

Comentarios al *Marco de buen desempeño docente*

Un instrumento central en la política de desarrollo profesional docente es el acuerdo entre maestros y maestras, sociedad y Estado, respecto a qué esperar de su labor en un país diverso y desigual como el nuestro. Este acuerdo se expresa en el *Marco de buen desempeño docente*, en el que el Ministerio de Educación retoma el trabajo impulsado por el Consejo Nacional de Educación de elaboración y consultas. Hoy se encuentra en proceso de ajuste. Publicamos aquí el comentario crítico de Manuel Bello, abriendo así el debate sobre este elemento clave de la política docente.

MANUEL BELLO DOMÍNGUEZ

Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia

La intención de estos comentarios es contribuir a la revisión crítica y el debate franco de la propuesta de dominios, competencias y desempeños del *Marco de buen desempeño docente (MBDD)* que está proponiendo el Ministerio de Educación. La tarea es compleja y debe involucrar a muchos. Acá se abordan solo algunos temas.

[CUESTIÓN PREVIA]

¿Puede haber un *Marco de buen desempeño docente* universal, válido para cualquier escuela o colegio del Perú? ¿Se puede concebir un “buen desempeño docente” neutro, definido al margen del modelo de escuela y del concepto de educación que se adopte, independiente de la definición de enseñanza y aprendizaje, de las nociones de disciplina y de participación asumidas, de la idea que se tenga de la relación de la escuela

con la comunidad y con la realidad social del contexto y del país?

Lo que se espera como “buen desempeño docente” en un colegio altamente selectivo, con una dinámica centrada en la competencia académica, orientado a la formación de élites exitosas, ¿será igual a lo que se espera de un “buen docente” en una escuela integradora de poblaciones diversas, con enfoque intercultural, que incluye personas con discapacidad en todas sus aulas, que enfatiza la convivencia, el respeto y el aprendizaje cooperativo para que nadie fracase? ¿Será igual el “buen docente” que se requiere para escuelas de clase media y alta que para aquéllas ubicadas en zonas rurales o urbanas en contextos desfavorecidos, con estudiantes que por su situación familiar y social enfrentan la escolaridad en condiciones adversas, pero tienen igual derecho a lograr los objetivos de una Educación Básica de calidad?

El Perú tiene uno de los sistemas escolares más segregados y más desiguales del mundo, con una creciente homogeneidad social interna en cada escuela y una cada vez mayor diferenciación social entre tipos de escuelas.



No se puede ignorar esta realidad cuando se discute el perfil y las competencias de un buen docente. ¿Cuál de las distintas clases de escuelas existentes en el país tenemos en mente cuando elaboramos un *Marco de buen desempeño docente* y discutimos los dominios, las competencias y desempeños que lo conforman? ¿O estamos pensando en un docente para un modelo de escuela que no existe, que queremos crear en el futuro? ¿En qué nueva escuela “buena” ubicaremos al “buen docente”? ¿Nos proponemos construir un sistema con escuelas heterogéneas en su composición interna, integradoras, inclusivas, interculturales?

EL MARCO DEL MARCO: ¿APUESTA POR UNA NUEVA ESCUELA PÚBLICA?

En la revisión y discusión de los elementos del *Marco de buen desempeño docente* tendría que estar —implícito o explícito— el tipo de escuela pública que tendremos en los próximos años. Las exigencias a los docentes serán diferentes según cómo se responda a preguntas tales como:

- ¿Escuela rutinaria y mediocre, o de buena calidad?
- ¿Integrada o segregada? ¿Selectiva o inclusiva? ¿Gratuita para todos, o con financiamiento “compartido”?
- ¿Con liderazgo burocrático o educativo? ¿Con “plazas docentes” tratadas administrativamente o con equipo pedagógico profesional?
- ¿Con horario completo o recortado? ¿Con población estudiantil en cantidad razonable o excesiva? ¿Cerrada o abierta a las familias y a la comunidad?

