



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

LA EVALUACION EDUCATIVA Y SU IMPACTO ESCOLAR Y SOCIAL UNA PROBLEMÁTICA DE FONDO Y TEXTURA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

PRESENTA:

NUBIA YAZMIN NICOLAS CABALLERO

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

ASESOR:

MTRO. PORFIRIO MORAN OVIEDO



MEXICO, D. F.

ABRIL 2004



ACADEMIA DE
SERVICIOS ESCOLARES
Sección de Exámenes
Profesionales



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICADO A:

MI FAMILIA POR TODO EL APOYO, COMPRENSIÓN,
CONSEJOS, PACIENCIA Y CARIÑO QUE ME HAN DADO,
EN ESPECIAL A MIS PADRES.

A MIS PROFESORES QUE SON PIEZA FUNDAMENTAL EN
MI FORMACIÓN EN ESPECIAL AL MTRO. AGUSTÍN HERRERA,
AL DR. MIGUEL ESCOBAR, A LA DRA. PATRICIA MEDINA Y
SOBRE TODO A MI ASESOR EL MTRO. PORFIRIO MORÁN.

A MIS AMIGAS POR LOS MOMENTOS ALEGRES,
POR LAS PLÁTICAS INTELIGENTES, LAS CRÍTICAS
CONSTRUCTIVAS Y POR LA AMISTAD SINCERA.

*La educación es aprender a ser juntos,
a ser con los otros y, por tanto, a construir
la sociedad...*

Pablo Latapí Sarré.

*Los sistemas de evaluación escolar mantienen
más que objetivos formativos de carácter educativo,
procesos políticos y sociales que alejan a la escuela de
sus objetivos de desarrollo, de crecimiento, de
autoafirmación, de emancipación, haciendo de la
evaluación un mecanismo de exclusión y de eliminación
que no sólo de selección...*

Juan Manuel Álvarez.

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
Capítulo 1. La sociedad del conocimiento globalizado.	10
1.1 Los organismos internacionales y sus propuestas educativas pragmáticas: BM, OCDE, FMI y BID.	20
Capítulo 2. Influencia de los organismos internacionales. Referencia o prescripción de la acción educativa en México.	38
2.1 La educación pragmática promovida por el Estado Mexicano en los documentos oficiales.	40
2.2 La relación indisoluble entre educación y evaluación.	56
Capítulo 3. Política evaluativa o evaluación politizada.	64
3.1 "Incultura" evaluativa.	70
3.1.1 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.	81
3.1.2 Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior o simplemente CENEVAL.	85
3.2 El poder de la evaluación: selección y acomodación.	96
A) Proliferación y consolidación de la opción técnica en Educación Media Superior.	100
B) El contexto que mediatiza a la Educación Superior Pública.	103
Capítulo 4. Redefinición del proceso evaluativo. Un paso decisivo para la reconstrucción del quehacer educativo.	109
4.1 Incidencia de la evaluación educativa para la construcción de la calidad educativa, ¿en busca de qué calidad?	112
4.2 La desvirtualización de las prácticas educativas, ¿consecuencia de una evaluación cuantitativa accidental o premeditada?	122
4.2.1 La medición: simplificación de la complejidad evaluativa.	131
4.2.2 Calificación, acreditación y certificación: los apéndices vueltos	

centrales.	141
4.3 El examen: el más importante instrumento de nuestra realidad evaluativa.	146
4.4 La evaluación del aprendizaje: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.	157
4.4.1 La reivindicación de la figura docente.	170
4.4.2 La defensa del ser estudiante.	178
4.5 El sentido ético de la evaluación educativa.	183
Capítulo 5. Una propuesta alternativa de educación y evaluación.	190
6. Reflexiones Finales.	207
7. BIBLIOGRAFÍA	217

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos la Evaluación Educativa ha tomado un lugar central en los discursos de diversas autoridades, tal parece que se cree inexorablemente que su ejercicio dará la pauta para consolidar un sistema educativo de calidad que esté a la altura de los países desarrollados o al menos que se constituya como el mejor de esta parte del mundo, me refiero a Latinoamérica. Lo cierto es que bajo este afán, la evaluación se ha convertido en una práctica politizada y contradictoria, es decir, por una parte inicia en el aula 'midiendo' las capacidades de alumnos y de profesores, pero por otro, se vuelve ajena a este espacio en dos vertientes, 1) no toma en cuenta las condiciones contextuales de la que parte y que determinan sus resultados y 2) sus efectos rara vez son utilizados para mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje. Al contrario, la evaluación y sus resultados, la información que proporciona sirve para justificar diversas decisiones como la promoción de políticas y acciones, el aumento o recorte de presupuestos, el prestigio o desvalorización de instituciones, sectores sociales y personas individuales, aval o legitimación de proyectos, es usada para la perpetuación del status quo y la estructura social del país.

La importancia de la evaluación se ha ido acentuando poco a poco; a un alumno para continuar su carrera académica ya no le cuenta mucho las evaluaciones realizadas al interior del aula, es necesario que se someta a las exámenes de instancias externas y objetivas; el sueldo de un profesor ya no se basa en sus años de práctica y experiencia, sino en sus producciones y en lo que pueda demostrar al presentar un examen, ahora el pago al mérito es la única oportunidad para mejorar sus condiciones salariales; en el caso de las instituciones ya no basta con la autorreflexión y las propuestas internas, su prestigio depende del resultado que obtengan tanto alumnos como profesores al presentar las evaluaciones externas. De esta forma la evaluación dejó de ser una preocupación y ocupación exclusiva de profesores y escuelas con la finalidad de

promover a los alumnos, cada vez más la evaluación es una tarea que conjuga una serie de especialistas que intentan formular un instrumento ideal que sirva de sustento para recabar información veraz que legitime diversas decisiones.

Sin embargo, los procedimientos de evaluación de los que tanto se habla y los cuales determinan varias acciones realizadas dentro de nuestro sistema educativo no son realmente propios de la evaluación, esto es, son confundidos con actividades inherentes a la medición y acreditación que privilegian ampliamente los aprendizajes memorísticos, las conductas observables, las asistencias, trabajos, tareas, es decir, los comportamientos de los alumnos, esa parte visible del aprendizaje. Desde esta perspectiva manifiesto que la *evaluación* es un acto trascendental en la vida educativa y social del país, es una problemática que requiere de análisis para su explicación y de crítica para su reformulación en el discurso y práctica dentro de la escuela. De ahí que el presente trabajo esté dividido en cinco capítulos que, desde mi perspectiva, son los necesarios para explicar y comprender la problemática en la que está inserta la evaluación educativa

El capítulo 1 lo he titulado, La sociedad del conocimiento globalizado; en él se retoman algunas características de esta nueva sociedad, de igual manera se menciona el costo que puede tener para el hombre el hecho de afianzarse acriticamente a este modo de vida que se ha impuesto desde las esferas de la economía. En la segunda parte del capítulo destaco la influencia del Banco Mundial, de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, del Fondo Monetario Internacional y del Banco Interamericano de Desarrollo para la construcción de la política educativa de nuestro país.

El capítulo 2 lleva como título, La influencia de los organismos internacionales. Referencia o prescripción de la acción educativa en México. Aquí se pretende

identificar en los documentos oficiales las "sugerencias" (que más parecen ser prescripciones obligadas) que en materia educativa y evaluativa han sido construidas por los organismos internacionales, para ello se rescata el Programa Sectorial de Educación que fue el preámbulo del Programa Nacional de Educación, el cual también es revisado.

El siguiente capítulo, Política evaluativa o evaluación politizada, hace referencia a la respuesta que el gobierno ha dado a las sugerencias de los organismos internacionales, respuesta que he focalizado en dos posturas: por un lado, la creación, confirmación y oficialización de instancias evaluativas como el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que bajo el amparo de la objetividad, son necesarios para mostrar los verdaderos niveles de calidad que mantiene nuestro sistema educativo, pero que en realidad sirven -al menos el primero- para justificar las decisiones políticas hechas sobre la población a quien se le selecciona, acomoda y excluye y, por otro lado, con base en esa evaluación selectiva, se habla de la tendencia gubernamental y empresarial dirigida al crecimiento de las escuelas de carácter técnico, en las que cada vez se coloca a más personas, valiéndose en este caso, de los resultados de las pruebas del CENEVAL. Al hablar de la expansión de este sistema educativo, es necesario echar una mirada a la situación de la educación superior pública, puesto que la decisión de apoyar ampliamente las escuelas técnicas en educación media superior, tiene repercusiones serias en el siguiente nivel educativo que es de fundamental importancia para el desarrollo del país.

En el capítulo 4, Redefinición del proceso evaluativo. Un paso decisivo para la construcción del quehacer educativo, se maneja que la evaluación es un proceso complejo inserto en la dinámica misma de la enseñanza y aprendizaje, que tiende a la constante mejora del mismo. De este modo, entiendo a la evaluación como un

proceso de diálogo, comprensión y mejora, tal como lo plantea Miguel Santos Guerra, por eso señalo la función que tanto el docente como el educando deben realizar dentro de esta nueva concepción de evaluación. Dentro de este mismo capítulo también describo las características de las prácticas con que se confunde cotidianamente a la evaluación, como son la medición, acreditación, calificación y certificación; además de dar un lugar especial al examen, instrumento que es muestra palpable de la reducción más lamentable de todo el proceso de evaluación. También se abre un apartado en donde se manifiesta que la evaluación es una tarea eminentemente ética, porque a partir de ella se toman decisiones que definen el presente y futuro de las personas.

El último capítulo es una propuesta alternativa de educación y evaluación y es realizado con el fin de dar una aportación pedagógica en donde se refleje las concepciones que se defendieron a lo largo del trabajo y se rechacen a la vez, todas aquellas que se consideran indeseables para la formación de los sujetos. Bajo esta mirada y teniendo como tema principal la evaluación educativa, se destacará que no puede hacerse un cambio en el paradigma evaluativo sin antes realizar uno más profundo en la forma de educar, es decir, sin una educación formadora no puede existir una verdadera evaluación, por tal motivo, las formas de educación y evaluación que se proponen tratan de recuperar a los sujetos en el proceso mismo de enseñar y aprender.

Todos estos puntos fueron contruidos con la finalidad de evidenciar que la evaluación educativa es una problemática de fondo y textura y, por tal motivo, no puede ser comprendida de manera aislada, es necesario situarla en un contexto más amplio en donde podamos encontrar las causas que la construyen y las consecuencias que se dan por su práctica. Esto da cuenta que la evaluación educativa tiene que ver con una parte decisiva de la concepción de hombre, de formación, de vida y de porvenir socio-económico del país.

CAPÍTULO 1. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO GLOBALIZADO.

*La globalización nos enfrenta a una contradicción
fundamental: me refiero a la contradicción entre
el capital y la vida...*

José Luis Rebellato.

A principios de la década de los 90, se verificó el colapso de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas conocida como la URSS, uno de los dos países rectores del mundo, este hecho no sólo tuvo repercusiones en un pueblo o nación o en un modelo económico-social, sino que trascendió las propias fronteras provocando y agilizando la redefinición, reorganización, recomposición y reconfirmación del CAPITALISMO como tendencia económica ideal para el desarrollo del planeta.

Una vez desintegrada la cuna del comunismo, el capital –no sólo el dinero, sino sobre todo la ideología- ingresó a los últimos confines del mundo socialista (exceptuando a Cuba y otros países que aún siguen defendiendo la ideología comunista a pesar de las muchas barreras que les ha impuesto el orden capitalista), es decir, las fronteras y retenes más visibles habían desaparecido, el mundo se regeneraba política, social y, sobre todo, económicamente en las bases del neoliberalismo, la nueva libertad, que permitió la interconexión, interrelación, transnacionalización y, por que no, interdependencia de todos los países (al menos los más poderosos), se comenzó entonces el proceso globalizador vivido hasta nuestros días:

“...globalización significa la perceptible pérdida de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica,

los conflictos transculturales y la sociedad civil... que fuerza a todos a adaptarse y a responder...¹

El fenómeno de la globalización, como se mencionó anteriormente, se encuentra enmarcado en el discurso del pensamiento neoliberal, la ideología que se ha sustentado como la base de los lineamientos de los que dependerán la organización social, política y económica del mundo entero.

La política neoliberal ha quedado cimentada básicamente en los principios del libre mercado, de la apertura (nacional) al comercio y a la inversión privada e internacional, es decir, la nueva liberación (de ahí el neo-liberalismo) consiste en asegurar por un lado, el libre comercio de productos y servicios y, por el otro, garantizar la libertad a la circulación del capital y de la inversión. Para garantizar ésto, el neoliberalismo instaló en su discurso nuevos valores regidores de las acciones humanas (y que han sido retomados por el fenómeno de la globalización): la COMPETENCIA entre sujetos, países, regiones, empresas (lo cual es comprobado con las alianzas comerciales, culturales, civiles e incluso militares, que han surgido entre diferentes zonas del mundo como lo es la Organización para la Cooperación Económica Asia Pacífico –APEC-, y también con los tratados de libre mercado y comercio -como lo es el TLC de Norteamérica o los europeos-, en ambos México actuando como participante) ya que es la competencia la que puede facilitar y proporcionar los recursos tanto financieros como naturales, técnicos y humanos necesarios para el mantenimiento de la política económica y social neoliberal, base del modo de vida de la modernidad.

Con este nuevo valor, la vida que se profesa ha quedado supeditada al deseo individual de hallar la excelencia y, por tanto, el éxito (fin de la postura neoliberal globalizante), pero estos son conceptos huecos, sin ética ni compromiso, que

¹ Beck, Ulrich. ¿Qué es la globalización? p. 42

acercan a la humanidad a la desintegración, polarización, segmentación e indiferencia y a un futuro desesperanzador, como menciona el Dr. Latapí:

"... un futuro deshumanizado... la economía sin piedad, el éxito sin ética, el progreso sin significado..."²

Esto es lo alarmante, que bajo el estandarte del capital y la modernidad o progreso, el hombre aniquila su esencia, su valor y su integridad, por una cuota de poder absurdo y pasajero.

De esta forma, la globalización bajo el discurso del neoliberalismo quedó en una primera instancia situada como proceso dinámico organizador del ámbito económico, puesto que a partir él se podía dar el fortalecimiento de la fuerza financiera del mundo consiguiendo de esta forma la seguridad internacional, sin embargo, no era posible aislar lo económico del resto de las actividades humanas, ya que éstas determinan a su vez las posibilidades del ejercicio financiero. Por tal motivo la globalización se expandió a la cultura, ciencia y tecnología, conocimiento e incluso al sector ecológico, influyendo así, en las concepciones y escenarios futuros de cada uno de los países vistos como un elemento más de un conglomerado que da forma y sustento al planeta.

Es así como comenzó a hablarse de *globalización ecológica* consistente en hacer evidente que las actividades productivas o simplemente humanas realizadas en un país determinado, como la gran cantidad de contaminantes generados por la industria norteamericana, o la destrucción de la selva brasileña, no sólo afecta al bienestar y salud del país en cuestión, sino que tiene repercusiones severas en el mundo, ya que provoca los grandes cambios ambientales (que pueden presentarse en cualquier parte del globo terráqueo)

² Latapí, P. Tiempo Educativo Mexicano II, p. 172

como es el caso del agujero en la capa de ozono registrado en el cono sur o el calentamiento de la tierra evidenciado en el derretimiento de los glaciares que se conocían como perpetuos, lo que evidentemente nos afecta a todos.

La *globalización cultural* por su parte hace manifiesta a todo el mundo la cultura, tradiciones, ideología, costumbres, pensamientos, concepciones de vida y de muerte, organización, etc., de las comunidades o sociedades que habitan y configuran un país, lo que permite que las relaciones entre los hombres sean más respetuosas y menos prejuiciosas. De esta manera, Europa conoce a los pueblos originarios de México y México conoce a las comunidades africanas o asiáticas.

La *globalización social* –si es que está permitida esta acepción– permite dar a conocer la existencia de logros, problemas, conflictos o desgracias sociales en una población que pueden generar una cadena interminable de consecuencias de toda índole (sociales, políticas, económicas, militares, ecológicas, etc.) en varios países, como lo fue en su momento el conflicto en el Golfo Pérsico, o más recientemente, el conflicto Palestina-Israel, los ataques terroristas a Estados Unidos de Norteamérica -y ahora a España- y la invasión de éstos a Irak.

La *globalización científica y tecnológica* da cuenta de que la generación de conocimientos no tiene límites, ahora existen redes de comunicación permanentes que permiten el intercambio constante de información por medio de las nuevas tecnologías lo que conlleva a que se esté viviendo la Tercera Revolución Industrial e Informática que da forma y nombre a la sociedad de nuestro tiempo, la sociedad de la información y del conocimiento.

Viendo este panorama, se puede decir que la globalización significa o puede entenderse como los intentos mundiales por establecer un orden que permita por un lado, exigir a cada país que asuma su responsabilidad histórica de sus actos no sólo frente a su pueblo, sino frente a toda la humanidad y por tanto, que responda

por ellos ante el juicio de los hombres; también se interpreta como el hecho de posibilitar y promover la toma de decisiones conjuntas sobre los asuntos de interés internacional, sobre todo, ratificando la cooperación entre las naciones por el bienestar mundial.

Sin embargo, la apuesta por este modelo ha cobrado un costo muy alto ya que sus beneficios se han distorsionado, enajenado y convertido en anhelos de unos cuantos soñadores y han quedado registrados en papel muerto que no tiene relevancia ni seguimiento y mucho menos, cumplimiento.

Por tanto la globalización quedó sustentada en seis principios básicos, que Ferronato³ destaca de la siguiente manera:

1. La erosión del Estado Nacional.

Se manifiesta que el papel del Estado en las actividades de un país debe ser medido, el Estado paternalista otorgador de servicios, medios y beneficios debe dar paso al sector privado para provocar la competitividad y por tanto activar la productividad y la búsqueda de la calidad, lo que permitirá que se generen mayores ganancias y que la economía nacional se abra al mercado internacional.

2. El impacto tecnológico y la comunicación social.

La era tecnológica comienza adentrarse en el interior de las sociedades, las innovaciones tecnológicas permiten establecer y reafirmar criterios mundiales necesarios para la consolidación del sistema neoliberal: a) homogeneización de mentalidades, ideologías y formas de vida, como es el deseo de una estética humana concentrada en la esbeltez extrema y en la piel blanca –que conlleva en sí un principio racista-, o el uso convertido en necesidad de hablar en inglés y de utilizar el Internet como medio “único” de comunicación nacional e internacional y, b) horizontalidad del comercio, detonador del libre mercado,

³ Ferronato. Aproximaciones a la globalización. pp. 30-55

del intercambio financiero, de la recuperación de las inversiones y, por tanto, la activación de las economías nacionales.

3. La mundialización de las finanzas.

Con la imposición de nuevas normas reguladoras del sistema económico mundial, las fronteras de los países fueron destruidas permitiendo el libre tránsito de los capitales. Sin embargo, el capital por sí sólo no puede actuar, debe estar sujeto a reglas financieras establecidas al interior de los organismos internacionales, las cuales se supone, garantizarán un cierto equilibrio entre las economías que permitirá evitar un posible colapso económico tan grande como la crisis de 1929 iniciada en Estados Unidos de Norteamérica, pero que se extendió a toda Europa.

4. Los cambios en los sistemas de producción industrial.

Con los preceptos del neoliberalismo: tecnología de vanguardia, libre mercado, productividad, ganancia, calidad; la generación de producción ha sufrido una renovación, una reorientación caracterizada por la eficiencia y competitividad. Ante este panorama, las innovaciones tecnológicas siguen forjándose, sustituyendo así a las viejas máquinas, los viejos procesos que incluyen el trabajo del hombre. La mano de obra ha pasado de ser sustento de la producción a elemento sustituible que requiere para su sostenimiento de una mayor información, de más habilidades y competencias y, que obviamente se aleje de hacer observaciones, críticas y mucho menos, propuestas.

5. La aldea global, mega-ciudades, política y cultura.

La globalización conlleva en sí misma toda una ideología que permite su afianzamiento en el mundo y que es distribuida a través de múltiples medios como lo son: medios de comunicación, programas educativos, políticas sociales y económicas, etc. y que contribuyen al cambio de paradigmas de vida, de concepciones de interrelaciones humanas, de patrones de comportamiento tanto cultural como social y político. Las nuevas concepciones de vida giran en torno del individuo, la búsqueda del éxito a costa del servicio y

compromiso con el otro; la continúa aspiración por coincidir con el prototipo de hombre y mujer deseable; la asfixiante necesidad de imbuirse en el mercado, de consumir, de comprar; y la terrible ceguera ante la irresponsabilidad y falta de ética social e histórica con el mundo presente y futuro. Esta es la aldea global, el lugar en donde todos tenemos la posibilidad de estar más unidos, pero a la vez estar fragmentados y comportamos de la manera más indiferente jamás registrada en la historia de la humanidad.

6. Impacto global sobre el medio ambiente.

La indiferencia y éxito como valores supremos, contenedores de la producción y la calidad, sustento de la economía global, han menospreciado el impacto en la naturaleza -que cada vez es más exigida y menos respetada- consiguiendo con ello el deterioro ambiental que se vive en la actualidad y que arrasa la esperanza de vida de las nuevas generaciones e incluso, de la nuestra.

Estos seis principios dan cuenta de lo que es considerado importante y decisivo, de lo que se ha querido mantener y se lucha por ello... es decir, el hacer omnipresente y omnipotente la ECONOMÍA acompañada del reinado de la TECNOLOGÍA, garantes del progreso y de la modernización (y por qué no, de la distorsión y disminución del sujeto), pero de ninguna manera, benefactoras y salvadoras independientes de la humanidad entera; ambas se han instalado y ocupado el sitio de honor en las preocupaciones y ocupaciones mundiales. Es así como todo lo proyectado y lo que se construye, todos los cambios realizados en las esferas del poder internacional, todo lo imaginado y lo buscado responde al fortalecimiento de esta globalización económica. Por esto el progreso social y económico es identificado con la búsqueda de ideas y la generación de nuevas formas más rápidas y eficaces que permitan cimentar un desarrollo que represente bajos ingresos y altos egresos, es decir, que el costo sea mínimo y el beneficio considerable, claro en términos de capitales. Así, la vida de la persona, sus sueños, derechos, compromisos, responsabilidades y todo aquello que la

constituye se ha puesto de lado, se ha denigrado, se le ha hundido en el olvido; la apuesta ha sido por el capital, la productividad y la generación constante de riquezas, quedando todo supeditado al discurso frío y calculador de la economía que obliga a la humanidad a conformarse en la sociedad de conocimiento, forzada a adaptarse y aceptar los nuevos valores del régimen que ahora gobierna sus vidas, tal como señala Edgar Jiménez:

“... Aparecen nuevos valores, nuevos símbolos que empiezan a definir las relaciones sociales, políticas, culturales, educativas ¿cuáles son éstos?; el realismo, el pragmatismo, la competitividad, la eficiencia y la disciplina. Estos cinco principios eran patrimonio de la economía, del sector privado o empresarial. Hoy no. Estos cinco principios valen para todos, tienen vigencia universal...”⁴

Es así como la cultura de la globalización introduce poco a poco en la mentalidad de los humanos toda una ideología necesaria para la preservación del modelo, la cual alberga los principios de la animalidad “enrarecida” como son la competencia, la producción, la selección y la exclusión o exterminio. Claro está que esto no es introducido por la fuerza sino que se ha hecho pasar por natural, es decir, bajo discursos lógicos y críticas “formativas” se hace creer al hombre que si no produce es que no está compitiendo y si no lo hace es porque no está preparado, por lo cual, no puede ser seleccionado para vivir en el mundo interconectado y por lo tanto, tendrá que ser excluido para ser luego exterminado porque no sirve. Bajo este dilema, al hombre sólo le queda luchar por no estar en esta situación, no importándole como hacerlo, sino simplemente lograrlo y, por consiguiente, queda reducido a cosa sustituible y manejable, aún sin reconocerlo.

De esta forma, el individuo se vuelve más aislado que nunca, el yo (entendido como sujeto, comunidad o nación) recobra la supremacía en la psique mundial y

⁴ Jiménez, E. El reordenamiento económico. En Didrikson, A. Perspectiva de la Educación... p. 168

los otros quedan reducidos a adversarios, enemigos, competencia y en el peor de los casos, a la indiferencia pura.

“... Todo nuestro entorno urbano y tecnológico... está dispuesto para acelerar la circulación de los individuos, impedir el enraizamiento y en consecuencia pulverizar la sociabilidad...”⁶

De esta suerte, los otros, los miles y, seguramente, millones de personas en situación de pobreza –sobre todo del tercer mundo- han quedado aisladas ya que al estar lejos de la urbanidad, aún viviendo en las ciudades, no cuentan con los beneficios de la sociedad de conocimiento, para ellos la computadora y el Internet no son imprescindibles y mucho menos necesarios, lo que les importa es sobrevivir un día más, lo cual no es trascendente para el resto de la sociedad, ni para los gobernantes preocupados principalmente por ocupar un lugar en la economía mundial, o para los empresarios que la mayoría de las veces se han convertido en los defensores de este sistema darwinista, muy a pesar de que este mismo sistema aboga teóricamente por la erradicación de la pobreza, aunque al parecer lo entiende como el exterminio de los pobres.

Toda esta situación contribuye a que no exista certeza alguna sobre el futuro, porque en el presente la vida es equiparada con una máquina generadora de estándares de producción, y la máquina –el satélite, la computadora, Internet, telefonía y el resto de las nuevas tecnologías- es glorificada como la redentora del mundo. Para mantener este panorama, los defensores de la globalización y el neoliberalismo consolidaron organismos internacionales que tuvieran injerencia directa en la política de cada uno de los países, de tal suerte que garantizara mediante el convencimiento o condicionamiento, el apoyo al sistema.

Son varios estos organismos, pero solamente retomaremos cuatro con decisiva influencia en nuestro país y son: el Banco Mundial, la Organización para

⁵ Lipovetsky, G. La era del vacío. p. 75

la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Fondo Monetario Internacional y en el ámbito de América, el Banco Interamericano de Desarrollo. El modo de actuar de estos organismos internacionales varía, pero todos coinciden en el hecho de condicionar al país a través de su economía, porque saben que el endeudamiento que tiene México desde la época de la Independencia, lo tiene obligado a aceptar los deseos internacionales:

“... En el pasado, para salvar a la nación había que impedir que el capital extranjero ingresara en las economías nacionales. Actualmente, los términos se invierten: para salvar a la nación hay que facilitar la inversión y la presencia del capital externo...”⁶

Así, al estar atado el país por su debilitada economía, tiene que ceder y hacer caso –queriendo o no- de las recomendaciones propuestas por estos organismos, las cuales oscilan desde el sector salud, pasando por el social, político, ambiental, económico, productivo, etc., hasta llegar acertadamente al educativo, puesto que:

“...a medida que el gobierno afirma sus políticas neoliberales en lo económico, se va también esclareciendo, en admirable paralelismo, una política [educativa] que resulta congruente con las primeras. Al énfasis en la competitividad y eficiencia de las empresas, corresponde la exigencia de rendimientos académicos demostrables... a la regulación por el mercado corresponde la práctica de la evaluación aplicada a instituciones, profesores [y alumnos]; al esfuerzo por incrementar la productividad, la articulación estrecha entre [escuela] y empresa; y a la globalización de la economía, la sujeción obligada a los parámetros académicos internacionales. [Educación] y economía caminan de la mano, bajo el sol radiante de la modernización que nos ha de salvar...”⁷

⁶ Jiménez, E. *op. cit.* p.161

⁷ Latapí, P. *op. cit.* p.167 La cita fue modificada en los términos de universidad y universitaria, en lugar de ellos se colocaron los términos de educación, escuela y educativa, se hizo esto pensando que los cambios no afectan la esencia del pensamiento del autor y sí ilustran perfectamente los alcances de la educación pragmática.

1.1 Los organismos internacionales y sus propuestas educativas pragmáticas: BM, OCDE, FMI y BID.

Estamos ante una concepción productivista de la educación, centrada en insumos y resultados, y una definición de calidad que reduce la tarea educativa al dominio de la información que se considera relevante.

Pablo Latapí.

Como se planteó anteriormente, los organismos internacionales estuvieron situados primeramente en el ámbito económico, sus sugerencias, recomendaciones y préstamos fueron dirigidos al rescate de las economías débiles que necesitaban del apoyo económico para sanear sus finanzas, para luego crecer y afianzarse como alternativas rentables para los capitales e inversiones privados.

Sin embargo, el ámbito económico fue sobrepasado puesto que para poder influir, construir y cimentar el área financiera, fue necesario considerar otros aspectos que dieran -y dan- fortaleza a toda economía. De esta manera, las recomendaciones de los organismos internacionales comenzaron a dirigirse al sector educativo -aunque no es el único- de los países acreedores de préstamos financieros, la razón principal es que la educación forma parte fundamental de todo proyecto económico-social por influir directamente en la generación de mano de obra, de la producción y, por tanto, de la competencia.

Lamentablemente, las propuestas educativas del Banco Mundial, de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, del Fondo Monetario Internacional y del Banco Interamericano de Desarrollo están precisamente imbuidas en el discurso de la economía y no en el discurso de la pedagogía y la formación de las personas. De esta suerte, la educación que se ha ido

configurando en la mayoría de los países (sobre todo en los subdesarrollados) está siendo orientada al logro de una calidad basada en la productividad, eficiencia y competencia; la educación, entonces, dejó de ser la condición necesaria y viable para lograr el crecimiento humano, invirtiendo de esta forma, los fines de la educación. Además de quedar a expensas de planificadores, más que educativos, económicos que hacen suya la búsqueda de la calidad educativa, o al menos la concepción que tienen de ella, tal como señala el Dr. Latapí:

“...Es una propuesta formulada por economistas, que no disimula su paternidad; una propuesta sin pedagogía, en la que se trasluce la pretensión de asegurar la productividad de la inversión...[ignorando]...los objetivos humanos y cualitativos que constituyen la esencia de la educación...”⁸

El énfasis que se le ha dado a la educación en los discursos nacionales e internacionales no radica en la fuerza que conlleva en sí misma para la liberación de los hombres, sino que ha sido distorsionada para proveer y garantizar el desarrollo del sistema neoliberal y globalizador; la calidad no es buscada para forjar una situación democrática, justa, solidaria, tolerante en el país y el mundo entero, sino para conquistar el mercado, revitalizar los capitales y conformar el imperio de la inversión, la individualidad y competencia extrema.

