

# La educación en debate

#7

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

## El sentido de la evaluación docente

por el Taller de Discusión de la UNIPE\*

Una vez más el debate sobre la evaluación docente entró en la agenda educativa poniendo sobre la mesa la discusión acerca de su necesidad, sentido y orientación político-pedagógica.

En la Ciudad de Buenos Aires se avanzó en la aplicación de una prueba a docentes en octubre de 2011, la cual fue cuestionada por tratarse de una medida que desestimó la participación de los involucrados en su diseño. Para la aplicación de la prueba se apeló individualmente a la voluntad de maestras y maestros del primer ciclo de las escuelas primarias, con el incentivo de que quienes se adhieran a la misma recibirían créditos de capacitación y puntaje. A nivel nacional, el ministro de Educación, Alberto Sileoni, planteó el asunto en el marco de la XXXIX Asamblea del Consejo Federal de Educación que se desarrolló a fines del año pasado en el Palacio Sarmiento, confirmando lo que la Presidenta, Cristina Fernández de Kirchner, había anunciado en su discurso de asunción el 10 de diciembre de 2011 sobre la necesidad de encarar el tema. A diferencia de lo ocurrido en la Ciudad de Buenos Aires, el ministro expresó que “se trata de un proceso largo que no se dará de un día para el otro” ya que “el planeamiento de las evaluaciones a docentes será tratado y debatido junto a las organizaciones gremiales, para fijar el sentido que se le quiere dar al proyecto”.

A partir de estas acciones y anuncios, parece oportuno contribuir a una discusión que suscita tanto confusión como controversias. En particular, cuando ésta se asume desde distintos sectores de una manera acrítica y tomando como punto de partida común la idea de que “es necesario evaluar a los docentes con pruebas”. Y se levanta, a continuación, una bandera

### La definición de cualquier medida evaluativa debe formar parte de una propuesta educativa integral.

semejante: “Evaluar sirve al mejoramiento de la calidad de la educación”.

Para aclarar la confusión y ubicar la controversia, una de las principales cuestiones que se debería considerar es cuál es el marco que da sentido a una determinada política pública educativa, que a su vez justifica un proyecto de evaluación particular. De este modo se evita caer otra vez en la tentación de abstraer la evaluación de la política, dándole un tratamiento pretendidamente técnico y neutral. El reconocimiento del carácter político-pedagógico de las evaluaciones permite, por una parte, que la lectura de la información que arrojen estas herramientas pueda hacerse desde un marco de sentido, y por el otro, que la definición de las políticas, los sistemas, programas, dispositivos o cualquier otra medida evaluativa, forme parte de una propuesta educativa integral, articulada con la política pública que le da sustento.

En segundo lugar, el debate sobre la evaluación docente viene envuelto en un manto de sospecha respecto de las competencias con las que cuentan maestros y profesores para desempeñar de manera adecuada su labor, toda vez que se afirma que las pruebas tienen como objetivo re-certificar su idoneidad. Lo significativo del asunto es que si se sospecha de las aptitudes docentes, se está poniendo en entredicho la propia función y labor del Estado, responsable de la formación, acreditación y selección de maestros y profesores del sistema educativo. Sostener estos argumentos puede resultar algo peligroso porque conlleva a su vez el riesgo de estimular las ansias privatistas entre quienes aún consideran que la educación es un servicio que puede comercializarse y no un derecho humano y social que debe ser garantizado por el Estado. Por otra parte, en el enunciado “evaluar para mejorar la enseñanza”, hay un supuesto implícito que otorga a la evaluación un cierto carácter remedial, en la idea de que la misma servirá para lograr lo que no se consiguió hasta aquí a lo largo del proceso formativo (inicial y continuo). Sin embargo, aunque muchas veces se declame, está claro que la evaluación, *per se*, no mejora la enseñanza. Es sabido que para que algo mejor debe haber una intervención en las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, en las estrategias didácticas y en la formación docente. De lo contrario, luego de cualquier operativo examinador no se producirán cambios en el trabajo de maestros y profesores ni siquiera en el sistema educativo; apenas se habrá logrado etiquetar a los docentes.