En los principales documentos orientadores de la educación peruana, tales como la Ley General de Educación y el Proyecto Educativo Nacional, se han señalado algunas características que deben tener nuestras escuelas, entre las cuales destacan las siguientes:

- Una escuela pública que se adapta a las características de sus estudiantes, que atiende a la diversidad

cultural, socioeducativa, económica, social e individual de sus alumnos. Que practica la democracia y la interculturalidad.

- Una escuela pública que asume la responsabilidad institucional de lograr que todos y todas sus estudiantes logren los objetivos de la Educación Básica, de reducir al mínimo el fracaso, la repetición, el abandono, el bajo rendimiento.

Así, en el marco del *Marco*, nace la pregunta por la intención y la voluntad de reformar el sistema escolar y construir una nueva escuela pública, integradora y universal, democrática y pertinente, que oriente y otorgue un sentido ético y político superior al rol profesional del docente.

EL MBDD: ¿UN INSTRUMENTO ÉTICO, POLÍTICO O TÉCNICO?

La nueva gestión del Ministerio de Educación ha decidido impulsar la aprobación y aplicación de un *Marco de buen desempeño docente* como un instrumento importante en su política hacia el Magisterio y para el cambio de la Educación. ¿Por qué no lo hizo el gobierno anterior? ¿Qué diferencias de enfoque político están detrás de las opciones de estos dos gobiernos? ¿Qué objetivos persigue el Ministerio de Educación con la aplicación de un *MBDD*? ¿Cómo tiene que ser este *Marco* para que sirva eficazmente al logro de esos objetivos?

El gobierno anterior, ya se ha dicho, aplicó una política magisterial de “garrote y zanahoria”: maltrato público, amenaza, evaluación sancionadora; y, al mismo tiempo, un premio selectivo para algunos que lograron ingresar en la nueva Carrera Pública Magisterial (CPM). El nuevo Ministerio se orienta hacia la búsqueda del consenso y el establecimiento de un nuevo pacto entre el Estado y el Magisterio. El *MBDD*, en la medida en que sea aprobado con amplia participación y legitimado socialmente, sería un elemento fundamental de ese consenso.

Sin embargo, la sola existencia del *MBDD* no va a producir un cambio en el comportamiento profesional de la mayoría de los docentes. No se trata solo de identificar las competencias necesarias y de programar capacitaciones para desarrollarlas; hace falta, además, que los maestros y maestras *quieran* cambiar sus actitudes y se comprometan realmente a dar lo máximo y lo mejor en su trabajo cotidiano con los estudiantes. Hoy muchos docentes —no necesariamente la mayoría— tienen otras prioridades personales ajenas al trabajo educativo, realizan en sus escuelas un trabajo rutinario basado en el menor esfuerzo, a menudo incumplen horarios y responsabilidades. El reto de la política magisterial es *ganar la voluntad de los docentes* para realizar una labor profesional buena y aprender a hacerla cada vez mejor. Se requiere para ello de una política integral que considere las remuneraciones, el mejoramiento de la CPM, condiciones de trabajo adecuadas, fortalecimiento de la institución educativa, evaluación, incentivos, liderazgo político y capacidad de convocatoria, control democrático y sanción cuando corresponda; pero todo ello será inútil sin una renovación del compromiso ético y político de los docentes con la Educación.

Sin ganar la voluntad y el compromiso de los docentes, el *MBDD* será un documento más, sin eficacia alguna para producir cambios en el funcionamiento real de las escuelas. El *MBDD* no es solo un instrumento técnico, ya que condensa todo lo que un buen docente “debe” hacer para aplicar en su aula e institución las políticas educativas del Estado (no solo del Gobierno de turno), desarrollar procesos de calidad y lograr los resultados esperados. El buen desempeño docente no puede ser un conjunto de capacidades y saberes que se pueden demostrar en el momento de la evaluación; alude a la actuación profesional cotidiana y permanente del maestro.