“... La consigna del éxito, para individuos, sectores sociales y países, no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia con los demás. Ser competitivo significa estar en condiciones de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a sus cambios...”⁹

Los cuatro organismos coinciden en el nivel y ángulo de las recomendaciones planteadas, es decir, se centran en la importancia del costo- beneficio y la rentabilidad de la educación, aunque cada uno da sus propias sugerencias, éstas

⁸ Latapí, P. Tiempo Educativo Mexicano.p.45

⁹ Coraggio, J.L. y Rosa Ma. Torres. La educación según el Banco Mundial. pp. 16-17

se ven apoyadas unas con las otras -la contradicción no existe en este caso-, tanto el Banco Mundial como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo persiguen el mismo objetivo: la consolidación de la economía transnacional que goce de legitimidad en el mundo entero y sea vista como necesidad imperante para proteger el futuro de nuestro mundo. En busca de este objetivo se han planteado un conglomerado de acciones, que para la finalidad de este trabajo no es necesario abordarlas de manera profunda, no obstante una de estas sí constituye la base por la cual se ha desarrollado una *evaluación medidora* -que es nuestro tema- que determina no solamente las prácticas escolares, los roles de los alumnos y docentes dentro y fuera del aula y, que no sólo se traduce en un certificado educativo de calidad de los sujetos y de los centros escolares, sino que al ser usada como arma de control social, determina la vida en la sociedad de todos aquellos sujetos que han sido parte del sistema educativo nacional. Esta acción particular y fundamental que defienden y, por la cual, abogan estos organismos internacionales tiene que ver con la propagación y expansión a nivel mundial de una *educación pragmática*, la cual se ha convertido en el germen de una sociedad consumista, egoísta e indiferente, que desgraciadamente, poco a poco se ve reflejada en cada uno de nosotros.

EL BANCO MUNDIAL

Bajo el principio del crecimiento económico basado en la expansión del mercado, sustentado en la alta productividad y calidad de las mercancías y, logrado con la atracción de capitales y su inversión, el BM asesora y recomienda a los países ciertas acciones que les permitan desarrollar políticas educativas adecuadas para su crecimiento y aseguramiento en el sistema internacional; José

Luis Coraggio¹⁰ menciona las acciones que, según el BM, todos los gobiernos deben realizar sobre la cuestión educativa:

- Descentralizar los sistemas de educación.
- Retirar los recursos públicos a la educación superior y dirigirlos a la educación básica.
- Promover la iniciativa y recursos privados en educación sobre todo, técnica y superior. Manifestando además, que quien reciba educación posterior (media superior y superior) pague por ella.
- Promover la evaluación de los centros educativos con base en los aprendizajes adquiridos y por la eficiencia en términos de los costos por alumno.

Asimismo, mejorar el acceso, equidad y calidad educativa, así como, reducir la brecha entre los procesos de enseñanza–aprendizaje y contenidos, con las expectativas, necesidades y aspiraciones de la economía nacional e internacional.

El mismo autor menciona que la propuesta básica del Banco Mundial con respecto al sistema educativo consiste en:

“...dejar librada la actividad educativa al mercado y a la competencia, de modo que sea la interacción de demandantes y oferentes de servicios educativos, la que defina cuánta educación, con qué contenidos y pedagogías, estructurada de qué manera, en qué ramas y a qué precios debe ofrecerse...”¹¹

Sin embargo, el mayor interés del BM con respecto a la educación se encuentra en el nivel básico, específicamente en la escuela primaria, puesto que al estar dirigida a la niñez se puede a partir d' ella (para) generar mayores beneficios en el futuro tanto en el ámbito de la salud, la nutrición, la demografía y por supuesto, la productividad.

¹⁰ Ibid. pp. 42-44

¹¹ Ibid. p. 45

Las propuestas educativas específicas que el Banco Mundial sugiere a los países en desarrollo –como es el caso de México- y que destacan la preocupación por impulsar y mantener la educación básica son las siguientes¹²:

✓ **Otorgar prioridad a la educación básica.**

El argumento es que la Educación Básica es el fundamento para el desarrollo, a la vez que, se constituye como el nivel necesario y determinante para reducir o aminorar los estragos sociales ocasionados por años de incompetencia política. De esta forma, los préstamos que otorga el Banco están siendo dirigidos al nivel básico de educación ya que a partir de él, supuestamente, se puede reducir la pobreza puesto que al contar los pobres únicamente con su fuerza trabajo, la educación les dará la oportunidad de explotarla con mayor energía, de competir con destrezas, habilidades y conocimientos aprendidos en la escuela, alcanzando así, mayores niveles de productividad y de participación plena en la economía local y regional.

“...La Educación, especialmente la educación básica, contribuye a reducir la pobreza, al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad...”¹³

✓ **Mejorar la calidad y la eficiencia.**

La calidad se relaciona con los resultados de la enseñanza, es decir, “...la adquisición de más conocimientos y el aumento de las probabilidades de desempeñar una actividad generadora de ingresos...” (Torres, Rosa María. 1999: 89).

¹² Coraggio, J.L. y Rosa Ma. Torres. La educación según el Banco Mundial. pp.84-95

¹³ BM, 1996:1-2. Citado en Coraggio, J.L. y Rosa Ma. Torres. op. cit.p.84

Según el BM, para garantizar la calidad educativa se deben priorizar algunos elementos –insumos en lenguaje económico- que son (Torres, Rosa Ma.1999: 90):

1. Bibliotecas
2. Tiempo de instrucción
3. Tareas en casa
4. Libros de texto
5. Conocimientos del profesor
6. Experiencia del profesor
7. Laboratorios
8. Salario del profesor
9. Tamaño de la clase

Esto da cuenta de que el Banco determina qué elementos son considerados como primordiales para la realización de la educación de excelencia, de la educación pragmática; de este modo da la prioridad a los aspectos técnicos de la educación como son los primeros puntos, dejando casi al final de sus análisis la cuestión relacionada con el docente, su formación, compromiso y condiciones en las que se desenvuelve como si su influencia en la construcción de conocimientos por parte del alumno fuera superficial y casual.

✓ ***Descentralización e instituciones escolares autónomas y responsables por sus resultados.***

Consiste en que el gobierno fije a las instituciones estándares que deben cumplir a cierto plazo, por ello es necesario que proporcione y facilite los elementos que se requieran para conseguir el objetivo planeado, así también debe crear y mantener sistemas de monitoreo del desempeño escolar. Otros puntos que se consideran esenciales, son los que se refieren a que las instituciones escolares redimensionen tanto el aspecto *financiero*, lo cual se ha traducido en la diversificación de ingresos (cobro de cuotas, uso de impuestos

federal y local, etc.), como el aspecto *administrativo* (otorgando cierta cuota de poder a las autoridades escolares locales para poder definir su modo, forma y objeto de su trabajo); ambos aspectos son detonadores de la autonomía institucional que permitirá, a la vez, la pertinencia de la educación.

✓ ***Mayor participación de padres de familia y comunidad en la cuestión escolar.***

El asegurar la intervención de estos dos grandes sectores de la sociedad es muy importante porque refuerza el planteamiento de la descentralización educativa, además de pretender que a partir de esta participación, el progreso educativo o la baja calidad del sistema sean vistos como la responsabilidad tanto de la comunidad como de la escuela, es decir, que el desarrollo de la educación no depende solamente de las autoridades ya sean federales, locales o escolares, sino del trabajo en conjunto de toda la sociedad.

✓ ***Impulsar la participación del sector privado y de organismos no gubernamentales en la educación tanto en las decisiones como en la ejecución de las mismas.***

Esta propuesta prioriza -básicamente- la importancia de impulsar la diversificación educativa con el fin de introducir un sistema de competencia entre instituciones, establecer reformas continuas a los programas de estudio de tal manera que sean pertinentes a las circunstancias sociales y económicas, ambas situaciones coadyuvarán a elevar el nivel del sistema educativo.

✓ ***Movilizar y asignar recursos adicionales a la educación primaria.***

Consiste en que los recursos que se destinen a este sector, deben ser distribuidos de acuerdo con los requerimientos necesarios para el logro de la educación de calidad y no dirigirlos a cuestiones "intrascendentes" como lo es el salario del docente o la construcción de más centros escolares.

✓ ***Trabajar con un enfoque sectorial.***

No se considera a la educación como un proceso sino como algo ajeno a las influencias de todo aquello que rodea tanto al alumno y docente como al

centro escolar; por esta razón, para el BM basta con el estudio aislado de su funcionamiento (lo que es una total farsa, porque la educación es ante todo un conglomerado de relaciones, experiencias, diferencias y conocimientos) aunque con esta postura se aleja de lo que se acordó en la Conferencia Mundial "Educación para Todos" -de la que él formó parte- que manifiesta la necesidad de realizar acciones multisectoriales e integradoras para realmente proporcionar una *educación para todos* en beneficio de todos los sectores sociales; José Luis Coraggio realiza una crítica sobre lo incongruente y erróneo que es hablar de una política educativa sectorial:

*"... una política educativa eficiente no puede ser sectorial, sino que debe integrar, como condiciones de su eficacia, cambios en la distribución del ingreso y la riqueza ...[tanto financiera, valorativa, estética, etc.]... que en América Latina muestra una de las estructuras más regresivas del mundo. Sin embargo, si tomamos en conjunto las políticas educativas, sociales y económicas, esa lección no parece haber sido aprendida..."*¹⁴

✓ **Definir con base en los análisis económicos las políticas y prioridades educativas.**

Cuyo argumento es:

"...El análisis económico aplicado a la educación se centra en la comparación entre los beneficios y los costos, para las personas y para la sociedad en su conjunto. Se comparan los costos de las distintas intervenciones para lograr un objetivo educacional determinado y se mide la relación entre los beneficios y los costos, generalmente calculando la tasa de rentabilidad, considerando como el beneficio la mayor productividad de la mano de obra, medida por las diferencias de salarios..."
(BM, 1996:105)¹⁵

Todas estas propuestas en mayor o en menor grado ya han sido aplicadas en nuestro país, pero la gran mayoría no ha cumplido la mínima parte de las intenciones que le dieron razón, es decir, ni se ha erradicado la pobreza, ni las

¹⁴ Cfr. Coraggio y Torres. *op. cit.* p.63

¹⁵ Citado en Coraggio y Torres, Rosa Ma. *op. cit.* p. 95

tasas de fecundidad han sido detenidas, ni la educación primaria ha contribuido a prestigiar la mano de obra de los pobres, ni la tecnología ha garantizado la integración de todos los mexicanos al sistema educativo nacional y, ni siquiera ha llegado a todos los rincones de la nación, tampoco México se ha convertido en un país desarrollado, con economía más o menos autosuficiente, con producción acelerada, con un mercado internacional abierto a los productos mexicanos y ni las empresas internacionales –con sus respectivos capitales– se confían para invertir en este país lleno de incertidumbre que se oculta bajo el disfraz de modernidad y vanguardia. Lo que sí han conseguido estas políticas es desplazar al hombre de la preocupación central de los gobiernos, tanto federal como local; desviar la educación de la formación a la domesticación mecánica denigrando de esta forma, a la persona como valor esencial y convirtiéndola en cosa generadora únicamente de ingresos y, sobre estimando las riquezas por la vida misma, tal como señala detalladamente Pablo Latapí:

“...Uno quisiera ver que el país se propone elevar el nivel de su educación con el mismo celo que ha puesto en atraer las inversiones extranjeras; quisiera que los avances en la calidad de nuestra educación ocuparan los grandes titulares y se debatiesen con el entusiasmo de una apuesta que tenemos hecha contra el tiempo. Viendo hacia atrás, nuestra riqueza petrolera no nos hizo más desarrollados; tampoco lo harán los capitales y equipamientos de las transnacionales. La competitividad de nuestra economía depende en el fondo de la calidad humana y profesional de la población. En la era en la que entramos, es el conocimiento, la inteligencia cultivada y la riqueza humana de las personas lo único que nos puede salvar...”¹⁶

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO

Otro organismo que ha tenido gran influencia en las políticas educativas del país ha sido la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)

¹⁶ Latapí, P. *op. cit.* p. 99

que a diferencia del BM, la aplicación de sus propuestas no está basada en el condicionamiento económico, sino que versan sobre las responsabilidades que adquiere el país al ser integrante de la misma. Sin embargo, las recomendaciones son muy similares porque están elaboradas bajo el discurso de la Economía, siendo su principal objetivo renovar el crecimiento económico expandiendo para ello, el mercado a nivel mundial.

Antes de realizar sus recomendaciones, la OCDE realizó algunos estudios en los que encontró los principales problemas educativos –desde su perspectiva- que enfrenta México, los cuales son:

1. La baja escolaridad de la población por ejemplo, 16% de la población adulta no tiene instrucción, 49% sólo cuenta con la primaria, el 14% con la secundaria, un 12% se encuentra en el nivel medio superior y, sólo un 9% cuenta con educación superior –lo que no implica que hayan concluido sus estudios- (Latapí, 1996: 87).
2. Deficiente cobertura educativa dada la creciente demanda que tiene en todos sus niveles, aún a pesar de la construcción de nuevos establecimientos y la apertura y extensión de las opciones educativas de carácter privado en todos los rubros.
3. La deficiencia en cuanto al financiamiento del sector educativo que se manifiesta en el gasto federal que es de 5.5% del PIB (cuando se aspira llegar a un 8% del PIB), en el gasto por alumno que en 18 años de escolaridad llega a ser de 8,226 dólares a diferencia de los 58,716 dólares que se registran en promedio en otros países de la OCDE (Latapí, 1996: 88-89).

Ante estos problemas, las recomendaciones hechas versan sobre:

- Equidad: proporcionar la educación a las mayorías, pero basándose en las capacidades y oportunidades propias de los estudiantes.

- **Calidad:** integrar al sistema nuevos lineamientos de evaluación tanto a estudiantes como profesores y programas de estudio, todo ello en cuanto a su relación de costo-beneficio. Asimismo, se sugiere que las instituciones fijen estándares deseables que den cuenta de la calidad educativa que ofrecen.
- **Financiamiento:** se sugiere básicamente que se busquen nuevas formas y/o fuentes de financiamiento lo que incluye el aumento de las contribuciones de los estudiantes, el manejo de inversiones privadas, la creación de fundaciones que apoyen económicamente a las instituciones, así como la activación de los sistemas de becas para los alumnos que no puedan pagar sus cuotas, pero que puedan demostrar, vía la evaluación y los certificados educativos, un nivel académico de excelencia.
- **Pertinencia:** se logrará fortaleciendo el vínculo entre el sector económico y social con las instituciones educativas, lo cual se está siendo visible con las reformas curriculares implementadas en los últimos años (por ejemplo, el cambio en los planes de estudio de áreas temáticas a asignaturas, en educación primaria, o la modificación de algunas asignaturas como el paso de Civismo a Educación cívica y ética, en secundaria, etc.). De igual forma en el nivel medio superior, optando por fortalecer la opción técnica y en el superior, desarrollando licenciaturas que incluyen conocimientos prácticos como son la informática y los idiomas –en especial el inglés-, puesto que son fundamentales para el desarrollo de las competencias educativas.

Retomando este último punto, la OCDE pone de manifiesto la importancia que le concede al conocimiento y al saber, a su creación, difusión y utilización para la activación de la producción a través de las tecnologías de vanguardia. Pero el conocimiento del que habla la organización no se refiere en su totalidad al que se ha creado durante la historia de la humanidad; la filosofía, historia, letras, literatura, estética, disciplinas sociales, etc. no son considerados relevantes, sólo lo son aquellos que tienen utilidad “demostrable” en las actividades humanas

como son las matemáticas (que incluye todas sus especialidades), la ingeniería, física, química y los conocimientos administrativos y organizativos. Todo esto se ha traducido en la educación como la selección, establecimiento y priorización de materias curriculares con un trasfondo mayormente práctico (manifestándose con mayores créditos, más horas para el estudio de las mismas, más libros de texto dedicados a ellas, planes y programas de estudio más extensos por contemplar muchas actividades, mayores esfuerzos por generar programas de asesoramiento para profesores de estas asignaturas, el impulso de carreras técnicas, la acomodación de un mayor número de estudiantes en estas opciones, etc.), ignorando las consecuencias que tendrá para el desarrollo del país y de la humanidad.

“...Criticamos que pretenda conformar la educación futura [que ya es presente] a partir de un concepto de conocimiento muy limitado, sólo el útil y aplicable, el que sirve a la economía; que se ordene el sistema educativo, incluyendo sus niveles básicos, exclusivamente a la productividad y no a la realización integral de las personas, ayudándolas a buscar la plenitud de significados de su existencia...”¹⁷

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL

Creado en 1944 en Bretton Woods (EUA) junto con el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional constituye una institución encargada de brindar préstamos a sus países miembros con el fin de brindar un apoyo inmediato para que puedan resolver sus problemas más urgentes del modo más rápido y eficaz, de tal manera que puedan seguir cumpliendo con el pago de su deuda externa. Con este propósito, el Fondo Monetario Internacional lleva a cabo una política autoritaria que establece tres responsabilidades fundamentales que los países deben cumplir

¹⁷ Latapí, P. La OCDE y el futuro de la educación. En Proceso, 1248. p. 59

para poder recibir su financiamiento o para acceder a la entrada de capitales externos, Aboites¹⁸ las menciona de la siguiente manera:

1. Perseverar en la aplicación de políticas sólidas a nivel macro y estructural, que lleven al crecimiento y a la credibilidad internacional.
2. Abrir las fronteras y evadir los límites geográficos, sociales o políticos para permitir el ingreso de inversionistas extranjeros.
3. El gobierno de los países debe hacer lo posible por fortalecer el espíritu de cooperación y de mutua confianza, por lo que no deben hacer comentarios ambiguos o amenazas de acción unilateral que hagan surgir dudas acerca de la sinceridad de los compromisos que han contraído para impulsar el crecimiento y la credibilidad externa.

Estas tres responsabilidades sólo dan cuenta de una increíble realidad no real, de un sueño o visión de un segmento de la población encabezada por los gobiernos tanto locales como federal, por los acomodados, por los que se hallan en la cúspide de la jerarquía social que ven y comunican sólo aquello que les es conveniente con el fin de mostrar ante el poder internacional un país atractivo al mejor postor, es decir, es la respuesta obligada a una disciplina exigida y a "...la necesidad de forzar lealtades ...".

De esta manera, al interesarle solamente al FMI establecer políticas que permitan a los países miembro hacer frente a su deuda, los análisis y recomendaciones que realiza con respecto a la educación tienen como objetivo permitir que esos países, como el nuestro, puedan construir una base importante y sólida que les ayude a realizar los pagos de su deuda, vía la capacitación, la tecnología y la generación de capital humano.

"...la reflexión del Fondo respecto de la educación parte de manera importante

¹⁸ Aboites, H. Viento del Norte, pp. 305- 306

*de la realidad de la deuda, es decir, de la pregunta de cómo puede la educación insertarse en un contexto de desarrollo nacional donde la prioridad es el manejo y resolución de la problemática de la deuda...*¹⁹

Su injerencia en el sector educativo se dirige principalmente al nivel superior, aunque señala lo rentable que es proporcionar apoyos a la educación básica, puesto que da la oportunidad de formar a muchos sujetos con la filosofía de la competitividad que posteriormente contribuirá a interiorizar la filosofía de la productividad:

*"...la educación básica debe ser accesible a la mayoría, porque la capacidad productiva de la población se incrementa sustancialmente con unos cuantos años de inversión educativa..."*²⁰

Con respecto a la educación superior (que bien podríamos agregar a la media superior) su interés se centra en la propagación de una formación pragmática y tecnicista que tenga como finalidad el desarrollo de capital humano lo suficientemente calificado para justificar la atracción de los capitales e inversiones extranjeras, es decir, su base central es mantener activa la relación educación-empresa:

*"...el desarrollo del capital humano –dicen los analistas del Fondo– es esencial cuando el peso de la deuda externa ya es excesivo. [Porque] el mejoramiento de la calidad del factor trabajo acrecienta las oportunidades de ganancias para el sector empresarial, y eleva el ahorro interno y las exportaciones..."*²¹

Para que se concrete esta acción, el Fondo sugiere una serie de acciones²²:

1. Suprimir dependencias dedicadas a la investigación educativa.
2. Recortar el personal y aumentar las cargas de trabajo.

¹⁹ Ibid. p. 308

²⁰ Ibid. p. 314

²¹ Ibid. p. 309

²² Ibid. pp. 307, 312, 313, 316

3. Realizar recortes a los salarios de los académicos promoviendo con ello el aumento de la competitividad y productividad para alcanzar mejoras salariales o promociones.
4. Establecer esquemas de racionalización administrativa y modificar la organización del trabajo.
5. Financiar proyectos de las áreas tecnológicas y en menor grado, las de carácter científico y social.
6. Promover la generación y distribución de la tecnología.
7. Introducir un currículo con mayor énfasis tecnológico.
8. Buscar criterios más estrictos para la selección y admisión de los estudiantes a este nivel.
9. Aumentar las cuotas escolares.

Es decir, con estas bases o acciones la educación superior pasa de ser un espacio:

*"...generalmente dotado de un fuerte componente **social** (gratuidad, gobierno propio, conocimiento y movilidad social, espacio progresista del conocimiento, etc.) debe convertirse ahora en un centro de competitividad y vanguardia científica y tecnológica para la internacionalización de la economía..."²³*

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO

El Banco Interamericano de Desarrollo está constituido en América Latina como el banco local que proporciona préstamos financieros a los países miembros (21 países) entre ellos, México. Los préstamos que otorga el Banco son autovistos como inversiones directas a diferentes sectores que tienen que ver amplia y directamente con el crecimiento o estabilidad de la economía, es decir, el BID maneja un sistema sectorial de préstamos por el cual, diseña programas y proyectos específicos a financiar. En nuestro país, la inversión ha sido

²³ Ibid. p. 312

diversificada en los sectores económicos de agricultura, energía, transporte, medio ambiente, salud, turismo, desarrollo urbano y, lógicamente, educación.

En este ámbito, el financiamiento se dirige a apoyar los proyectos que se dirijan a las reformas específicas del sector como lo son las curriculares, administrativas, organizativas, etc.; la ampliación de la cobertura e infraestructura del sistema por ejemplo, otorgando créditos para la creación de nuevas instituciones –sobre todo de orden privado- o para la consolidación de las ya existentes y, promover la calidad y competitividad de los centros escolares con base a la capacitación tanto de profesores como de alumnos, todo ello con el fin de “facilitar el proceso de transición económica y social actualmente en curso en México”.

El BID comparte ciertos planteamientos que emiten los otros organismos, tal es el caso del que afirma que la educación al crecer en cobertura para abrir mayores espacios, deterioró o incluso detuvo los procesos de calidad educativa, o en el que se confirma como una necesidad imperante el establecimiento de un sistema de evaluación que incluyera procedimientos de exámenes nacionales como formas eficaces para realizar la evaluación de la educación lo que permitirá la observación y comprobación de los parámetros de calidad que existen en el sistema educativo.

Por esta razón, el Banco sólo enfoca sus préstamos a determinadas áreas educativas²⁴:

1. Programas de educación superior de nivel profesional, posgrado e investigación científica y tecnológica.
2. Programas de educación técnica y formación profesional.

²⁴ Maldonado, A. Los organismos internacionales y la educación en México. En Perfiles Educativos, 87. p. 60

3. Programas de educación destinados a proporcionar un mínimo de destrezas sociales y de trabajo a los jóvenes y adultos que no han tenido acceso oportuno a la educación formal.
4. Programas destinados a introducir formas sustantivas en currículum, métodos docentes, estructura, organización y funcionamiento de la educación básica, formal, y no formal a nivel primario y secundario.
5. Programas para mejorar la eficiencia y equidad en la aplicación de los recursos dedicados al funcionamiento de la educación y a promover fuentes alternas de financiamiento (BID, 1997).

Cabe destacar que el BID tiene un especial interés por la educación superior por lo que argumenta que ésta debe “contribuir al desarrollo de recursos humanos, facilitar el acceso universal a la educación, y fortalecer la planificación, la organización, la administración y los métodos de enseñanza, así como apoyar las reformas de los sistemas nacionales de educación. Además de que debe servir para impulsar el desarrollo de la ciencia y la tecnología” (Maldonado, A. 2000: 60 – 61). De esta manera se puede asegurar que las políticas del BID están dirigidas a lograr una formación altamente funcional con el fin de sentar las bases para el crecimiento y sostenimiento económico del país. Sin embargo, al igual que en los otros organismos, estas recomendaciones no han contribuido a mejorar las condiciones de vida de los mexicanos, al contrario, han generado exclusión, pobreza tanto material como intelectual.

Las recomendaciones educativas emitidas por cada uno de los organismos mencionados han quedado en un nivel muy bajo de análisis pedagógico, centrándose ampliamente en la teoría de la economía, por esta razón, las políticas educativas tienen un corte eminentemente tecnicista, un trasfondo cuantitativo y un ejercicio pragmático en donde los sujetos del proceso enseñanza aprendizaje quedan reducidos a insumos, los profesores como elementos necesarios para la

producción y, los alumnos como la mercancía elaborada, como el producto buscado o como el capital humano indispensable para el mantenimiento del progreso:

“... la educación pasa a ser analizada con criterios propios del mercado, la escuela es manejada como si fuese una empresa (antes que un sistema de relaciones sociales) y los profesores tratados como trabajadores manuales... [en esta visión de la educación]... confluyen e interactúan insumos antes que personas, resultados antes que procesos, cantidades antes que calidades...”²⁵

Lo que incluye, además, una forma de concebir el proceso de enseñanza y de adquirir los conocimientos y, en consecuencia, una serie de metas u objetivos “educativos” que agreden la formación integral de las personas, que forman o deforman a hombres que poseen conocimientos, pero que no actúan conscientemente, hombres serviciales del sistema y no de la vida, hombres objetos y no sujetos.

“...los organismos internacionales, además de reorientar la educación unidireccionalmente hacia el mercado, produce un profundo trastocamiento del espacio socializador educativo, impulsando subjetividades competitivas, ahogando la capacidad crítica de pensar y de asombrarse, postergando transformaciones pedagógicas, fortaleciendo el avance hacia la insignificancia, adaptando a un conformismo generalizado consolidando relaciones de dominación jerárquicas, transmitiendo en forma mecánica los contenidos sin preocupación por los ritmos diversos. Buscando, pues, neutralizar los potenciales emancipatorios de los docentes y estudiantes...”²⁶

Sin embargo, todo este panorama educativo –desalentador- cobrará su cuota en el mañana, en el porvenir e incluso, ya lo está haciendo en el presente, en este mundo contemporáneo lleno de injusticias, pobreza, corrupción, destrucción y aniquilamiento de los unos contra los otros.

²⁵ Coraggio, J.L. y Rosa Ma. Torres. *op. cit.* p. 99

²⁶ Rebellato, J.L. La globalización y su impacto educativo-cultural. En *Panorama*, p. 9

CAPÍTULO 2. LA INFLUENCIA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES. REFERENCIA O PRESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO.

Para reformar la educación [los modernizadores de la economía] propugnan un modelo que abarca transformaciones en tres grandes ámbitos: en el político-administrativo se propone disminuir la intervención del estado, desregular las prácticas educativas, abatir el gasto público y privatizar algunos segmentos del sistema escolar; en el económico, generar un "mercado educativo" que aumente las opciones de las familias, remunerar a los maestros en razón de su rendimiento comprobado, ajustar los costos en función de los beneficios y estimular la competitividad; y en el ámbito pedagógico se enfatiza el aprendizaje de conocimientos "básicos" (entendiéndolos a veces como fundamentales, a veces como útiles y aplicables), las evaluaciones rigurosas y la formación de valores congruentes con una cultura de la productividad...

Pablo Latapí.

Las sugerencias educativas que emiten los organismos internacionales a los gobiernos, son en el caso de México, plasmadas y reconocidas en el Plan Nacional de Desarrollo y, específicamente, en el Programa Nacional de Educación, ya que estos se constituyen como la fuente de legalidad del proyecto de nación del gobierno en turno, de esta forma, toda acción, práctica u omisión de algún elemento necesario en la verificación del acto educativo tuvo que haber sido decidido a partir del ejercicio de conformar e integrar todo un proyecto nacional que tiene como referencia, no sólo los deseos, aspiraciones o voluntades de un presidente y su gabinete, sino el proyecto de modernidad y progreso internacional planteado y buscado a nivel global.

Es por esta razón, que los proyectos de desarrollo de los últimos gobiernos vienen asemejándose en el deseo –convertido en objetivo- de hacer de México un

país rentable, competitivo y abierto al capital, la inversión, las industrias y empresas extranjeras. Para ello se han planteado e implementado en todos los sectores una serie de acciones que permitan lograr este objetivo como son las propuestas para realizar las reformas tanto en materia económica, de comunicaciones, así como la energética, o las firmas de diversos tratados de libre comercio con el resto del mundo e, incluso, el mantenimiento y fortalecimiento de la democracia en el país. En este sentido, el sector educativo juega un papel fundamental para crear las condiciones sugeridas por los organismos internacionales, por tanto, sus prácticas y políticas deben ser bien moldeadas, planteadas, sustentadas y oficializadas desde los documentos presidenciales que se exponen a nivel federal, en este caso particular, el Programa Nacional de Educación.

2.1 La educación pragmática promovida por el Estado Mexicano en los documentos oficiales.

México debe enfrentar simultáneamente dos grandes tipos de retos educativos: por una parte, los que persisten desde hace décadas, en lo relativo a proporcionar educación de buena calidad a todas sus niñas y niños, a sus jóvenes, y a los adultos que no tuvieron acceso en su momento a la educación; por otra, los retos inéditos que la nueva sociedad del conocimiento plantea a nuestro país, para que cuente con una población preparada para desempeñar eficazmente actividades productivas que le permitan acceder a un alto nivel de vida y que, a la vez, esa población esté constituida por las ciudadanas y los ciudadanos responsables, solidarios, participativos y críticos que una democracia moderna requiere...