En tercer lugar, un problema de difícil solución, aun con discursos evaluativos progresistas, es que los dispositivos que habitualmente se proponen desde las administraciones centrales

para evaluar a los docentes buscan –de forma más o menos explícita– determinar responsabilidades individuales, que van desde la puntualidad hasta los conocimientos disciplinares y/o didácticos, cuando hay suficiente consenso en comprender que la tarea docente es indiscutiblemente colectiva y está sobredeterminada por los factores institucionales en donde se desarrolla. Los modelos de evaluación que por lo general se aplican buscan indagar sobre la presencia de ciertos contenidos entre los saberes de los docentes, tomándoles pruebas estandarizadas que terminan generando escalas, rangos, rankings. O también –lo que es peor– se juzga la calidad de la labor de maestros y maestras de acuerdo con los resultados que sus alumnos obtuvieron en las pruebas de desempeño. Esta propuesta, en la que la educación parece modelizarse en términos de una matriz insumo-producto, nació en Estados Unidos –ante la sospecha de que los alumnos japoneses lograban mejores competencias– y se utilizó como incentivo salarial en algunos distritos norteamericanos, sin que se haya verificado una mejora en el sistema educativo a partir de su implementación. Más bien, ante el uso extensivo de evaluar a los docentes según el resultado de sus alumnos, comenzó a generarse lo que el sociólogo Stephen Ball (1) llamó la fabricación y la disimulación; esto es, bajar el nivel de los exámenes para lograr más altos puntajes y/o reclutar alumnos “más fáciles” de educar. Tal parece que con esas reglas de juego, se verifica la frase “hecha la ley, hecha la trampa”; pero sobre la educación no se habla.

Los operativos de evaluación no suelen contemplar que los docentes son →

### Más democracia

“La educación es un derecho humano y una responsabilidad del Estado, que está obligado a monitorear la calidad de su distribución. Para eso dispone, entre otros recursos, de la evaluación de los docentes. Esa evaluación es política: genera insumos para que la desigualdad social no se profundice con una educación diversa. Por eso no debe verse como una amenaza sino como justicia distributiva, rendición de cuentas y ejercicio de ciudadanía para la construcción de más democracia.” (María del Carmen Feijóo, socióloga)

→ sujetos institucionales, cuya labor está fuertemente signada por sus condiciones de trabajo, por el equipo en el que se insertan y por el contexto social en el que se desarrollan. Las diferentes culturas institucionales hacen, generan, habilitan, modelan y condicionan las prácticas docentes. De hecho, es habitual encontrar a maestros y profesores que trabajan en más de una escuela, y sus desempeños son diferentes en cada una de ellas. En definitiva, el desempeño laboral y profesional de un docente está indisociablemente relacionado con las condiciones de su trabajo, lo que incluye tanto los aspectos institucionales y de recursos, como los relacionales y contextuales. De aquí que resulta necesario desmontar la idea de una relación causal entre evaluación del desempeño, logros en el aprendizaje y calidad educativa instalada en el imaginario del sentido común.

Así, entonces, las pruebas como instrumento aislado no resultan pertinentes para evaluar el desempeño profesional docente en el que confluyen saberes disciplinares, didácticos, prácticos y vinculares. El análisis del trabajo docente a los efectos de valorarlo, comprenderlo y generar elementos para el desarrollo profesional y la reflexividad supone observar la confluencia de estos saberes en las aulas ante la emergencia de situaciones originales como las que enfrentan los docentes cotidianamente.

Por las razones antes mencionadas resulta relevante inscribir la promoción de la evaluación como un proceso que apunte al desarrollo profesional de los docentes reconociendo la peculiar complejización de su trabajo a partir del cambio epocal, tanto como las particularidades y trayectorias de cada jurisdicción. Tal vez sería más atinado pensar en evaluaciones cuyo recorte sea lo institucional y no meramente el de las personas individualmente. Ahora bien, concebir a los docentes como sujetos colectivos institucionales no implica que se borre su individualidad ni sus responsabilidades personales, pero, cuando se trata de una evaluación, las mismas deben ser interpeladas en el marco del trabajo colectivo.

