

De cómo desarmar el criterio de la evaluación del desempeño docente en tiempos de voraz capitalismo neoliberal

**Por: Miguel Andrés Brenner. Buenos Aires, Argentina Educación Futura.
20/07/2017**

El presente texto es un discurrir que pretende invitar al cuestionamiento de categorías que pueden encontrarse en el “sentido común” de la camada docente, de sus luchas o anhelos. Es también una crítica a los postulados de la educación en manos del mercado, denominados neoliberales. Ese ideario, desde el vamos, intenta despolitizar a la escuela. La escuela no sería, por ende, una práctica política dentro de proyectos ético-políticos a nivel nacional y regional, tampoco sería una práctica económico-política en función de la producción y reproducción de la vida en comunidad. ¿Qué sería entonces?: solamente un “dispositivo tecnológico”.

De ahí, el constante latiguillo enunciativo en múltiples textos de la actual derecha, orales o escritos, que aluden a “una escuela del siglo XIX, con docentes del siglo XX y alumnos del siglo XXI”, según los dispositivos tecnológicos en juego. Bajo tal consideración, las vigentes tecnologías de la información y la comunicación constituyen un importantísimo pretexto para la flexibilización laboral de los docentes y la mercantilización de la educación.

Este trabajo lejos se encuentra de establecer “recetas”, simplemente, señala criterios para la acción, para “qué hacer”.

Sus apartados interrogan acerca de variadas cuestiones bajo el título de...

- ¿En Defensa de la Escuela Pública? Anacronismo político vigente
- Resistencia
- De la evaluación del desempeño docente
- Y pensando en Argentina, aunque no solamente en ella
- Concluyendo

¿En Defensa de la Escuela Pública? Anacronismo político vigente

Es demasiado frecuente a nivel gremial la consigna “defensa de la escuela pública”. Ésta, en realidad, tiene como reclamo fundamental, en primer lugar el salario docente, en segundo lugar variadas cuestiones que se sustentan en el financiamiento de la educación.

El interrogante, en tal sentido, es si dicha significación puede sostenerse hoy día sin más. Obviamente, tiene una crucial importancia, pero ¿no habría que modificar el eje o núcleo de la lucha?

Lo “público” no se identifica forzosamente con lo “popular” en el sistema escuela, mientras que la educación popular tiende a darse siempre fuera de la educación formal. En Argentina, la primera ley de educación n° 1420 del año 1884 tiene aspectos valiosísimos entendidos desde lo epocal, sin embargo hay que considerar que el contexto de su promulgación estuvo dado por el Proyecto Político de la Oligarquía Terrateniente, también llamado Proyecto Agroexportador. De ahí que uno de los temas prioritarios de la lectura y la escritura tenía como pivote ejemplificador en la escuela primaria a “La Vaca”.

Cuando se dice “defender la escuela pública” no existen salvedades aclaratorias acerca de cómo se interpreta lo “público”. La elegante zona de la Recoleta en la Ciudad de Buenos Aires es pública, también el Aeropuerto de Ezeiza, entre otros, espacios en los que resultaría sospechoso el deambular de sujetos con aspecto racial mestizo o lo que en Argentina se denomina “negro de...”, ameritando por ende un control por parte del personal de seguridad asignado a tales lugares, pues pobreza sería indicio de delincuencia, pobreza en estado de sospecha.

La constante “defensa”, a través de los años, hace a una también constante “resistencia”. ¿Cuál es el sentido del eterno retorno de la “resistencia”?

Resistencia

Con el advenimiento del capitalismo neoliberal se dio la masiva “entrada” de los sectores populares en los “edificios escolares”. Véase, al respecto, el documento de Jomtien, Tailandia 1990, “*Declaración Mundial sobre Educación para todos*”. ¿Puede creerse que la “insistencia” ampliamente lograda responde al derecho humano a la educación en el plexo de un sistema económico donde predominan ante todo las ganancias o lucro? Quizá, mas bien, podría entenderse tal cuestión desde lo que el documento del Banco Mundial (1996:1/2) “Prioridades y estrategias para la

educación”) denomina como “garantizar el buen gobierno”.

Así como el Chile de Pinochet necesitó de una represión genocida para instalar “brutalmente” el citado neoliberalismo, en realidad, la condición de posibilidad de la mercantilización de la educación, también “bruta”, se monta sobre las inconsistencias del “meter” dentro de la escuela a cientos y cientos de millones de niños y jóvenes. Dichas inconsistencias son “pedagógicas” referidas a los grandes sectores populares: están en la escuela, pero no aprenden. Aunque, ¿qué es lo que no aprenden?: básicamente la propia lengua desde los cánones pre establecidos. ¿Y para qué debieran aprenderla?: ¿para lograr un sentido comunitario desde la experiencia de un mundo compartido y el diálogo intercultural liberador, lo que supone la lucha transformadora de las condiciones materiales de existencia?, ¿para insertarse dentro de las redes del mercado o bien vagar fuera de sus márgenes, como un vagabundo o excluido?

