo), ha saturado el sistema con la inestable proyección de una compleja serie de directrices, orientaciones y criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de alumnos, maestros, directores, técnicos docentes y ATP's, entre otros, de la educación obligatoria; tan sólo, en el periodo comprendido entre el mes de enero del 2014 y el mes mayo del 2016, el instituto publica

25 lineamientos particulares de evaluación y, hacia el año 2020, tiene previsto haber emitido otros 30 para regular las evaluaciones de ingreso, 90 para la promoción, 40 para el reconocimiento y 30 más para la permanencia, de acuerdo con el análisis de González Villarreal *et al.* (2017), es decir, al final de la segunda década del siglo XXI, se tendrá un total de ¡215 lineamientos de evaluación! —en esta perspectiva, resulta imposible dejar de preguntarse, ¿y cuántos niveles se habrán “subido” en los *rankings* internacionales de rendimiento académico?, ¿y cuántas resistencias magisteriales se habrán trocado en disposiciones para la evaluación, con este amplio conjunto de lineamientos?—; todo esto, insistimos, sin considerar que la calidad educativa no proviene de la depuración técnica de las estrategias evaluativas y/o del nivel de apropiación de los contenidos de aprendizaje determinados por el Estado; primero, porque la evaluación es un simple dispositivo de apoyo al desarrollo de la educación, no su factor definitorio, como bien apunta Alejandro Tiana Ferrer —“la evaluación debe considerarse como un instrumento para mejorar la calidad de la educación y no como una panacea capaz de solucionar todos los problemas que la educación plantea” (Iaies *et al.*, 2003: 131)—; y segundo, porque tal calidad deriva del grado de congruencia de los procesos formativos con las exigencias de intervención y participación socio-cultural y político-económica de los individuos y/o comunidades con el devenir histórico concreto de sus contextos particulares de existencia y en la resolución de su proyecto específico de vida.

Al reconocimiento de la disfuncionalidad socio-educativa que persiste en el Sistema Mexicano de Educación, resulta indispensable adicionarle el trascendental desplazamiento de la escuela, como núcleo privilegiado de transmisión del capital socio-cultural disponible, a las nuevas generaciones, por el continuo surgimiento y multiplicación de los emplazamientos emergentes de formación societal, más eficientes, aunque no necesariamente más pertinentes, que los procesos de la educación formal. En este proceso de desacreditación social y de vulneración cultural de la escuela, participan de forma definitiva los sistemas de evaluación con la publicación descontextuada de sus resultados, la politización

de los indicadores educativos por los agentes socio-político-educativos y los imaginarios sociales que se construyen en torno a la acrítica y ficticia guerra de cifras, tendencias y *rankings* de educación, conforme explica Gustavo Iaies:

La escuela tuvo una cierta centralidad en el comienzo del siglo XX y finales del XIX. Era una institución con capacidad de construir muchos de los discursos que circulaban por la sociedad. Pero esa capacidad ha disminuido, por pérdida de peso propio, pero, también, por la aparición de otras agencias de transmisión de discursos en la sociedad. La capacidad hegemónica de la escuela se encuentra debilitada, y, por el contrario, es ella la que se ve sometida a otras agencias sociales que le atribuyen sentidos [...] La escuela parecía un ámbito invulnerable y ha quedado sometida a un procedimiento que no sólo la evalúa, sino que expone los resultados de dichas evaluaciones al conjunto de la sociedad (2003: 23-32).

Agencias sociales, discursos y resultados que presentan a la escuela como una instancia pública deficiente, incapaz de compensar el gasto social que implica su sostenimiento, ausente de disposiciones para recuperar la perdida calidad educativa de otros tiempos, impermeable a las raudas transformaciones de las sociedades contemporáneas y atrofiada para inducir los emergentes cambios cualitativos que precisan sus estructuras orgánicas y procedimientos institucionales, a fin de actualizarse con los nuevos contextos de la realidad del siglo XXI, según observa también el especialista educativo argentino, con quien parece coincidir Juan Ignacio Pozo (s/f), pues, señala que: “la escuela ha sido incapaz de seguir los cambios que se han vivido en los últimos 30 años, fuera de sus muros”. Así, en sentido estricto, la crisis actual del rendimiento académico deviene de la disfuncionalidad de los contenidos y procesos de formación de la educación formal, no sólo de la calidad de las prácticas docentes de los profesores, según pretenden las actuales tendencias de los organismos y especialistas internacionales, propulsores de la *high stakes evaluation*; de ahí, entonces, que la transformación significativa de la escuela moderna

sea una condición sine qua non del verdadero mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, no tanto de la simple mejora de los resultados en las pruebas locales, nacionales y/o internaciones de rendimiento escolar. Si Juan Ignacio Pozo tiene razón cuando afirma que:

[...] el aula es hoy un espacio cada vez más extraño para el alumno, donde pasan cosas que no tienen nada que ver con lo que ocurre en el resto de la sociedad, pues, hoy la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI (s/p).