En cuarto lugar, el debate sobre la evaluación debe incluir su efecto sobre el currículo. Ha sido ya ampliamente estudiada la influencia que tienen las pruebas a los alumnos en la determinación de lo que maestros y maestras enseñan en sus clases, reduciendo, simplificando y empobreciendo el currículo. De hecho, no sólo las evaluaciones pueden orientar el currículo promoviendo que los docentes enseñen en base a esos requerimientos. También, y más grave aun, es la pretensión de que las decisiones en materia educativa a nivel gubernamental sean tomadas en función de los resultados de la aplicación de las pruebas internacionales, como PISA (2), por ejemplo. Todas las evaluaciones –sean de orden internacional, nacional o provincial– pueden y deben servir para un planeamiento educativo que identifique los problemas, potencie los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, mejore la gestión del conjunto del sistema educativo. Se ha visto, no hace mucho tiempo, cómo el tratamiento que la mayoría de los medios de comunicación masiva le dio al tema de las pruebas internacionales reafirmó estereotipos y estableció rankings reduciendo, simplificando y desconociendo las múltiples evidencias y los dife-



Matta, *Let any flowers bloom*, 1952 (fragmento, gentileza Christie's)

rentes modos de enseñar y de aprender que constituyen la realidad educativa.

De manera análoga a como ocurre en el caso del currículo escolar, las pruebas a docentes fácilmente podrán constituirse inequívocamente en la señal de que lo que ellas contienen es lo que los docentes deben saber para poder enseñar. Frente a esto, los docentes estudiarán para la prueba reduciendo y esquematizando los saberes que necesitan para poder enseñar en su contexto específico de desarrollo. En definitiva, el efecto secundario perverso de reducir el oficio docente a ciertos saberes que puedan medirse objetivamente terminará por generar lo contrario al tan mentado mejoramiento de la calidad.

En quinto lugar, los dispositivos de evaluación existentes no parecen estar previendo las consecuencias que generan en términos sociales. Aunque se esgrima que los resultados sólo tienen un efecto de diagnóstico, el tomar pruebas a los docentes suele generar expectativas y un impacto social que reclama acciones sobre los maestros y las maestras que no logran los resultados esperados. Se incrementa así un estado de ánimo social con efectos nocivos, que descalifica el trabajo docente, desautoriza a maestros y maestras e insiste en responsabilizarlos por los problemas de la educación. Por ello, vale preguntarse si lo que se busca tomando pruebas es lo que efectivamente se consigue. En este sentido, es posible señalar que los diagnósticos pueden realizarse con otros mecanismos más eficientes, tanto para conocer dónde están las falencias,

como para saber cuáles son las expectativas y necesidades formativas de los docentes. Existen instrumentos más adecuados para relevar información, como encuestas específicas y/o censos, si lo que se busca es tener datos de tipo cuantitativo. Las investigaciones cualitativas, *per se*, o en forma complementaria a las radiografías que se pueden lograr con los datos cuantitativos son mucho más sensibles y adecuadas para conocer la realidad de lo que ocurre con la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Así las cosas, habría que desmontar la idea de que la evaluación docente es el único mecanismo posible para conocer su labor y el estado de la educación argentina. No sólo no es así, sino que ni siquiera es la manera más precisa de aproximarse a las políticas públicas en la materia. De hecho, actualmente existe un gran número de in-

vestigaciones académicas que dan cuenta de la realidad en las aulas de manera cualitativa y que permitirían redireccionar acciones y recursos. ¿Son necesarias, entonces, las pruebas que arrojan sólo resultados cuantitativos generalmente ya conocidos por todos? ¿Es necesario que volvamos a confirmar por medio de las pruebas que los chicos pertenecientes a las poblaciones más vulnerables son aquellos que obtienen los menores puntajes?

A esta altura cabe preguntarse: ¿hay que evaluar a los docentes? La respuesta a este interrogante es que no es ésta la pregunta que debe derivarse de lo dicho hasta aquí, sino que se debe buscar distinguir a la evaluación docente de todo lo que se le atribuye, y reposicionarla tanto política como pedagógicamente. La evaluación es inherente a la pedagogía, a los procesos de enseñar y de aprender. Permanentemente se valora cuando se enseña, tanto la tarea docente, como la tarea de los alumnos; se hace de una manera informal y asistemática y también formal y sistemáticamente. La evaluación posibilita nuevas miradas, puntos de vista, intercambio de pareceres y por lo tanto produce aprendizaje. Es por ello que puede producir mejora y transformación, pero sólo si se realiza en forma colectiva y considerando que no hay jueces iluminados, sino protagonistas que tienen su voz para construir los parámetros de la evaluación. La autoevaluación en cualquier proceso educativo es central para seguir trabajando. No constituye el punto final de un camino, sino que forma parte de un proceso continuo. Desde esta concepción, la evaluación no es la prueba y tampoco la calificación; es un proceso en el que los actores participantes de la realidad a ser evaluada construyen juicios de valor informados, a raíz de lo cual pueden movilizarse, transformarse, aprender.