Vicente Fox Quesada.

Con base en las sugerencias lanzadas por los organismos internacionales, mucho se ha construido en materia educativa y un tanto más ha quedado plasmado en los documentos oficiales como metas u objetivos a conseguir. Por esta razón las acciones en este sector debían ser planteadas con cordura y con una clara demostración por intentar mejorar la situación del sistema educativo mexicano, por ello el actual gobierno foxista convocó a conformar comisiones de especialistas en cada una de las materias o sectores trascendentes para la política nacional de esta manera, todos los planes sectoriales del gobierno en turno -incluyendo lógicamente el educativo-, tuvieron un antecedente elaborado por comisiones de expertos en el área en cuestión, esto dio cuenta principalmente, de la nueva era política que vivía el país en donde la participación social se constituía como prioridad y eje fundamental del México moderno y democrático.

La comisión de educación encabezada por el Dr. Pablo Latapí y la Mtra. Sylvia Schmelkes, entre otros destacados investigadores del área educativa, plantearon

una serie de cuestiones que coadyuvarían desde su perspectiva al mejoramiento de la educación siendo muchos de estos planteamientos retomados para la elaboración del Programa Nacional de Educación, a continuación destacamos puntos que consideramos importantes de cada uno de los documentos.

PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2001-2006. Primera etapa.

En el mes de julio del año 2000, México vivió una jornada histórica, por primera vez en las elecciones presidenciales en más de 70 años, un partido diferente al oficial fue el ganador en las urnas nacionales. Este cambio significó para muchos el triunfo de la *Democracia* pregonada desde la consolidación de la Revolución Mexicana, pero sobre todo debía significar un cambio en la forma y en el fondo de gobernar al país. Con el triunfo a cuestas, el entonces presidente electo Vicente Fox Quesada, tomó como lema oficial la *Democracia y la participación social*, y tal vez por esta razón convocó a conformar coordinaciones de cada uno de los sectores que constituyen al gobierno mexicano para asentar las bases de las políticas del nuevo gobierno.

La Coordinación del área Educativa estuvo conformada además del Dr. Latapí y Sylvia Schmelkes, por María de Ibarrola, Fernando Rivera, Roberto Rodríguez, Julio Rubio, José Treviño, entre otros; las bases que quedaron sustentadas en el documento publicado en Noviembre de 2000 partieron de dos conceptos claves: la *Calidad y Equidad* de la educación, con base en ellos se formularon propuestas que integraban la participación de cada uno de los elementos que conforman la educación, es decir, alumnos, docentes, autoridades, padres de familia, gobierno y sociedad en su conjunto; esto con la finalidad de garantizar la *pertinencia, eficacia, funcionamiento y progreso de la educación*, generando de esta manera las condiciones necesarias para que México fuera visto a nivel internacional como un país que promueve la justicia social y las oportunidades humanas, así como un

país promotor y formador de las competencias necesarias de su población para su inserción y participación al aspirado primer mundo.

Con este fin, la educación fue manejada como el gran proyecto nacional que tenía que avanzar en tres direcciones básicas las cuales fueron:

- ❖ *Educación para todos*: extendiendo la educación a todos los mexicanos, a través de la ampliación del sistema educativo formal tanto del sector público como el privado y, de la multiplicación de oportunidades en educación no formal.
- ❖ *Educación de calidad*: llevando a cabo las acciones necesarias para el logro de la calidad, como son la formación docente, la participación de los padres de familia y de la sociedad en general, el adecuado otorgamiento de recursos y materiales, el manejo de las tecnologías de vanguardia, la supervisión de la infraestructura escolar para mantenerla en condiciones apropiadas y el buen funcionamiento de las instalaciones; la evaluación de la práctica, programas e instituciones por lo que se consolidaría el Sistema Nacional de Evaluación, así como la reorientación de los planes y programas de estudio, además de activar la creación y diversificación de los centros escolares con diferentes filosofías educativas.
- ❖ *Educación de vanguardia*: renovando profundamente los métodos con la incorporación de las nuevas tecnologías así como promoviendo la reconstrucción de los programas escolares para adecuarlos a los requisitos de la modernidad con objeto de alcanzar un nivel semejante al de los países más desarrollados*, aunque esto signifique defender una visión técnica de la educación.

Partiendo de estas tres líneas estratégicas se plantearon acciones para cada uno de los niveles educativos:

* Bases para el programa sectorial de educación. pp. 14, 20.

- ✓ Educación Básica: se tenía que responder a los retos de la *calidad*, haciendo frente a los retos de cobertura y pertinencia; al de la *equidad* para poder compensar las desigualdades, reducir la pobreza logrando un progreso social incluyente; al del *conocimiento* y su acelerada producción y comunicación lo que implicaba la utilización de nuevas técnicas de enseñanza para poner ese conocimiento al alcance de los educandos; al de la *descentralización* otorgando mayor autonomía a las entidades federativas y a las escuelas para garantizar su intervención en la mejora de la educación; al de los *recursos económicos*, humanos, materiales, tecnológicos y de conocimiento que asegurarían la calidad y equidad de la educación y por último, al reto de responder a la *participación social*. Bajo la influencia de este último compromiso, recientemente (Febrero de 2003) se realizó un acuerdo entre el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y la asociación *Vamos México* por el cual se construyó una Guía de Padres que pretende brindar información a todos los padres de familia acerca de cómo educar a sus hijos y contribuir así de manera compartida con la escuela la formación de la niñez y juventud. Sin embargo, la SEP fijó su posición con respecto a esta Guía a través de su secretario general, Reyes Tamez²⁷, la cual deja ver que esta institución no promovió directamente esta acción ya que su labor queda capturada en el aula escolar, por consiguiente, lo que quede fuera de ella, es totalmente ajeno a su influencia.

- ✓ Educación Media Superior: la acción principal es la de ofrecer a la gran población estudiantil una oferta educativa pertinente acorde a las demandas y expectativas de los estudiantes, de la población y del sector productivo, por lo que hace hincapié en la revalorización de la educación técnica como una opción importante para ser contemplada por los estudiantes con lo que se contribuiría por un lado, a no seguir saturando las opciones de bachillerato

²⁷ La Jornada. 18 de febrero de 2003. p. 43

propedéutico que históricamente tienen una mayor demanda y, por otro, formar cada vez a más jóvenes con las competencias requeridas para ser incorporados al mercado de trabajo respondiendo así a las exigencias de los empleadores.

- ✓ Educación Superior: ya que este nivel proporciona los profesionistas requeridos para el avance del país, se planteó incorporar programas de tutorías que permitieran al universitario desarrollarse integralmente así como la consolidación y reforzamiento del apoyo a la educación superior pública para lo cual se propone mantener e incrementar el financiamiento tanto gubernamental como social. También destacan las acciones de crear un nuevo marco normativo, la de conformar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior dirigido a la sociedad, la de consolidar el Sistema Nacional de Educación a Distancia y en Línea, así como contar con un mejor sistema de evaluación que de cuenta de la calidad educativa y que permita con ello, la reorganización y mejoramiento del sistema educativo mexicano.

También se mantuvieron ciertas políticas que se venían generando en los anteriores gobiernos federales, tales como los programas de becas, la educación permanente, el apoyo en las tecnologías; aunque también se propusieron algunas innovaciones como las Escuelas de Calidad, la Educación Intercultural, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas y por supuesto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el cual retomaremos en el capítulo posterior.

Todas estas acciones que forman parte del documento elaborado por la comisión de educación y como tales fueron un esbozo intencional sobre lo que se esperaba de un sistema educativo, por lo que debían esperar el debate final y su publicación oficial para quedar constituidas como las nuevas políticas educativas del nuevo gobierno.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001 - 2006. Segunda etapa.

Este programa publicado en septiembre del 2001 es visto como un plan transexenal que tiene como meta el año 2025, contiene básicamente lo que se expresó en el documento elaborado por la comisión, aunque no es tan exhaustivo en cada uno de sus temas. De esta forma, también tiene como principios fundamentales -y objetivos a conseguir- de la educación moderna a la *calidad, equidad y cobertura*, ya que:

“...Si un sistema educativo no logra asegurar el derecho a una educación básica de buena calidad para todos, y las condiciones para acrecentar, hacer accesibles y diversificar las oportunidades de formación para la vida y el trabajo, actuará como instrumento de exclusión social...”²⁸

Con el fin de no repetir lo que contiene este programa (que es muy similar al anterior), sólo se hará una descripción general de su contenido y su relación evidente con las sugerencias de los organismos internacionales, con respecto a la educación.

En primera instancia dado que la calidad del sistema educativo es uno de los principales objetivos a conseguir, se ha planteado ciertas acciones y/o aspiraciones que deben ser realizadas en tres niveles específicos de la educación²⁹ para poder garantizarla:

1. El microsistémico (el aula): es en donde se hace presente el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que bajo la filosofía de una propuesta pedagógica que rescate y respete al hombre en toda su esencia, debe convertirse en un espacio en el cual prevalezca el respeto, la comunicación,

²⁸ Programa Nacional de Educación 2001-2006. p. 41

²⁹ Ibid. pp. 54-55

participación, convivencia y sobre todo, responsabilidad ya que son estos factores y valores detonadores de la mejora continua del proceso.

2. El intermedio: se refiere al apoyo que deben brindar a las instituciones tanto los niveles de zona escolar como el estatal, regional y federal, y que depende en buena medida de la reorganización en los cuadros técnicos y de directivos de estos niveles para que con una mayor coordinación, se pueda proporcionar un real y efectivo apoyo.
3. El macrosistémico: se refiere a las decisiones generales en la política educativa nacional que sostendrán la educación de calidad que se persigue, entre ellas destacan las que se dirigen a la efectiva distribución de los recursos; a la concreción del federalismo; al de garantizar y aprovechar la participación social y, al de modificar, adecuar y hacer vigentes los planes y programas de estudio de acuerdo a las características del momento histórico que se viva. Un punto importante que se maneja es el de incrementar la inversión en la educación que en el 2002 alcanzó 6.8% del Producto Interno Bruto (5.5% del gasto federal y 1.3% de particulares) hasta llegar al 8% del PIB para llegar a los niveles de inversión de los países desarrollados, sin embargo, al incluir en esta meta tanto el gasto público como el privado se lanza la crítica de que con esta acción se elude una responsabilidad pública que el gobierno tiene de garantizar a todos el derecho a la educación llevándose a cabo, de esta manera, una compra-venta de la educación en la que los poseedores de grandes capitales (que son los portadores de este gasto privado) pagan por su educación.³⁰

Dentro de estos niveles, las acciones a emprender son:

- ✓ Dotar a los alumnos e instituciones de los materiales necesarios para realizar un aprendizaje efectivo, éstos incluyen la masificación en el uso de libros de texto y de las nuevas formas de adquirir y manejar los conocimientos vía las

³⁰ La Jornada, 29 de julio de 2002. p. 7

tecnologías de vanguardia, aprovechando de esta forma, las innovaciones resultantes del progreso de la sociedad del conocimiento.

- ✓ Lograr la afirmación de la *federalización*, ya que a partir de ella se puede garantizar por una parte, la autonomía estatal para propulsar los contenidos curriculares que considere *pertinentes* a la población a la que esté dirigido, y por otra, la autonomía institucional que permita a cada centro escolar tomar decisiones que se adecuen a las condiciones en las que se encuentra como son el espacio, contexto, recursos, materiales, características de la población a la que atiende, etc., buscando de esta forma, la *eficiencia* de la institución. Por otro lado, la federalización contribuirá a activar las nuevas fuentes de *financiamiento*, puesto que tanto los gobiernos estatales, locales como el sector social, podrán participar en las decisiones educativas (lo que incluye el aspecto económico) así como en el mantenimiento de las instituciones.
- ✓ Implantar un sistema de evaluación permanente y sistemática que sea realizada con la participación de instancias internas y externas, que permita realizar sobre todo, mejorías al sistema educativo, pero también permita obtener información que sirva para rendir cuentas a la sociedad sobre lo realizado en la educación. Por otro lado, se destaca la separación y definición de actividades y funciones tanto de la Dirección General de Evaluación de la SEP como del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación para garantizar que la contribución de éstos (y de la evaluación en sí) sea significativa para el logro de la *calidad*.
- ✓ Según los resultados arrojados por las "evaluaciones" practicadas en nuestro sistema, los alumnos en general tienen una deficiente formación en las áreas de matemáticas y habilidades comunicativas, esto es, la apropiación de las *competencias* básicas es insatisfactoria, por tanto, se deben construir nuevas formas de enseñanza que permitan la apropiación eficaz de estos aprendizajes –y de otros- de tal manera que se transformen en herramientas esenciales de trabajo para toda la vida, lo que permitirá que la sociedad vaya respondiendo a

los retos que plantea continuamente la sociedad del conocimiento. Parte de aquí la idea de promover el compromiso individual sobre el propio aprendizaje, volviéndose ésta en la capacidad primordial para conocer "...lo que se necesita saber..." (uno se preguntaría, ¿qué se necesita saber? y ¿quién lo determina?) beneficiándose así, del desarrollo y participando a la vez, de él.

- ✓ Para atenuar las deficiencias expresadas en el punto anterior, se plantea un perfil de educador –de cualquier nivel educativo- que realmente contribuya con su quehacer a la formación del alumno. Las características que debe tener este "prototipo" de docente son³¹:
- Dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento.
 - Capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de información y comunicación.
 - Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje.
 - Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender.
 - Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros.
 - Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis.
 - Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo.
 - Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje.
 - Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo.

Para ir formando a este docente se ha propuesto y verificado las adecuaciones necesarias al currículum de la educación normal, de tal manera que se acople a los contenidos de los programas de estudio de los estudiantes y a las nuevas

³¹ Programa Nacional de Educación 2001-2006. pp. 50- 51

formas de enseñanza que se han propuesto para activar y mejorar los procesos de aprendizaje; evaluar la eficacia del sistema nacional para la actualización de los maestros en servicio, incluyendo la revitalización de los Centros de Maestros, así como diseñar nuevos programas de formación y actualización del magisterio. También se señala la actualización de los salarios que tiene un desfase creciente desde la década de los 80's acorde a las producciones que realicen los docentes y a los resultados de las evaluaciones a las que se sometan, como lo es Carrera Magisterial en el caso de la educación básica y el de pago al mérito en los posteriores niveles.

Sin embargo, los que nos interesamos por la educación, sabemos que estos deseos y acciones no son suficientes para reconstruir la figura del docente, sino que deben conjugarse múltiples factores entre los cuales sí quedan incluidos los mencionados anteriormente, pero también se deben manejar otros, como son la vocación por servir, el deseo de formar sujetos libres con la intención de salvaguardar ante todo, la integridad del ser humano, lo que conlleva a contar con un código ético a prueba de cualquier tentación social o económica que desvirtúe la responsabilidad adquirida; todo esto sobrepasa al discurso, a los apoyos y a las acciones puesto que queda en el deseo íntimo por ser un verdadero docente.

En cuanto a la *equidad*, la base para garantizarla es la proporción de una amplia cobertura educativa que permita asegurar a la población en desventaja (comunidades indígenas, rurales, migrantes, personas con capacidades especiales, etc.) su incorporación al sistema educativo ya que a partir de él, se busca que estas poblaciones puedan abandonar su situación actual logrando con ello una mayor calidad de vida.

Para esto se ha configurado todo un proyecto que contempla el refuerzo y crecimiento de las modalidades educativas:

- Educación Abierta: dirigida mayormente a la población que no concluyó sus estudios y que no cuenta con el tiempo suficiente para asistir a un centro escolar de manera regular, pero que desea continuar sus estudios y lograr una mayor formación.
- Educación a Distancia: se plantea su expansión para poder garantizar que la educación llegue a través de las nuevas tecnologías a las poblaciones marginales, a los migrantes y a todos aquellos que no cuenten con los recursos y elementos necesarios para integrarse a una situación escolar común (docente, aula y material de trabajo).
- Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA): expandir este sistema es uno de los objetivos principales para atender al gran número de población adulta que no inició o concluyó sus estudios básicos (32.5 millones de habitantes), pudiendo ofrecerles así, activar su participación en cualquier espacio del que sea integrante.
- Educación para el trabajo: proporcionar a los adultos nuevas fuentes de formación de modo que puedan incorporarse al trabajo legalizado y poder participar así en el desarrollo del país. De esta manera se contempla impulsar cursos de capacitación y actualización laboral que den cuenta de los últimos conocimientos que servirán a los trabajadores para cumplir con las expectativas y exigencias de su empleador, empresa u organización.
- Educación Media Superior: impulsar el crecimiento de escuelas de profesionales técnicos tanto terminales como con opción de continuar estudios superiores, ya que México es un país conformado por una mayoría de población joven de entre 15 y 24 años de edad que buscará oportunidades de estudio y trabajo, por tanto, la educación tiene que ofrecer una opción que les permita, por un lado, integrarse rápidamente al mercado laboral con las suficientes competencias e información y, por otro, no sobrepoblar las escuelas tradicionales de educación media superior y superior.

“... Deberá diversificarse y mejorar el funcionamiento de las modalidades que, además de permitir el acceso a tipos y niveles superiores de educación, faciliten la obtención de empleo y el tránsito flexible entre la formación y el trabajo...”³²

- Educación Superior: se pretende fortalecer este sistema a partir de la implantación de: a) acciones adecuadas para expandir y desconcentrar estas instituciones del área urbana creando para ello nuevas instituciones en todo el país, muestra de esta intención es la creación de 47 instituciones de educación superior de las cuales 16 son universidades públicas, 16 son institutos tecnológicos y 15 son universidades tecnológicas³³ (con lo que se comprueba fehacientemente el deseo deliberado del gobierno por favorecer la visión técnica de la educación), b) políticas para la retención de estudiantes y de culminación de los estudios (esta última contempla nuevas formas de titulación, programas de tutorías, becas, etc.), y c) políticas de diversificación, reordenamiento, distribución y reconfiguración tanto de instituciones como de planes y programas de estudio de acuerdo a las aspiraciones vocacionales de los estudiantes, así como la oferta y requisitos laborales:

“...es necesario que las instituciones de educación superior actualicen periódicamente los perfiles terminales de los programas que ofrecen para atender tanto las aspiraciones de los estudiantes como los requerimientos laborales...Este esfuerzo deberá complementarse con la implantación de esquemas efectivos que permitan reorientar la demanda hacia programas educativos que respondan a las nuevas exigencias sociales y a las necesidades regionales de desarrollo...”³⁴

- Educación intercultural: viendo que México ocupa el segundo lugar en el número de idiomas que se hablan en un país (sólo la India lo rebasa) y a los

³² Ibid. p. 33

³³ La Jornada, 18 de febrero de 2003. p. 43

³⁴ Programa Nacional de Educación 2001-2006. pp.191-192

que corresponde, por tanto, un sector importante de la población, se hace necesario pensar y proponer una educación que considere y comprenda a las comunidades indígenas –poseedora de propias costumbres, cultura, conocimientos (idioma propio, medicina, formas de educar, de conocer, de impartir justicia, etc.) y formas de vida–, de tal manera que pueda realizarse un proceso de enseñanza y aprendizaje que respete y utilice sus propios saberes pudiéndolos identificar con los conocimientos “occidentales y válidos” sin menospreciarlos, ignorarlos, desaprovecharlos y desprestigiarlos; sino considerarlos para construir una educación que parta de la integración de ambos conocimientos, lo que permita a las comunidades indígenas fortalecer su identidad e integrarse, a la vez, al resto de la población. Cabe destacar, que en el programa se maneja que la educación intercultural no sólo es necesaria para los indígenas, sino lo es aún más, para los no indígenas que no son (o somos) capaces de respetarlos y dejarlos vivir con sus diferencias como a cualquier otro sujeto.

Específicamente lo que se relaciona con la evaluación, se señala en el programa que esta actividad será parte fundamental para saber si se avanza, para permitir el seguimiento de las políticas implementadas y para la rendición de cuentas, todo ello en aras de mejorar la cobertura, de impulsar la equidad y, por ende, lograr la calidad educativa.

Los aspectos a evaluar son muy amplios ya que se parte del aula (el desempeño estudiantil y docente, materiales escolares, mobiliario, etc.); del centro escolar (su estructura de coordinación, infraestructura, acceso a las tecnologías de comunicación e información) y de la institución educativa de manera macrosistémica (las políticas y orientaciones que se propongan y realicen, por ejemplo: cambios al currículum, programas de formación docente, de becas, estímulos, etc.), las propuestas y acciones directas con respecto a la inversión,

financiamiento y adecuada distribución de los recursos (para lo cual se requiere realizar una evaluación que respalde los resultados obtenidos en todas las áreas), la promoción adecuada del federalismo, la normatividad del sistema escolar, entre otras. Por esta razón, al ser tantos los elementos a evaluar se enfatiza que no puede implementarse un solo método de evaluación, sino que deben combinarse la utilización de varios, de tal manera que puedan ser fiables y válidos los resultados que se obtengan ya que de esto depende la realización de una mejora real del sistema educativo mexicano. Para esto, se habla de consolidar un Sistema Nacional de Evaluación redefiniendo las funciones de la Dirección General de Evaluación y precisando, en consecuencia, las que tendrá el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.

Con respecto a todos los anteriores planteamientos, se puede decir que son parte importante de una búsqueda por una “mejor educación”, que dan cuenta de las aspiraciones gubernamentales por conformar y hacer sustentable una educación para todos. Sin embargo, hay tres críticas fundamentales que deseo realizar a las bases y argumentos del Programa Nacional de Educación y, aunque sé que éste no es el sitio indicado para realizarlas, defiendo esta postura e inquietud, porque al no ser éste el tema central del trabajo de tesis, considero que estas observaciones particulares podrían hacerse en este momento, además de que no quiero dejar pasar la oportunidad de cuestionar estos puntos, que en la lectura del Programa, inquietaron mi sentido común. Las críticas son las siguientes:

1. Dentro del programa es evidente que los argumentos descritos pasan por un progreso en el análisis e incluso parecen convertirse en un discurso alentador a los oídos y conciencia de los interesados en el debate educativo, por ejemplo:

“...Pensar en la educación que queremos es equivalente a reflexionar sobre la sociedad que deseamos, el futuro que esperamos construir. Los verdaderos cambios en la educación son silenciosos, se van construyendo día con día, en

*el trabajo cotidiano esforzado y constante de miles de profesores y profesoras en el aula y en la escuela, de los padres de familia que apoyan los aprendizajes de sus hijos, de los directores, supervisores y personal de apoyo de las autoridades educativas...*³⁵

Pero, en la práctica y en la realidad educativa qué tanto de esto se cumple, qué tanto se queda en el deber ser y, qué tanto se vuelve utópico.

2. El programa se excede en información, descripciones y en intenciones, no concretiza las actividades, se queda en el deseo y no llega al cómo (que es muy importante) e incluso, compromete demasiado la postura y alcances de las autoridades ya que asegura algunas cuestiones que son casi imposibles de realizar, por ejemplo: "...habrá aprecio social por los egresados de la educación superior..." (p.198), "...el docente también contribuirá a dirimir los conflictos sin actuar injustamente..."(p.125) o "...La SEP, las autoridades ...se preocuparán por escuchar y captar lo que las personas piensan, quieren y expresan..."(p.86), en estos casos -y en otros-, cómo puede garantizarlo, la respuesta no creo que la tengan las autoridades educativas porque no depende solamente de ellos, sino de una infinidad de factores que las sobrepasan.
3. La más preocupante desde mi perspectiva es ésta y consiste en que los deseos por conformar una educación de calidad no responde solamente al hecho de pensar en el desarrollo y plenitud de la población mexicana, sino que se refiere en gran medida a alcanzar los estándares educativos y productivos impuestos por otros países u organismos internacionales.

"...Es preciso hacer frente a los riesgos y superarlos. No podemos quedarnos

³⁵ Ibid. p.122

al margen, so pena de agrandar la brecha que nos separa de los países más avanzados...³⁶

De ninguna manera hay que pensar que este deseo por convertir a México en un país equiparable a los más desarrollados es inviable, injustificado o injusto, al contrario, la educación debe tener entre sus metas este cometido, pero de ninguna manera este deseo debe aminorar el compromiso que tiene el país, sus gobernantes y autoridades por proporcionar al pueblo el derecho que tiene a desarrollarse plenamente. Y la crítica radica precisamente en esta tendenciosa comparación con los otros países, por qué no sólo decir que los intentos del gobierno son para hacer grande al país con una población formada críticamente, sabedora de sus capacidades y, por tanto, capaz de crecer tanto social, cultural, política y económicamente, logrando así una calidad de vida que toda persona y comunidad merece y que es la aspiración más grande que todo gobierno debería desear para su pueblo.

³⁶ Ibid. p. 51

2.2 La relación indisoluble entre educación y evaluación.

[Hay]... una mutua relación entre la organización y las características de la enseñanza...[con]...el tipo de evaluación que se practique; es decir, el tipo de evaluación no es independiente, sino que está sujeto a la estructura del proceso de enseñanza que se maneje. De ahí que una modificación del concepto de evaluación debe partir necesariamente de una modificación en la naturaleza de la enseñanza...

Porfirio Morán.

Una vez revisado el contexto educativo (macroeducación) del cual parten las actividades, elementos y procesos que se realizan en el nivel microeducativo (centros escolares) es necesario señalar cómo estas políticas internacionales y las decisiones nacionales son retomadas por la escuela que es, al fin y al cabo, el sitio al cual se dirigen y descansan todas estas propuestas educativas. Bajo el modelo educativo pragmático la enseñanza que se realiza en las instituciones educativas es de corte totalmente cuantitativo, es decir, el *demostrar* la calidad se traduce en las escalas de calificaciones, las cuales se convierten en el estandarte de la normatividad escolar; de los esfuerzos articulados de las autoridades, profesores, padres de familia y de los alumnos; de las formas de enseñanza que más que ser herramientas del desarrollo, se convierten en instrumentos de mutilación de las capacidades de los estudiantes. De esta manera vemos que la *calidad educativa* no es entendida como virtud y fin cualitativo del proceso de enseñanza–aprendizaje, sino que es equiparada y resignificada como elemento que justifica y prestigia las decisiones por una educación plagada de tecnicismos, estadísticas, disciplina, comportamientos preestablecidos y de habilidades; es decir, la significación de la calidad es llevada y entendida en otros términos; porque si ésta

fuera entendida en su concepto más amplio, se reconocería y afirmaría sin miramientos (u ocultaciones) que:

"...La concepción de la educación que hemos adoptado tiende a identificarse con el cultivo de la razón; no es extraño que planes y programas privilegien las destrezas intelectuales en alumnos y maestros... Nuestras autoridades ignoran la otra cara de la luna, las potencialidades no estrictamente racionales para percibir la realidad, intuir la, adivinarla, recrearla y gozarla, que en la vida serán tan importantes o más que la razón..."³⁷

En este sentido podemos asegurar que el concepto que se tenga de educación determinará las formas de enseñanza y, por tanto, de evaluación a realizarse. Ejemplificando los modelos de enseñanza que circunscriben y fundamentan las prácticas escolares y evaluativas, Edith Litwin³⁸ retoma los 9 postulados psicoculturales que Jerome Brunner destaca como formas de aproximación a la problemática educativa:

1. **Postulado perspectivista:** la enseñanza se basa en la concepción de que la comprensión de los contenidos puede darse desde diferentes perspectivas que de ninguna manera trivializan o minimizan otras formas de construcción, por lo tanto, la exclusión no debe tener lugar en esta situación. En este entendido, la *evaluación* practicada debe ampliar sus métodos y técnicas de tal manera que explore las diferentes alternativas de construcción de conocimiento.
2. **Postulado de los límites:** las propuestas de enseñanza deben contemplar todo aquello que este más allá de lo que ha sido dispuesto en un plan de estudios con el fin de permitir a los alumnos rescatar sus propias experiencias previas para la construcción de su conocimiento. Por esta razón, la *evaluación* debe ser un proceso que valore más de una cualidad o habilidad.

³⁷ Latapí, P. Tiempo Educativo Mexicano. p. 80

³⁸ Litwin, E. En Celman, S. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico... pp. 19-22

3. **Postulado del constructivismo:** este postulado señala la importancia de reconocer que el conocimiento es construido a través de diferentes situaciones que pueden llegar a ser ajenas a la situación educativa vivida en el aula escolar, lo que implica dar la oportunidad a los alumnos para la creación de sus propias herramientas para dar sentido y significado a la elaboración de su propio conocimiento. De esta manera, la *evaluación* debe flexibilizarse para evitar un discurso hegemónico y unidireccional que sólo deformará u ocultará la comprensión individual de la realidad.
4. **Postulado interactivo:** la enseñanza debe basarse en la idea de que el conocimiento se construye a partir de la interacción y participación con las otras personas, en el intercambio continuo de ideas y experiencias, para ello es necesario el compromiso y la responsabilidad de la persona consigo mismo y con el *otro*. La *evaluación* que corresponde a este postulado debe ser un proceso en el que la ayuda mutua sea la base del mismo y en el que, la demostración de un almacenamiento individual y particular deba ser invalidado.
5. **Postulado de externalización:** bajo el reconocimiento que el aprendizaje implica la producción constante del conocimiento, en la enseñanza se debe permitir que el alumno ponga en juego sus capacidades y reflexiones para la generación de participaciones críticas, de ensayos auténticos y de preguntas con sentido. Estas producciones deben ser la base del *proceso evaluativo* practicado, ya que ellas dan cuenta explícita de la verdadera formación que han tenido los educandos.
6. **Postulado instrumentalista:** la enseñanza sólo tiende a desarrollar una habilidad, actitud o potencialidad que han sido seleccionadas de antemano con el fin de conservar el poder que se ejerce sobre la sociedad, manteniendo con ello la estratificación social conveniente a intereses tanto económicos como políticos. La *evaluación* sirve para legitimar las diferencias existentes entre los estudiantes y para ir seleccionando a aquellos que cumplen con el prototipo diseñado de un buen estudiante.