Entonces, la calidad educativa se alcanzará efectivamente cuando en el aula, el alumno encuentre los recursos que le posibiliten intervenir de manera significativa en los procesos que acontecen en el resto de la sociedad, es decir, cuando “la escuela enseñe contenidos curriculares del siglo XXI, con maestros formados para el siglo XXI, a alumnos que habitan en las sociedades del siglo XXI”.

Un aspecto más que condiciona el verdadero alcance e impacto de los sistemas de evaluación educativa, en la región, es el carácter externo de los agentes, procedimientos, instrumentos e informes de resultados de las estrategias evaluativas. Los actores escolares –alumnos, padres de familia, profesores, directores, supervisores, jefes de enseñanza y ATP, entre otros–, experimentan los procesos de evaluación del logro académico, constituido por el grado de dominio de los aprendizajes en los alumnos y la presunta efectividad de las prácticas docentes, como una imposición institucional dispuesta, construida y procesada desde la exterioridad de sus contextos particulares de desarrollo socio-educativo; en efecto, instancias supra-estructurales al Sistema Educativo (organizaciones internacionales, áreas universitarias, institutos autónomos, direcciones generales, etc.), en primer lugar, definen tanto la clase y el nivel de suficiencia de los aprendizajes que los alumnos *deben dominar*, como los perfiles profesionales y de desempeño docente, directivo y/o técnico educativo que *deben*

caracterizar a los profesionales de la educación; en segundo lugar, determinan los criterios, parámetros, formas, medios e instrumentos *más aptos* para evaluar; en tercer lugar, disponen los procedimientos más convenientes de sistematización, análisis e interpretación de los resultados; y en cuarto lugar, deciden la *relevancia* de los datos, la manera de organizar su presentación, los canales, formatos y cobertura de la comunicación y/o difusión de sus informes (aunque están lejos de controlar sus impactos e implicaciones socio-políticas), todo esto al margen de la opinión, experiencia, compromisos, intereses y/o posibles apropiaciones de los agentes evaluados, quienes son los últimos destinatarios, y eso de manera indirecta o mediada, de las áreas de oportunidad identificadas y de las correspondientes propuestas de mejoramiento educativo. Y sin embargo, la acción evaluativa de estas instancias supra-estructurales resuelve el ingreso, permanencia, promoción y/o reconocimiento socio-institucional de los alumnos y profesores.

Pero, aún más, los agentes examinados por las instancias evaluativas, las autoridades educativas, los políticos, los especialistas y la sociedad en general, participan en situación de desventaja dentro del “juego de la evaluación” del rendimiento escolar y el desempeño docente, no sólo por la falta de claridad de sus procesos, instrumentos y consecuencias, sino porque, de principio, ya son considerados como responsables directos de la crisis y deficiente calidad de la educación pública –“Los docentes sienten que entran en un juego en el que los datos están cargados contra ellos”, según recupera Iaies de Juan Carlos Navarro,² en esta misma perspectiva (2003: 32-33)–, pues, en cuanto producto de la acrítica difusión de los resultados de evaluación y la deriva de los discursos político-educativos consecuentes, en el imaginario social ya prevalece la percepción común de que “la escuela es deficiente, los profesores son inefficientes y, por ende, los alumnos tienen bajo desempeño académico”, hecho que los

² Gustavo Iaies recupera esta reflexión de Juan Carlos Navarro, Jefe de la División de Educación del BID, en el Seminario Internacional “Una Mirada Política acerca de las Evaluaciones de Calidad”, organizado por el IIPE-UNESCO de Buenos Aires, en Santiago de Chile, en diciembre del año 2002.

dispositivos de evaluación sólo se reducen a constatar. Además de las deformaciones explicadas antes, esto genera una profunda inconformidad, abierto rechazo y activa resistencia de los mentores, como sucede en México.