El debate sobre la evaluación docente está hoy en la agenda pública. Uno de los desafíos es quitar la connotación punitiva que generalmente tiene cuando se asocia el término “evaluación” al de “calificación”. La escuela puede autoevaluarse en sus vínculos con familias y comunidad local generando sinergias que permitan una más cohesiva inclusión de los sujetos. Quizás la presencia de este asunto en la agenda debería estimular y ampliar el debate hacia otros temas asociados que necesitan ser problematizados, como, entre otros, la carrera docente, el estatuto, las condiciones de trabajo y la necesidad de nuevos perfiles profesionales. ■

1. Stephen Ball, “Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society”, en D. Gleason y C. Husbands (eds.), *The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture*, Routledge/Falmer, Londres, 2001, págs. 210-226.

2. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, por su sigla en inglés (Programme for International Student Assessment). Se trata de una prueba estandarizada internacional para evaluar el rendimiento de los estudiantes de 15 años. La lleva a cabo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

\*El presente artículo es el resultado de tres jornadas de debate sobre el tema “Evaluación docente” llevadas a cabo durante el pasado mes de julio en la sede del rectorado de la UNIPE. Participaron: Sebastián Abad, Fernando Bordignon, Leandro Bottinelli, Adrián Cannellotto, Mirta Castedo, Oscar Conde, Betina Duarte, Denise Fridman, Rafael Gagliano, Marina Gómez Ríos, Alina Larramendy, Erwin Luchtenberg, Graciela Misirilis, Julián Mónaco, Alejandro Morduchowicz, Carola Nin, Héctor Pedrol, Ana Pereyra, Luis Alberto Riart Montaner, Carlos Rodríguez, Diego Rosemberg, Patricia Sadovsky, Myriam Southwell e Ingrid Sverdlück.

## Autoevaluación

“Trabajo en escuelas de sectores medios y en la villa. Cuando ves la diversidad, notás que las evaluaciones no deberían ser estandarizadas. Por eso tampoco pueden ser generadas afuera; tendrían que ser diseñadas entre pares, con instancias de observación y autoevaluación para mejorar. Tal vez no alcance con una sola herramienta. En los preuniversitarios hay concursos –algo bueno a pesar de las controversias por su transparencia– pero miran méritos académicos y dejan afuera lo que pasa en el aula.” (Claudio Acuña, docente de la Escuela Carlos Pellegrini y la E.E.M. Nº 19)

SANDRA MOLINA,  
MINISTRA DE EDUCACIÓN DE TIERRA DEL FUEGO

# Recuperar la mística

por Diego Rosemberg\*

Sandra Molina trabajó de maestra en Neuquén, fue profesora secundaria en Buenos Aires y coordinó las carreras del Instituto de Formación Docente Florentino Ameghino en Ushuaia. Bióloga de formación, a los 49 años asumió como ministra de Educación de Tierra del Fuego. Desde ese lugar, se pregunta por qué la evaluación es tan resistida dentro de un colectivo que suele utilizarla todo el tiempo como herramienta.

- ¿Es necesario evaluar a los docentes? Hay que repensar qué se entiende por evaluación y cuál sería su sentido. Hablar de “evaluar docentes” es una visión parcial en función del objetivo. En cambio, si pensamos en una evaluación sistémica, trabajamos sobre un proceso y eso no implica medir al docente sino pensarlo en el aula, en la institución y en un ámbito aun mayor. La evaluación tiene que permitirle reflexionar sobre cómo enseña, para quiénes y en qué contexto lo hace.

- ¿Qué herramientas servirían para este tipo de evaluación?

La herramienta tiene que ser un diseño en conjunto. El Estado es el responsable de llevarla adelante, pero como resultado de un trabajo con todas las organizaciones del ámbito educativo: los que elaboramos las políticas, los sindicatos y los propios docentes, que son un componente más, aunque el principal.

- ¿En su provincia se realiza una evaluación sistémica?

No, todavía hay una evaluación vinculada con el concepto, una herramienta que tiene muchos años en todo el país. Hay ítems referidos a la puntualidad, al compromiso, al desempeño en el aula... Ese concepto posibilita el ascenso jerárquico, principalmente en la primaria. También analizamos los resultados del Operativo Nacional de Evaluación (ONE). Miramos esos datos cuantitativos a nivel provincial, los contextualizamos con el país, los relacionamos entre las ciudades y vemos qué preguntas podemos hacernos a partir de ellos. Es una herramienta que da algunos datos –no todos ni los únicos– para pensar la práctica de la enseñanza.