EL CONCEPTO DE DOCENTE COMO CRITERIO PARA DISCUTIR EL MARCO

Existen diversas definiciones de la profesión docente, que resaltan diferentes aspectos de su función social y pedagógica y de la naturaleza de su trabajo. Entre ellas, para la revisión de las competencias y desempeños considerados en el *MBDD* considero que se pueden resaltar los siguientes criterios:

- El docente es un profesional institucional: su labor se realiza colectivamente, en equipo, en periodos de tiempo que cubren varios años. Es responsable de su aula y de cada estudiante individual en cada año escolar, pero también de la marcha de su institución, del clima institucional y de la realización del Proyec-

to Educativo Institucional en un periodo de tiempo mayor al anual.

- El docente participa constantemente de procesos de evaluación de la actividad educativa individual —incluyendo la propia— e institucional en el seno de su equipo profesional, con sentido crítico y autocrítico; aprende de aciertos y errores y orienta su desarrollo profesional desde la experiencia y los objetivos de la institución.

Pero el reto más importante que enfrenta la Educación peruana, de acuerdo con el Proyecto Educativo Nacional y los propósitos de la actual gestión ministerial, es el desafío de la equidad y de la inclusión educativa y social. En consecuencia, una definición pertinente del rol profesional del docente en el Perú actual tiene que reflejar esta prioridad política en las funciones y los desempeños esperados de los profesores en las escuelas. Desde esta perspectiva, la pregunta que se debe responder ya no es solo la genérica —“¿cómo debe ser el desempeño de un buen docente?”—, sino esta pregunta más comprometida con la realidad actual: “¿Cómo debe ser el desempeño de un buen docente *inclusivo*?”. En consecuencia, es pertinente preguntar si las competencias y los desempeños previstos en el *MBDD* expresan y destacan (o no) las características de un docente inclusivo.

A partir de la 48.^a Conferencia Internacional de Educación, realizada en Ginebra en 2008, Unesco define la educación inclusiva como aquella que es capaz de responder a las distintas necesidades de todos los educandos con pertinencia, equidad y efectividad, garantizando el acceso de todos al conocimiento, es decir, a resultados educativos satisfactorios y equivalentes por parte de cada individuo. Para ello es necesario que las culturas y entornos escolares se adapten al niño, en contraposición con la exigencia tradicional de que los niños se adapten a la cultura y las exigencias de las escuelas. Para hacer realidad este enfoque se necesitan docentes que demuestren un compromiso ético y pedagógico con el derecho de todos y cada uno de los estudiantes a una educación pertinente y de calidad. Porque, desde esta perspectiva, *cuando un estudiante no sabe algo que debería saber, no es él quien está en déficit; es el docente, la escuela y el sistema escolar los que han fallado y le deben a ese estudiante los aprendizajes que aún le falta lograr.*

Este enfoque asume una clara orientación ética y política a favor de una Educación Básica que asegure a todos los niños resultados del mismo nivel de calidad; es un enfoque que se contrapone a la visión tradicional, tecno-



crática y darwiniana de la docencia, que selecciona para formar élites o vanguardias y que todavía algunos defienden en el Perú; esta última fue la opción del Ministerio de Educación en el gobierno anterior, reflejada en iniciativas como el Colegio Mayor o los “colegios emblemáticos”.

En una versión preliminar del *MBDD*, elaborada por el CNE, se encontraban dos premisas que concuerdan con el enfoque de educación inclusiva: asumir la docencia como una profesión relacional, con carga ética y política; y considerar al docente como un profesional capaz de discernir y tomar decisiones. En la primera premisa se destacaba que no basta tener docentes con el dominio conceptual, técnico e instrumental en los campos específicos de la enseñanza y la evaluación, sino que se requiere —citando a Tenti (2007)— “un plus de compromiso ético-moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos”. Y en la segunda premisa se destacaba la “capacidad de valorar, discernir y distinguir cada situación para poder tomar las decisiones más pertinentes en cada caso”, lo que resulta indispensable para responder a la diversidad de los estudiantes y atender a las necesidades de cada uno y una.