Al decir de Iaies (2003), los sistemas de evaluación educativa de la región han implementado millones de pruebas anuales, pero, se ha utilizado una escasa información para reformular las políticas en materia de educación, o en el diseño de estrategias pedagógicas que propicien la tan prometida mejora educativa; por el contrario, son más las cifras y datos respecto del “pobre” rendimiento académico de los alumnos, de la “débil” preparación profesional de los profesores y, por ende, de la insuficiente calidad formativa de las escuelas, que se han utilizado en la politización del discurso educativo, la fundamentación de las reformas de los sistemas de educación, la imposición de la evaluación del desempeño docente y, de manera coincidente, la configuración del imaginario social favorable a las transformaciones constitucionales, institucionales y laborales que promueven las autoridades; simple estrategia política, iniciada precisamente hacia la misma época en que hace eclosión el espíritu reformador de la educación pública, esto es, en las décadas de los años 80 y 90, los gobiernos planean su propio fracaso, la sociedad civil organizada demanda los urgentes cambios, los organismos internacionales presionan por la mejora educativa y, en consecuencia, se avanza en la agenda de reestructuración del Estado. ¿Quién puede oponerse al propósito gubernamental de garantizar a las nuevas generaciones, el legítimo acceso a una “educación de calidad”, elevado ya, nada menos, que al nivel de cualquier otro derecho humano? Se pueden cuestionar los dispositivos legales y/o los métodos institucionales de la reforma, pero no, desde luego, las causas que la originan y los fines que le legitiman.

En este mismo sentido, de acuerdo con Hugo Aboites (2012), en casi 25 años se han aplicado más de 110 millones de exámenes estandarizados a niños, jóvenes, profesores y escuelas de México, sin que exista suficiente claridad sobre su impacto

en el presunto mejoramiento de la calidad de la educación en el país, ni tampoco en la superación de los reiterados problemas metodológicos, técnicos e instrumentales de la propia evaluación de los docentes, pues, más allá de las abiertas resistencias político-ideológico-sindicales de los trabajadores agremiados alrededor de la CNTE, los participantes en el SPD denuncian constantemente las serias inconsistencias operativas que permean la aplicación de los procesos evaluativos, las cuales comprenden desde los reiterados problemas tecnológicos, acceso y conectividad, hasta la convocatoria de personal de intendencia para presentar exámenes de desempeño docente y mentores que sin haber participado en las evaluaciones correspondientes, obtienen ¡resultados destacados!, pasando por el deficiente diseño de las mismas pruebas, según recuperan los testimonios al respecto, González Villarreal *et al.*:

Hoy presenté el examen para la promoción a funciones de Asesor Técnico Pedagógico. Es una de las peores evaluaciones que he presentado a lo largo de mi carrera profesional. Es una ‘evaluación’ que ofende mi inteligencia y la de mis compañeros maestros por lo siguiente:

1. El examen tiene faltas de ortografía.
2. Errores de redacción, falta de sintaxis, palabras mal escritas, por citar lo menos.
3. Pero lo más grave es que presenta un contenido pobre sin fundamento. Con todo el respeto para los que me lean con respuestas que rayan en la estupidez. Que (sic) lástima que las autoridades quieran que, los que vamos a desempeñar esta función sean los mejores cuando ellos aplican evaluaciones péssimas. Esos exámenes no cuentan con las características que el propio CENEVAL establece: confiabilidad, validez, equidad, pertinencia y objetividad.
4. Presentamos el examen en un lugar que no cuenta con la calidad de internet que se requiere, no me permitía avanzar; dos veces se tuvo que reiniciar la computadora e hizo que perdiera tiempo. A otros compañeros no se les permitió concluir pues se les acabó el tiempo destinado en el sistema por la misma razón (*sic*) (2017: 156).