- Una evaluación sistémica, ¿cómo da cuenta de las responsabilidades personales?

Cuando se dice “evaluación docente”, se piensa en una herramienta punitiva. Y eso genera resistencia a pensarla. En los 90 se pedía eficiencia, se pensaba en una evaluación en función a un modelo taylorista, con metas de producción. Para nosotros el objetivo es cómo mejorar las prácticas de enseñanza, no sancionar al docente.

- ¿Y qué pasa con el docente que no cumple con las expectativas?

Lo que importa es que los alumnos

aprendan. Entonces hay que acompañar al docente en donde se registra alguna tensión en relación a su modo de enseñar. La evaluación hay que pensarla en términos de trabajo: qué mecanismos hay que ajustar y mejorar. O puede pensarse qué funcionó bien y profundizarlo. Sí habría que repensar la función de esa persona que no puede participar de ese proceso de mejora. Es una situación que pone en tensión muchos factores, entre ellos la fuente laboral. Por eso mismo tiene que involucrar a todas las organizaciones vinculadas a la educación. Pero, ¿estamos dispuestos a ver qué sucede cuando alguien no cumple las expectativas?

- ¿En esa resistencia aparece el espíritu corporativo?

Hay que construir un espacio para que sea posible la evaluación. Una cosa es decirle a un compañero “estás haciendo todo mal” y otra proponerle: “Yo usé esta estrategia y me dio resultado. ¿Por qué no probás?”. Es ponerse en situación de reflexión. Para eso hay que estar dispuesto a escuchar a otro. Quizás no haya que hablar de evaluación sino de acompañamiento; aunque los docentes todo el tiempo estamos evaluando, nos resulta habitual decir: “No pudiste, no aprobaste, tenés que repetir”. Cuando estudiamos para docente, el profesor de práctica y el del área disciplinar nos evalúan, pero después deja de ser natural. Tenemos que preguntarnos por qué nos resistimos a nuestra evaluación si todo el tiempo la practicamos.

- ¿Y qué respuesta encontró?

No la tengo. Quizá porque fue un sector muy golpeado durante mucho tiempo. Y eso generó problemas estructurales.

- ¿Se refiere a las condiciones laborales docentes?

Hay problemas evidentes como el ausentismo, y en las causas se podría pensar en que las condiciones laborales no estén dadas. Pero también aparece la poca pasión, hay que recuperar la mística. Necesitamos un docente que trascienda las condiciones laborales y edilicias. A veces, me parece, falta deseo. Hay que revalorizar la función social y política de la educación. Estamos para modificar la realidad, para que los chicos aprendan, para generar y distribuir conocimiento.

- ¿Qué responsabilidad tiene el Estado en esta burocratización docente?

Una parte importante de la responsabilidad: al docente lo forma el Estado. Ahora: ¿quiénes son los que lo forman? ¿Qué transmiten? Estamos todos inmersos en esa complejidad. Algo en relación a cómo enseñamos tenemos que cambiar. Todos tenemos esa percepción. ■

VILMA PANTOLINI,  
GREMIALISTA

# “No debe ser punitiva”

“¿Para qué sirve mi evaluación si no es para corregir, mejorar y adecuar mi práctica?”, se pregunta Vilma Pantolini, secretaria de Cultura del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA).

La gremialista afirma que se opondrá a la realización de una evaluación sobre la labor docente, aunque sostiene que debe ser continua, integral y formativa, pero nunca punitiva. “A un padre –argumenta– no le sirve que un director le diga: ‘Quédate tranquilo, como su hijo este año no aprendió nada, su maestro no tendrá aumento salarial’”.

Por eso, SUTEBA propuso en paritarias el diseño de sistemas de autoevaluación institucional, en los que los docentes tengan un tiempo asignado para obtener conclusiones de sus registros sobre las propias prácticas y del análisis de datos sobre la comunidad educativa y la escuela donde se desempeñan: repitencia, promoción en cada ciclo, alumnos con necesidades de apoyo, etcétera. “La idea es organizar un conjunto de información que permita dar cuenta de cuál es la situación y detectar las áreas más críticas para realizar los ajustes necesarios”, señala Pantolini.