Incluido en el edificio escolar, excluido pedagógicamente: he aquí el problema. Y dicha exclusión es funcional a todo un sistema económico político que produce “escasez”, donde hay cada vez menos empleo digno, bajo la intencionalidad del poder neoconservador de la no búsqueda de nuevos empleos, sino el de crearlos a partir el ideario del emprendedurismo, donde ya no tendrían sentido los sindicatos, los convenios colectivos de trabajo, el establecimiento de un salario mínimo -vital y móvil-, mientras cada “emprendedor” se haría cargo de ofrecer servicios limitados a “proyectos”, también limitados a su diseño innovador y ejecución en el tiempo, amén de su aceptación por el mundo empresario solicitante. Desde aquí, la estabilidad laboral carece de sentido, por cuanto nada es estable, salvo prioritariamente la especulación financiera, el dinero que produce más dinero y no ingresa en el aparato productivo, generando una exacerbada “escasez”.

La exclusión pedagógica es fomentada desde políticas educativas que sobreabundan en normatividades, mientras que los directivos se encuentran tensionados entre el cumplimiento de las normas y los avatares de cada día escolar (alumnos que no “desean” aprender lo que se les enseña, docentes “quejosos” por sus condiciones laborales, padres que reclaman si sus hijos no están en la escuela por paros o huelgas docentes, las lamparitas de un aula que no funcionan o el ingreso de agua tras una fuerte lluvia, etc., etc., además de la llamada del “Inspector” que controla el cumplimiento de normativas y protocolos). Además, docentes que se encuentran tensionados por el desánimo, el “sentirse solo o huérfano en el aula de la escuela pública”, las insulsas e inconducentes “jornadas de

perfeccionamiento docente”, las “bajadas de línea” de inspectores nada originales en tanto siguen órdenes, y directivos temerosos a no obedecer con obsecuencia. Cabe aclarar que lo recientemente dicho es una tendencia, pues tiene sus varianzas en la praxis escolar.

Empero, el docente sería el principal culpable. Por eso habría que evaluarlo, medirlo, compararlo con otras mediciones.

De la evaluación del desempeño docente

La mera evaluación del desempeño docente como medición desde estándares que permiten “datos” comparativos, a partir de donde acceder a cargos y horas de clases, ratificar la permanencia en la docencia, establecer el criterio para incentivos salariales y el despido de docentes tienen, digamos, “fortalezas e inconsistencias”.

Las fortalezas son de las empresas privadas y bancos que mediante consultorías o fundaciones u organizaciones no gubernamentales brindan bienes educativos que les permiten cooptar dineros públicos/estatales en favor del propio lucro, lo que se denomina “mercantilización de la educación”. El Estado sería un inválido si no recurriese al mercado, entre tanto, en Argentina, al respecto, ya no se convocan a las grandes universidades públicas.

Las inconsistencias son por algunos motivos que a continuación señalamos:

1. La medición desde estándares es para conocer más que nada el dominio de las normativas de la política educativa vigente y de los criterios didácticos establecidos por dichas políticas, cuando en realidad las normas debieran establecerse e interpretarse, y en tal sentido modificarse si fuere necesario, a partir de una pedagogía situada, dadas las condiciones de los sujetos que aprenden, sean económicas, sociales, culturales, psicosociales, etc.
2. . La evaluación es un ingrediente de la didáctica que, aisladamente considerada, produce un olvido intencional del diálogo intercultural, del proceso educativo, de las condiciones de ingreso de los mismos alumnos. También, desde el mencionado olvido, produce el oscurecimiento de las dificultades, los desvelos, la impotencia de tantos docentes que sufren malestar por las condiciones laborales desde donde enseñan; es que también “la enseñanza es situada” dentro de un contexto más amplio, como el político, el económico, el cultural, etc. Así, por ejemplo, y considerando la experiencia mexicana, no es lo

mismo “responder frente a una máquina-computadora” que situarse en la vida real del aula en la escuela, con sus sabores y sin sabores, con la sangre de tantos maestros que dan la vida por sus alumnos, aunque otros hayan “bajado la guardia” por tanta impotencia. No es lo mismo responder frente a una máquina que un constante diálogo de los docentes con sus alumnos, que se alegran y sufren con ellos. Una máquina no siente, no llora, no ama, no sufre, no goza, no se impacienta, no se desanima, simplemente, porque es nada más que una máquina que procesa datos. Un docente, por mejor puntaje obtenido en interacción con la máquina, no garantiza una educación de calidad humana digna, amén de criterios psicosociales de salud aceptables en el plexo de las relaciones comunicativas dentro de la escuela toda.