Ante esta constante problemática que sólo tiende a profundizar las resistencias, desconfianzas y confusiones de los profesores, las autoridades de alto nivel guardan un persistente silencio y el INEE que, escudado en el principio de la irrestricta transparencia, publica a gran escala las insuficiencias del Sistema Educativo Nacional, en este caso no difunde con la misma amplitud de cobertura y resonancia social, la deficiencias de sus propios fundamentos, enfoques y dispositivos procedimentales e instrumentales de evaluación. De hecho, las inconsistencias de las acciones del instituto responsable directo de la evaluación y el consecuente mejoramiento de la calidad educativa, no se reduce a simples cuestiones operativas o de diseño de sus herramientas, sino que sus magros resultados en la mejora de la educación, selección de los prospectos “idóneos” al SPD y la transformación de las prácticas formativas, en las escuelas, a través de la continua ponderación del desempeño docente, allende el artificio de sus cifras y estadísticas, cuestionan tanto los propósitos que originan su creación, como la “idoneidad” de su participación e intervención en esta compleja tarea. En efecto, no es posible apreciar una diferencia sustantiva entre los “nuevos profesores idóneos”, los cuestionados maestros en servicio y los egresados de las Escuelas Normales que ingresan al SPD por presiones políticas; ni tampoco existe una cierta distinción significativa entre los perfiles profesionales, las prácticas docentes y el rendimiento escolar de los mentores ubicados en el NI, NII, NIII y aquellos que resisten participar en los procesos de evaluación. Aún más, los flamantes “profesores idóneos” pronto se adaptan a las tradicionales dinámicas escolares y sindicales, e incluso algunos, por convicción y/o protección personal, se han sumado a la resistencia ideológico-política contra la Reforma Educativa y la “evaluación punitiva” que comporta.

En México, el gobierno, en general, y las autoridades educativas, en lo particular, con la abierta complicidad de los distintos órganos de evaluación educativa instaurados en el devenir histórico de esta experiencia institucional, fuera de establecer las condiciones jurídicas necesarias para afianzar el control político-administrativo-laboral, bajo el principio de “recuperar la rectoría del Estado en

materia de educación”, pretenden generar un profundo cambio en la calidad educativa, pero, sin impulsar la correspondiente transformación global del Sistema Educativo en su conjunto; sin embargo, no es posible el mejoramiento de los servicios públicos de educación, si antes no se reorientan los procesos y estructuras institucionales que le definen. La práctica docente es el espacio de resonancia de las determinaciones políticas, legales, curriculares, organizacionales, institucionales y/o evaluativas asumidas en los diferentes órdenes de autoridad educativa, no sólo de las competencias profesionales de los maestros para desarrollar procesos eficientes de enseñanza-aprendizaje.

A despecho de las tendencias internacionales actuales que centran el rendimiento escolar en la calidad de las prácticas docentes, cierto es que la calidad educativa constituye el resultado, no el fin en sí mismo, de la pertinencia, eficiencia, eficacia y congruencia integral de la organización estructural y el funcionamiento operativo del tipo de Sistema de Educación establecido. Así, pues, la falta de correlación fuerte entre la vasta diversidad de acciones, instrumentos e información construida por las distintas instancias evaluadoras, en casi cuatro décadas, desde el CONALTE hasta el CENEVAL, de la DGE al INEE, con las diferentes reformas educativas promovidas por los gobiernos de este periodo, siguiendo el punto de perspectiva planteado por el propio instituto –“hay un evidente desfase entre lo mucho que se produce y el escaso impacto que tiene en la mejora educativa” (INEE, 2016b: 75)–, tan sólo representa un indicador más de la descoordinada operación del Sistema Educativo Mexicano. En síntesis, la calidad educativa deviene de un Sistema de Educación de calidad, y la inversa, un Sistema Educativo ineficiente genera una educación deficiente, como bien lo muestran los correspondientes sistemas de Singapur y Finlandia.

Los principios que pretenden legitimar la instauración de los procesos de la evaluación educativa y, desde luego, de la evaluación del desempeño docente, en México, de acuerdo con las declaraciones oficiales de la SEP y de las instancias federales y

estatales, responsables del ramo, como la DGE, el INEE, el CNSPD y las AEE, entre otras, parecen ser: en primer instancia, la rendición de cuentas del Sistema Educativo Nacional, centros escolares y profesores, bajo el esquema de la *accountability educativa o responsabilidad por resultados en educación*, propuesta por la PREAL, que considera como condición necesaria para lograr la mejora educativa, de acuerdo con Robert W. McMeekin (2006), los siguientes elementos mínimos:

- *Estándares.* Determinación de estándares de aprendizaje que las escuelas, maestros y alumnos deben conseguir, medidos en términos de resultados a través de pruebas estandarizadas.
- *Información.* Producción sistemática de información sustantiva relacionada con el estado actual y la evolución del desempeño escolar de los agentes involucrados, además de la identificación de las posibles mejoras educativas, en ciclos determinados de tiempo.
- *Consecuencias.* Dispositivos de reconocimiento y/o sanción simbólica, administrativa y/o económica al desempeño destacado o insuficiente en la consecución de los estándares de aprendizaje establecidos, de manera respectiva.
- *Autoridad.* “Autonomía escolar” para diseñar y gestionar sus propios proyectos de mejora formativa, en función de sus contextos particulares de intervención socio-educativa.
- *Desarrollo de Capacidades.* Servicio de Asesoría Técnico-Pedagógica a las Escuelas y mentores (en el caso de México es el denominado SATE), con el objeto de contribuir al reforzamiento de sus capacidades para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Algunos autores como Linda Darling Hammond (2003), Susan H. Fuhrman y Richard F. Elmore (2004), además del mismo McMeekin (2006), plantean que a los sistemas de *accountability* en educación deben sumársele otros dos aspectos más, tales son:

- *Comunicación y Participación.* Involucramiento de los agentes educativos en el diseño de las políticas de mejoramiento de la educación, dispositivos de evaluación educativa y mecanismos de recompensa-sanción al desempeño escolar.
- *Continuidad.* Aseguramiento de la continuidad de las políticas educativas de accountability y del financiamiento suficiente para su aplicación a largo plazo.

En segunda instancia, a consecuencia de las acciones anteriores, el mejoramiento paulatino de la calidad de los servicios de la educación pública; y por defecto, en tercer instancia, el arraigo y consolidación del rendimiento académico de los alumnos y del desarrollo profesional de los mentores. Empero, a la cruda realidad de los hechos, resulta por demás patente que la evaluación no está desempeñando la función socio-educativa que las políticas del gobierno nacional le han atribuido durante más de tres décadas, pese a la multiplicidad de los dispositivos institucionales, procedimentales e instrumentales diseñados para tal efecto, así como la fuerte inversión de recursos humanos, materiales y financieros que se han comprometido en su instauración, con cargo al erario público, desde luego, pues, conforme a los resultados de la prueba PISA 2015, los estudiantes mexicanos se encuentran muy lejos del Promedio OCDE, con diferencias de entre 70 y 82 puntos en relación a las calificaciones alcanzadas en los seis niveles del ámbito internacional; el 60% de los egresados de las Escuelas Normales que se presentan al Concurso de Ingreso al SPD en el 2014, “carece del perfil necesario para ejercer la docencia”, de acuerdo con los consejeros del INEE, Backhoff y Guevara (2015: s/p); el manifiesto fracaso de la tutoría como estrategia de inducción al servicio docente de los novatos profesores, según puede derivarse de los datos presentados por el *Informe de la Educación Obligatoria* del INEE (2017); y la baja apreciación detentada por los mentores en la opinión pública del país, de conformidad con la encuesta desarrollada por la UNAM, respecto de los principales problemas educativos de México, en la serie *Los Mexicanos Vistos por Sí Mismos. Los Grandes Temas Nacionales*, donde el 43.8% de los ciudadanos de entre 15 a 65 años, consideran

que “los profesores no están preparados” (Hernández, 2015: s/p), por mencionar sólo algunos de los crónicos problemas que padece el desarrollo del fenómeno de la educación formal, en nuestro país.

Cierto, en su primera etapa de construcción histórica, en México, los resultados nacionales e internacionales de la evaluación se mantenían en aparente secrecía del gobierno, a causa de intereses políticos, pero, con la instauración del INEE, la difusión permanente del estado que guarda el Sistema Educativo Mexicano, los dispositivos procedimentales de evaluación, productos de los estudios realizados y recomendaciones de las evaluaciones aplicadas a los mismos trayectos evaluativos, se ha potenciado sensiblemente por todo el corpus social, los distintos niveles de gobierno y los entornos académicos de la investigación educativa; pero, sin embargo, los indicadores educativos no parecen corresponder con el esfuerzo comprometido en el desarrollo de la experiencia de evaluación. El problema es “que estamos lejos de contar con mecanismos de evaluación cuyos resultados arrojen información suficiente para valorar a satisfacción la calidad de la educación y sustentar, sobre la base de ella, acciones de mejora”, según reconoce Ruiz Cuéllar (Valdés *et al.*, 2008: 51). En tal perspectiva, resulta innegable que el instituto desempeña una de las funciones institucionales más importantes que le atribuyen los diferentes programas gubernamentales en las últimas cuatro décadas, esto es: la recuperación y difusión continua de la información estratégica del desempeño educativo del país. Aunque conviene insistir que la evaluación educativa y docente, por sí mismas, resultan insuficientes para promover la transformación de cualquier Sistema Educativo, propiciar la superación sistemática de sus debilidades socio-educativas e impulsar, al propio tiempo, el mejoramiento de la calidad de los servicios de educación, como bien reconoce Ma. Teresa Fernández Lomelín *et al.*, quien al respecto aduce:

No alcanza porque la evaluación por sí misma no produce mejoras. La evaluación no resuelve problemas, sólo los señala. Se supone que de ella se siguen acciones y decisiones, que son las que realmente podrían tener algún impacto de mejora sobre el sistema educativo. El problema es a quién corresponde dar este paso y qué hacer para que efectivamente ocurra (2003: 21).

En este sentido, los Sistemas Educativos con mayor rendimiento académico en el mundo, aun cuando también le atribuyen al desempeño docente del profesor, un cierto papel determinante en el grado de dominio de los aprendizajes escolares, alcanzados por los alumnos, no sitúan a los procedimientos de evaluación educativa y/o docente, en el centro mismo de las estrategias institucionales del mejoramiento de la calidad de los servicios públicos de educación (incluso, pueden prescindir por completo de su función administrativo-laboral, en tanto dispositivo de control del Estado, como es el caso de Finlandia, verbigracia), por el contrario, su eficiencia y eficacia formativa devienen de la emergente articulación de siete principales factores, a saber: la selección sistemática de los mejores prospectos estudiantiles a la formación inicial docente; la correspondencia funcional entre las necesidades concretas del desarrollo educativo del país y la preparación profesional de los mentores; la orientación de los estudios pedagógicos para la docencia, hacia los espacios universitarios; el acompañamiento experimentado en la inserción de los maestros nobeles al servicio escolar; la profesionalización permanente de los profesores conforme a sus contextos específicos de desempeño educativo; el impulso a la relación magisterial entre pares y la previsión de futuro, a través de la promoción institucional del diseño de propuestas de innovación educativa, desde las propias escuelas; y por último, la vinculación estratégica de las políticas públicas de educación con las tendencias actuales del desarrollo socio-cultural y político-económico del orden contemporáneo, según parece suceder en Singapur. En este esquema de fortalecimiento de la calidad educativa, los estímulos económicos al magisterio representan un recurso adicional,

de reconocimiento al compromiso y desempeño docente, no su principal soporte de promoción institucional.

Precisamente, en relación con el fortalecimiento de la formación inicial de los profesores de Latinoamérica, en plena concordancia con los planteamientos anteriores, la UNESCO recupera cuatro recomendaciones principales, ya planteadas por el mismo organismo en el 2013 –*Informe sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*–, las cuales son:

- 1) la promoción e ingreso a los estudios pedagógicos de los estudiantes con excelentes antecedentes académicos, como los graduados de la educación secundaria que estén entre el 10% más alto de promedio de calificaciones; 2) el mejoramiento de la calidad de los programas de formación docente, colocando mayor énfasis en el conocimiento profundo de las disciplinas, mejorando las estrategias de formación y evaluación de los aprendizajes; 3) el reforzamiento de la calidad de la formación focalizada en la enseñanza de grupos sociales desfavorecidos, a través, por ejemplo, de procesos de tutorías; y 4) sistemas de regulación, revisión y evaluación para los programas de formación y los docentes que egresan de éstos (2016: 105).

El problema fundamental es que en México, ante el apremio de responder a las recomendaciones de los organismos internacionales y a las presiones de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) –como la CCE y *Mexicanos Primero*, verbigracia–, las políticas educativas no consideran la articulación emergente de estos distintos factores y, de hecho, algunos de ellos ni siquiera aparecen, con suficiente claridad, en la agenda del desarrollo nacional de la educación mexicana. Y aunque la difusión de los resultados de la evaluación del sistema, escuelas, directivos, docentes y estudiantes, parece sustraerse, ahora, del control político, con la autonomía plena del INEE, cierto es que las decisiones del gobierno en materia educativa, en un grado significativo, se encuentran todavía supeditadas a las coacciones políticas de las diferentes expresiones sindicales del magisterio, de las distintas

organizaciones de estudiantes normalistas y de las organizaciones de la sociedad civil, como *Mexicanos Primero*, entre otros grupos de presión.