La manera de implementarlo, según Pantolini, sería a través del trabajo conjunto entre el docente y uno de sus pares –tal vez el director, que es con quien ha fijado los objetivos para el grado– que oriente, controle, analice, tome decisiones e intercambie experiencias. “Esto permitiría hacer de la evaluación una herramienta de retroalimentación y transformadora de la labor. Pero para eso hace falta un tiempo y un espacio específicos”, advierte.

Pantolini dice que el docente es el eslabón más fácil que tiene el sistema educativo para responsabilizarlo de las fallas, por eso señala que una buena evaluación no debería ser personal, sino que tendría que tomar en cuenta el diseño de las políticas públicas y su implementación en cada distrito, así como también su impacto en las diferentes instituciones y en las prácticas docentes. “Habitualmente –describe– se concibe la evaluación como la posibilidad de medir en el rendimiento de un chico lo que ha trabajado un docente, como si la acción del maestro tuviera una consecuencia directa en lo que el alumno contesta en una prueba. Esto es simplificar el proceso de aprendizaje; sería una sobredeterminación: los maestros planean determinada estrategia de enseñanza, usan determinados dispositivos para enseñar, el chico aprende y visibiliza los resultados como respuesta a las pruebas. Pero el docente es apenas un sujeto dentro de un sistema.”

Los gremios docentes, históricamente, han manifestado reparos a las pruebas internacionales estandarizadas, como el PISA, que evalúa competencias en alumnos de 15 años. “Se utiliza para hablar de las acciones de los profesores, cuando en realidad ni siquiera se usa para hacer una medición de los resultados de los planes curriculares, porque no existe –por ejemplo– una preocupación por saber si esos contenidos que se evalúan están incluidos en los diseños curriculares de los países en que se toma. Esta prueba no toma en cuenta las trayectorias ni los procesos de aprendizaje. Evaluar no es establecer un ranking. No sirve evaluar con criterios que son externos al sistema”, sostiene Pantolini.

Como contrapartida, la gremialista agrega que este tipo de pruebas deja de lado la posibilidad de la autoevaluación, “que es la manera en que cada uno puede apropiarse de su proceso de aprendizaje. Si alguien que está enseñando no puede tener control sobre su propia trayectoria, difícilmente pueda trasladar los conocimientos a las trayectorias escolares de sus alumnos”, advierte.

SUTEBA, aclara la gremialista, no niega que las prácticas docentes deben ser revisadas. “Decimos que nos tenemos que capacitar para mejorar nuestra intervención pedagógica y si hay una intencionalidad de alguno en no hacerlo no lo vamos a permitir. Nosotros defendemos a los trabajadores de la educación pero no somos tan poco criteriosos como para pensar que no se les debe llamar la atención y, si hace falta luego, sancionarlos de acuerdo a nuestros estatutos a aquellos que no tienen compromiso ni interés con su labor. Pero reconozcamos que hay muchas condiciones a nivel material y simbólico que desalientan el trabajo docente. No obstante, hay numerosos compañeros que ponen muchas energías y algunas escuelas sólo funcionan por eso.”

En Argentina, recuerda Pantolini, los docentes siempre han sido evaluados. “Lo hicieron los supervisores, los directores, pero el sistema se ha desnaturalizado porque no es sistemático y termina siendo algo aleatorio. Tampoco hay tiempos para que el mismo sujeto observado pueda analizar estos registros. El Estado, como empleador, debe facilitar un proceso de evaluación para darles formación continua a maestros y profesores. Por eso decimos que es un derecho de los docentes”, explica. ■

D.R.

## Ética

“La idea de evaluación tiene que ser ética, nadie puede evaluar lo que no enseñó. El primer contrato ético debe garantizar el acceso a la formación, actualización y capacitación de los docentes. Después, sí: hay avances en las ciencias, en la psicología cognitiva, en las didácticas y es necesario saber qué distancias existen entre el sujeto docente y las herramientas y los conocimientos disponibles de su campo.” (Laura Tantignone, inspectora de Educación Primaria en la región V de Ezeiza)

\*Periodista, editor de la revista Tema (uno) de la UNIPE, docente de la Universidad de Buenos Aires.

MÓNICA CANSINO,  
DIRECTORA

## Abrir el diálogo

Hace dos años, Mónica Cansino asumió como directora de la Escuela Primaria N° 49 de Lanús, que recibe a 270 chicos. Aquí cuenta cuál es, para ella, el sentido de evaluar docentes y qué herramientas utiliza para hacerlo.