7. **Postulado institucional:** la escuela es concebida como una institución que contiene una jerarquía y una serie de roles diferenciados y preestablecidos que deben ser forzosamente acatados y aprendidos tanto por los directivos como por los docentes y alumnos. Bajo esta perspectiva, la *evaluación* también debe ser institucionalizada para garantizar el control que se tiene sobre el sistema educativo y para demostrar que éste continúa sobreviviendo aún a pesar de la integración de nuevos sujetos (maestros y alumnos) a través del tiempo.
8. **Postulado de identidad y autoestima:** dentro de la enseñanza el profesor, consciente o inconscientemente, da la pauta para la baja o el impulso de la autoestima que condiciona claramente los éxitos y fracasos que puedan tener los estudiantes, lo que influye directamente en el desarrollo de su personalidad. La *evaluación* cobra una singular importancia en este postulado, ya que es en ella en donde queda manifiesta la seguridad o inseguridad que se tiene con respecto a la propia capacidad intelectual, lo que puede explicar la presencia ocasional de fraudes característicos de los procesos evaluativos.
9. **Postulado narrativo:** el discurso que maneje el docente y las variaciones que realice en su narración serán de fundamental importancia para la construcción de conocimientos de sus alumnos, ya que a partir de él se puede atraer la atención, incitar a la duda, a la crítica y a la comprensión de los educandos. De esta manera, la *evaluación* que se practique debe respetar esta incorporación activa del estudiante en los procesos de construcción de conocimientos tanto grupales como individuales.

Algunas características de estos postulados (que desgraciadamente muchas son tecnocráticas) convergen en la educación que se ejerce en nuestras aulas (de todos los niveles escolares, incluyendo tanto el sector público como al privado) y que se ha identificado con un aparato ideológico que propugna por un modelo de enseñanza que parte de privilegiar los contenidos propios de la ejecución inmediata, de la información de vanguardia, de los requisitos del mundo

globalizado, de lo pura y llanamente técnico*, que permita al fin de cuentas la competencia entre los hombres, y que deja de lado todo aquello que representa la participación consciente tanto del docente como del alumno.

Es así, como desde el nivel básico hasta el universitario la educación es sumamente pragmática, esto se ve tanto en la escuela primaria y secundaria al revisar los planes y programas de estudio que detienen su atención en las asignaturas de español, matemáticas y ciencias en general y que se demuestra en el mayor tiempo dedicado a su estudio, los mayores recursos y materiales para su comprensión y aprehensión; mayores esfuerzos por parte de las autoridades por crear nuevas formas de apropiación de los contenidos por parte de profesores (y estudiantes) a la vez, de proporcionarles nuevas fuentes de orientaciones didácticas que permitirán a sus alumnos avanzar más rápidamente en su acercamiento y asimilación a estos contenidos; todo esto es en detrimento de las otras áreas de aprendizaje como lo son las sociales, las artes y los deportes que son vistos como meros complementos sustituibles y, por tanto, no imprescindibles. En el nivel medio superior y superior esto se comprueba con la proliferación de las escuelas tecnológicas y con la expansión de profesiones de este mismo corte.

Ya en el aula, bajo esta filosofía, la enseñanza queda reducida a la transmisión de información acabada, comprobada y oficializada y, a la apropiación mecánica de la misma (aunque en el discurso se hable de aprendizajes significativos). El profesor se convierte en ejecutor de técnicas probadas que requieren del mínimo esfuerzo: el dictado, la exposición, el pizarrón, el gis (o ahora que ya nos modernizamos, el plumón y el pizarrón de lámina), el libro de texto autorizado, la fotocopia, la lectura sin sentido, la repetición año con año de los

* Aclaro que la formación técnica no se considera mala o inconveniente, aunque si se ve como un aspecto negativo que esta forma de educar ocupe el centro de la planeación, programación y ejecución educativa menospreciando así, los otras áreas de conocimiento que son parte fundamental de la formación humana.

mismos ejercicios, la utilización de las mismas fuentes de información, las mismas reglas para establecer la disciplina y, las idénticas formas de resolver conflictos de generación en generación, en fin, todas estas características se convierten en la esencia de un docente, en las estrategias didácticas necesarias para asegurar el éxito de un curso escolar que consiste en buscar solamente que sus alumnos pasen de un grado a otro llevando tras de sí –en muchos casos- dificultades, inseguridades y los mínimos conocimientos y preparación; de ahí que tenga que cuestionarse qué tan válido es hablar del *suficiente* como último escalón aprobatorio. A este modelo de enseñanza le corresponde uno de aprendizaje que cada alumno, sobrepasando los tiempos y la historia, conoce y apropia; éste consiste en identificar, dar y mostrar sólo lo que se le exige, en consecuencia sólo se desarrollan muy pocas habilidades de todo el abanico de posibilidades que tiene para crecer como un sujeto, esta habilidad es básicamente, la memoria ya que ésta, durante la vida escolar, se convierte en la forma más conveniente de aprender lo que los planes y programas de estudio establecen, lo que el profesor enseña y lo que la sociedad desea que sus hijos conozcan.

De igual manera, a este proceso enseñanza–aprendizaje tan común en nuestro sistema educativo, le corresponde un modo de evaluación, que de hecho le es inherente. Esta evaluación, que en realidad no es propiamente una evaluación, sino una medición y comprobación de conocimientos, reduce aún más las figuras tanto del docente como del alumno, el primero como mero almacenador y distribuidor de información y, el segundo como mero receptor y repetidor de contenidos. De esta forma, si el objetivo principal de la educación es que el alumno conozca, repita y demuestre lo que “aprendió”, las técnicas de evaluación que se han consolidado y mantenido son la toma de asistencia; la puntualidad; la entrega de tareas en las que se juzga más su presentación y requisitos preestablecidos -escrito a computadora, en hojas blancas, con margen, fecha, etc.- que su contenido y propuestas; en algunos casos -que afortunadamente

cada vez son más comunes- la participación y, sobre todo, el uso indispensable y omnipresente de exámenes (todavía no es imaginable la comprobación de aprendizajes sin el uso de este instrumento) concretos, precisos y supuestamente, objetivos (es decir, fuera los de respuesta abierta, los orales, los de ensayo, etc., que dan cuenta de una subjetividad indeseable porque, al parecer, invalida la credibilidad y legalidad de los resultados) que permiten al profesor mantener y revitalizar su papel “deshonroso” de mero aplicador de baterías de pruebas con preguntas que requieren solamente respuestas precisas, para darle después el de juez que decide y comprueba la calificación del alumno, su valor académico y social. A esto se agrega que al enfatizar en su actuar solamente actividades mecánicas e instrumentales (tanto de enseñanza como de evaluación), el profesor puede llegar a provocar en sus alumnos efectos psicológicos, emocionales y sociales -ya sean positivos o negativos- que determinarán su incorporación al mundo y su futuro -personal y comunal- de manera decisiva, además de que puede perder poco a poco (al menos parcialmente) su sensibilización ante los problemas que afectan a sus alumnos, evadiendo de esta manera, el compromiso social que todo docente debe tener y que es el contribuir a la formación y desarrollo integral del educando.

Por otro lado, el hecho de mantener al examen como única alternativa de evaluación, el alumno también construye un personaje que lo aleja de su desarrollo pleno y que se concreta a responder enciclopédicamente lo que se le pide; a memorizar nombres, fechas, datos, escenarios, fórmulas, procedimientos sin sentido y sin comprensión alguna; a escuchar (no oír y entender) lo que se le dice sin cuestionar y mucho menos protestar; a escribir mecánicamente lo que otros escriben aunque no sea verdadero; a idear formas de cometer fraudes escolares que le darán la oportunidad de mantenerse dentro de los afortunados por recibir educación; a llenar su ego al conseguir calificaciones “sobresalientes” que le permiten ser conocido, envidiado e incluso, admirado por su círculo social,

o lo contrario, creerse a sí mismo como un sujeto inferior por no obtener mejores resultados. De esta forma, el alumno queda bajo esta perspectiva de “evaluación” con toda la responsabilidad sobre su aprendizaje; si tiene o no éxito en su vida académica es exclusivamente por su capacidad y compromiso demostrado, ningún otro factor es considerado como causa-afecto de dicho rendimiento; además, hay otro elemento que se deriva de este modo de comprobación de conocimientos y que es de fundamental trascendencia, puesto que al interesar exclusivamente la nota o calificación, el alumno se enfrenta y se convierte (en algunos casos para toda la vida) en un ser competitivo, egoísta y defraudador, ¿éste es el ser que queremos formar?

Todos estos elementos no son considerados por las autoridades educativas, son tomados como cuestiones totalmente naturales propias del sistema educativo que se practica y que, por tanto, no son provocadas o causadas deliberadamente. Pero además, parece que se justifican por la contribución que da este sistema evaluativo basado en la certificación de los conocimientos y de la eficacia de las políticas escolares para responder a los retos que tiene que enfrentar la educación para consolidarse en el ámbito nacional e internacional como un sistema de calidad.

En nuestro sistema educativo lo que importa es obtener algo que valide la eficacia del sistema, la excelencia académica, algo que consolide y certifique un prestigio tanto académico como social de la escuela -que incluye a directivos, profesores y alumnos- y, que le hará ganar adeptos, respeto y superioridad ante los demás. Sin embargo, sabemos que la mala interpretación de la evaluación educativa no se reduce a este ámbito áulico, sino que partiendo de él, sobrepasa los límites espaciales, manteniendo una función más trascendental y decisiva para el futuro del país que será lo que trataremos de analizar en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3. POLÍTICA EVALUATIVA O EVALUACIÓN POLITIZADA.

*Cuestionar la evaluación viene a ser cuestionar el poder...
Como todo discurso político, el de la evaluación se mueve en
el eje de la lucha por la preservación y disputa por la conducción.
En ese sentido, es netamente un instrumento político...*

Hugo Aboites.

Como se vio en el capítulo anterior, las sugerencias que realizan los organismos internacionales en materia educativa, abarcan aquellos elementos que son considerados estratégicos para la consecución de una educación de "calidad" y pragmática. Un punto relevante que debe ser considerado para que este fin sea conseguido es el referido a la cuestión de la *evaluación educativa*, ya que en teoría, dependiendo de la eficacia de este proceso, es como se comprobará que la calidad es una realidad o dista mucho de serlo.

Sin embargo, los argumentos que sustentan la concepción de **evaluación** que se utiliza en la actualidad han dejado de desarrollarse a partir de la relación enseñanza-aprendizaje encabezada por docentes y alumnos, del proceso inherente que se vive en un espacio áulico y, por tanto, elimina su objetivo principal de contribuir al desarrollo y crecimiento individual (del educando y docente) como de la misma educación. Ahora lo que importa en la filosofía neoliberal que envuelve la práctica evaluativa, es comprobar mediante la obtención de una serie de resultados (que se manifiestan en un lenguaje abstracto) la supuesta eficiencia de un sistema escolar que al fin y al cabo sólo se empeña en etiquetar, seleccionar y distribuir tanto a sujetos como a instituciones y recursos según su conveniencia política, económica o social. De esta forma se puede decir que la evaluación ha quedado reducida a un mero instrumento catalogador y verificador de la gran simulación de la calidad educativa.

Según Díaz Barriga³⁹ la evaluación que se practica hoy en día (agregaría, acorde a las sugerencias de los organismos internacionales) está sustentada en dos perspectivas:

- a) Académica – Técnica, y
- b) Política – Institucional.

En la primera se plantea la importancia que se le ha concedido a los instrumentos para la realización de una determinada evaluación, puesto que ellos son la muestra tangible de la eficacia, control, rendimiento y, ante todo, de la objetividad, estandarte del no cuestionamiento, de las incertidumbres o dudas que pudieran herir susceptibilidades y, de una supuesta justicia y democracia de los procesos educativos. En la segunda se muestra el papel oculto, pero posiblemente, el más importante de la evaluación y es el referido a su uso como una herramienta de poder que controla sectores sociales –en este caso, el educativo- desde el más pequeño elemento hasta aquellos que son considerados autosuficientes o autónomos –como magisterio, centros de investigación, autonomía universitaria, la libertad de cátedra, etc.-. Así, a la evaluación se le ha adjudicado un papel influyente en la toma de decisiones, en la configuración del sentido educativo, a partir de ella misma se delimitan las aspiraciones, capacidades y lineamientos de la acción educativa:

“...Habrá que entrenar a los alumnos para resolver exámenes objetivos, los docentes tendrán que acumular puntos de acuerdo con diversos programas de productividad, por publicaciones, conferencias, y además, las instituciones tendrán que reportar el número de volúmenes de su biblioteca, su equipo de cómputo y su relación ingreso/egreso, para recibir una acreditación institucional o un apoyo económico adicional...”⁴⁰

³⁹ Díaz, B. Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. En Pacheco, T. Evaluación Académica. pp. 11-12

⁴⁰ Ibid. p. 25

Bajo estos argumentos, hay algunas acciones evaluativas concretas que se han consolidado como grandes políticas educativas que son realizadas en el ámbito nacional -o al menos se lucha por ello-. En esta tónica, el mismo autor⁴¹ destaca estos niveles de intervención de la evaluación educativa:

- ♦ *Implantación de diversos exámenes nacionales (de ingreso o de medición de la calidad):* bajo la estandarización de los instrumentos, específicamente de las pruebas objetivas, se pretende evaluar el desempeño tanto del estudiante como del docente e instituciones educativas. Esta política aparentemente mide con veracidad la calidad educativa, el nivel alcanzado de las competencias, la utilidad de los conocimientos adquiridos en los centros escolares además de que proporciona información que puede ser utilizada para comparar sujetos, instituciones y la eficacia de los diversos modos de enseñanza.

Sin embargo, es bien sabido que las pruebas objetivas sólo muestran –en el mejor de los casos- el desarrollo de una habilidad cognitiva, de ningún modo dan cuenta de la formación que tuvo un alumno al establecer relaciones comunicativas, afectivas, sociales, etc. con un grupo de sujetos. A esto se agrega el argumento de que los exámenes estandarizados sólo han contribuido a dos cosas seguras: la selección y exclusión de los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo y, a la reducción de costos financieros.

- ♦ *La evaluación del desempeño docente:* la evaluación de los docentes no ha sido utilizada para mejorar su trabajo escolar sino para continuar atenuando el increíble debacle y desajuste salarial que han sufrido los profesores desde hace algunas décadas, es decir, con base a los resultados de la evaluación se pretende facilitar una remuneración salarial del desempeño docente. Es así

⁴¹ Ibid. pp. 18-23

como se han establecido en los diferentes niveles educativos, programas de remuneración como Carrera Magisterial que se vinculan lógicamente con sus actividades y desempeño: cursos, capacitaciones, investigaciones, publicaciones, etc. Pero todas estas cuestiones ponen al docente en una balanza que se inclina fácilmente de un lado a otro, en el que se encuentran por un lado, sus alumnos y por otro, su solvencia económica, ya que ambos son problemas que debe atender y que por desgracia alguno de ellos tiene que ser desatendido, siendo la mayoría de las veces sus alumnos. De esta forma, desde mi perspectiva, esta evaluación contribuye a distorsionar la labor del docente ya que descuida o no presta atención a la formación integral de cada uno de sus estudiantes.

- ♦ *La evaluación institucional es una propuesta central, en el ámbito de la educación superior.* ésta tiene sus bases en el sistema educativo estadounidense que tiene como fundamentos la acreditación institucional, la evaluación externa, la evaluación de la productividad y el establecimiento de sistemas de certificación. Estas se sustentan en las relaciones costo/beneficio e insumo/producto que dan el valor a la educación superior y que mostrarán la calidad de sus programas de formación de individuos "apropiados" a lo que el sistema de mercados nacionales e internacionales requiere, además de que puede intervenir sutilmente en la acomodación de los sujetos en las diferentes instituciones provocando de esta manera la consolidación de las opciones de carácter tecnológico y la debilitación de aquellas con filosofía humanista, valorativa y crítica.

Estas políticas evaluativas tendrán sus consecuencias, pero lo más lamentable es que casi nadie las percibe, nuestras instituciones, autoridades, profesores y los mismos alumnos las aceptan como una cuestión natural que forma parte inseparable de la educación y, que al final, es lo que cada uno de ellos persigue:

un certificado, una validación, el reconocimiento, el papel membreteado que da cuenta de los conocimientos, esfuerzos, disponibilidad, habilidades, capacidad, competencia, etc., y que por obvias razones permitirá acceder a “mejores” niveles de vida o de status que desgraciadamente descansan en la mayor obtención de recursos financieros y no en la superación, crecimiento y formación personal, académica e institucional. Este es un hecho vergonzoso y un lastre que carga la política educativa en general y la evaluativa en particular, ya que todos los esfuerzos de optar por una evaluación educativa quedan reducidos a la decisión de construir una serie de acciones que puedan certificar los esfuerzos, que muestren palpablemente las actividades realizadas tanto en el aula, en la escuela como en instancias directivas de la educación, que permitan un acercamiento a los estándares establecidos por las agencias nacionales e internacionales y que den cuenta de las intenciones realizadas para mejorar la calidad del sistema educativo. Todo esto es realizado con el fin inmediato de obtener mayores recursos y de dosificarlos en las diferentes áreas según los propios resultados obtenidos, es decir, la política evaluativa funciona en la lógica de a mayor esfuerzo y dedicación, mejores resultados y por tanto, aseguramiento del apoyo financiero. Bajo esta idea uno puede cuestionar la situación que atraviesan miles de instituciones escolares que se encuentran dentro de esta realidad paradójica y que consiste simplemente en un deterioro verdadero de sus intentos por formar a sus estudiantes debido a los bajos recursos destinados para su funcionamiento, organización, así como la planeación y que, evidentemente, afectan tanto la dedicación de los profesores, su interés por apoyar verdaderamente a sus alumnos, como, el compromiso que pudiera exigírseles a los educandos y a los padres de familia. Toda esta situación provoca que en las evaluaciones realizadas se mantenga una tónica general de bajas puntuaciones, de la falta de competitividad con otras instituciones escolares y de una baja calidad de esta escuela, y el remedio que dan nuestras autoridades educativas a estos centros y a esta población es la negación de apoyos tanto financieros como morales. Muy al

contrario, si una evaluación muestra avances y progresos en la consecución de la eficiencia y calidad educativa será premiada con seguir teniendo acceso a recursos financieros; en esta realidad se hace evidente el darwinismo social del que hablamos anteriormente y que consiste en eliminar a quienes no tienen las posibilidades de alcanzar los estándares de calidad y competitividad.

De esta forma está puesta la cuestión sobre si las acciones evaluativas realizadas en nuestras instancias educativas son una serie de elementos que sustentan y dan forma a la política evaluativa que busca limitadamente demostrar un rostro educativo que no tiene el más mínimo cimiento de calidad sino sólo un entramado frágil de apariencias y simulaciones, o si al contrario, se trata de una evaluación que ha sido politizada para conseguir los objetivos de un sistema nacional e internacional que requieren de un determinado prototipo de ciudadano, con in-formaciones pertinentes a los requisitos empresariales, del mercado y de las finanzas y cuyos principios descansen en valores (o posiblemente podamos decir, pseudo-valores) tales como la individualidad, competencia, indiferencia, egoísmo, en algunos casos la soberbia y en otros, la resignación.

Para nuestra desgracia (me refiero a todos aquellos que nos preocupamos por nuestra educación) ambas situaciones están presentes, lo que simplemente demuestra que la *evaluación educativa* forma parte medular del proyecto neoliberal y, por tanto, se ha consolidado como un tema de fundamental importancia que debe ser atendido inmediatamente por el sector educativo de nuestro país, aunque por desgracia se siga manejando y construyendo de manera errónea y en beneficio de unos cuantos.

3.1 "Incultura" evaluativa.

Con los indicadores empleados para evaluar la educación estamos en condiciones de clasificar las instituciones, los docentes y los estudiantes, pero nos negamos la posibilidad de mejorar los procedimientos educativos...Evaluamos para clasificar; para llenar el expediente, para emitir juicios, aunque para ellos nos conformamos con una serie de indicadores formales; no evaluamos lo sustantivo del trabajo educativo ...

Ángel Díaz Barriga.

Como se ha esbozado a través de los apartados precedentes, la evaluación educativa está siendo manejada en su acepción restringida en la que sólo queda como un elemento protocolario del gran acto de la calidad educativa. Esta concepción limitada tiene su origen en dos corrientes (que están entrelazadas) que marcaron una etapa importante en la historia de la sociedad (que primeramente se manifestó y originó en la sociedad norteamericana, aunque después sobrepasó las fronteras extendiéndose en todo el mundo), por un lado se encuentran la formulación, creación y expansión de los **tests** de inteligencia y, por el otro, la administración del trabajo encabezada por Henri Fayol, ambos situados en las bases del paradigma científico clásico.

Los tests tuvieron su origen a principios del siglo XX cuando la psicología encontró en la ciencia la base de su desarrollo como campo de estudio legítimo y válido, con ello podría mostrarse ante el resto de las ciencias con un conocimiento demostrable basado en el método experimental y en la medición de sus resultados. De esta forma, los tests se forjaron como la técnica adecuada de la recién formada ciencia de la psicología, se constituyeron como los instrumentos de conocimiento, explicación y comprensión del comportamiento humano, junto a esta técnica, la teoría de la medición se arraigaría como el medio idóneo para

interpretar y/o verificar los resultados que los tests arrojaran. A partir de ese momento la creación y uso de los tests se expandió rápidamente, las conductas humanas quedaron reducidas a objetos de conocimiento y, por tanto, de estudio y construcción teórica. Sin embargo, esta euforia provocó que el ser humano fuera desarticulado, por un lado se encontraron sus sentimientos, emociones, sensaciones, inteligencia, actitudes, habilidades, destrezas, personalidad, historia, comportamientos, y por otro, su contexto físico y social, ambientes, estímulos, etc., toda su constitución se disolvió en partes excluyentes unas de otras.

Esta situación llegó al ámbito educativo, los esfuerzos por comprender, explicar y reforzar las formas de enseñanza y aprendizaje fueron reducidos a investigar la habilidad para aprender, para conectar ideas; la rapidez para contestar, para resolver problemas, encontrar la secuencia de figuras, números, en fin, la situación de aprendizaje vivida por un estudiante particular quedó establecida y demostrada a través de una serie de conductas observables emitidas en un espacio áulico que se pretendió (y aún se pretende en algunos casos) que permaneciera ajeno a su contexto, historia, sentimientos, lo que importaba era medir los alcances de la inteligencia, la cuantificación del rendimiento del alumno según los parámetros establecidos.

El problema central de la medición desatada por el uso de los tests (y que han desembocado en la construcción de pruebas objetivas) lo constituye el fijar la atención y juzgar solo un atributo o aspecto determinado ocultando, evitando o negando, de esta manera, aquellos otros que conforman la esencia de un sujeto; a esto se agrega el uso que se le ha dado históricamente a la información recabada a través de estos instrumentos y que se ha quedado convertida en el elemento principal para valorar a la persona, es decir, los datos se convirtieron en fuente, base y fin de los procesos "evaluativos", se dejó de entender que "...la medición sólo nos proporciona información, no juicio...[que]... una prueba solamente nos dará información, no la conclusión que pueda sacarse de sus datos..." (Thorndike

y Hagen, 1973). Al final de cuentas, los tests y la medición se convirtieron en los instrumentos y medios de clasificación, categorización y selección de las personas, fueron utilizados para avalar las injusticias sociales, la hegemonía y para hacer pasar por natural y válida la historia que conocemos.

La otra cuestión relacionada con los antecedentes de la actual práctica evaluativa es la referida a la teoría de la administración encabezada por Henri Fayol quien en su *Administración general e industrial* (1916) estableció cinco principios básicos que permitirían la agilización, eficiencia y control del trabajo logrando con ello la calidad de las producciones de las empresas. Estos cinco principios de la administración del trabajo son la previsión, organización, dirección, coordinación y control, los cuales lenta y, lamentablemente, fueron encontrando su sentido no sólo en la industria y empresas, sino en la escuela, que pasó a ser considerada como una empresa de orden educativo y por tanto, sujeta a las mismas reglas imperantes en cualquier otra empresa.

De esta manera para agilizar el proceso educativo y para que rindiera los frutos que de él se esperaba, la *previsión* y *organización* quedó a cargo de los planificadores educativos, de la construcción de los planes y programas de estudio; la *dirección* y *coordinación* en manos de los supervisores de áreas, de los directivos de las instituciones educativas y de los profesores dentro del aula y, el *control* fue retomado por las instancias evaluativas tanto internas como externas. Por otro lado, el control de tiempos y movimientos imperantes en las fábricas fue interpretado en las escuelas como la generación de objetivos de aprendizaje específicos con su correspondiente evaluación de los resultados obtenidos. Otras semejanzas también se dieron entre la administración científica del trabajo y la teoría pedagógica y son aquellas que se relacionan con la segmentación de la tarea docente que fue desarticulada para dar paso a la generación de múltiples especialistas del área educativa como los dedicados exclusivamente al currículo, a la planeación, organización, orden, evaluación, etc., además de la

coincidencia que se dio en el uso de los tests para seleccionar y evaluar a los trabajadores con el manejo casi por decreto, de las pruebas objetivas utilizadas también para seleccionar y evaluar la utilidad de los conocimientos “aprehendidos” por los estudiantes, tratando ambas de eliminar a quien no cumple con las expectativas tanto de la empresa como de la escuela, es decir, en ambos casos el resultado de la aplicación de estos instrumentos da cuenta solamente de aquello que se considera relevante para garantizar la eficiencia institucional o empresarial. Ángel Díaz Barriga señala el costo que ha tenido identificar y mezclar estas teorías científicas con la evaluación educativa:

“...El hecho de que el conjunto de concepciones y prácticas evaluativas surja de la administración científica, determina que tales propuestas sean altamente tecnicistas y sólo hagan un manejo utilitarista de la información que solicitan...”⁴²

Hasta aquí podemos discernir dos tendencias de la evaluación educativa (las que parten de la teoría de los tests y de la administración científica del trabajo y de sus críticas), la primera se refiere a la **evaluación de los productos** (concentrada básicamente en la teoría de la medición) y la otra que parte de la noción de **evaluar los procesos**. Desafortunadamente la primera es la que ha cobrado fuerza en nuestro sistema educativo, tal vez se deba a esta insistencia paranoica de garantizar una supuesta y anhelada objetividad que permita colgar el título de científicidad a una actividad netamente subjetiva o posiblemente sólo se debe a que es mucho más sencilla, accesible y menos comprometedora de la otra.

En la evaluación de los productos un elemento muy importante es el establecimiento de los objetivos que se pretenden alcanzar ya que a partir de ellos se puede juzgar el logro de los resultados inmediatos. La crítica principal de esta forma de evaluación educativa consiste en que al importar y buscar solamente

⁴² Díaz, B. Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. En Pacheco, T. *op. cit.* p. 12

aquello que se estableció fuera de las relaciones construidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y entre los mismos pares -tanto de alumnos como de profesores- se olvida de otras cuestiones que probablemente fueron más influyentes en la construcción de los aprendizajes tanto escolares como sociales, de convivencia, comunicación e incluso, los valorativos (relacionados con el respeto, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, etc.) que definitivamente forman parte sustancial de la formación del sujeto.

Con lo que respecta a la evaluación de procesos bastará por el momento con mencionar que ésta busca analizar, comprender y corregir los elementos que intervienen en las situaciones de aprendizaje y que sobrepasan los comportamientos observables; parte de la idea base de que la evaluación debe ser realizada para la comprensión, explicación de una situación educativa particular e irrepetible. Aquí la educación se concibe como un proceso al que se le reconoce una dimensión cualitativa que fundamentalmente produce bienes "simbólicos", esto es, bienes no tangibles, por lo tanto no medibles; se considera aquí que la tarea de la evaluación consiste en aportar elementos para que los actores de la educación tengan condiciones para mejorar ese proceso; por lo tanto, *la evaluación es un acto que se ejecuta con y desde los actores.*⁴³ Esta perspectiva enfrenta su propio cuestionamiento y obstáculo referido a cómo poder recuperar, controlar y evaluar una situación que se pretende retomar como una circunstancia totalmente natural llevada a cabo en el aula, pero esto lo retomaremos con mayor detenimiento en el capítulo posterior cuando nos adentremos con más detenimiento en la cuestión de la evaluación educativa, entendida en su sentido amplio.

Retomando a la evaluación de productos, cabe destacar que esta perspectiva se halla dentro de un discurso que tiene implicaciones políticas -tanto para

⁴³ Ibid. p.26

individuos como para instituciones- que permite reforzar el poder de alguna autoridad por lo que posiblemente se ha fortalecido como el medio legítimo para evaluar los sistemas educativos:

“...el lenguaje de la evaluación crea a menudo términos para la clasificación del mérito, la competencia, la patología o la autoridad de grupos e individuos; así mismo define implícitamente los intereses que han de favorecerse, y los que deben ser obstaculizados...”⁴⁴

Thomas Popkewits⁴⁵ señala tres concepciones de evaluación en las que se encuentran estas implicaciones políticas de control, legitimidad y autoridad, estas concepciones están enmarcadas profundamente en la teoría de los tests, de la administración científica del trabajo y en la evaluación de los productos, éstas son:

1. *Evaluación como responsabilidad comportamental.*

La escuela es equiparada a una institución productiva que requiere del control, supervisión y dirección de las actividades, para ello debe incluir una evaluación que cuente con una vasta gama de técnicas o instrumentos que partan de la tecnología humana de manera tal que respondan, primeramente, a la especificación de objetivos precisos y medibles que se hizo como primer paso y, al establecimiento de reglas y “definiciones operacionales” que se propusieron para alcanzar los objetivos propuestos.

Esta visión basada en la búsqueda de comportamientos, limita ampliamente los alcances de la formación escolar, las posibilidades humanas y el fin emancipatorio de la educación.

2. *La evaluación como toma de decisiones: la administración del poder.*

Aquí la cuestión radica en qué tan válido es utilizar la información resultante de los procesos evaluativos como medio para la toma racional de decisiones sin considerar y sin alcanzar éstas a los sujetos partícipes de la evaluación. En consecuencia los resultados sólo se reducen y son aplicables como alternativa

⁴⁴ Popkewits, T. *La evaluación educativa como forma de política*. p. 203

⁴⁵ Ibid. pp. 204-211

para el juicio, perspectiva y conveniencia de los especialistas en la toma de decisiones. La evaluación de esta forma es utilizada para administrar el poder según las consideraciones de los que detentan la autoridad.