3. Y siguiendo con la experiencia mexicana valga señalar que “la pedagogía no importa”, es pretexto nada más. En el año 2013 la evaluación del desempeño docente, que impacta como reforma en el sistema educativo, adquiere rango constitucional. En el año 2016 se establece la ratificación de la reforma educativa mediante un modelo pedagógico. Sería como construir primero los ochenta pisos de un edificio y en segundo término construir sus cimientos. Es decir, esta segunda reforma, llamada “modelo educativo”, es pretexto, nada más, y solamente a fin de ratificar la primera reforma, la evaluación del desempeño docente, bajo el predominio de los criterios de mercado. No hay equivocación o error alguno, pues muestra la verdadera fachada de las políticas educativas en juego, o mejor dicho, de las “políticas económico educativas” en juego.
4. Los criterios pedagógico/economicistas impelen a evaluar los resultados, el desempeño docente, como si fueran objetos medibles y comparables en el mercado internacional en referencia a su eficiencia y eficacia, como dijimos, para una intervención lucrativa de consultorías, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, empresas y bancos, bajo el pretexto de la rendición de cuentas o accountability y la consecuente toma de decisiones en favor de un desempeño docente de calidad. Sin embargo, documentación no sospechada de supuestas fantasías utópico-liberadoras, como por ejemplo la PREAL, Programa para la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, netamente neoliberal, sumamente neoliberal, nos alertan bajo el estudio realizado por Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008: 5), señalando que...
“Pese a todo, medir el desempeño docente no conduce automáticamente a obtener una perspectiva sobre cómo pueden las políticas y las prácticas ayudar a los estudiantes a aprender mejor, a los docentes a enseñar mejor y a las

escuelas operar de manera más efectiva. Aquí es donde aparece el Informe McKinsey, con su original enfoque que combina resultados cuantitativos con perspectivas cualitativas acerca de qué tienen en común los sistemas educativos con alto desempeño y que mejoran con rapidez. Con énfasis que trascienden los contextos culturales y sociopolíticos, tales como conseguir las personas más aptas para ejercer la docencia, desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes y poner en práctica mecanismos de apoyo dirigidos para garantizar que todos los niños pueden aprovechar los beneficios de una instrucción de alta calidad, el informe permite a los encargados de formular políticas conocer las características de sistemas exitosos sin necesidad de copiarlos por completo.”

Y más adelante, del mismo texto (Barber y Mourshed, 2008: 45)...

“Todos los distintos sistemas educativos que han experimentado importantes mejoras lo han logrado fundamentalmente porque han creado un sistema que es más eficiente en tres aspectos: conseguir gente que es más talentosa que se interese por la docencia, desarrollar a sus docentes para que sean mejores instructores y garantizar que estos instructores se brinden en forma consistente a todos los niños del sistema.”

A su vez, el Informe McKinsey alerta en sus conclusiones que “el éxito educativo depende de la formación del profesorado”. Comparando los promocionados 10 mejores sistemas educativos del mundo (Finlandia, Corea del Sur, Japón o Canadá...) se consta que el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores. Es decir que “conseguir buenos profesores depende de cómo se los selecciona y se los forma...” Y, valga aclarar en tal sentido, que los discursos político pedagógicos, pretendiendo la evaluación del desempeño docente desde criterios mercantiles, tienden a ocultar el Informe McKinsey, no discuten o polemizan con el mismo, simplemente realizan una “bajada de línea” para establecer la “medición” de una labor eminentemente humana, como lo es la relación educativa, un complejo de relaciones con multiplicidad de dimensiones en juego. La cosa se agrava en tanto la misma PREAL, integralmente neoliberal, lo publicita en algunos de sus documentos, aunque publicita en tanto oculta.

Lo recién explicitado nos da pie para “pensar” desde nuestra realidad latinoamericana, o bien como un malamente considerado “*hinterland*”

-término alemán que traduzco como “trasero del mundo”-, en primer lugar acerca de los modos de lograr “buenos” aspirantes para la formación, en particular, de maestros -base docente del sistema escuela-, sin discriminación alguna, y en segundo lugar acerca de los modos del acompañamiento formativo dentro de la función de enseñanza de los maestros en el situado aula escolar, tratando de evitar conceptualizaciones pedagógico/didácticas meramente genéricas de autores de libros, quienes, quizá, no serían capaces de “soportar” una semana la enseñanza con alumnos provenientes de sectores populares.