- ¿Evalúa a los docentes a su cargo? Siempre. Pero no como persecución; observo sus clases y les hago una devolución. Les digo: "Me parece que hubiera sido mejor así, fijate para la próxima". Lo mismo cuando presentan una planificación, un cuaderno. También me reúno en grupo, con dos o tres maestras, para evaluar el trabajo, de modo que no sea sólo un intercambio personal; y además hago entrevistas individuales.

- ¿Qué observa en la evaluación? Primero les pido que me evalúen a mí: qué vieron de positivo y negativo en la dirección. Eso abre el diálogo. Después, miro qué están haciendo, cómo lo hacen, qué sirvió y qué no. Una evaluación es un juicio de valor que tomamos como un re-insumo, para ver qué ajustar. Se hace trimestralmente, como a los alumnos. También hay un contacto frecuente con los chicos, que no mienten.

- ¿Qué pasa cuando un docente no cumple con sus expectativas? Charlamos, discutimos con diplomacia. Le digo que me parece que está equivocada; intervengo en la clase para que vea cómo la daría yo. Una vez al mes nos reunimos las directoras de quince escuelas del área con la inspectora. Llevamos los problemas, los debates y nos capacitan. A su vez, también nos reunimos cinco escuelas que manejamos la misma población infantil para detectar problemas comunes. Es otra forma de evaluar. Por

ejemplo, estamos trabajando en la evaluación de los chicos: se trata de mirarlos en el proceso desde que entran hasta que salen de la escuela; ya no es sólo tomar una prueba general. Sin embargo, todavía existe la nota castigo: me hiciste la vida imposible y te desapruébo.

- ¿Y qué pasa con ese docente? Hay entrevistas individuales, grupales y jornadas de capacitación, aunque este año se hizo sólo una de las seis previstas. Pero cuando alguien ve que está fuera de foco, se adapta al grupo. Y si no, están las herramientas administrativas: acta, apercibimiento, bajada de nota.

- ¿A usted la evalúan? Sí, la inspectora me pide que registre en un cuaderno de bitácora qué hago con los docentes. Ahí marco lo negativo y también lo bueno, lo novedoso. Cuando viene lo revisa. También mira cuadernos y carpetas. Tenemos una comunicación abierta y está bueno que ella se ponga en el rol didáctico, como si fuera nuestra maestra. Hace una devolución oral, no siempre todo lo que se dice se escribe: hay cosas duras que en el papel no aparecen. Pero igual te das por advertida y ella lo tiene bien registrado.

- ¿Qué opina de los operativos masivos de evaluación? Para los chicos están fuera de lo real, cada escuela es diferente y estas pruebas aspiran a la uniformidad. Tal vez sirvan para evaluar a los docentes, pero antes reclamamos capacitación en servicio. Hay mucha desigualdad en la capacitación, porque la oferta existente es paga y no todos podemos costearla. Las pocas gratuitas son las del Centro de Investigación Educativa de cada distrito, pero se cursa a las cinco de la tarde, después de estar todo el día en la escuela, hay que tener ganas...

- ¿Por qué los docentes suelen ser cuestionados? Algunos hacen siempre lo mismo, se burocratizan. Pero también el hilo se corta por lo más delgado; es fácil echarles la culpa a ellos. ¿Pero quién está en el territorio sin gas ni luz ni agua y con techos rotos? ■

D.R.

RODRIGO DAIQUI, ESTUDIANTE

## Los profesores que siempre se recuerdan

Con sólo 17 años, Rodrigo Daiqui cumple doble función: estudia en sexto año de la Escuela Técnica Juan XXIII de Ramos Mejía y da clases de recreación en el curso de formación de líderes de la Asociación Cristiana de Jóvenes. Desde esa doble perspectiva, está convencido de que a los docentes hay que evaluarlos. "Un montón están muy preparados; pero otros no tienen ni idea", argumenta.

Daiqui sugiere que los docentes deberían ser evaluados antes de hacerse cargo de un curso, para ver si conocen los contenidos que deben enseñar. "Pero cuidado -advierte-, una persona puede saber mucho sobre un tema pero no manejar técnicas para explicarlo. Tengo materias donde más del 50 por ciento de los chicos desapruéba; ése es un problema del profesor."