3. *La evaluación como estudio de casos ¿Sensible a quién?*

Esta en apariencia sobrepasa de la tendencia pragmática del uso de la información obtenida por medio de la evaluación ya que intenta rescatar la presencia y valoraciones de los participantes de la situación que se evalúa y de su intervención en el desarrollo de la evaluación y en la valoración de los resultados, sin embargo, en el fondo no contiene en si una ideología democrática puesto que descarta "...el contexto social general en el que significados, valores y acciones se hacen creíbles y normales...".

Siendo entonces la evaluación una actividad eminentemente catalizadora de un poder determinado, se puede mencionar que las acciones emprendidas dentro del discurso evaluativo, garante de la calidad educativa tienen en el fondo una búsqueda por perpetuar ese poder bajo el discurso de un proceso justo y democrático en apariencia. En esta misma tendencia por identificar a la evaluación con las prácticas de poder y control, Hugo Aboites⁴⁶ menciona una serie de características que ejemplifican claramente la conformación de esta cultura evaluativa que defiende ante todo la posición del gobierno, del poder y la autoridad, las cuales son:

1. Evaluación sin participación.

El tipo de evaluación que se lleva a cabo es realizado sin consenso, discusiones, diálogo, debate, etc. entre todos aquellos a los que se extiende sus repercusiones, así la evaluación emerge como una práctica unilateral y obligatoria, incuestionable pero democrática, porque los que la proponen son personas físicas o institucionales que actúan sin prejuicios, es decir, la no participación de los sujetos evaluados en el planeación de la evaluación es un

indicio y una garantía de *objetividad* ya que los resultados serán neutros e imparciales y, por tanto, justos. Esto se ve desde el salón de clases en el que el profesor decide qué criterios considerará para emitir la evaluación sin tomar en cuenta la opinión de sus alumnos o incluso sin avisar que criterios utilizará, también se comprueba con la creación arbitraria de consejos o instancias evaluativas por parte de un segmento de las autoridades tanto educativas como federales, por ejemplo, el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), el Consejo Nacional de la Evaluación (CONAEVA) o el actual Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); de igual forma cuando se vuelve incuestionable la reestructuración de una prueba objetiva que denota grandes errores tanto de fondo como de forma.

2. Evaluación como discurso político de contraposición.

El discurso y práctica de la evaluación contienen en sí mismos mensajes contrapuestos que disfrazan o tratan de ocultar la “manipulación política” que se ejerce a través de la misma. De esta forma, el autor señala tres ejes fundamentales de contraposición, a saber:

- a) Contraposición de lo claro y lo oscuro: bajo el interés de centrar a la evaluación como el medio idóneo para alcanzar la calidad educativa, se construye otro discurso que maneja la evaluación como instrumento de control social, por ejemplo cuando se habló de que el examen único del CENEVAL proporcionaba diferentes beneficios: los estudiantes tramitarían sus papeles y pagarían una sola vez contando con la opción de elegir las escuelas de su preferencia; realizarían un sólo examen en lugar de dos o más como antes se acostumbraba para evitar quedar fuera de la educación media superior, sin embargo, tras este discurso se impuso una selección de los jóvenes a las diferentes instituciones con lo cual, se forzaba a éstos a

⁴⁶ Aboites, H. Examen único y cultura de la evaluación en México. En Pacheco y Díaz. op.cit. pp.120-136

asistir e incorporarse a las opciones terminales que por lo general eran las menos demandadas.

- b) Contraposición caos–orden: la deficiencia del sistema es evidenciada por los bajos resultados que obtienen los alumnos en ciertas pruebas que comparan a las instituciones con otras, esto muestra un caos al interior del aula, la institución escolar y el sistema educativo por lo que es necesario iniciar políticas que den orden a las estructuras, permitiendo con ello la calidad educativa. De esta forma, se plantean acciones compensatorias a la problemática docente: carrera magisterial, sistema de estímulos y becas, etc.; a la situación del alumno: sometimiento obligatorio a un sistema de exámenes y a uno de comparación simbólica con sus compañeros, etc. Todo esto con la finalidad de mantener y facilitar el discurso político dirigido a la segmentación de la población, entre los que sí se esfuerzan y trabajan de los que no y que, por tanto, deben ser recompensados.
- c) Contraposición saber–no saber: la desinformación, la falta de comprensión, la manipulación e incluso la ignorancia, son manejados como justificación de los evaluadores ante las quejas, críticas y desacuerdos de los evaluados con respecto a los resultados emitidos por los procesos de evaluación. Es decir, se quiere hacer pensar que la subestimación de las consecuencias, la falta de planeación, organización y control y todo aquello que rodea la práctica evaluativa, no es responsabilidad de los evaluadores -que son los expertos-, sino es de aquellos que están en contra de los avances, de la búsqueda por mejorar el sistema y alcanzar la calidad, de los alborotadores que no simpatizan con el gobierno.

“...El evaluador sabe, por eso los problemas, si los hay, son resultado -versión benigna- de la “falta de información” de los evaluados o de los encargados de operar el programa, o son resultado –versión más agresiva- de la ignorancia o incapacidad personal o institucional...”⁴⁷

⁴⁷ Ibid. p. 125

3. Evaluación sin una clara legalidad.

Al estar cimentada la práctica evaluativa en la no participación de la sociedad y en la falta de consenso de los que intervienen en la educación, su legalidad puede ser cuestionada puesto que se ha establecido por decisiones posiblemente, arbitrarias y fuera de toda crítica o inconformidad y, por esta razón, la evaluación que se realiza desde el aula, pasando por los niveles locales y federales e incluyendo la realizada a la planta académica de los diferentes subsistemas educativos es aceptada como "natural y normal" propia de los procesos educativos. De este modo podemos cuestionar ¿qué tan legal es una evaluación obligatoria utilizada para promover o no a los alumnos o para retribuir económicamente a los profesores?, con esta práctica ¿se consideran y respetan los derechos de estos personajes?

4. Evaluación sin ciencia.

La evaluación educativa parte de la objetividad como eje fundamental de la práctica científica, por ello se podría pensar que esta actividad contiene pocos errores –porque se ha venido perfeccionando desde décadas pasadas- sin embargo, al ser reducida a infinidad de variables que pueden evidenciar la falta de propiedad para la obtención del objetivo que persigue, en este caso, la demostración de las capacidades intelectuales de un sujeto y, por tanto, del sistema educativo. De esta forma, los exámenes no reflejan absolutamente la realidad educativa, la toma de conciencia y/o apropiación de los conocimientos, la formación de los docentes, la pertinencia de determinada enseñanza, la utilidad de materiales y recursos didácticos, en fin, no puede mostrar el grado en que se encuentra la calidad de la educación. Entonces la supuesta objetividad que emana de la aplicación de los exámenes de poco sirve o ayuda a entender una situación educativa determinada, porque los resultados que se obtienen solo son consecuencia de múltiples circunstancias que pudieron afectar la resolución del instrumento y únicamente sirven para justificar la

manipulación que se ejerce a través de ellos a cualquier persona sujeta a este tipo de evaluación.

Como consecuencia de este sistema, Miguel Ángel Santos Guerra⁴⁸ señala que se han creado una serie de abusos en la evaluación que la conducen a una mala utilización:

- Convertir la evaluación en un ajuste de cuentas, especialmente por parte de la autoridad académica.
- Descalificar la evaluación, a pesar de que sea rigurosa, cuando no interesan sus conclusiones.
- Dar por buena la evaluación, a pesar de su falta de rigor, cuando las conclusiones son favorables.
- Aprovechar la evaluación para realizar descalificaciones de personas o grupos.
- Aprovecharla evaluación para hacer comparaciones falsas o malintencionadas.
- Convertir la evaluación en un instrumento de dominación y opresión.
- Poner la evaluación al servicio del poder, tanto en el centro educativo como en el aula.
- Utilizar los resultados para tomar decisiones claramente injustas.

Con lo anterior se muestra que la cultura de la evaluación por la cual se propugna desde el nivel federal, no es más que una simulación y que se trata en realidad de una incultura evaluativa que busca no enriquecer y mejorar a personas y sistemas, sino controlar y dominar la vida nacional bajo intereses poco incluyentes y para lo cual crea diferentes instancias evaluativas que contribuirán desde diferentes ámbitos a este fin.

⁴⁸ Santos G., M. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. p. 162

3.1.1 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

La evaluación es necesaria, pero tampoco es la panacea, y mal hecha puede ser destructiva para el sistema educativo. Para que la evaluación sirva debe hacerse de manera rigurosa, porque si se hace mal, puede provocar que la gente se quede muy satisfecha sin percatarse de los problemas, o que exagere la alarma y se empiece a crear un ambiente desfavorable...

Felipe Martínez Rizo.

Una base importante para la consecución de la calidad del sistema educativo lo constituye una evaluación congruente al sistema, comprometida y responsable de sus estudios, además de que pueda realizarse lo más independientemente posible de los órganos o instituciones encargados de la educación en nuestro país, en este caso la Secretaría de Educación Pública y las demás instancias a su cargo. Es por esta razón que desde la década de los 80's (incluso desde antes con la incorporación de la Tecnología Educativa en los 70's como filosofía educativa) los gobiernos federales han promovido la creación de diversas instancias de carácter evaluativo para los diversos niveles educativos, uno de ellos es el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) que sin duda alguna se ha constituido como un órgano de colisión de diferentes posturas con respecto a su viabilidad y legitimidad, pero será analizado con mayor detenimiento en el siguiente apartado. Sin embargo, estas instituciones han respondido sólo a intereses y objetivos particulares, por lo que se necesitaba un organismo autónomo que evaluara el contexto educativo mexicano proporcionando una serie de informaciones que pudieran dar cuenta del estado de la educación en nuestro país, para así poder dar marcha a una serie de acciones de mejora, reorientación y superación.

Por esto en el Programa Nacional de Educación 2001–2006 se plantea como acción necesaria y urgente la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de

la Educación (INEE) para el año 2002. Este objetivo inmediato de su creación, tal parece que fue la causa de que el gobierno no esperara a que el congreso en su período ordinario de sesiones (o incluso el extraordinario) lo aprobase democráticamente, por lo que el 08 de agosto del año 2002 fue creado por decreto presidencial:

“...Después de un año siete meses de negociaciones infructuosas con las diversas fracciones parlamentarias, el presidente Vicente Fox hizo ayer el anuncio en el marco de la firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación, la creación por decreto del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación...”⁴⁹

Esta decisión da muestra de que el gobierno tenía cierta urgencia por concretizar y hacer realidad esta institución, uno podría cuestionar a qué exigencias respondió este apresuramiento porque parece increíble que haya sido simplemente por contribuir al logro de la calidad educativa.

En el Programa Nacional de Educación la justificación que se da para proponer y promover la creación de este instituto fue la de responder a una necesidad por construir una verdadera cultura evaluativa en toda la nación de manera que “...condujera a la exigencia y autoexigencia...”⁵⁰ personal y social en todos los ámbitos de la vida humana, esto con la finalidad de permitir el crecimiento de la sociedad. Otro factor que fue considerado para proponer el instituto fue el de permitir a las autoridades dar a conocer a la sociedad, a través de una información veraz, los avances o retrocesos que tuviera el sistema educativo mexicano tanto en calidad como en la pertinencia y expansión del mismo. Un año después de su creación, el director del INEE, Felipe Martínez Rizo manifestó que un interés primordial del instituto es que América Latina realice sus propias pruebas de conocimiento para evitar las comparaciones directas con los

⁴⁹ La Jornada, 09 de agosto de 2002, p.5

⁵⁰ Programa Nacional de Educación 2001-2006. p. 89

países del primer mundo obteniendo con ello, resultados negativos, o en sus propias palabras: "...para evitar sesgos culturales y para que los países de la región tengan mejores parámetros de comparación...". También mencionó que el INEE promoverá en fechas próximas, que México se incorpore a una evaluación internacional "que mida las habilidades de los adultos en lectura, redacción y comprensión matemática" de tal manera que pueda demostrarse que "...[a pesar de que los mexicanos no son grandes lectores], tampoco es exacto que no leen nada...".⁵¹ Esto es, la evaluación en México debe servir para demostrar al interior y exterior del país que el sistema educativo esta rindiendo frutos y que, posteriormente, se traducirán en el progreso de la nación.

De esta manera, con el nuevo instituto de evaluación se pretende constituir una instancia que evalúe tanto la educación básica, con sus respectivos niveles, como la educación media superior, de tal suerte que pueda recogerse una serie de datos e informaciones veraces que hablen de la realidad educativa y que sea, con base en estos resultados "objetivos y precisos", que se tomen decisiones y acciones adecuadas a una situación dada, tal como señala Martínez Rizo:

*"...el INEE no va aplicar sanciones, ya que su propósito es hacer evaluación de manera objetiva y precisa y entregar sus resultados a la SEP y a las autoridades educativas estatales, para que sean éstas las que tomen las decisiones convenientes..."*⁵²

También el director del INEE señaló que es necesario contemplar en el sistema de evaluación, los otros factores que llegan a afectar la situación de enseñanza-aprendizaje como lo es la situación social y económica de nuestra población, de la cual, 53 millones viven en condición de pobreza. Por tanto, el sistema de evaluación no puede ni debe evitar esta condición que indudablemente tiene injerencia en la marcha de los centros escolares, debido a

⁵¹ La Jornada, 27 de junio de 2003, p. 44

⁵² La Jornada, 28 de Septiembre de 2002, p. 44

esto, aclaró que el INEE no tiene por objetivo clasificar a las instituciones ya que es obvio que habrá marcadas diferencias entre las distintas escuelas urbanas con las escuelas "rurales" que se encuentran aún en las mismas las ciudades, pero con condiciones de trabajo muy diferentes que condicionan su ejercicio académico. En la misma tónica expresó que no es intención del instituto poner a competir a los diferentes centros escolares con base en los resultados obtenidos por las evaluaciones, aunque no podrían evitarlo por completo.⁵³

De cualquier manera a un año de su creación y aún sin contar con instalaciones propias, mucho queda por saber de la verdadera función, intención y beneficios que tendrá el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación para la consolidación de un sistema educativo de calidad, habrá que esperar a que consolide formalmente sus acciones, por ahora bastará con concederle el beneficio de la duda, esperando que se constituya como un verdadero Instituto de Evaluación Educativa y no una simulación más que encubra una medición educativa que sirve a intereses de poder tanto nacional como internacional.

⁵³ Cfr. La Jornada, 27 de junio de 2003, p. 44

3.1.2 Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior o simplemente CENEVAL.

La evaluación como necesaria, la evaluación como vía a la calidad de la educación, la evaluación como equitativa, son entendidos tan importantes como los que indican quién la tiene a su cargo y la traduce a iniciativas concretas...

Hugo Aboites.

Uno de los centros o institutos de evaluación que ha cobrado singular atención es el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, asociación civil (CENEVAL, A.C.) puesto que desde su creación se dieron muestras tanto de apoyo como de rechazo dado que se convirtió en una instancia privada con responsabilidades que alcanzaban a un gran número de instituciones tanto públicas como privadas.

El CENEVAL fue creado a principios de 1994 como un organismo no gubernamental, privado, autofinanciable y al servicio de las instituciones educativas que demandasen sus servicios. Su creación tiene relación inmediata con las políticas educativas que han sido sugeridas por los organismos internacionales, en cuanto a la formación de instituciones centrales de evaluación que tuvieran a su cargo la elaboración de pruebas objetivas que permitieran la medición de la calidad a través del reflejo de los resultados académicos de los estudiantes. De esta manera, el CENEVAL tiene por objeto:

“...contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior y superior mediante evaluaciones externas de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos, de manera independiente y adicional a las funciones que en esa materia realizan las propias autoridades e instituciones educativas... Para cumplir esta finalidad, tiene por objetivo: diseñar, elaborar, aplicar y calificar exámenes, y

otros procedimientos de evaluación educativa, con el fin de evaluar los resultados logrados por los estudiantes...'⁶⁴

Aunado a esta intención, el entonces director del dicho organismo Antonio Gago Huguet en una conferencia efectuada sobre la Evaluación y su relación con la calidad educativa dejó expresado otro interés particular que movió la creación del CENEVAL:

"...no quiero permanecer indiferente ante el llamado para realizar una REVOLUCIÓN en la educación en México, especialmente cuando son los empresarios quienes convocan esa revolución..."⁶⁵

Esta atención a la voz de los empresarios no es extraña (al menos para quienes miramos con cierta cautela la política y acciones educativas encabezadas por el gobierno), Hugo Aboites⁶⁶ en su artículo *La crisis de la educación media superior*, señala que el mismo Secretario de Educación, Reyes Tamez ha expresado esta situación, agregando un pequeño preámbulo: 'el faro de los cambios futuros no son las necesidades de los jóvenes o del país, sino las de los empresarios: "...ante las quejas de los empresarios –señalaba hace unos días el titular de la SEP- se están reformando los planes y programas de estudio" de las escuelas e instituciones tecnológicas...'

Retomando nuevamente la función específica del CENEVAL, este significó una acción concreta que mostraba cómo concebían y querían ver las autoridades tanto a la evaluación como a la educación y a los mismos individuos. Es decir, si lo único que se esperaba de la primera era el mostrar los resultados que obtenían los estudiantes al someterse a una prueba objetiva y se pretendía con ello dar una interpretación veraz de la realidad educativa, entonces la educación era vista

⁶⁴ CENEVAL[en línea]<http://www.ceneval.edu.mx/2nivel/1quescen/quescen.html>

⁶⁵ Gago H. El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, p. 2

⁶⁶ Aboites, H. La crisis de la educación media superior. En *Revista Educación 2001*. p. 41

como un medio de información proporcionadora de habilidades, destrezas, conocimientos, etc.; al maestro como un doctrinador de los saberes establecidos; al alumno como objeto receptor, repetidor y replicador y, por tanto, a la sociedad como un conjunto de personas con los conocimientos suficientes para competir y producir, tal como señala Aboites:

*'...Cada programa o iniciativa de evaluación, lleva implícita una "réplica conceptual de la realidad", es decir, una visión de los evaluados, de las instituciones, de los evaluadores y, en el fondo, de la sociedad misma, como es y como se desea construir...'*⁵⁷

De esta manera el CENEVAL se encargó, bajo el permiso y apoyo de los diferentes centros escolares públicos de nivel medio superior y superior, exceptuando solamente a los de educación militar y educación artística, de elaborar tres tipos de exámenes:

1. Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior, EXANI-I.
2. Examen General para el Egreso de la Licenciatura, EGEL.
3. Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior, EXANI-II.

Con el primero se pretendía eliminar la problemática que constituía el pase automático a las instituciones de educación superior y que significaba por una parte, el ingreso de estudiantes con bajos rendimientos académicos y, por otra, la negación de mayores espacios para aquellos alumnos provenientes de otras instituciones que sí demostraran su capacidad académica.

La aplicación del segundo examen (sólo se había aceptado para ser aplicado en algunas carreras como odontología, contaduría, administración, etc.) significaba comprobar la eficacia, pertinencia y calidad del subsistema de

⁵⁷ Aboites, H. Examen único y cultura de la evaluación en México. En Evaluación Académica. p. 111

educación superior, así como demostrar la formación de los egresados de licenciatura, pudiendo con ello beneficiar tanto a empleadores como a empresas.

Con el tercero se pretendía erradicar por un lado, todo un proceso "evaluativo" burocratizado y, por otro, racionalizar el traspaso de la población estudiantil de la educación básica a la media superior, por lo cual se pensó recoger en un sólo trámite (EXANI-II) todos los anteriores concursos que anteriormente se realizaban y en los que los estudiantes participaban con el fin de no quedar fuera del sistema educativo, por ejemplo el examen al bachillerato de la UNAM, del IPN, del Colegio de Bachilleres, etc. por separado. Estas razones contribuyeron a que este último examen fuera el que causara mayor controversia entre una parte de la sociedad, en particular entre los padres de familia y los mismos jóvenes que participaron en él –aunque forzosamente– para realizar su paso de la secundaria a la educación media superior, y quienes manifestaron varios desacuerdos con respecto a su eficacia y pertinencia.

Uno podría pensar que el objetivo del CENEVAL era simplemente el de facilitar y simplificar los procesos de evaluación, el de garantizar la calidad de la formación que daba alguna institución y, el de colaborar con un ejercicio de justicia en el que se diera beneficio a quien lo merecía. Sin embargo, bajo este discurso democrático, equitativo y modernizador se oculta otro con una intención muy diferente y que recae en la eliminación total o parcial de la libertad de las instituciones por enseñar lo que a su juicio consideran relevantes según su filosofía educativa y concepción de hombre y que pretenden homogeneizar enseñanzas, contenidos, formación, educación y, sobre todo, sujetos con el fin de mantener una cuota de poder. Esta situación fue contemplada por varios

* Es necesario aclarar que no defendemos aquí la limitada interpretación de libertad de cátedra que defiende el enseñar por enseñar y por cubrir tiempos, sino que defendemos este concepto como compromiso ético y responsable tanto de la institución como de docentes con respecto a sus alumnos y de éstos con aquellos.

analistas, críticos o personas sensibles al impacto que tendría este tipo de educación para el país y, por tanto, surgieron una serie de cuestionamientos al proyecto del CENEVAL, como los siguientes:

1. El uso del examen como único medio para realizar una evaluación tan importante como lo que se dio en el área urbana y que se pretendía que se extendiese en el ámbito nacional. A esto se agrega que por medio de un examen se pretendiese no sólo calificar la capacidad del alumno, sino la de los profesores, las instituciones y los planes y programas de estudio.
2. El lanzamiento de mensajes ocultos que daban por hecho que las instituciones modificarían y rediseñarían sus ritmos, formas y métodos de enseñanza con el fin de empatizar esta formación con las características de los exámenes que presentarían sus poblaciones, es decir, todos los procesos educativos quedaron sujetos a las reglas del CENEVAL.
3. Al establecerse los exámenes nacionales como únicos medios y, por ende, forzosamente obligatorios para recorrer los niveles educativos, se hace pasar por natural la conducción que ejerce el gobierno o los intereses nacionales e internacionales (públicos o privados) sobre la población estudiantil para encaminarla a los puestos deseados, nulificando a la vez, las aspiraciones individuales:

"El examen con todo y su apariencia de objetividad, es solo un instrumento de reacción que en la modernidad apunta al fortalecimiento del interés privado... Al ser el criterio de validación pública, excluye del beneficio social logrado a gran parte de las capas sociales amplias..."⁵⁸

4. La incongruencia que tiene el hablar del CENEVAL como una organismo autofinanciable que presta sus servicios como cualquier otra empresa o comercio y que cobra por ello, pero a la vez es subsidiado por las mismas

⁵⁸ Hoyos Medina, C. Modernidad, educación y legitimidad: el examen. En Díaz. El examen: textos para su historia y debate. p. 265

instituciones que alquilan sus servicios a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

5. Al estar constituido como una asociación civil de carácter privado el CENEVAL puede "...estar al margen de cualquier escrutinio público y reglamentación que busque regular sus funciones..."⁵⁹ por lo que será difícil combatir las decisiones que tome con respecto a miles de jóvenes que participan en sus procesos de evaluación.

Sin embargo, la fuerza que cobró el CENEVAL se debió a su discurso renovador y modernizador que lo situó como una institución neutral y, por tanto, deseable y perfectible, por lo que esa serie de cuestionamientos, entre otros, no pasaran más allá de ser espasmos temporales de unos cuantos críticos.

Ahora bien, el aspecto que distingue e identifica la práctica o procedimiento que realiza el CENEVAL es el uso del examen como medio idóneo para realizar la evaluación, pero este instrumento particular elaborado por esta instancia no escapa a las críticas que todo examen lleva tras de sí, y mucho menos él, porque ha quedado situado como el medio por el cual se decide el futuro académico de miles de estudiantes.

*"...Casi todas las pruebas que se aplican, las del CENEVAL inclusive, son de opción múltiple, con objeto de simplificar su calificación y procesamiento; se invoca en su favor la objetividad y la posibilidad de lograr exámenes balanceados y adecuadamente graduados. Pese a estas ventajas, sería importante que los educadores revaloraran otras maneras de evaluar la educación, más acordes con concepciones cualitativas de un desarrollo humano integral..."*⁶⁰

⁵⁹ Aboites, Hugo. *op.cit.* p. 131

⁶⁰ Latapí, P., *Tiempo Educativo Mexicano II*. pp. 153-154

El examen único del CENEVAL

La primera aplicación de este examen se efectuó en 1996 en el Distrito federal y el área metropolitana y significó la transformación directa y radical del concepto de evaluación y la ratificación de su sentido estadístico y objetivo. Según Aboites⁶¹, una de las finalidades del examen fue la de actuar como un mecanismo de control para aliviar un desfase palpable que hay en el sistema educativo mexicano, esto es la incongruencia que existe entre el número de centros escolares de educación básica con el de instituciones de educación media superior (según los datos del CENEVAL y COMIPEMS, en el Distrito Federal – donde hay más de 6 000 escuelas primarias y secundarias- hay disponibles 110 escuelas de educación media superior), y con esto, aliviar de cierta manera la responsabilidad que tiene el Estado ante esta situación. Otras implicaciones educativas que tuvo y que tiene la aplicación del examen único son varias pero destacaremos las siguientes:

- Convirtiéndose la aprobación del examen único en la meta de los estudiantes, en las exigencias de los padres de familia, en la preparación y objetivo de la enseñanza de los docentes, se va configurando un nuevo sentido del proceso educativo, todos los esfuerzos se reducen a que el alumno domine los conocimientos, pueda reproducirlos en el momento esperado y con todo ello, se prescribe, tal vez inconscientemente, el modo de actuar de los estudiantes que tienden a individualizarse y a competir.
- De la misma forma en que los comportamientos, actitudes, exigencias y actividades se dirigen a conseguir aprobar el examen, también éste sirve de referencia para las modificaciones o ajustes que deben hacerse a los planes de estudio y a los temarios escolares ya que se debe enseñar lo que va a

⁶¹ Aboites, H. *op. cit.* pp. 114-115

preguntar porque si no se hace así, la escuela y los profesores serían etiquetados como “deficientes”:

‘... el CENEVAL se aboca a establecer el “mínimo esencial” de conocimientos y habilidades que debería alcanzarse en todo programa de licenciatura, de bachillerato o de educación secundaria... Es evidente que ese “mínimo esencial” resulta ser para algunos, una meta relativamente fácil de alcanzar, mientras que para otros, constituye un desafío que los obliga a redoblar esfuerzos y a realizar transformaciones...’⁶²

- De esta suerte el conocimiento queda reducido porque por falta de tiempos no es posible adentrarse en cada temática, pero sí tiene que ser suficiente para revisar todos los temas y para realizar algunas prácticas evaluativas que se asemejen a las características del examen único. Por esta razón, el proceso evaluativo de cada aula que debería incluir otros elementos para realizarse, quedó reducido al ejercicio del examen, de esta manera:

“...el examen no sólo disminuye radicalmente el valor de las prácticas actuales de evaluación a nivel de cada escuela, también se coloca como un obstáculo ante cualquier intento de los maestros por redefinir en términos menos verticales, más ricos, más provechosos, el proceso de evaluación...”⁶³

Además con el examen único todo lo elaborado y construido en tres ciclos escolares queda nulificado, porque el destino se escribirá a partir de una nota fundada en un tiempo y espacio determinado.

- Con esta evaluación la concepción de “estudiante” queda nuevamente reducida a objeto de almacenamiento, reproductor, fotocopia intacta de lo documentado en los textos y de lo expuesto por los profesores, volviéndose un ser... pasivo, subordinado y a quien corresponde fundamentalmente tratar de

⁶² Gago, H. *op.cit.* p. 4

⁶³ Aboites, H. Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. En www.df.gob.mx

adivinar las intenciones del otro... El mismo se descubre y se reconoce como capaz o incapaz ante los conocimientos.

- También la concepción de docente cambia ya que se comporta (porque se identifica y se reconoce) como un actor de monólogos, un recitador de lo dado y legitimado, como un juez que califica las capacidades de los estudiantes.
- Con lo anterior, la relación maestro-alumno se vuelve unilateral, el diálogo se desvanece, la correspondencia y responsabilidades del uno con el otro se eliminan afianzándose así, la falta de ayuda y apoyo.

De esta manera pretendemos destacar que la nocividad del examen no sólo parte del establecimiento de los exámenes nacionales y de sus enormes repercusiones, sino que se construye desde la práctica obligatoria que se da en cada aula de nuestras escuelas lo que provoca otra consecuencia no menos importante que las de orden académico, y es que a partir de esta práctica se va ejerciendo una categorización y autoeliminación de los niños y jóvenes, pero esto se revisará con mayores detalles en el siguiente apartado que se refiere al poder de la evaluación.

A la situación anteriormente descrita hay algunos cuestionamientos que deseamos destacar, a saber:

1. Se mencionó como eje de defensa de esta práctica que los resultados serían devueltos, es decir, no servirían solamente de almacenaje, sino que se darían a conocer públicamente lo que se realizaría al publicar en los periódicos los resultados pero, ¿basta con ver un puntaje x?, ¿de algo le servirá al alumno, al docente y a la institución escolar conocer que se obtuvo un 90, 70 o menos de puntuación, en qué sentido les ayudará? Porque si sólo se queda como un hecho afortunado o desafortunado –según sea la circunstancia- por el cual se logra el pase para continuar los estudios quedará reducida una vez más la finalidad de la evaluación.

De igual manera podría preguntarse si el examen muestra realmente lo que el alumno sabe, por qué no considerar que el resultado que obtuvo es solamente una cuestión circunstancial, por qué convertir una o más variables en un producto tajante y verídico y, por consiguiente, qué tan válido es tomarlo como referencia para determinar el futuro de una persona.