Luego, entonces, ante la evidente incapacidad de las autoridades educativas, y de sus principales asesores para comprender la compleja realidad de la educación mexicana y, por ende, diseñar políticas de transformación integral de los procesos institucionales de formación escolar, el problema fue simplificado al falaz axioma de que a mejor desempeño docente se tiene por consecuencia el mejoramiento general de la calidad del Sistema Educativo Nacional y de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, pues, como bien advierte la UNESCO en esta misma dirección de pensamiento, la:

[...] investigación ha mostrado que los atributos observables de los docentes no suelen estar relacionados con los logros de aprendizaje [...] parte importante de los sistemas escolares de América Latina establecen normas de la formación mínima requerida para ser docente y, dado que esta formación exigida es igual para todos los profesores (con las excepciones de Brasil y Chile), esta característica es casi una constante que no correlaciona con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (2016: 102).

Sin embargo, desde tal premisa se atribuye a los dispositivos de evaluación del magisterio, la función sustantiva de generar el fortalecimiento de la preparación y el compromiso ético-profesional de los maestros, la reorientación significativa de las prácticas educativas, el reforzamiento del logro de los aprendizajes académicos de los alumnos, la consolidación de la eficiencia escolar y, por defecto propio, la elevación de los indicadores educativos, en el resultado de las evaluaciones nacionales e internacionales, pero, sin asumir decisiones trascendentales que transformen de fondo la estructura organizacional, fundamentos, regulación y operación del sistema, con lo cual se pueda comprometer seriamente la frágil estabilidad socio-política del país. Demasiado exigirle a los verdaderos alcances de la evaluación educativa, pues, la “evaluación del desempeño docente puede ser una

condición necesaria, más no suficiente para elevar la calidad de la enseñanza”, según apunta Ernesto Treviño (2015: s/p).

La manifiesta insuficiencia de los resultados del desempeño docente de los profesores y del rendimiento académico de los alumnos, después de alrededor de cuatro décadas del diseño, instauración y aplicación de múltiples dispositivos institucionales, trayectos evaluativos y de millones de exámenes en la Educación Básica, evidencian el innegable fracaso del modelo de evaluación educativa y del desempeño docente desarrollado en México, pero no así su pertinente instauración, arraigo y consolidación en las prácticas socio-educativas mexicanas; de ahí, pues, que el problema no sea su reducción instrumental a un simple medio de reconocimiento de la situación prevaleciente en los diferentes contextos formativos del país, desprovista de cualquier implicación administrativo-laboral, según pretenden sus principales detractores, sino más bien su estratégica acotación a la permanente valoración de las causas, factores y agentes participantes en la conformación de los problemas torales que construyen los alcances del desarrollo de la educación formal y de la emergente indicación, no la “decisión definitoria”, de sus posibles opciones de reconversión socio-histórica. En esta perspectiva, parafraseando la premisa ético-conceptual del *Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa* (IDEICE, 2012), bien es posible concluir que la evaluación del desempeño docente no significa la proyección en los profesores, de las deficiencias o razonables limitaciones del Sistema Educativo, sino la asunción de un nuevo estilo, clima y horizonte de reflexión compartida para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los maestros, de generación de culturas innovadoras en las escuelas.

En consecuencia, la recurrencia de los magros resultados en las evaluaciones del rendimiento escolar y del desempeño docente, más que demostrar la ineeficacia de las prácticas docentes, evidencian las profundas deficiencias del Sistema Educativo Nacional y del propio modelo de evaluación instaurado. ▼

Bibliografía

- BARKER, Eric. (2017). *Barking Up the Wrong Tree: The Surprising Science Behind Why Everything You Know About Success Is (Mostly) Wrong*. HarperCollins, New York.
- EDWARDS Risopatrón, Verónica. (1991). *El Concepto de Calidad de la Educación*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- FERNÁNDEZ Lomelín, Ma. Teresa et al. (2003). *La Evaluación de la Educación Básica en México 1990-2000: Una Mirada a Contraluz*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- GONZÁLEZ Villarreal, Roberto et al. (2017). *Anatomía Política de la Reforma Educativa*. UPN, México.
- IAIES, Gustavo, et al. (2003). *Evaluar las Evaluaciones. Una mirada Política acerca de las Evaluaciones de la Calidad Educativa*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. (2002). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. Cortez Editores, São Paulo.
- PERASSI, Zulma. (2008). *La Evaluación en Educación: un Campo de Controversias*. LAE, San Luis, Argentina.
- POUY, Jean Bernard y Serge Bloch. (2008). *Enciclopedia de Malos Alumnos y Rebeldes que llegaron a Genios*. Novelty Ediciones, México.