Para el estudiante, la evaluación mejoraría la calidad educativa porque serviría para que el docente trabaje sobre los aspectos en que falla. "Si alguien es profesor, es porque ésa es su pasión. Entonces tiene que dar-

se cuenta qué debe rever para cumplir bien su función. No se trata de decirle que no puede dar más clase, sino de corregir lo que no funciona."

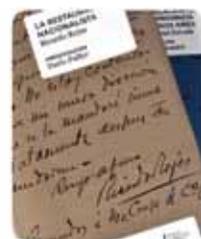
En ese sentido, según Daiqui, la capacitación ocupa un lugar fundamental. "Mi escuela tiene un acuerdo para dar una materia sobre redes informáticas con la empresa CISCO. Los profesores que la dan tienen que hacer cursos y rendir exámenes, tanto prácticos como finales. Cuando dan clase, notás que están superpreparados. Pero en otras asignaturas, algunos se quedaron con lo que aprendieron hace veinte años", describe. Y detalla qué es para él un buen docente: "El que sabe dividir entre el momento de enseñar y el grupal. Tiene que detectar cuando un alumno presenta un problema, preguntarle qué le pasa y ayudarlo. Debe conocer bien la materia, saber explicarla; pero también ser humano, sin traspasar el límite que lo separa del estudiante. Ésos son los profesores que después recordás siempre". ■

D.R.

## Riqueza y pobreza

"En América Latina primero se sospechó de la escuela y se comenzaron a aplicar pruebas nacionales e internacionales de aprendizaje a estudiantes de la educación básica. Ahora se sospecha de la calidad de los docentes. Varios países les aplican pruebas de opción múltiples. También se usan los promedios de aprendizaje de los alumnos como indicador de la calidad de sus maestros. Evaluar pareciera ser la consigna de las políticas educativas de la derecha latinoamericana (y mundial). Todo tiene que ser evaluado, y como dijo un tecnócrata fundamentalista: 'Lo que no se puede medir no existe'. No debería ser difícil criticar esta visión tan burda.

El trabajo docente es más parecido al trabajo de un actor de teatro que al de un fabricante de objetos. A decir verdad, el primero no tiene un producto inmediato: ¿Quién puede 'medir' el efecto de una buena (o mala) clase? ¿Qué es lo que 'produce' un pianista que ejecuta con virtuosismo una partitura? El docente en el aula debe resolver problemas extremadamente complejos, variados y siempre renovados, y para esto no valen las técnicas o las recetas estandarizadas. Incluso el uso de técnicas supone el ejercicio de la creatividad y la improvisación. En síntesis, los exámenes sólo miden (mal) el 'saber' de los docentes, pero no sirven para evaluar su desempeño. Las pruebas son pobres instrumentos ante la complejidad y riqueza que presenta el trabajo del docente." (Emilio Tenti Fanfani, investigador principal del CONICET)



unipe: editorial universitaria

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA [Director: Darío Pulfer] Ricardo Rojas *La restauración nacionalista* (Presentación: Darío Pulfer) / José M. Estrada *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires* (Carlos Torrendell) / Saúl Taborda *Investigaciones pedagógicas* (Myriam Southwell) / Domingo F. Sarmiento *Educación popular* (Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías) / Manuel Belgrano *Escritos sobre educación* (Rafael Gagliano) / Carlos N. Vergara *Pedagogía y revolución* (Flavia Terigi y Nicolás Arata) / Juan Mantovani *Bachillerato y formación juvenil* (Isabelino Siede) COLECCIÓN BORIS SPIVACOW Diego Bentivegna *El poder de la letra* / Maximiliano Crespi *La conspiración de las formas* / Myriam Southwell y Antonio Romano (comp.) *La escuela y lo justo* COLECCIÓN PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO Edgardo Castro *Lecturas foucaulteanas* / Nikolas Rose *Políticas de la vida* / Rodrigo Karmy Bolton *Políticas de la excarnación*



comunidad de aprendizaje

WWW.UNIPE.EDU.AR SEDE CENTRAL: CAMINO CENTENARIO 2565 ENTRE 506 Y 507, LA PLATA

## Staff

UNIPE:  
Universidad Pedagógica

Rector  
Adrián Cannellotto  
Vicerrector  
Daniel Malcolm

### Editorial Universitaria

Dirección editorial  
Flavia Costa  
Editor de Cuadernos de discusión  
Diego Rosemberg