2. Se ha aclarado que los reactivos del examen corresponden al "mínimo esencial" de conocimientos y habilidades que el CENEVAL considera pertinentes, pero ¿en qué parámetros se basó para decidirlo? o en palabras de Manuel Pérez Rocha⁶⁴: qué es lo deseable y sobre todo, quién decide aquello que es deseable. Obviamente el CENEVAL responde y se sostiene a partir de toda una política educativa que ni siquiera es generada en el país, recordemos la injerencia de los organismos internacionales y sus intereses, entonces, qué tan ético es determinar y homogeneizar a toda una población.
3. Ante el examen el sujeto no es considerado, no importa su nombre, edad, aficiones, etc., interesa solamente su preparación, pero aquí podemos agregar un cuestionamiento más ¿con el examen no se ocultan las diferencias sociales, económicas, culturales e incluso académicas que evidentemente determinan el nivel de preparación con el que se presenta un estudiante a la aplicación? Porque evidentemente al momento de una aplicación el estudiante como persona es lo que menos interesa, pero en qué medida la práctica del examen oculta las diferencias presentes entre un sujeto y otro, es decir, ¿cómo garantizar que el discurso de la *igualdad* que pregona el uso de los exámenes no enfatiza aún más las desigualdades sociales, culturales y económicas de los diferentes sectores de la sociedad, como ha ocurrido históricamente?, y ¿cómo no cuestionar que se trate como iguales a los desiguales persiguiendo, tal vez, un objetivo que sobrepasa la equidad?

⁶⁴ Pérez R., M. Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. En www.df.gob.mx

Como bien se puede entender, la evaluación educativa identificada con estos procedimientos no sólo tiene repercusiones académicas, sino que es necesario ir más allá añadiendo las psicológicas, sociales, políticas, económicas y culturales, esto es, se debe percibir o al menos sospechar, la cuota de poder que trae consigo este ejercicio de evaluación el cual comienza en un principio con una cuestión ideológica (tienes lo que mereces) para pasar forzosamente a una identificación social (eres lo que construiste, no hay más) y con ello, se sigue cimentando y construyendo un espacio social en el que cada quien ocupa el lugar que se le ha destinado o ¿acaso se cree que es casual la respuesta que se ha dado a nivel familiar, escolar y social con respecto a las nuevas formas de enseñanza y de formación profesional que se han puesto de moda en los últimos tiempos?.

3.2 El poder de la evaluación: selección y acomodación.

Actualmente el examen se ha convertido en el instrumento que determina la vida de niños y jóvenes. En esta perspectiva surge un nuevo tema: la medición de la calidad...[Sin embargo] consideramos que son instrumentos que proporcionan una información arbitraria, en los que no es la calidad la pretensión central del sistema, sino una cuantificación que justifique la exclusión de algunos del sistema educativo...

Ángel Díaz Barriga.

Estando cimentada en el proceso de evaluación la práctica del examen se estableció con ello un acto preponderantemente político que solamente se dirige a un fin de orden social, económico y cultural en el que las masas estudiantiles son objeto de manipulación desde el nivel más básico hasta los superiores, esto es, el examen actúa como instrumento legal de la selección, acomodación y exclusión de los sujetos dentro del sistema de poder vivido en el país. Por tal motivo, pretendemos destacar el uso del examen y su influencia en la selección y acomodación de los estudiantes porque este instrumento es considerado como el medio válido, propio, neutro y el único capaz de garantizar una justicia social y escolar, por tal motivo dividiremos en dos momentos este ejercicio, por un lado, el examen como práctica cotidiana, por otro, como opción obligatoria para proseguir los estudios.

a) El examen como práctica cotidiana

Desde el aula de la escuela primaria, el examen se ha convertido en el método idóneo para la constatación de lo que los estudiantes han aprendido dentro de una unidad de aprendizaje o de un ciclo escolar, es decir, el someterse a los exámenes es una actividad más propia del ambiente educativo y, aún más, se convierte en una verdadera necesidad para certificar los conocimientos. De esta forma, los resultados que se emiten a través de esta práctica van incidiendo en la

autopercepción del alumno, él mismo va creándose una conciencia de su ser presente y futuro, pero esta conformación de la propia proyección no admite la historia, el contexto, la forma de vida, sino que sólo se basa en un resultado, en la suma de números, en la emisión de certificaciones y es así, como cada quien va ocupando el lugar que sus propias actitudes y habilidades le han dado, unos se afianzan ante un futuro mejor porque cuentan con los símbolos aprobatorios de un sistema escolar y, otros ven desdibujado su porvenir y con resignación anticipada, aceptan el costo de su falta de compromiso ante las reglas establecidas.

Así, el niño va etiquetando a los otros, categoriza a sus compañeros y se autoconcibe según los números que ha obtenido en una secuencia de exámenes por lo cual, desde los primeros años de escolaridad, el niño se reconoce como aplicado o "burro", atento o distraído, buen o mal alumno y con ello paulatinamente, va construyendo sus posibilidades para el futuro, pudiendo desear seguir sus estudios o considerar frustrante esta posibilidad. El consuelo que se tiene ante esto, es que la secundaria forma parte de la educación básica obligatoria por lo que se tiene garantizado que un gran porcentaje de nuestros niños asista a ella. Sin embargo, si ésta es la tónica que se sigue durante nueve años de escolaridad obligatoria, si en este tiempo siempre se separó "imaginariamente" a los de alto rendimiento a los de bajo rendimiento, qué tanto hay una autopercepción o autoreconocimiento de lo que el examen, el profesor y los otros piensan de uno mismo, yo creo que mucha. De esta forma muchos jóvenes se autodescartan incluso, llegan a decir "no era lo mío" y se van confiscando a otras actividades que los incrustan en los movimientos propios del sistema neoliberal y globalizador.

b) El examen como opción obligatoria para proseguir los estudios

Ahora bien, si históricamente en la vida académica del alumno se va perfilando sus aspiraciones ocupacionales posteriores y se pueden ir autoeliminando, un

momento decisivo para esta confirmación de la autopercepción, es cuando se presenta la obligatoriedad de los exámenes nacionales y específicamente, el examen único del área metropolitana como la única vía para aspirar a la incorporación al sistema medio superior. Este examen ha actuado abiertamente en la acomodación de los jóvenes ya que introdujo criterios de mayor selectividad y, por tanto, de exclusión al dirigirse a un gran número de aspirantes, con lo que pudo asignar y repartir a la población bajo sus propios procedimientos, que han sido aceptados por los miles de participantes de esta actividad -porque no les ha quedado otra opción-, a los diferentes espacios educativos tanto de tipo propedeúico como terminal.

“...la evaluación aparece y se convierte en un mecanismo para orientar la demanda hacia determinadas opciones educativas, sin que quede claro que legalmente esto sea algo que pueda hacerse de manera masiva y obligatoria, sin un sustento vocacional...”⁶⁵

Aquí la acomodación no viene de manera progresiva, sino que es drástica, un solo momento construye o destruye un porvenir. De esta forma, la selección que se realizó a los estudiantes no fue responsabilidad del docente, del CENEVAL y mucho menos del Estado, sino de su capacidad para resolver 128 reactivos. Esto refleja la esencia del poder de la evaluación –o de esta interpretación de la evaluación- para hacer pasar por natural algo que se ha impuesto.

Atendiendo los planteamientos anteriores la evaluación deja de ser un proceso que busca la comprensión de un acto educativo, que intenta ir señalando los tropiezos, que propone soluciones, que interviene en al mejora continua y permanente y que intenta con ello ayudar, contribuir a que un sujeto (ya sea el propio alumno, el docente o incluso se hace extensible a la institución educativa)

⁶⁵ Aboites, H. Examen único y cultura de la evaluación en México. En Evaluación Académica. p. 116

pueda desarrollarse lo más óptimamente posible y, sólo es usada como medio de legitimación de algo que ya está preestablecido. Pero ante esto se puede encontrar un cuestionamiento muy importante que vale la pena señalar, al basarse solamente en los resultados emitidos por un instrumento para seleccionar a aquellos que se consideran capaces; el sistema, las autoridades y los mismos empresarios no se estarán condenando porque le dan crédito solamente a un sujeto que obtuvo un número posiblemente, a través de fraudes y desprestigian a aquel que pudo haber tenido un mal día y, por tanto, un mal resultado, pero cuyas capacidades, análisis, creatividad y construcción de la realidad están intactas y lo suficientemente preparadas para realizar grandes aportaciones, de esta suerte, lo que se pensó salvaguardar a costa de todo –incluyendo las personas- se hundirá y con él, nuestra aparente tranquilidad nacional. O en palabras de Hoyos Medina:

“...se olvida que el sujeto pasa por momentos sintéticos en su desarrollo que se van resignificando conforme aumenta su caudal experiencial a su paso por la vida, entendida ésta como representación de vivencias sociales internalizadas, reflexionadas y conceptualizadas por el sujeto. Significa que lo pensado en la actualidad no ha de permanecer idéntico por siempre, se irá enriqueciendo con la ampliación del marco referencial. De ahí que se entiende lo dañino que puede ser el hecho de invalidar a un sujeto con base en los resultados abstractos de la aplicación fragmentaria de un examen [o en sentido más amplio, de un sistema “evaluativo” tecnificado o mediativo]...”⁶⁶

Sin embargo, pese a las críticas, el examen como actividad inherente a la evaluación y a la educación ha continuado afianzándose como una acción reguladora utilizada por el poder para seguir conformando y sosteniendo una estratificación social necesaria para la preservación del *status quo* que permita el sostenimiento de un sistema nacional acorde a las demandas internacionales.

⁶⁶ Hoyos M., C. Modernidad, educación y legitimidad: el examen. En El examen, textos para... pp.265-266

Por último, en apoyo a este acto de selección, acomodación y exclusión, los estratos de poder que determinan las reformas educativas, realizan otras acciones de las cuales sólo destacaremos dos, por un lado, la expansión del sistema de educación técnica en el nivel medio superior y, por el otro, el contexto que rodea hoy en día a la educación superior y que interviene directamente en la disyuntiva entre lo público y lo privado.

A) Proliferación y consolidación de la opción técnica en la educación media superior

Los objetivos fundamentales del examen eran otros: impulsar masivamente la educación técnica mediante la asignación forzosa de jóvenes a esa opción; liberar a la UNAM de la presión de una demanda creciente... [esto se evidenció]... sobre todo, cuando las autoridades hicieron luego muy poco por aumentar los lugares disponibles en los bachilleratos; pero en contraste, dieron apoyo inmediato (150 millones de pesos y la apresurada construcción de escuelas) para crear más lugares en las opciones técnicas...

Hugo Aboites.

Al retomar el gobierno directamente en sus manos el control sobre el destino académico de miles de jóvenes a través del examen único del CENEVAL, se colocan a estas mayorías en los espacios técnicos que son hoy en día el lugar adecuado para formar las filas de los trabajadores capacitados, lo cual tiene que ver directamente con las políticas o sugerencias de los organismos internacionales. Sin embargo, históricamente la educación técnica ha sido degradada, el ser técnico era una especie de vergüenza social, por lo que se tenía que forzar la incorporación libre (por propia decisión) de esta forma se aprovecharon o se crearon ciertas situaciones para este fin, como son:

- En los requisitos del examen único para la admisión a la educación media superior se establece que el participante debe anotar 30 opciones de escuelas

según sea su preferencia, pero obviamente la gran mayoría son técnicas porque las propedéuticas son las escuelas más saturadas y por tanto, con menor índice de probabilidad para acceder a ellas, de esta forma a partir de la quinta opción las escuelas son de carácter tecnológico y así desde un principio miles de aspirantes se resignan a tener un lugar seguro en estas instituciones.

- La decisión por elegir este tipo de escuelas proviene en gran medida por la situación de las familias mexicanas que en su mayoría se encuentran en el extremo frágil, en la pobreza (recordemos que hay 53 millones de pobres) o algunas otras en una clase media cada vez menos favorecida. En ambos casos, se vuelve urgente que los jóvenes trabajen y compartan su salario en lugar de retener parte del mismo para sus estudios, esto es, la situación económica del país impulsa grandemente a las masas juveniles a incorporarse a carreras "cortas" para ingresar lo antes posible al mercado de trabajo.
- La idea social generalizada de que la tecnología, la técnica es lo de hoy, es lo que abrirá las puertas del éxito o al menos de la supervivencia, por lo que cada vez más jóvenes están convencidos que esto es el futuro y optan por él.
- Para hacer más aceptables estas opciones se les concedió a las escuelas técnicas el título de bivalentes, es decir, a la vez que los estudiantes concluían una carrera corta, tenían la oportunidad y la opción de seguir estudiando porque al plan de estudios se le agregaron seis asignaturas más que cubrirían el resto de la formación que se exige para la incorporación a la educación superior.

Estas situaciones que pasan por el aspecto psicológico e ideológico de una parte de la sociedad se ven reforzadas por las acciones del Estado de las que destaca el hecho de que en el área metropolitana, hasta 1996⁶⁷, había 110 escuelas de educación media superior de las cuales 78 eran de carácter técnico (terminal o bivalente) y sólo 32 propedéuticas, por lo que la asignación de los

⁶⁷ Aboites, H. *op.cit.* p.114

estudiantes se dirigió preferentemente a las primeras iniciándose el impulso masivo a la educación técnica; incluso se hizo más evidente esta situación cuando en ese mismo año y proceso de selección se envió a estudiantes a escuelas que aún se encontraban en vías de construcción. Hasta aquí hemos hablado de las escuelas técnicas de carácter público que el gobierno creó y forjó como buenas opciones para proseguir los estudios, pero surgió otro movimiento que enfatiza aún más esta incesante búsqueda por hacer crecer la formación técnica y tecnológica y es el impulso que el mismo gobierno dio a las escuelas privadas técnicas para su expansión.

La gran permisividad del gobierno para la consolidación de estas escuelas es evidente, ahora cada una de estas instituciones (que pertenecen al sector empresarial del país) tienen más cedes que las escuelas que cronológicamente han esperado mucho para su expansión como fue el caso de la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, etc.; así por ejemplo del Instituto Tecnológico de Computación (ITC) contamos con tres centros, por lo menos, en cada delegación política del Distrito Federal, y del Centro Nacional de Capacitación Intensiva o anteriormente Centro Nacional de Cómputo e Inglés (CNCI) por lo menos con uno.

Cualquiera podría pensar que estas acciones dadas por el gobierno fueron para responder a las exigencias de una sociedad cada vez más grande y demandante de mayores espacios de formación, sin embargo, el debate encontró rápidamente una pregunta, por qué no aparejar el impulso de estas instituciones con el crecimiento de más opciones propedéuticas, la respuesta obviamente tiene que ver con los intereses de los empleadores, de los empresarios y con las políticas generadas al interior de los organismos internacionales, los cuales han apostado por esta formación basada en las competencias y especialidades.

B) El contexto que mediatiza a la Educación Superior.

Con las disposiciones económicas del neoliberalismo se empieza a demandar una refuncionalización universitaria en cuya base se establecen los exámenes y las evaluaciones como vías de acceso a la educación, como formas de selección, como medios para la asignación de recursos y mecanismos para la imposición de determinados procesos educativos...

Raquel Glazman.

Un punto importante que tiene que ver con las estrategias del gobierno para impulsar la educación técnica es la de aminorar los apoyos tanto económicos como los que tienen que ver con las apreciaciones sociales sobre la educación superior pública y que son determinantes para detener su crecimiento y expansión de la misma, no así la privada que se une al gran enlistado de las acciones que responden a las sugerencias internacionales.

Basados en los informes externos, como el Informe Coombs (1990) sobre la calidad, eficiencia y pertinencia de la educación superior, se entiende que ésta tiene la siguiente problemática:

"...La politización de las universidades públicas, la inexistencia de sistemas de selección de estudiantes, la falta de condiciones de trabajo para la planta docente, la extrema autonomía de las universidades, así como la presencia de un doble lenguaje en términos de autonomía y dependencia financiera..."⁶⁸

⁶⁸ Glazman, R. Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. p. 37

En respuesta a esta situación se enumeran una serie de requisitos que el gobierno debe de poner en marcha para activar la búsqueda de la calidad, los cuales son⁶⁹:

1. Ofrecer una libre oferta y demanda de las instituciones.
2. Ampliar la participación privada.
3. Contar con la representatividad de comités empresariales para la gestión y definición de la currícula universitaria.
4. Vincular formación y productividad; adecuar las universidades a las demandas empresariales.
5. Fomentar la creación de universidades tecnológicas y enfatizar las áreas tecnológicas en los planes de estudio del resto de las instituciones.
6. Determinar el financiamiento federal con base a objetivos específicos y resultados concretos.
7. "Forzar" a las universidades públicas a buscar nuevas fuentes de financiamiento.
8. Elevar la eficacia y eficiencia de estos servicios vía la evaluación.
9. Implantar un sistema de evaluaciones externas para eficientar los procesos de selección y para propiciar la competencia interinstitucional y, por tanto, dar los pasos para la búsqueda de la calidad educativa de este sistema.
10. Sistematizar el proceso de evaluaciones a los egresados de las instituciones del nivel superior con el fin de garantizar la pertinencia de su formación.
11. Consolidar procesos de evaluaciones académicas que permitan mejorar las condiciones tanto económicas como las referidas al prestigio social de la planta docente según sus méritos.

Dadas esta serie de recomendaciones se comienza a replantear la función de las instituciones de educación superior intentando satisfacer estas exigencias,

⁶⁹ Cfr. Ibid. pp. 33, 42, 43

pero a la vez, seguir conservando la función social e histórica que se le ha otorgado como un instrumento de movilidad social.

“...La universidad se había mantenido separada del sector productivo y se había dedicado a la tarea liberal de la formación de intelectuales ligados a las tareas de inteligencia orgánica de la sociedad. Su función en países como México se había centrado en la reproducción y producción ideológica y recientemente a servir como medio de movilidad social. Hoy su papel cambia y, aunque seguirá siendo el lugar en el que se forme la intelectualidad y los cuadros dirigentes formales del país, ahora se encamina a formar fuerza de trabajo para el sector productivo en un proceso en el que la tendencia es la creciente proletarización del trabajo intelectual y en el que la ciencia se convierte, cada vez más, en fuerza productiva...”⁷⁰

De esta forma la educación pública superior se encontró, y aún se encuentra, ante un debate profesional, institucional y contextual que la sitúa en una doble coyuntura, por un lado, dar respuesta a un sector influyente de la sociedad (encabezado por los empresarios) que reclama de ella los servicios necesarios, suficientes y pertinentes para contribuir al progreso del país y, por el otro, la necesidad de seguir manteniéndose como un espacio realmente formador de sus filas de estudiantes con la finalidad de conformar y alimentar los círculos intelectuales, críticos, analíticos y propositivos que el mismo país requiere para lograr un verdadero progreso y avance en todos los órdenes ante el resto del mundo.

En esta situación la tendencia que se ha favorecido es el apego a las condiciones explícitas que impone la economía, el capital, el mercado y la productividad, así miramos con ojos atónitos como poco a poco los espacios universitarios son destruidos (no materialmente, sino ideológicamente) y en su

⁷⁰ Barona, E. La universidad en la disyuntiva: neoliberalismo o democracia. En De Sierra, M. (coordinadora). Cambio estructural y modernización educativa. p. 106

lugar son puestos centros de capacitación, se eliminan los reductos humanistas y se privilegian las áreas técnicas y, en donde los conocimientos sólo cuentan por su valor práctico y aplicable y no más como el alimento de un espíritu renovador y creador de la realidad. En el centro de todo esto se encuentra la concepción de hombre que se defiende, un hombre objeto, manipulable y servicial, dispuesto al trabajo pero no a la opinión o crítica, sustituible y, por consiguiente, desechable en cualquier momento.

“...La visión del hombre integrado y la búsqueda de las verdades se desplazan, promoviéndose la competencia entre sujetos, programas e instituciones. Hay prioridad para la relación entre educación superior, industria y empresa. La universidad se concibe como institución proveedora de los profesionales requeridos por estos sectores. El conocimiento adquiere ante todo un valor práctico. Domina el carácter tecnologizante y se minimizan los proyectos de investigación y docencia en las áreas humanísticas, a las que incluso se considera improductivas...”⁷¹

Además de observar y comprobar estas condiciones que caracterizan al nuevo enfoque de la educación superior pública, es forzoso detener la mirada en la cuestión de la diversificación de las instituciones superiores privadas que a pasos agigantados van ampliando sus horizontes y atrayendo en cada instante a un gran número de jóvenes que han sido embelesados con el discurso que coloca a lo público como lo mal echo, con pésima reputación y como todo lo contrario de lo privado, tal como señala Ernesto Barona:

“...No es gratuito que el gobierno y empresarios lancen toda una campaña ideológico-política en contra de las instituciones de educación superior públicas y a favor de las privadas, en la que las instituciones públicas son satanizadas o puestas como formadoras de “desempleados” o de agitadores “ultrapolitizados” y las privadas

⁷¹ Glazman, R. *op.cit.* p. 31

*aparecen como las formadoras de profesionales de calidad aceptable para el mercado de trabajo...*⁷²

Y no es que queramos demeritar o aminorar de alguna manera los logros y virtudes de las instituciones privadas, sino que es necesario comprender que esta tendencia por fortalecer al sector privado implica permitir la entrada por la puerta grande a dos cuestiones, por un lado la resignación ante la embestida empresarial y la lógica del mercado que quiere hacer de la educación un simple instrumento que le ayude a conservar su postura y su filosofía economicista e incluso, antihumana. Por el otro, a que ante esta situación se sujete, reduzca y cosifique al hombre a un sistema:

*"...Privatización es el cambio de los contenidos de planes y programas de estudio hacia los requerimientos del mercado, es la vinculación al sector productivo tanto de la docencia como de la investigación, es la investigación que se patenta para su exportación privada, es promover fuentes alternas de financiamiento, es orientar los criterios de calidad educativa a la mentalidad mercantil empresarial del costo-beneficio o la eficiencia terminal, es promover los valores del individualismo..."*⁷³

Porque en el fondo, las escuelas privadas han logrado mantener y acrecentar las diferencias sociales y culturales de los unos con los otros, promoviendo inconscientemente que su población se sienta superior, se crea mejor que los otros solo porque sus aulas cuentan con computadoras e internet, porque ellos y sus profesores manejan otros idiomas, porque poseen biblioteca electrónica, porque usan tecnología de vanguardia, porque sus laboratorios tienen el instrumental necesario, incluso porque en su cafetería sirven comida cara, pero sobre todo, porque pagan miles de pesos por una educación aparentemente de excelencia. La investida más significativa que se ha dado en contra de esta ya

⁷² Barona, E. *op.cit.* pp.110-111

⁷³ Idem

tradicción de crear escuelas privadas, quedó manifiesta cuando en el año 2001 el gobierno local del Distrito Federal creó la Universidad de la Ciudad de México (UCM) como institución de educación pública superior, lo que le adjudicó inmediatamente una gran responsabilidad social e histórica que provocó una oleada de críticas que pasaron del orden pedagógico para estancarse en una controversia política e ideológica de los sectores que estuvieron en contra de su fundación.

Ante este panorama la influencia que tiene la evaluación educativa es determinante puesto que es usada como instrumento de poder para en una primera instancia seleccionar y excluir a las poblaciones demandantes de este sistema educativo, dejando a unos con su carrera corta, colocando a otros en los espacios que se dirigen a las especialidades tecnológicas y, obligando al resto a optar por las escuelas privadas y dejando a un pequeño puñado de estudiantes en los espacios y en las profesiones que alguna vez aspiraron, pero colocando a otros tantos en otras carreras que en lugar de proporcionarles una satisfacción, castra sus expectativas y su modo de ver y sentir el mundo.

En segundo término y basados en sus juicios de valor, determina la incidencia en los financiamientos y su repartición en las diversas áreas y en los diferentes proyectos de investigación; la pertinencia del tipo de formación que se ofrece, la adecuación de lo que se enseña con lo que se evalúa y con ello, la modificación a los planes y programas de estudio, así como la modificación en la tarea y función que desempeña el docente, pero sobre todo, influye en el manejo oportunista de los términos de excelencia y calidad educativa.

CAPÍTULO 4. REDEFINICIÓN DEL PROCESO EVALUATIVO. UN PASO DECISIVO PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL QUEHACER EDUCATIVO.

La evaluación es útil si la información que vierte se canaliza a tiempo y puede ser usada por las personas a las que afectó; es factible cuando se adapta al contexto social e histórico en el que se realiza y si los recursos disponibles permiten desarrollarla; su "propiedad" apunta a la norma de proteger los derechos de las personas afectadas por la evaluación y, finalmente, su precisión tendría que ver con la producción de información válida, confiable y global sobre lo que se evalúa...

Raquel Glazman.

Una vez mencionados algunos aspectos que forman parte del vasto campo de las políticas evaluativas, podemos comprender que la evaluación educativa que se defiende en los discursos y/o acciones no corresponde a una interpretación extensiva del término, sino por el contrario, se encuentra encasillada en la concepción de lo científico, cuantitativo y objetivo. Esta situación en lugar de otorgarle el lugar que los especialistas en el tema desean darle, y que es el de actividad equitativa, transparente, descubridora de informaciones necesarias para la construcción de la calidad educativa; la elimina poco a poco hasta convertirla en una mera instrumentalización, en desviarla de proceso a actividad regulada arbitraria y descontextualizadamente, cuyo único y principal beneficio es el de legitimar decisiones.

Sin embargo, aún bajo esta acepción empobrecida de la evaluación educativa, ésta se ha situado como el principal eslabón para cimentar el desarrollo de la educación tanto nacional como internacional, aunque por desgracia este desarrollo no tenga que ver con el mejoramiento profundo y sustantivo de los factores que posibilitan y dan sentido a la labor educativa tanto del Estado como de la sociedad

en su conjunto; sino que se limita a lo meramente superficial y, por ende, frágil. Para comprenderlo mejor pongamos el ejemplo de una obra teatral de la cual se ha valorado que su éxito dependerá de su impacto visual, por eso las inversiones se realizan en la escenografía, vestuario, maquillaje, luces, etc., es decir, en todo lo externo y se ha dejado de lado el libreto y la sensibilidad y profesionalidad de los actores quienes serán en el último de los casos, quienes se presentarán ante el público. De la misma manera se actúa en el campo de la educación, cuya calidad se pretende encontrar en la evaluación de la eficacia y pertinencia de los materiales didácticos, bibliotecas, laboratorios, libros de texto, infraestructura, etc. y, se ha olvidado e incluso, denigrado los cimientos, la relación maestro-alumno, alumno-maestro de la cual surge todo el sentido de la acción educativa. En ambos casos, tanto en el artístico como el educativo, el resultado que se presenta es una "pantomima" efímera.

Por esta razón es necesaria la redefinición del proceso evaluativo, redimensionar la evaluación y diferenciarla de la medición, calificación, acreditación y certificación; de tal suerte que los esfuerzos no queden limitados a lo "frío", a los datos, dirigiéndose exclusivamente a la construcción de prejuicios, críticas sin fundamento y beneficio alguno, a las comparaciones, distinciones, segmentaciones y eliminaciones.

Es momento que la evaluación sea utilizada para el beneficio de los sujetos, ya no más a favor de los intereses particulares, económicos, políticos o sociales; que tenga sentido solamente en el reconocimiento de cada persona (maestro-alumno) y con la intención única de ser un aporte significativo para encaminar al hombre a hallar su esencia.

Ahora bien, como se ha planteado en el capítulo anterior, la evaluación educativa no queda limitada a un espacio, sino que se expande a todo el sistema

desde lo macro hasta lo micro (lo que obviamente nada tiene que ver con un trabajo sencillo y mucho menos simple) y es aquí donde queremos rescatarla, dentro del aula escolar, puesto que es en este sitio en donde se comienza a visualizar y cimentar su práctica errónea y es en donde sus repercusiones empiezan a conformar la nueva imagen del ser humano.

“...la evaluación tiene efectos mucho más allá de los contextos escolares; si el contexto escolar la hace una situación algo traumática es porque se juegan muchas cosas: a veces la tranquilidad de la familia, a veces el porvenir en un empleo, según el nivel educativo de que se trate...”⁷⁴

⁷⁴ Bertoni, Celman y Torres. La Evaluación. p. 55

4.1 Incidencia de la evaluación para la construcción de la calidad educativa, ¿en busca de qué calidad?

Deben superarse las visiones simplistas e ingenuas sobre la calidad de la educación y reconocerse que definir la calidad de la educación implica, necesariamente adoptar definiciones filosóficas y políticas cuyo ocultamiento se traduce en la manipulación o autoritarismo...

Manuel Pérez Rocha.

Todo lo propuesto desde los organismos internacionales, lo rescatado y enunciado en los documentos oficiales, el impulso a las políticas nacionales, lo realizado en las aulas escolares en materia de evaluación e, incluso, el florecimiento de las escuelas de corte técnico contra el estancamiento de la educación superior y demás cuestiones que hemos tratado, son respuesta consciente a la lógica de alcanzar la calidad en la educación nacional. La búsqueda de la calidad educativa se ha convertido en el principal alimento de la propuesta y práctica evaluativa.

Para comprender cómo se ha entendido e interpretado la evaluación educativa en este contexto, es necesario respondernos ¿con qué concepto de calidad es congruente? Siendo la calidad un término ambiguo, conviene hacer una breve descripción de cómo ha sido interpretada.

Para Kenneth Delgado⁷⁵ hay tres conceptos que se pueden desarrollar en torno a la calidad los cuales son:

- a) **Tradicional:** la calidad significaría desarrollar de mejor manera la educación en función de la perfección del ser humano. De esta forma, elevar la calidad de educación no consistiría en transformarla sino en perfeccionarla.

⁷⁵ Delgado, K. Evaluación y calidad de la educación. pp. 33-35

- b) **Modernizante:** plantea como valores incuestionables el progreso de la civilización, en tal sentido, los problemas se plantean solamente en relación con los resultados: la eficacia del proceso y la eficiencia de los medios por lo cual la calidad de la educación gira en torno a crear los medios necesarios para garantizar el logro de metas, objetivos y fines establecidos de acuerdo al discurso modernizador.
- c) **Dialéctico:** la calidad de la educación implica transformarla radicalmente, es decir, realizar un cambio cualitativo partiendo de la idea de que la mera acumulación de información es improductiva, por lo que se debe promover el uso crítico del conocimiento y para su construcción, para lo cual es necesario cambiar el rol del docente de transmisor a promotor de un proceso educativo crítico y creativo.