La inclusión así entendida exige a los docentes responder con calidad y eficacia a la deseable heterogeneidad de la población escolar, que llega a la escuela con una enorme variedad de habilidades, experiencias y trayectorias, que reflejan las diversas matrices culturales y también las desigualdades sociales, familiares e indivi-

duales. El propio Proyecto Educativo Nacional demanda “contar con maestros formados en una perspectiva intercultural”, capaces de “[...] organizar la enseñanza sobre la base del reconocimiento de esta diversidad en el aula, partiendo del capital cultural de los estudiantes y sus comunidades, propiciando el diálogo entre distintas cosmovisiones, valores y representaciones”. Al valorar la diversidad y reconocer las diferencias de todo tipo entre sus estudiantes, el docente no debe perder de vista que su misión consiste en lograr que todos y todas alcancen los resultados educativos previstos, en el nivel de exigencia y de complejidad considerado en el currículo o en los estándares de aprendizaje. El gran desafío de la educación contemporánea es la formación de ciudadanos del mundo que valoran y desarrollan la cultura de sus ancestros.

REVISIÓN DE LAS COMPETENCIAS: EJEMPLOS

Las competencias consideradas en el *MBDD* deberían, desde el punto de vista de la educación inclusiva y la interculturalidad, hacer referencia explícita a la responsabilidad del docente de identificar y atender pedagógicamente la diversidad y las diferencias entre los estudiantes, con el propósito de asegurar que todos y todas alcancen los resultados previstos en el currículo y en la programación. Veamos si esto se cumple en algunas de las competencias:

Competencia 2

“ Planifica la enseñanza garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.”

La formulación de esta competencia tiene implícita la idea de un grupo homogéneo y de un alumno promedio. No se propone una planificación que permita atender la diversidad y las diferencias, con actividades y recursos justamente diferenciados para apoyar más a quienes así lo necesitan y conseguir que todos logren los objetivos.

El Desempeño 7, asociado a esta competencia, alude a la consideración de las diferencias entre los estudiantes en la sala de clases: “Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes”. Sin embargo, no es claro en señalar que se trata de diferenciar las estrategias y actividades planificadas *para que todos logren los objetivos* y no de

acomodar o rebajar los objetivos a los niveles o características particulares de los estudiantes diferentes o con desventajas. Se trata de dos enfoques contrapuestos.

Por otro lado, en el dominio de “Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes” ocurre algo parecido a lo manifestado en el párrafo anterior. En relación con el proceso de enseñanza, se reconoce la heterogeneidad del grupo de estudiantes pero no se enfatiza el propósito de diferenciar la enseñanza *para asegurar que todos logren los objetivos previstos*. Esa intencionalidad debería estar más clara.

En ese sentido, el texto del Desempeño 12 resulta ambiguo cuando señala que el docente: “Es comprensivo y flexible con los avances desiguales y se esfuerza por conocer bien a sus estudiantes y sus entornos, alentándolos en los logros *que pueden alcanzar*” (el subrayado es mío). Tal afirmación contradice la necesidad —expresada en otras partes del MBDD— de que el docente asuma y mantenga expectativas altas con respecto al potencial de aprendizaje de todos los estudiantes que están a su cargo.

Competencia 4

“Conduce el proceso de enseñanza de modo flexible con dominio de su disciplina y uso de estrategias y recursos pertinentes, para que los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica en torno a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.”

Uno de los desempeños asociados a esta competencia (Desempeño 24) alude a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en los términos siguientes: “Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales”.

Tal referencia es positiva, pero no satisface los criterios de inclusión y de equidad que corresponden a una concepción de la docencia congruente con las orientaciones del PEN y de Unesco, mencionadas en este artículo. La consideración de las necesidades específicas y distintas de algunos individuos no supone que obligatoriamente se deban atender “de manera individualizada”, con lo cual se podría estar aplicando una nueva forma de marginación.