Documentos

- ABOITES Aguilar, Hugo. (2012). “La Disputa por la Evaluación en México: Historia y Futuro”, *El Cotidiano*, Núm. 176, noviembre-diciembre, Revista de la Realidad Mexicana Actual, División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Azcapotzalco, México
- AUGUSTO, Maria Helena y Dalila Andrade Oliveira. (2011). “O Desafio da Inspeção Escolar e a Obrigaçāo de Resultados em Minas Gerais”, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Vol. 27, N° 2, maio-agosto, ANPAE, Brasil.
- AUGUSTO, Maria Helena. (2013). “Os Últimos Dez Anos de Governo em Minas Gerais: A Política de Resultados e o Trabalho Docente”, *Educação & Sociedade*, Vol. 34, N° 125,

- Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas.
- BALL, Stephen J. (2002). “Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrores da Performatividade”, *Revista Portuguesa de Educação* (RPE), N° 15, Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho (UM), Portugal.
- CÁMARA DE DIPUTADOS. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. DOF, Ciudad de México
- FUHRMAN, Susan H. y Richard F. Elmore. (Eds., 2004). *Redesigning Accountability Systems for Education*. Teachers College Press / Columbia University, New York and London.
- IDEICE. (2012). *Modelo de Evaluación del Desempeño Docente Basado en Competencias en la República Dominicana*. IDEICE, Santo Domingo.
- INEE. (2016a). *Evaluación del Desempeño desde la Experiencia de los Docentes. Consulta con Docentes que Participaron en la Primera Evaluación del Desempeño 2015*. INEE, México.
- (2016b). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. INEE, México.
- (2017). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. INEE, México.
- MCMEEKIN, Robert W. (2006). “Acreditación, Accountability y Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Escuelas Vulnerables”, *Pensamiento Educativo*, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, Vol. 39, Núm. 2, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- RAVELA, Pedro. (Ed., 2001). *Los Próximos Pasos: ¿Cómo Avanzar en la Evaluación de Aprendizajes en América Latina?* PREAL, Santiago de Chile.
- UNESCO. (2016). *Estrategia Regional sobre Docentes. Estado del Arte y Criterios Orientadores para la Elaboración de Políticas de formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Primera Infancia en América Latina y el Caribe*.
- VALDÉS, Héctor et al. (Coord., 2008). *Reflexiones en Torno a la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina y el Caribe*. UNESCO-LLECE, Santiago de Chile.
- WOLFE, Richard. (2007) *Cuestiones Técnicas que Condicionan las Interpretaciones de los Datos Generados por las Evaluaciones de Logros de Aprendizaje Escolar en América Latina*. PREAL, Santiago de Chile.

Páginas Web

- BACKHOFF Escudero, Eduardo y Gilberto Guevara Niebla. (2015). “La Reforma Educativa y la Evaluación Docente: Retos para su Implementación”, *Nexos*, <http://www.nexos.com.mx/?p=25277> (03/08/2017).
- DARLING Hammond, Linda. (2003). “Standards and Assessments: Where We Are and What We Need”, *Teachers College Record*, <http://www.tcrecord.org> (18/02/2018).
- HERNÁNDEZ, Lilian. (2015). “Reproban a los Maestros, según Encuesta de la UNAM”, *Excelsior*, <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/12/25/1065269> (23/08/2017).
- POZO, Juan Ignacio. (S/f). “Hoy la Escuela Enseña Contenidos del Siglo XIX, con Profesores del siglo XX, a Alumnos del Siglo XXI”, *Catholic.net*. Disponible en: <http://es.catholic.net/op/articulos/42340/cat/27/hoy-la-escuela-enseña-contenidos-del-siglo-xix-con-profesores-del-siglo-xx-a-alumnos-del-siglo-xxi.html#> (24/10/2017).
- TREVIÑO, Ernesto. (2015). “Los Objetivos de la Evaluación Docente en Perspectiva Internacional”, *Nexos*, <https://educacion.nexos.com.mx/?p=45> (25/02/2018).

Fecha de recepción. 23 de Abril 2018

Fecha de aceptación. 16 de Mayo 2018