Los tres conceptos señalados por Delgado giran alrededor de una concepción filosófica y, por tanto, del deber ser de la calidad educativa según sus principios por lo que no se concretizan abiertamente las acciones a realizar, sin embargo, bien se puede señalar que el concepto modernizante es el que tiene mayor relación con nuestra realidad educativa que está construida en las bases del discurso de la economía global. El concepto dialéctico es precisamente como debiera concebirse y plantearse la calidad educativa porque en él se respeta el proceso educativo, la persona del docente y, por ende, el ser del estudiante. La misma autora señala que el hablar de calidad implica hablar de cuatro factores, a saber: a) naturaleza humana, b) política institucional, c) relación estudio-aprendizaje y d) relación democrática entre educadores y educandos, es decir, la calidad educativa debe retomar y respetar todas aquellas instancias que intervienen en la realización del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, todavía la calidad de la educación queda dividida en diferentes instancias que están tratadas aisladamente y que, por tanto, no pueden conjuntarse a un mismo tiempo para contribuir a la construcción de la calidad del sistema educativo.

Ejemplo de ello lo constituye los tres entendidos que destaca Susana Celman⁷⁶ para el concepto de calidad, los cuales son:

1. **Como cumplimiento burocrático:** la calidad se pretende encontrar en la gestión organizacional de la educación, en el cumplimiento de normas, objetivos y procedimientos.
2. **Como producción:** la calidad es contemplada en un enfoque instrumentalista y en una "ideología del mercado social", por lo que debe estar dispuesta de tal manera que responda a las demandas de los "consumidores" de la educación, formando para ello, buenos "productos".
3. **Como calidad docente:** esta acepción del conocimiento considera los elementos o factores humanos y valorativos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que son precisamente el sustento para alcanzar la calidad educativa.

El primer entendido ha sido considerado en la construcción de la calidad educativa del sistema educativo mexicano al implementar la descentralización o federalización de tal manera que cada institución escolar con sus respectivas autoridades, tengan mayor autonomía que les permita adecuarse a las necesidades específicas del lugar en donde se encuentren, sin embargo, su impacto no ha tenido aportaciones decisivas para la consolidación de la calidad educativa.

En la tercera acepción de calidad a pesar de que en la actualidad ha cobrado singular importancia la calidad docente, ésta no ha sido llevada a su realización plena, el docente es visto como un simple servidor que requiere actualizarse para no ser sustituido o para poder contar con un sueldo un poco respetable, por esta razón, la calidad docente es equiparada con la adquisición de puntajes en exámenes, con la producción de investigaciones, con la asistencia a cursos, esto es, lo meramente cuantificable.

⁷⁶ En Bertoni, et.al. La Evaluación. pp. 85-86

De esta forma el segundo concepto de calidad que rescata Celman y también el segundo de Delgado, producción y modernizante respectivamente, es el que hoy en día cobra singular fuerza, ya que está siendo respaldado por los elementos económicos que en el ámbito nacional e internacional se han erigido como los motores de las actividades humanas. Entendida así, la calidad educativa pasa por un discurso que la reduce a la obtención de mercancías, producciones o, en su caso, una buena inversión en educación, y por ello, sólo se apuesta por lo que se juzga útil no haciendo diferencia alguna entre sujetos y objetos y, mucho menos, se considera el efecto individual y colectivo que tendrá para el futuro (no el futuro lejano, más bien al visto en una década). Aunque algunos autores como Patricia Ducoing argumentan que esta forma de concebir la calidad educativa gira en torno a una concepción empobrecida de la educación por lo que no debiera ser considerada ya que:

'...Si la educación fuese entendida como cosa, objeto o producto mediana o totalmente acabado, estaríamos en condiciones de retomar el discurso mercantilista o empresarial de la producción –entre los que destaca el de “calidad total”- a partir del cual el productor define sus criterios de calidad y somete sus productos a las pruebas correspondientes a fin de garantizar la homogeneidad, de su producción. Cualquier producto que no satisfaga el “standard de calidad” previsto es destruido y tirado a la basura. Evidentemente, no podemos aceptar esta posición que niega o desconoce lo educativo como acción del hombre, acción que se inscribe en la historia y en el tiempo y que, por tanto, es específica y singular...’⁷⁷

Todos coincidirán que estas palabras no reflejan la realidad porque hablan de una vileza del modo de entender y concebir la educación y al hombre, sin embargo, en la “inconsciencia” de los detentores del poder, tal parece que si es aceptada y peor aún, es buscada porque trae consigo beneficios para su particular capital y riqueza.

⁷⁷ Ducoing, P. Acerca de la calidad de la educación. En Revista Educación 2001. p. 16

Ahora bien, bajo esta interpretación de calidad casi empresarial, la evaluación que se practica está encaminada al seguimiento y control de los resultados obtenidos por los alumnos, los cuales están enfocados a la adquisición de conocimientos y no a su construcción; a obtener una serie de competencias "básicas" no a trascender la condición humana; a formar una mentalidad individualista e ir eliminando los lazos de cooperación; a impulsar un sentido de vida consumista y no de creación, a ponderar el utilitarismo como finalidad de vida sobre los valores humanos. Todas estas características tienen que ser reflejadas en la conducta y en la respuesta final de un estudiante, si en mayor grado son logradas se podrá decir que la calidad va por buen camino y sino, entonces se justifica la devaluación o eliminación tanto de instituciones como de sujetos.

Para la verificación de estos resultados, la acción evaluativa ha construido toda una red de instrumentalización que tiene su base en la medición de los conocimientos, en la emisión de calificaciones, en la búsqueda de acreditaciones y certificaciones que garanticen nuestra "calidad como sujetos". Esto es, la evaluación pasa de un juicio de valor a un juicio de condena a favor de la calidad educativa.

"Puede decirse...que actualmente hay un desplazamiento del sentido de las evaluaciones concebidas como base de corrección –al retroalimentar a instituciones y procesos educativos- para convertirlas en mecanismos de vigilancia y fiscalización, legitimación o exclusión..."⁷⁸

Otra acepción del término calidad educativa –que no se contrapone con el productivista y modernizante, al contrario, contribuye a su mantenimiento- es el que se refiere a su identificación con *homogeneización* de prácticas, contenidos escolares y de instrumentos y formas de evaluación. Esto es, se piensa que si toda la población estudiantil, por ejemplo del nivel básico, recibe los mismos

⁷⁸ Glazman, R. *op.cit.* p.69

contenidos y las mismas formas de enseñanza se podrá garantizar que todos estén formados de manera semejante porque todos saben lo mismo, todos piensan igual, de tal suerte todos podrán tener acceso a niveles superiores de educación o a su incorporación al mercado laboral.

“...No ha habido una evaluación en función de las diferentes condiciones de las instituciones o los sujetos a partir de sus características históricas, sociales, académicas y económicas. En su lugar se han pretendido aplicar normas y mecanismos generalizados y tratamientos aparentemente homogéneos a centros e individuos heterogéneos...”⁷⁹

Sin embargo, este entendimiento de la calidad educativa conlleva a negar las diferencias y particularidades que existen entre los diversos sujetos tal como señala Patricia Ducoing:

“...En educación, optar exclusivamente por la vía de homogeneizar para determinar la calidad es atentar contra la diversidad, la especificidad y la heterogeneidad de los sujetos y de las situaciones educativas, es negar la historicidad y la temporalidad de la acción educativa...”⁸⁰

Aquí entra de nuevo el cuestionamiento sobre qué tan válido y ético es tratar como iguales a los histórica, social, cultural y económicamente desiguales, y si no sólo será un recurso para legitimar la estructuración social. En cualquier caso, homogeneizar significa negar la singularidad humana y la particularidad de las circunstancias ya que:

“...la calidad de un programa de evaluación [y de educación también] está sujeta desde un punto de vista pedagógico y, por esto también, ético y político, a su

⁷⁹ Ibid. p. 60

⁸⁰ Ducoing, P. *op.cit.* p. 17

capacidad para evaluar [educar] justa y equitativamente a grupos numerosos integrados por alumnos diferentes...⁸¹

Sin embargo, a pesar de este discurso de evaluación que se ha implementado para alcanzar un tipo de calidad educativa, se debe reconocer que ésta es mucho más extensiva y abarcativa, que tiene su base en el diálogo y la consulta entre los participantes tanto internos (maestro-alumno) como externos (autoridades educativas, padres de familia y sociedad en general) de la educación teniendo como fin, aspirar a la formación humana en su plenitud.

John Wilson en su libro *Cómo valorar la calidad de la escuela*, menciona que la *calidad educativa* debe estar sustentada en tres aspectos fundamentales, los cuales son:

- ❖ **Calidad en la enseñanza:** el profesor debe cumplir con la planeación y proporción de un currículum a sus alumnos y evaluar su éxito, pero ese currículum debe ser óptimo para cada alumno, respetando un contexto diverso y particular.

De esta manera el profesor debe ser consciente de la responsabilidad de su profesión, cuando él comprenda que sus conocimientos y compromiso harán posible la mejora de su práctica a partir de una consciente organización, de la motivación y respeto a sus alumnos, de poner atención a las dificultades que se presenten tratando de hallar la solución más viable y, sobre todo, de reconocerse como una parte de un todo, podrá contribuir a la elevación de la calidad educativa. Sin embargo, para lograr un rendimiento de la calidad, el profesor se halla determinado por otros factores como la asignación de recursos, facilitamiento de medios necesarios, horarios asignados, número de alumnos a atender, etc., es decir, el docente está

⁸¹ De Camilloni, A. En Celman, S. *La evaluación de los aprendizajes en el debate...* p. 68

influenciado por decisiones adoptadas en un nivel superior. Lo cierto es que la calidad de la enseñanza no sólo depende del compromiso del docente, sino también debe contar con los recursos oportunos de espacio, materiales de enseñanza/aprendizaje, tiempo y reconocimiento de su labor.

- ❖ Calidad de las escuelas y las expectativas de los “clientes” (término que no comparto del todo, pero el autor así lo maneja): los clientes son aquellos grupos que se preocupan por la calidad del programa escolar, cada uno persiguiendo un fin, por ejemplo: el Estado desea la amplitud del currículum y su pertinencia; los industriales, logro de habilidades básicas; grupos comunitarios, la formación de la conducta del alumno. Las autoridades educativas deberán conocer las expectativas de cada uno de ellos y considerar hasta qué punto las atiende la escuela y cómo podrá ir más allá balanceándose entre estas diferentes aspiraciones, pero teniendo siempre presente que el fin principal de la educación debe ser el hombre y su desarrollo, sólo a partir de él, el resto de las expectativas (de los empresarios, de la economía, de la cultura, etc.) podrán ser justificadas. Por esta razón, las palabras del Dr. Pablo Latapí nos reafirman en la idea de que la calidad educativa no sólo es sinónimo de crecimiento económico, sino también y, sobre todo, de progreso de la humanidad:

“...entre los educadores la calidad ha sido objeto de reflexión desde siempre; no esperamos que las teorías empresariales la pusieran de moda; no nos preocupa conquistar el mercado con nuestro producto; abordamos la calidad desde perspectivas humanas más profundas; nos interesa ayudar a los seres humanos a buscar su plenitud...”⁸²

⁸² Latapí, P. Tiempo Educativo Mexicano, II, p. 157

- ❖ Calidad de las escuelas y las expectativas de los “consumidores”: los consumidores de una escuela son los alumnos y sus padres. Los alumnos son perceptivos sobre la calidad de sus profesores; respetan a quien los respeta a ellos, aprecian a los que son justos, amables, alegres, capaces de reconocer sus propias equivocaciones, etc. De la manera cómo se vea al profesor, se percibirá la calidad de la escuela.

Los padres por su parte, mantienen ciertas expectativas sobre la escuela; desean ser tomados en cuenta para la toma de decisiones, que se les proporcione información suficiente sobre los programas escolares y de la política que seguirá la institución.

Por su parte, Kenneth Delgado⁸³ señala que sólo se podrá hablar de calidad educativa cuando exista calidad en los fines educativos, en los métodos, en la acción docente y en la acción institucional, es decir:

- Fines: cuando éstos identifiquen las capacidades a desarrollar en los alumnos, para lograr una visión científica de la realidad y un creciente compromiso de participación creativa, crítica y responsable, guardando una adecuada proporción entre los contenidos ampliamente prácticos (como los relacionados a la ciencia y tecnología) y los altamente sociales y humanistas (las artes, filosofía, historia, literatura, idiomas, etc.).
- Métodos y medios: cuando éstos contribuyan a promover el trabajo grupal pudiendo con ello fortalecer la comunicación, interacciones cognitivo-afectivas entre alumnos y docente, lo cual conducirá a renovar o producir conocimientos nuevos y a utilizarlos para resolver problemas cotidianos.
- Docencia de calidad: cuando el profesor demuestre capacidad para adecuarse a la realidad del colectivo de educandos, a sus necesidades y aspiraciones y, contribuya así, al éxito de un proyecto educativo fundado en el consenso y

⁸³ Delgado, K. *op.cit.* pp. 37-38

orientado a superar y/o resolver los problemas o dificultades que estén presentes en un momento determinado en su labor diaria.

- Calidad de la acción institucional: cuando las decisiones de la institución educativa estén fundadas en el consenso de los diversos integrantes de la educación, pero que ésta esté sustentada en la investigación, en una documentación real que se apegue completamente a las circunstancias y expectativas de la comunidad educativa.

Lo anterior da cuenta que la calidad educativa no dependerá solamente de la evaluación de ciertas prácticas educativas que puedan demostrar el apego a diferentes estándares creados por algunos sectores influyentes de la sociedad y que legitiman públicamente lo que debe ser la educación, el cómo debe funcionar, el para qué y con qué medios. Al contrario, depende de un conglomerado de elementos, situaciones y a la vez, expectativas de toda una sociedad. Para esto es necesario el reconocimiento de esta otra parte, de sus opiniones y sugerencias porque solamente basándose en la participación de todos se podrá evitar caer en visiones unilaterales de cómo debe ser concebida la calidad y bajo qué parámetros e indicadores, porque es necesario recordar la "advertencia" que Patricia Ducoing⁸⁴ rescata y en la que manifiesta que "...cada autor de indicadores *legítima* ciertos saberes, dimensiones, aspectos o elementos y *anula* otros..." De esta suerte la comunicación debe ser el sustento para el avance verdadero hacia la construcción de la calidad educativa.

⁸⁴ Ducoing, P. *op.cit.* p. 16

4.2 La desvirtualización de las prácticas educativas, ¿consecuencia de una evaluación cuantitativa accidental o premeditada?

El tema de la evaluación de los aprendizajes es complejo, se mezclan lo técnico y lo político, bajo la apariencia de lo puramente técnico.

Raúl Olmedo.

[la importancia de la evaluación] fue adquirida como resultado de una "patología": muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje [y enseñanza]...

Edith Litwin.

Como se ha venido estableciendo a lo largo de este trabajo, la evaluación educativa ha tendido a ser una práctica cuantitativa bajo diversos argumentos:

- a) Hacer lo más científico posible este proceso, buscando estar al amparo de lo razonable y explicable.
- b) Obtener información, resultados, comprobar situaciones y recabar datos de maneras más directas, menos complicadas y más eficaces.
- c) Garantizar que la información recabada sea precisa y confiable, lo subjetivo debe eliminarse, al menos en apariencia; poniendo a la objetividad como valuarte de las acciones emprendidas a partir de lo recabado.

Lo anterior converge y tiene su posible justificación en la aseveración que Popkewits realiza con referencia a la importancia que se le ha concedido a la "evaluación científica":

"...La rápida aceptación de la evaluación como medio de control y de legitimación es un hecho relacionado con la creencia cultural en la ciencia. Muchos opinan

que la ciencia es el medio del progreso...⁸⁵

A pesar de las razones anteriores, considero que el argumento de mayor peso para mantener a la evaluación encerrada en el aspecto cuantitativo es que este modo de ejercerla es el más fácil y el menos comprometedor para otorgar el lugar que le corresponde a cada uno de los individuos (porque recalco, la evaluación es usada como instrumento de clasificación social más que como elemento propio y natural de la acción educativa que permita demostrar la vulnerabilidad o eficacia del camino que se está recorriendo) manteniendo así un sistema social que hace cada vez más evidente las diferencias entre un colectivo y otro, que actualmente ya no sólo se divide en tres esferas sociales (clase alta, media y baja), sino en muchas otras que se han creado a lo largo de la historia humana y que son prueba fehaciente de que hemos equivocado el rumbo. Sin embargo, retomando nuevamente el énfasis excesivo al aspecto cuantitativo, neutro u objetivo de la evaluación educativa en busca de la verificación de contenidos o conductas, podemos decir que con esto se va minando su verdadero objetivo: la comprensión y mejora de la educación, lo que nos conduciría a acariciar y aproximarnos a la formación integral del hombre.

Para Miguel Ángel Santos Guerra⁸⁶ estos excesos en la tendencia cuantitativa de la evaluación han conformado lo que él llama la *Patología General de la Evaluación Educativa*, la cual encierra toda una serie de prácticas que llegan a desvirtuar tanto a la evaluación como a la educación ya que pasan, obviamente, por encima de profesores y estudiantes, logrando de esta forma mantener el control del sistema educativo y de la sociedad en consecuencia. Las *patologías* son enumeradas de la siguiente manera:

⁸⁵ Popkewits, T. La evaluación como forma política. En Paradigma e ideología en investigación educativa. p. 196

⁸⁶ Santos Guerra., M. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. pp. 16-31

1. *Sólo se evalúa al alumno*: se busca el resultado que obtendrá el alumno en un tiempo determinado lo que dependerá solamente de su capacidad o falta de esfuerzo o talento; siendo la repercusión inmediata de esta situación la etiquetación lo que lo inicia en el lento peregrinar hacia el éxito o la exclusión.
2. *Se evalúan solamente los resultados*: hacer esto es, cuando menos, parcial y, la parcialidad suele ir acompañada de imprecisiones y en muchos casos, tergiversaciones o falsedades. Por esta razón, el autor señala que lo importante en la evaluación es el cómo, para qué, con qué medios y ritmo, etc., porque de estas situaciones dependen los resultados obtenidos.
3. *Se evalúan sólo los conocimientos*: se elige qué contenidos se evaluarán, se realiza una segmentación de conocimientos, se divide entre lo útil y práctico y lo "inoperante", eliminándose así esos otros contenidos y esos otros aspectos relevantes para la formación como: las actitudes, destrezas, valores, etcétera.
4. *Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos*: con la finalidad de evaluar lo esperado se elimina la posibilidad de percibir la importancia de otros efectos que pueden ser causa de mayor formación a comparación de los resultados previstos con antelación. "Lo que decimos es que la evaluación debe tener en cuenta tanto los resultados que se buscaban como los que se hayan provocado a lo largo del desarrollo curricular".
5. *Sólo se evalúan los efectos observables*: lo no observable no debiera ser equivalente a lo no existente, ni a lo no relevante y, mucho menos, a lo no evaluable; para esto se debe exigir la utilización de técnicas de exploración adecuadas al intento de llegar a descubrir e interpretar lo oculto del currículum y de sus resultados que definitivamente influyen en la formación de los sujetos.
6. *Se evalúa principalmente la vertiente negativa*: tanto los directores, profesores, padres de familia como los mismos alumnos, están atentos a los errores que a los aciertos obtenidos, para pasar luego a la corrección de lo mal hecho; de esta manera el reconocimiento de lo bien hecho deja su lugar al "fallaste" lo que puede influir, positiva o negativamente, en la personalidad del alumno.

7. *Sólo se evalúa a las personas*: se comete un error al evaluar a profesores y alumnos sin considerar el contexto en el que se mueven y los medios con los que cuentan; de esta suerte se encuentran en desigualdad de circunstancias ante otros y, por tanto, no es real el resultado que se halla obtenido porque fue causa de otros elementos ajenos a la persona o a su disposición.
8. *Se evalúa descontextualizadamente*: si el evaluador en aras de una pretendida objetividad, construye y aplica instrumentos aparentemente fiables por contar con una validez técnica evade la realidad viva, compleja y dinámica del todo educativo, se verá enredado en una inmensidad de datos muertos, por tanto, desprovistos de auténtico significado.
9. *Se evalúa cuantitativamente*: el fin de la evaluación es otorgar un número que significa si eres apto o no; que "dice" el valor que se tiene (no el por qué o cómo se obtuvo) eclipsando de esta forma, la verdadera formación y valor del alumno como sujeto.
10. *Se utilizan instrumentos inadecuados*: el uso constante y casi doctrinario de instrumentos inadecuados (generalmente el examen) hace difícil la comprensión de la realidad, su interpretación y, obviamente, la posibilidad de realizar mejoras que solucionen problemas o potencien los aciertos. Otro aspecto negativo del uso de las pruebas objetivas es que mide por igual a sujetos que obviamente son desiguales, con lo que se inicia la exclusión del sistema educativo.
11. *Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza/aprendizaje*: un error que se comete frecuentemente es el evaluar algo que no se vio en el curso o semestre o unidad temática o se plantea de una forma totalmente opuesta a como fue enseñado o estudiado.
12. *Se evalúa competitivamente*: la evaluación habitual del alumno parece cobrar sentido en la comparación y la competencia porque, al parecer, el estar por encima de otro da mayor prestigio, lo que sirve de estímulo para conseguir "éxito".

13. *Se evalúa estereotipadamente*: los esquemas de evaluación son repetidos constantemente por los profesores año con año, generación tras generación sin agregar modificación alguna, es decir, no hay respeto a las diferencias.
14. *No se evalúa éticamente*: a veces la evaluación puede convertirse en un instrumento de opresión, manipulación o sometimiento del alumno e incluso, como instrumento de venganza por parte del profesor ante la crítica, desafío o indisciplina de los alumnos. También en la evaluación externa hay manipulaciones por parte de los grupos que financian los proyectos y que esperan ciertos resultados para legitimar decisiones pretendidas.
15. *Se evalúa para controlar*: la evaluación en educación, paradójicamente, no suele ser educativa, no es para beneficiar el proceso, por el contrario, tiene la función de cumplir con un único fin, emitir una calificación y sancionar a los que no se apegaran a las exigencias establecidas.
16. *Se evalúa para conservar*: la evaluación se utiliza para justificar el status quo del profesor, de la dirección escolar o de la administración educativa; los cambios que se introduzcan a partir de ella afectarán a las capas y esferas menos comprometedoras, más superficiales o más económicas. "Lo cierto es que se evalúa constantemente en la escuela, pero se cambia muy poco".
17. *Se evalúa unidireccionalmente*: la evaluación es jerárquica y, por tanto, sólo da una visión parcial de la realidad. El autor señala que la evaluación debe ser democrática porque sólo la participación directa de los protagonistas podrá dar fiabilidad y validez a la lectura de los signos, a su metalectura posterior y a su utilización para el cambio.
18. *No se evalúa desde fuera*: una experiencia educativa necesita la evaluación externa para poder realizar una mejora sustantiva, no hacerlo significa cerrar el horizonte valorativo y arriesgarse a la miopía y a la deformación óptica del que mira algo que está sobre sus mismos ojos. Aunque no se debe caer en el exceso de eliminar a los protagonistas de la educación, porque son estos los que constituyen esa realidad particular.

19. *No se hace autoevaluación*: al practicarse una evaluación unidireccional, la autoevaluación no es considerada porque se piensa que los otros no tienen la capacidad de realizarla objetivamente. Sin embargo, esta actividad es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos que enriquecen la reflexión sobre la propia realidad, por lo que debe iniciarse su práctica continua.
20. *Se evalúa "distemporalmente"*: no se hace una buena evaluación sincrónica respecto al proceso de aprendizaje, o más ampliamente, de educación, al contrario se evalúa en tiempos determinados con antelación y por personas ajenas al ambiente y contexto que se vive en el aula.
21. *No se hace paraevaluación*: ésta consiste en evaluar *junto* o *al lado* de los otros de tal manera que puedan considerarse más circunstancias y situaciones clave, por esta razón se contrapone a la evaluación cuantitativa que se realiza y que se basa en comprobar el cumplimiento de objetivos, en la segmentación de contenidos y/o en la eficacia de un programa o del trabajo de un profesor.
22. *No se hace meta-evaluación*: es necesario evaluar los procesos de evaluación porque como se ha visto, la evaluación tiene múltiples repercusiones en la vida de las personas, por esto es necesario realizar este proceso para mejorar los lineamientos y dinámica de los modelos de evaluación.

Otros autores también enlistan las consecuencias que han traído a la práctica educativa el uso doctrinario e indiscriminado de la evaluación cuantitativa tal es el caso de Kenneth Delgado⁸⁷ quien destaca diez errores que desnaturalizan la evaluación y que, sin embargo -señala- forman parte de la práctica evaluativa de los centros educativos:

- 1) *Confusión evidente entre medición y evaluación*: por un lado la medición es asignar puntajes al rendimiento del estudiante, por lo que sólo es un medio en el proceso de evaluación educativa, por lo que más que la nota, debiera

⁸⁷ Cfr. Delgado, K. Evaluación y calidad de la educación. pp. 22-30

interesar la valoración del aprendizaje, es decir, la interpretación de esos puntajes para evaluar cómo va aprendiendo el estudiante.

- 2) *Predominio de la heteroevaluación*: dentro de la medición, la “evaluación” se limita a una sola dirección e iniciativa: del maestro al alumno, ni la interevaluación o coevaluación y mucho menos la autoevaluación son consideradas. Sin embargo, éstas constituyen un elemento de apoyo importante para realizar la heteroevaluación, elemento importante que permite desarrollar un juicio crítico, responsable y participativo y, por tanto, justo por lo cual debería iniciarse un trabajo horizontal en el aula escolar.
- 3) *Desconexión con objetivos educacionales*: la evaluación de los aprendizajes se aplica en función de los contenidos y no de los objetivos educativos –no conductuales- que se hayan previsto. Es decir, se tiende a verificar la apropiación de los contenidos y no las verdaderas capacidades desarrolladas; con esto sólo se favorece la memorización de contenidos y se olvida o ignora la formación integral.
- 4) *Improvisación al preparar las pruebas*: siendo los exámenes la base de la medición, se ha caído en una distracción constante que impide, posiblemente, de manera premeditada –para ahorrar tiempo y esfuerzo- plantear preguntas de construcción de conocimientos y se les ha encasillado en una serie de reactivos de fácil elaboración y de deplorable sustento teórico, ya que se limitan a la retención de información y no a descifrar la construcción de conocimientos.
- 5) *Subjetividad en la calificación*: no existen o no se respetan criterios preestablecidos para asignar calificaciones, por lo que éstas dependen de un criterio ambiguo del evaluador que se sustenta regularmente en los prejuicios que tiene en contra o a favor de sus alumnos.
- 6) *Ausencia de evaluación formativa*: al importar la medición se olvida que la evaluación formativa contribuye en la formación del estudiante, puesto que le ayuda a superar sus errores; al profesor le permite comprender su situación

ante el grupo, su forma de actuar y por tanto, de corregir y mejorar; también contribuye a formar y reformar el programa educativo durante su desarrollo, adecuándolo al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Dejar de lado esta evaluación implica asumir que los aprendizajes deben ser evaluados sólo a partir de sus resultados finales como si la finalidad del proceso de evaluación fuera seleccionar.

- 7) *Utilización de un rol de exámenes*: el rol de los exámenes condiciona negativamente el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y distorsiona el funcionamiento del proceso educativo y la evaluación, haciendo que ésta sea periódica y, por tanto, no permanente o continua. La presencia de los roles de los exámenes divide el tiempo de trabajo educativo en dos partes: época de clases y época de exámenes, esta última con sobrecarga de tareas, de notas y estrés para profesores y estudiantes.
- 8) *Uso arbitrario de las escalas de calificación*: las escalas de calificación regularmente no reflejan el progreso del estudiante limitándose solamente a colocar un símbolo a un supuesto aprendizaje de los estudiantes y, que sirve, únicamente, como trámite administrativo.
- 9) *Los promedios como evaluación sumativa*: el promedio se entiende como sinónimo de evaluación sumativa, por lo que indiscriminadamente, condiciona conductas entre los estudiantes que sólo buscan un número que les permita continuar sus estudios y elimina poco a poco su interés por aprender.
- 10) *Tendencia a evaluar la evocación*: la medición y sus acciones regularmente se dirigen o se interesan por la capacidad para recordar información por parte de los estudiantes y olvidan las otras capacidades.

De esta manera puede comprenderse que el uso de la evaluación educativa, entendida en este enfoque cuantitativo conduce a una serie de deformaciones en la educación, en sus objetivos, en su esencia y en esa búsqueda de la calidad en la educación, además de contribuir de forma negativa a la formación de los

sujetos, ya que busca más la educación como información que como *humanización*, la primera como argumento del mercado y, la segunda, como sustento de la formación educativa.

Por otro lado, siendo tan común la práctica de estas situaciones en el ámbito educativo, uno podría pensar que la construcción de este tipo de evaluación se ha ido formando de modo natural, acoplándose a las exigencias, necesidades y requisitos de las nuevas formas de vida basadas en modelos científicos, experimentales, mercantilistas, pero cabría preguntarse ¿lo natural es justo e ideal? Por eso mismo, al menos hay que mantener la duda acerca de si las explicaciones surgidas de la evaluación-medición realmente hablan de lo que sucede en la vida cotidiana, específicamente, en el ámbito educativo y del aula, o en palabras de Juan Manuel Alvarez:

"...Lo que está en cuestión, pues, es saber si lo que la investigación experimental nos da como estadísticamente significativo es además educativamente significativo..."⁸⁸

Por esto nos pronunciamos, que si bien este modelo de evaluación practicado hoy en día no es una "cínica" desviación premeditada sino una opción justificada o acoplada más bien a las exigencias de la modernidad, no cumple con el requisito básico de respeto a la integridad del ser humano y aún sabiéndolo, no se hace nada por modificarlo y reestructurarlo, al contrario, se sigue apostando por la cosificación humana mientras continúe aportando dividendos a las grandes economías.

⁸⁸ Alvarez, Juan Manuel. La evaluación cualitativa. En Morán, P. Antología de Taller de Didáctica 2001-1 y 2001-2

4.2.1 La medición: simplificación de la complejidad evaluativa.

Aunque veamos con ojos críticos los procedimientos de medición, para advertir sus limitaciones, deberemos seguirlos usando por todo lo que valen para aumentar la precisión de nuestra información acerca de los alumnos, de los empleados y de los clientes...

Thorndike y Hagen.