Competencia 5

“Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisio-

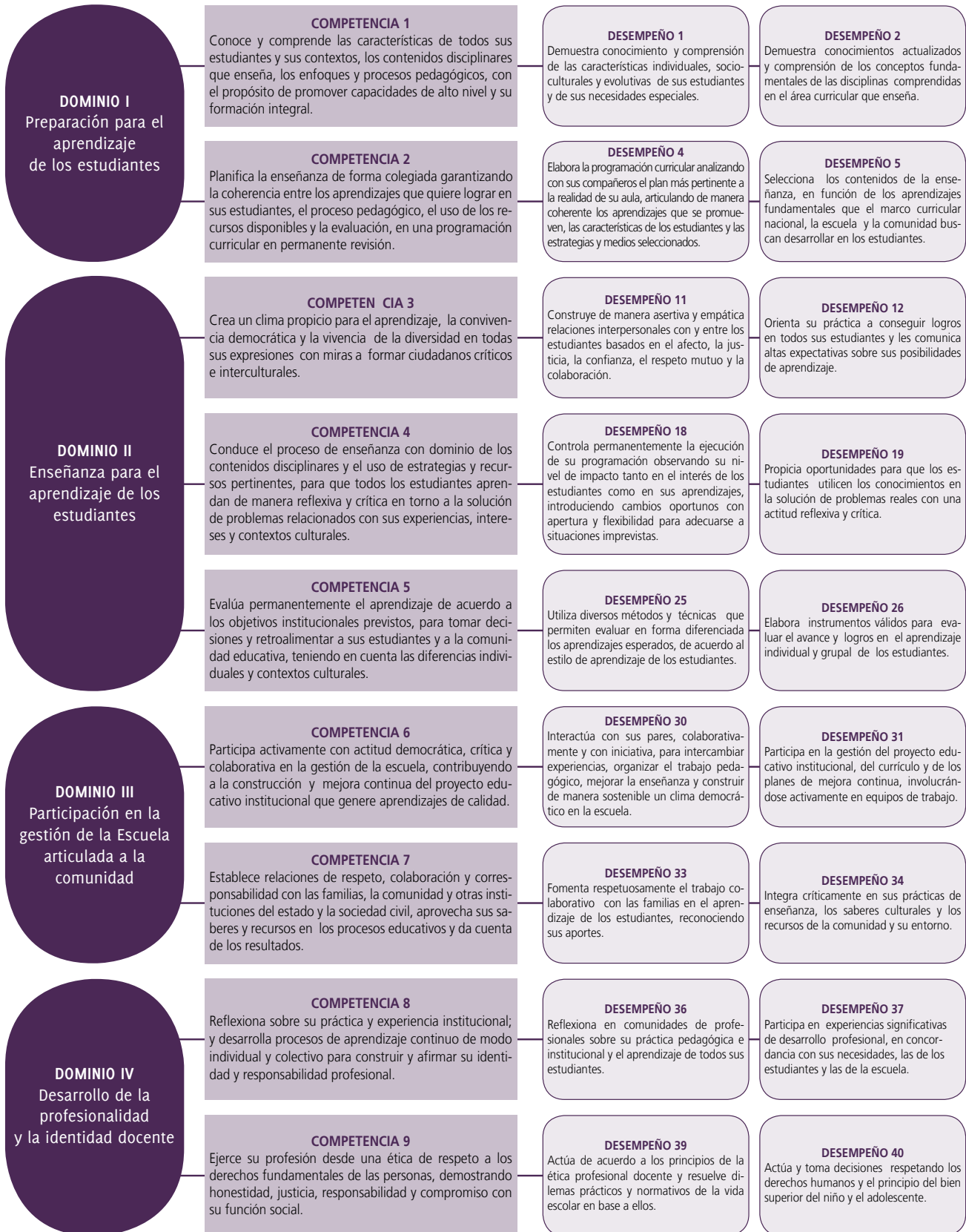
nes y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y contextos culturales” (el subrayado es mío).