Valgan estas reflexiones por cuanto se pretende impactar desde criterios estandarizados economicistas sobre las condiciones de egreso de la formación docente y, además, sobre las “competencias laborales” de los docentes en ejercicio, obviando modificar las condiciones de inicio de la formación docente y obviando un acompañamiento digno del accionar educativo de los docentes en ejercicio. Ciertamente que criterios dignos conllevarían un lapso superior a los réditos políticos dentro de la partidocracia vigente. En tanto se instituye una reforma para los maestros sin los maestros, o sea, “a la fuerza”, la condena desde su comienzo al fracaso, considerando la perspectiva de una calidad humana no mercantilista.

Reiterando, la modificación de las condiciones de inicio de la formación docente implica un estilo de lucha por anticipación superadora de la mera lucha por resistencia, entendiendo dichos cambios bajo el signo de una calidad humana no supeditada más que a la propia dignidad, y sin “echar culpas” ni al nivel educativo secundario ni al primario. A tal efecto importa reconocer las falencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, procesos que son “situados”; es que no solamente “el aprendizaje es situado”, además lo es la enseñanza, y con más precisa expresión “el proceso de enseñanza-aprendizaje es situado”. El “olvido” del enseñante, reducido a un simple “facilitador”, es una argucia a fin de no valorar al docente, docente que puede caer en la trampa de una resistencia que proponga, en vez de la evaluación del desempeño docente, una “evaluación integral”, trampa pues nos anclamos en el mismo terreno del adversario, con una visión más amplia, pero sin contrapropuestas fuertemente alternativas. Contrapropuestas tales debieran ser viables política, económica y culturalmente, más allá de los gobiernos de turno, pues un pretendido falso utopismo conduce a la inacción.

Y pensando en Argentina, aunque no solamente en ella

Existe una especie de “cansancio moral” o “pesadez pedagógica” en la camada docente ante tantas reformas educativas, cada gobierno con la suya, y a su vez la implementación de reformas dentro de las mismas reformas.

Además, resulta imposible una real reforma educativa, más allá de su signo político, si no hay una Política de Estado, independientemente del mandato de un período de gobierno determinado. En la tan mencionada Finlandia hay una voluntad política de Estado desde la década del 80.

La Política de Estado para nuestros pueblos requiere, ante todo, de una firme voluntad entre sectores populares mayoritarios, condición de posibilidad, “a posteriori”, de normas y leyes. Una ley no es forzosamente garantía de mejoras. Más aún, implica un texto que en primer término tiene dos modos de interpretación: uno en sí mismo por sus significados, otro por su praxis en virtud de que la escuela es ante todo una práctica política. Ambos modos deben confrontarse, y desde ahí emitir una tercera interpretación. La sola letra de la ley hace recordar al platónico mundo de las ideas donde no cabían ciertas ideas, así por ejemplo ni el mal, ni las injusticias, ni la explotación, etc. Importa esta aclaración pues, en particular, las leyes referidas a la educación tienen muchísimos conceptos pretendidamente

universales o genéricos, que pueden redundar, durante el ejercicio de las políticas educativas de un partido o frente político en funciones de gobierno, en determinadas interpretaciones, mientras que la de sus adversarios políticos pueden redundar en otras interpretaciones totalmente disímiles. Por ejemplo, el caso de la Ley Nacional de Educación Argentina 26.206/2006, sancionada en el período del gobierno del presidente Néstor Kirchner, que en la “brutalidad” de las prácticas economicistas del gobierno del presidente Mauricio Macri, es tomada como fundamento de las prácticas mercantilistas educativas en juego, que luego se justificarían con el proyecto de ley Plan Maestro, a elevar al Poder Legislativo a fin de su sanción. Es por ello que resulta relevante interpretar la ley no meramente desde su significación discursiva, sino tensionándola con la práctica, siendo esta última decisoria en función de la interpretación.

Concluyendo

En un sentido liberador, amerita la importancia de una lucha por anticipación, y no meramente por resistencia, lo que exige un compromiso más con las comunidades educativas (docentes-alumnos) que con las superestructuras partidarias, independientemente de la adhesión de los miembros sociales a determinadas líneas político-partidarias. El compromiso con las bases no se condice con “bajadas de líneas” partidarias, a la inversa, impelerían a la modificación de las mencionadas “líneas” si fuere necesario, en favor de la producción y reproducción de la vida comunitaria, vida que crea vida, en nuestro caso, vida educativa.

Es que las utopías no han muerto.

Fuente: <http://www.educacionfutura.org/de-como-desarmar-el-criterio-de-la-evaluacion-del-desempeno-docente-en-tiempos-de-voraz-capitalismo-neoliberal/?platform=hootsuite>

Fotografía: educacionfutura

Fecha de creación

2017/07/20