Es indispensable explicitar el sentido preciso de esta consideración de las diferencias individuales y los contextos culturales en el momento de la evaluación. ¿Se debe entender que los estudiantes diferentes o que enfrentan dificultades no deben ser evaluados con los mismos estándares o criterios que los más avanzados? ¿Se está sugiriendo que el “buen docente” deje de lado los objetivos y expectativas de logro educativo del marco curricular y de los mapas de progreso, para evaluar a cada estudiante en función de su situación individual o cultural? Una actuación de ese tipo —si fuera el caso— no permitiría reconocer las brechas de aprendizaje —en relación con los logros esperados— para buscar eliminarlas. Induciría a bajar las expectativas y a relajar los esfuerzos del docente y la institución, que deberían orientarse a que todos los y las estudiantes alcancen las metas previstas. En la última versión del MBDD se ha corregido en parte tal concepción de la evaluación, que en el texto anterior se reflejaba en uno de los desempeños, redactado de la siguiente manera: “Evalúa los aprendizajes *de manera justa* a cada estudiante y no utiliza la evaluación como un instrumento de poder”.

Esa formulación del buen desempeño llevó a plantear las siguientes preguntas: ¿Qué es evaluar “de manera justa”? ¿En qué sentido la evaluación puede ser “justa” o “injusta”? Detrás de esta manera de ver la evaluación está la idea de que cada estudiante es responsable o culpable de los resultados educativos que alcanza y, por tanto, las brechas en los logros y en las pruebas “estigmatizan” a quienes no demuestran los saberes o capacidades esperados. Sin embargo, en una educación inclusiva es necesario evidenciar las brechas para que el docente, la escuela y el sistema escolar asuman su responsabilidad para revertirlas.

La nueva versión del Desempeño 28 deja atrás la noción anterior al proponer que el “buen docente”: “Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder”. En este caso sí es claro que las distancias entre los “criterios previamente establecidos” y los resultados de los estudiantes, así como las desigualdades —o brechas— entre los alumnos y alumnas en el aula, en la institución educativa o en el sistema escolar, expresan la amplitud de la tarea que falta realizar para alcanzar una educación con calidad y equidad. **T**

Marco de buen de MATRIZ DE DOMINIOS, COM



sempañe docente

MPETENCIAS Y DESEMPEÑO

DESEMPEÑO 3

Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.

DESEMPEÑO 6

Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.

DESEMPEÑO 7

Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes.

DESEMPEÑO 8

Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje.

DESEMPEÑO 9

Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.

DESEMPEÑO 10

Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los objetivos del aprendizaje y distribuye adecuadamente el tiempo.

DESEMPEÑO 13

Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, donde ésta se exprese, incluya y valore como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes.

DESEMPEÑO 14

Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.

DESEMPEÑO 15

Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes en base a criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.

DESEMPEÑO 16

Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.

DESEMPEÑO 17

Reflexiona permanentemente, con sus estudiantes, sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas.

DESEMPEÑO 20

Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso.

DESEMPEÑO 21

Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes.

DESEMPEÑO 22

Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender.

DESEMPEÑO 23

Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles y el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje.

DESEMPEÑO 24

Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

DESEMPEÑO 27

Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.

DESEMPEÑO 28

Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.

DESEMPEÑO 29

Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.

Elaboración propia. Tomado de Dirección General de Desarrollo Docente (2012). *Marco de buen desempeño docente. Para docentes de Educación Básica Regular.* [Documento de trabajo]. Lima: MINEDU/Viceministerio de Gestión Pedagógica.

DESEMPEÑO 32

Desarrolla individual y colectivamente proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela.

DESEMPEÑO 35

Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico, dando cuenta de sus avances y resultados.

DESEMPEÑO 38

Participa en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional.