Nos permitimos afirmar que la inclusión de la teoría de la medición en al evaluación le confiere a ésta solamente un efecto de "cientificidad"...

Ángel Díaz Barriga.

Anteriormente quedó señalado en el apartado de ¿Incultura evaluativa? que la evaluación educativa se ha convertido en el sinónimo de la medición, la cual está sustentada en el modelo positivista y en la teoría psicológica del conductismo, teniendo como fin la consecución de objetividad y, por tanto, "status científico".

Ahora bien, es cierto que el discurso del conductismo como paradigma educativo ha ido cediendo su lugar a otros más modernos como el de la Tecnología Educativa (que en el fondo conserva la misma intención que el conductismo ya que se reduce a la consecución de objetivos observables), posteriormente el cognoscitivismo o constructivismo y, actualmente, la psicología social e incluso algunas corrientes psicoanalíticas, que se adentran con mayor intensidad en la vida del sujeto y en su contexto. Sin embargo, en la práctica, en el ejercicio cotidiano, en la realidad áulica, en la relación directa entre docente y alumno y, en las exigencias y "anhelos educativos", su argumento central y principal nutriente de las formas de educación y evaluación sigue siendo la tendencia de rescatar y dar valor solamente a las conductas observables. La contradicción del sistema educativo es evidente, por un lado se encuentra un discurso innovador y ambicioso que apuesta por la construcción de conocimientos

y respeto a los sujetos y, por otro, un contexto y circunstancias totalmente herméticas y limitadas que abogan por una situación cómoda, no comprometida y meramente superficial:

“...se pretende conseguir alumnos creativos y autónomos en un sistema esencialmente imitativo y repetitivo; alumnos críticos en una escuela que premia la sumisión y la adaptación y en la que la imaginación sigue siendo la “parienta pobre” de la misma si la comparamos con la atención y memoria, se apuesta por la participación pero no se estipulan las vías de reconocimiento formal para encauzar y reconocer tal participación, se ensalza la evaluación formativa, pero no se arbitran medidas para llevarla a cabo ni los procedimientos para ser reconocida formalmente en las acreditaciones...”⁸⁹

Bajo estas circunstancias, en el fondo de la evaluación educativa se sigue persiguiendo el constatar, verificar y demostrar la presencia de conductas, conocimientos (o más bien informaciones) y actitudes establecidas en una serie de objetivos de aprendizaje; con esto, la inclinación a seguir trabajando y confundiendo evaluación con medición ha sido un tenor constante en nuestra práctica educativa.

Algunos autores, entre ellos Ángel Díaz Barriga y Porfirio Morán, destacan que esta confusión evaluación-medición se debe a que no se ha elaborado una verdadera y auténtica teoría de la evaluación, quedando su objeto de estudio (comprensión y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje) ocultado tras un problema instrumental, técnico y mecánico.

Por consiguiente, al continuar desarrollándose la teoría de la medición de los aprendizajes se sigue entendiendo que evaluación significa medir la educación, lo que se traduce en la asignación de diversas simbologías (números, letras,

⁸⁹ Álvarez, J. Valor social y académico de la evaluación. En Volver a pensar la educación II. p. 176

adjetivos, etc.) a diferentes objetos o acontecimientos de acuerdo a ciertas normas o parámetros establecidos, con lo cual es posible realizar comparaciones lo que facilita a su vez, la discriminación entre lo eficaz y lo inoperante o inservible, adjetivos dirigidos tanto a sujetos como a los simples objetos. Estas últimas acciones tienen un fundamento real -al menos en apariencia- porque precisamente, la medición da la oportunidad de recabar información veraz. En este tenor, Thorndike y Hagen mencionan que "...las decisiones bien fundadas son aquellas que se basan en el conocimiento preciso de los individuos o de los grupos..."⁹⁰; para ello es necesario llevar a cabo descripciones, las cuales pueden realizarse desde dos posturas: una aproximada que tiene que ver con un estudio de corte cualitativo o una exacta que se deriva del enfoque cuantitativo:

*"...podemos contentarnos con describirla [a la persona] aproximada y cualitativamente, o habremos de esforzarnos por describirla con mayor precisión y en términos cuantitativos. Cuanto más precisa y cuantitativa queramos que sea nuestra descripción, tanto más tendremos que recurrir a las mediciones..."*⁹¹

Lo anterior da cuenta clara de la postura por lo cual se sigue apostando, aún en nuestros días, y que es sobreponer la medición a la evaluación educativa y cuyo argumento principal es obtener información "útil", "objetiva" y "veraz" sobre una realidad determinada, que permita evitar interpretaciones subjetivas, por tanto, irreales y suspicaces, es decir, se trata ante todo de atender a exigencias sociales y escolares referidas a proporcionar resultados claros y justos, aunque en el fondo incubra un procedimiento descontextualizado e injusto. De esta suerte, la evaluación es manejada en el sistema educativo nacional como una simple medición del aprovechamiento de los estudiantes, lo cual es retomado

⁹⁰ Thorndike y Hagen. Tests y técnicas de medición en psicología y educación. En Antología Taller de... p.6

⁹¹ Idem

como garante de una supuesta y ficticia excelencia académica pregonizada por las instituciones escolares, sobre todo, las privadas.

Como hemos visto, la medición es una parte importante en la práctica educativa por lo que es necesario mencionar en qué consistiría esta tarea, por eso destacamos los tres pasos comunes que Thorndike y Hagen establecen en las actividades medidoras, que son⁹²:

1. *Señalar y definir el atributo o cualidad* que se habrá de medir, que dentro de la escuela pueden ser contenidos, conductas y/o actitudes de los estudiantes.
2. *Determinación de un conjunto de operaciones para poner a la vista el atributo*, que en el caso de la acción educativa serían los instrumentos a usar para medir los aprendizajes.
3. *Justificación del atributo en unidades de grado o cantidad* se refiere al establecimiento de parámetros que expresen el resultado de las operaciones realizadas (instrumentos utilizados) en términos cuantitativos, en el aula vendría a ser el establecimiento de las escalas de calificación.

En estos tres pasos de la medición es evidente que la importancia principal recae en las situaciones, hechos o elementos total y llanamente circunstanciales, temporales y superficiales, y no se considera lo sustancial, lo que provocó la reconstrucción de determinado conocimiento, lo que permitió emitir esa respuesta dada, lo que influyó directamente en la situación única, específica, particular y contextual del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, la actuación del docente y el alumno.

El uso de la medición como práctica común, continua y tradicional para “evaluar” a los alumnos, profesores y al mismo sistema ha provocado una forma

⁹² Ibid. pp. 7-10

de trabajo errónea cuyos objetivos no rebasan los límites del conocer, del describir y del demostrar aquello que se espera, aquello que fue previsto, en muchas ocasiones, por personas ajenas a la situación educativa y que sólo responden a un conservadurismo educativo-social que tiende a la preservación de un sistema:

1. La medición educativa se ha generalizado tendiendo a desconocer las diferencias sociales, culturales, económicas que existen en la población. Se piensa que un grupo de alumnos, la conjunción de esos grupos y de las diversas escuelas y el conglomerado del sistema puede ser medido y entendido por un mismo instrumento desde esta perspectiva, el sujeto como ser particular queda nulificado. Esto provoca, incluso, que el interés principal de los cuerpos de evaluación se dirija al perfeccionamiento de los instrumentos a través de su análisis, interpretación y comparación, pasando por encima el significado que puede tener para una persona el ser catalogado por un número.
2. Los resultados que se obtienen del uso indiscriminado de instrumentos estandarizados sólo dan una visión parcial de los aprendizajes desarrollados por los alumnos y, por tanto, no deberían ser considerados como el único elemento para juzgar el valor del estudiante.
3. La medición sólo se dirige a verificar el aprendizaje superficial, mecánico y parcial de los contenidos que fueron seleccionados previamente, es decir, la persona que es capaz de repetir con puntos y comas, con la misma fórmula, con igual procedimiento que como fue enseñado obtendrá una nota alta, en cambio aquel que cuestione, cree, imagine, proponga, será castigado porque no hizo lo que se le pidió; al respecto Raúl Olmedo lo señala de la siguiente manera:

“...Pero la evaluación (la medición, aclaramos) es tautológica: la respuesta debe ser el equivalente de la pregunta $A=A$, de lo contrario el alumno reprobará. Así, la evaluación (medición) delimita un campo cerrado donde no caben las heterodoxias, ni los descubrimientos, ni las innovaciones. A través de la

evaluación (medición) el sistema educativo clausura sus posibilidades de desarrollo, de apertura. En otras palabras, la evaluación (medición) de los aprendizajes asfixia a la creatividad...⁹³

El concebir la evaluación educativa en esta visión tan restringida tiene varias repercusiones entre las que destacamos:

- *Se recorta el significado de las nociones de enseñanza y aprendizaje.*

Como se ha venido mencionando a lo largo de este trabajo, el hecho de reducir la concepción de evaluación a otras nociones más limitadas como la medición, provoca que la situación de enseñanza y aprendizaje sean a la vez contempladas desde otras perspectivas que coinciden ampliamente con esta noción de evaluación; esto es, hay una correlación directa y dependiente entre evaluación, enseñanza y aprendizaje. En estas dos últimas situaciones se hace evidente la inclinación por satisfacer las exigencias de los procesos de evaluación; la enseñanza es reducida a un mero parafraseo de contenidos parciales y segmentados, y el aprendizaje al almacenamiento y posterior reproducción por medio de conductas observables o respuestas a uno o varios exámenes, tal como señala Díaz Barriga:

"la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje, para concebirlo únicamente como los cambios de conducta más o menos permanentes en el alumno...⁹⁴

- *Se cosifica al docente y al educando.*

Al buscar solamente complacer un sistema numérico que reditúa una posición o status, tanto el docente como el alumno van fragmentando su esencia, poco

⁹³ Olmedo, R. Pequeño discurso. En Morán, P. Antología Taller de Didáctica 2001-1 y 2001-2. p.1

⁹⁴ Díaz B., Ángel. Didáctica y curriculum. p.111

a poco cosifican su ser y se vuelven peleles de un sistema que sólo busca justificar decisiones que transgreden su vida, es decir, quedan nulificados como seres complejos, críticos y autónomos. Las tareas y funciones de ambos se vuelven insensibles, repetitivas, faltas de compromiso mutuo, de respeto, de cooperación y lentamente se van conformando en “máquinas de enseñar” y “máquinas de aprendizaje”:

“...los maestros [el sistema y los alumnos]... recurrimos a la maquila, la memorización, la búsqueda del detalle, el exceso en el dato, la fragmentación y atomización del conocimiento, lo que nos conduce a un estado de enajenación, a una pérdida de rumbo y, lo que es peor, a una pérdida del sentido de la existencia misma...”⁹⁵

- *Se clasifica a los alumnos, realizándose una ordenación social que asegura para muchos la exclusión.*

El hecho de importar solamente adquirir y lograr una nota, de buscar la asignación de un número, oculta de manera latente la construcción que el mismo alumno va haciendo de su futuro tanto académico como social, ya que el número desde su primera emisión irá configurando la autopercepción, las autopoibilidades y la autoconfianza que el educando tenga de su propia persona. De esta suerte desde los primeros años se empieza a marcar las diferencias entre los buenos y los deficientes, entre los que aspiran a “ser alguien en la vida” y los que están siendo destinados a ser excluidos de los beneficios de un sistema parcial que aboga por la sobrevivencia de los más aptos según sus criterios:

“...la evaluación es empleada, en este fin de siglo, no sólo con el fin de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino también para justificar la exclusión -o negación de oportunidades- de quienes se considera que no merecen estar en el sistema educativo o recibir determinado tipo de educación. Indudablemente que

⁹⁵ Morán, P. La docencia como actividad profesional. p.61

*la evaluación tiene un papel estrechamente asociado al desarrollo del pensamiento neoconservador que campea en occidente: el triunfo de las leyes del mercado, la exacerbación de la competencia en "detrimento de la colaboración" como un nuevo darwinismo social, en el que se beneficiarán los mejores, los más preparados y los más audaces...*⁹⁶

O en palabras de Porfirio Morán:

*"...las decisiones que se toman a partir de la evaluación...rebasan con mucho los límites de la escuela y su impacto afecta, individual y socialmente a los educandos. [...] Con esta modalidad de evaluación se intenta convencer a algunos de que son capaces, buenos y deseables (desde el punto de vista del sistema educativo, naturalmente) y a otros de que son deficientes, malos e indeseables..."*⁹⁷

- *Se elimina la dimensión social de la evaluación y sólo se rescata su dimensión técnica e instrumental.*

Bajo el amparo de la medición del sujeto, el contexto, las circunstancias dejan de tener valor o injerencia en los resultados logrados, el aprendizaje es concebido como una generación espontánea que depende solamente del interés o capacidades del alumno lo que evidentemente es falso ya que la historia social, la situación económica, las costumbres que se tienen determinan ampliamente el modo en que se da el acercamiento entre sujeto y conocimiento y en cómo este es asimilado y entendido, por esta razón:

"...no es casual que los alumnos con mayores restricciones económicas sean precisamente los que tienen más dificultades para aprobar sus estudios, no es casual tampoco que esos alumnos sean desertores, reflejen un alto grado de ausentismo, no traigan los libros ni las tareas que los maestros les dejan; no es casual tampoco su

⁹⁶ Pacheco, T. y Díaz B. *Evaluación Académica*. pp. 12-13

⁹⁷ Morán, P. *op.cit.* pp. 77, 88

*falta de interés o de participación en clase. Sin embargo, resulta sospechoso la ausencia de estos análisis en los planteamientos de la evaluación...*⁹⁸

En contrapartida se halla la mejora de un aparato de instrumentos en los que descansa la eficacia de la evaluación ya que se cree que si un reactivo cuenta con los niveles adecuados de discriminación, si la prueba es válida y confiable se podrá reflejar con seguridad los saberes del estudiante y por esto, ante la recolección de los resultados y su tratamiento específico, se pasa a buscar los defectos en las pruebas y no los que se encuentran dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

- *A partir de los datos e información recabada se controlan y justifican todas las decisiones que se toman en el Sistema Educativo Nacional.*

Los resultados que se dan a partir de la medición también están dirigidos a justificar una serie de decisiones que se han tomado con respecto a hacer más "eficiente" el sistema educativo, tales como el reparto del financiamiento, "es posible confirmar que evaluamos para dosificar los recursos económicos que se entregan a los estudiantes, docentes o instituciones educativas... una buena evaluación significa acceso a recursos financieros..."⁹⁹; para disimular la evasión histórica que los gobiernos han tenido para garantizar la educación "...esto se presenta para el Estado como el único mecanismo capaz de introducir alguna forma de control de un desfase creciente entre un discurso que apela a una educación para todos y otro concreto que aboga por la selección para garantizar la eficiencia..."¹⁰⁰. Es decir, "... la información que se recaba es la que lleva en sí misma una cuota de poder y permite un mejor control, dando lugar a la realización de estrategias de acción coherentes a

⁹⁸ Díaz B. *op.cit.* p. 108

⁹⁹ Pacheco y Díaz. *op.cit.* p. 28

¹⁰⁰ Cfr. Aboites, H. Examen único y cultura de la evaluación en México. En *Evaluación Académica*. p.115

perspectivas ideológicas particulares. Bajo este enfoque, la evaluación puede concentrar o distribuir poder acorde a quienes sean los destinatarios de la información y el uso que de ella se haga...”¹⁰¹.

Todas estas situaciones albergan y manifiestan una concepción reducida del hombre, por eso coincidimos con Ángel Díaz Barriga cuando señala:

*“...las principales consecuencias de esta visión estática[de la evaluación] están dadas por una consideración mecánica de la docencia, por una concepción mecánica del aprendizaje y, por una visión mecánica del hombre, al que se considera como un sistema de almacenamiento y emisión de información...”*¹⁰²

Otras consecuencias inmediatas que ha traído consigo la confusión evaluación–medición es el triunfalismo de los elementos calificación, acreditación y certificación de conocimientos como las únicas, principales y más importantes finalidades del sistema educativo, a pesar de que éstas constituyen en el fondo, un requisito de orden administrativo.

¹⁰¹ Palou de Maté, M. En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. p. 97

¹⁰² Díaz B. op.cit. p.118

4.2.2 Calificación, acreditación y certificación: los apéndices vueltos centrales.

Mientras que la acreditación es de carácter administrativo-académico, la evaluación y la calificación revisten un carácter puramente académico; se refieren al tipo y nivel de los aprendizajes logrados, aunque cada uno lo hace de diferente manera...

Carlos Zarzar Charur.

El resultado inmediato del procedimiento de medición es la asignación de calificaciones a través de diversos símbolos, que regularmente, son números (siguiendo la escala 5 a 10) o letras (S, B, MB) que, precisamente, dan un valor "simbólico" a la adquisición del conocimiento y por ello, llegan a independizarse del verdadero proceso de evaluación puesto que se convierten en el principal objetivo de los estudiantes, padres de familia y, por ende, de la escuela ya que cumple con 3 finalidades desde nuestro punto de vista: 1) la asignación del valor académico del estudiante que luego se traduce en el valor que tiene dentro de la sociedad, 2) la certificación administrativa que muestra la adquisición de conocimientos y 3) el aval que demuestra la competencia de los profesores y la eficiencia del centro escolar.

El problema que subyace a la asignación de una calificación no radica precisamente en esta situación por sí sola, sino en todo aquello que se genera a partir de la afirmación creada de que la nota dice lo que valemos como estudiantes y, por consiguiente, como personas y posibles (que es lo más seguro) trabajadores; esto es desde mi punto de vista lo que sobredimensiona la importancia adjudicada a la asignación de calificaciones. Por lo anterior, coincidimos con la afirmación de Juan Manuel Alvarez con relación a la importancia dada al sistema de calificaciones, que tiene su base en la medición y, por consiguiente, en la práctica del examen:

“...Para entender la permanencia del examen y el sistema de calificaciones que suele conllevar, es necesario descubrir el significado político de la evaluación en la distribución de poder en la escuela y a través de la escuela, pero con interés de consumo fuera de la misma, con las miras puestas en una sociedad que se mueve sobre bases meritocráticas para la distribución de roles ocupacionales...”¹⁰³

De esta forma, el deseo por obtener una calificación y que la obtención de ese número refleje a su vez el reconocimiento de un buen o mal docente, ha ido conformando una serie de situaciones que son de poca utilidad para el entendimiento, comprensión y mejora de la educación, a saber:

- a) El docente sólo se dedica a enseñar en los tiempos establecidos, con las fórmulas probadas, con lo que vendrá en los exámenes, y esto lo hace con el afán de no ser catalogado por su círculo profesional y por una parte de la comunidad a la que pertenece como un pésimo o incompetente profesor, y por el contrario, ser reconocido generación tras generación como un buen maestro que sabe enseñar.

- b) El alumno aspira solamente a pasar el año escolar, para ello pone a su servicio toda una serie de acciones que se han ido transmitiendo casi culturalmente, entre ellas destacan los fraudes (todos conocemos e incluso tal vez algún día hicimos uso de los famosísimos acordeones en todas sus manifestaciones, o el caso de la vista desviada e incrustada en el pupitre de al lado, o el juego del gato y el ratón con el libro o cuaderno abiertos), pero también, el descubrimiento y aceptación forzosa para actuar, ofrecer y mostrar lo que el docente quiere ver, aunque todo sea una mera apariencia y sin ningún verdadero fin formativo:

¹⁰³ Broadfoot. Citado por Alvarez, J. Valor social y académico de la evaluación. En Volver a pensar la educación. p. 190

“sólo interesa...el grado de excelencia reconocido y sancionado por una nota, expresión suprema, aunque manifiestamente no-educativa...”¹⁰⁴

Y esto sólo es en el período escolar de un sujeto (que es de aproximadamente 20 años), porque aún en el período post-escuela, las calificaciones siguen siendo elemento casi imprescindible para la vida de la persona, tal como lo señala Víctor Manuel Gómez:

“...En el mercado de trabajo las calificaciones educativas desempeñan el crucial papel de determinar las probabilidades de acceso al empleo, de distribuir a la fuerza laboral entre los diferentes sectores y ocupaciones y de legitimar la retribución diferencial de éstos...”¹⁰⁵

- c) Las situaciones para emitir y admitir calificaciones se toman en momentos realmente cardíacos, de estrés, de mucha ansiedad y tensión lo que repercute forzosamente en la salud física, psicológica y emocional del educando y, también, del profesor.

Ante estas situaciones cotidianas en las aulas, se esgrime una crítica que queda resumida en la siguiente pregunta: ¿un determinado número refleja verdaderamente lo que se sabe? Muchos coincidiremos en una respuesta negativa, porque a lo mucho ese número sólo llega a ocultar prácticas desleales por parte de los alumnos, o pasa por reales situaciones ficticias, ya que la memoria no es perpétua y el obtener una alta nota no significa que realmente se haya interiorizado un conocimiento. A esto se agrega, que el número puede enmascarar solamente los prejuicios tanto positivos como negativos que un profesor tenga respecto a un determinado grupo o individuo.

¹⁰⁴ Ibid. p. 187

¹⁰⁵ Gómez, Víctor M. Acreditación educativa y reproducción social. En Díaz B. El examen, textos para su historia y debate. p. 155

En esta incultura evaluativa, el paso siguiente a la calificación lo constituye la *acreditación*, la que se basa en la suma de calificaciones obtenidas por el estudiante a lo largo del año escolar y que por regla general, si se tiene como mínimo o se supera el número 6, se hará constar que ese alumno está acreditado. En este sentido, la acreditación es vista como un aval institucional que divide a los alumnos en "aptos" para continuar sus estudios y en excluidos del sistema educativo y de los probables beneficios sociales, económicos que pudiera obtener a partir de él y, en ambos casos, determina su acceso al mercado laboral ya que:

"...[la acreditación educativa actúa como 'filtro social'] para la mayoría de las ocupaciones y gremios profesionales con el fin de seleccionar y limitar su membresía y así proteger el valor económico y el status social de esa ocupación o profesión en el mercado de trabajo..."¹⁰⁶

Sin embargo, desde una perspectiva diferente de la evaluación, la acreditación es la que proporcionaría los elementos suficientes para emitir una calificación, esto es, el cumplimiento de los lineamientos de acreditación acordados por el grupo y el profesor, darán los argumentos necesarios a ambas partes para asignarse una apropiada calificación y así cumplir con los requisitos de la administración escolar.

Por su parte la *certificación educativa* está fundada en el otorgamiento de un simple documento validado por firmas y sellos oficiales ya que responde más a las exigencias sociales, políticas, económicas y ahora empresariales, para demostrar que la persona realizó sus estudios básicos tal como lo señala el artículo 3º constitucional, o continuó formándose en los subsistemas de educación media superior o superior en las modalidades técnicas o propedéuticas, es decir, constituye en palabras de Juan Manuel Álvarez "...la moneda de cambio en una sociedad donde el saber es una mercancía de trueque..."¹⁰⁷. Porque un

¹⁰⁶ Ibid. p. 163

¹⁰⁷ Álvarez, J. *op.cit.* p. 187

certificado legitima lo que hiciste y lo que eres capaz de hacer, no importa si ese papel tiene mención honorífica o, por el contrario, cuenta únicamente con la mínima aprobación, en ambos casos la fiabilidad es cuestionable, porque sólo interesa que sirva de evidencia oficial, aunque en el fondo encubra las acomodaciones sociales a las que hemos sido expuestos:

“...Los títulos educativos son el instrumento aparentemente neutral y objetivo que legitima los procesos de selección, exclusión y distribución de la fuerza laboral en una estructura ocupacional altamente desigual, jerárquica y segmentada...”¹⁰⁸

Estos tres elementos dan cuenta de lo superficial que hay en la evaluación, no constituyen en sí un decodificador de nuestro intelecto, preparación o formación, sólo responden a un mero papeleo administrativo y burocrático. Para que estén apegados a una realidad, es necesario que se basen en un verdadero proceso de evaluación en el que se valoren tanto los elementos externos como internos que posibilitaron la formación del estudiante porque mientras no se realice de esta manera, seguirá haciéndose evidente que la evaluación que defienden nuestras autoridades sólo se preocupa por la construcción y mejora de instrumentos y técnicas de recopilación de datos que se necesitan para asignar un valor.

¹⁰⁸ Gómez, Víctor M. op.cit. p. 192

4.3 El examen, el más importante instrumento de nuestra realidad evaluativa.

La propia construcción del examen lleva a prácticas sociales de inclusión y exclusión y el azar equipara en la aprobación a quienes se han dedicado a sus estudios y a quienes no lo han hecho...[El examen] ha de ser minimizado como criterio de validación del conocimiento institucionalizado y sustituido por procesos de mayor nivel de integración para una evaluación profesionalmente realizada, capaces de fundamentarse en metodologías diversificadas y no reduccionistas...

Carlos Ángel Hoyos Medina.

Desde hace mucho tiempo el examen se convirtió en el principal medio para “evaluar” a un alumno y así poder obtener de manera concreta su rango de capacidad intelectual que se traduce en una calificación. Sin embargo, el uso que se le ha dado a cambiado a través del tiempo, primeramente, el examen fue un recurso con el que se pretendía que el educando —o el personaje que estuviera sujeto a este instrumento— pudiese construir, debatir y defender sus conocimientos, su intelecto, su formación, su visión del mundo, su sentido de vida; esto era lo que importaba de un examen, esto era su objetivo, pero con la llegada de la teoría de los tests, la función principal de este instrumento pasó a ser otra constituyéndose como un objeto cuya utilidad fuera práctica, inmediata y alejada de todo sesgo de duda o cuestionamiento, por lo tanto, sólo quedó como un elemento que demostraría las capacidades de un sujeto, de un proceso y de un sistema de la manera más objetiva y veraz.

Ahora el examen no es solamente una parte del proceso de evaluación, es el punto fundamental, esencial, y final de la práctica educativa, todo lo realizado (esfuerzos, motivaciones, anhelos, actividades, etc.) dentro del aula, de la institución escolar y de las políticas educativas está subordinado al momento

culminante en el que se enfrentarán los sujetos a este instrumento, porque los resultados que se obtengan aparentemente reflejarán la calidad de nuestra situación educativa. Basándose en esta relación *resultado-calidad*, al examen se le autolimita cada vez más, al hecho de ser un simple instrumento sobredimensionado, se añade un complemento reduccionista de los saberes, es decir, en el examen sólo se contempla que se muestre el nivel de apropiación conductual e “intelectual” de un determinado tipo de conocimiento, una parcela de saber, el absolutismo de un determinado contenido por la sujeción de muchos otros, contenidos que son seleccionados y defendidos por sólo una parte de la sociedad que considera su pertinencia e importancia definitiva. Con esta situación las posibles facultades positivas que se pueden rescatar de la práctica del examen como pueden ser la reconstrucción teórica, la apropiación crítica, la reproducción personal de la información escolar son casi aniquilados para entenderlo y defenderlo como un espacio cerrado, directo y casi autorresolutivo que sólo depende de un monólogo diario del profesor y de una responsabilidad, o más bien, de la dedicación temporal por parte del estudiante:

“...Para Freeman, el examen pide al alumno no que aprenda cosa alguna en realidad, sino que la retenga en la memoria hasta que se le pregunte en el gran día...olvidando todo, en cuanto pasa...”¹⁰⁹

O en palabras más acuciosas y fuertes de Elliot:

“...los exámenes son antieducativos porque reemplazan la motivación intrínseca de aprender para la vida, por la motivación para aprender al corto plazo con el único objetivo de aprobar los exámenes...”¹¹⁰

¹⁰⁹ Giner de los Ríos. O educación o exámenes. En Díaz B., Ángel. El examen, textos para su historia y debate. p. 77

¹¹⁰ Citado en Palou de Maté, M. En Celman, S. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. p. 101

Esta costumbre en la práctica del examen se ve apoyada por la búsqueda incesante de alejar los procesos de evaluación del aspecto subjetivo y todo ello para estar acorde a la modernidad racionalista que gobierna las actividades del mundo y que ha optado para la educación por un ámbito tecnificado e instrumentalizado y que tiene como lema la objetividad. Esta característica pretende eliminar de la evaluación y de cualquier otro campo que aspira a ser científico, los prejuicios, las intenciones particulares y premeditadas, las distorsiones, desviaciones e interpretaciones propias de emociones y sentimientos. Sin embargo, el hablar de objetividad es hablar de una especie de espectro fugaz e impalpable, de una situación totalmente aspirativa de algunos cuantos, puesto que no puede separarse del sujeto una subjetividad que le es propia y que, por tanto, no hay hombre en el planeta entero que pueda disasociarse de ella.

Al parecer, bajo la intención de la objetividad el examen se constituye día con día en un requisito básico e indispensable de una "buena y justa" actividad educativa que da el mejor lugar a quien lo merece, según los resultados obtenidos en un juego limpio cara a cara y en igualdad de circunstancias con sus otros compañeros. Pero muy al contrario de lo que se piensa, el examen no es ajeno a la subjetividad, es cierto que su uso neutraliza la subjetividad del docente (al menos en el caso de los exámenes externos y/o pruebas objetivas) y la del calificador -porque recordemos que las respuestas de los exámenes externos son sometidas a lectores ópticos- más no elimina la propia de quienes lo diseñaron:

"...ningún examen se elabora por sí solo...originalmente fueron diseñados por personas concretas, adheridas a vertientes de pensamiento, a grupos sociales con ideologías particulares y con peculiaridades de personalidad muy subjetivas. La selección que hacen de aquello que da contenido al examen, y aquello que no fue

contemplado en su estructura, está matizada por el recorte que hacen acorde a su propio marco referencial...¹¹¹

Aunado a la falacia de la supuesta objetividad, se agrega la interrogante de cómo un grupo ajeno totalmente a la situación particular de educación vivida en el aula es quien determina lo que es importante, qué tanta responsabilidad y compromiso ético tiene con la educación y evaluación formativa y, qué tanto sólo responde a exigencias particulares e ideologías hegemónicas y a una ignorancia explícita por la defensa del ser humano.

En este paradigma de la objetividad, Alicia De Camilloni¹¹² destaca cuatro características indispensables que debe cubrir este instrumento y que son necesarias para elevar su integración y colaboración directa con la calidad educativa, estos elementos son:

1. **Validez:** un instrumento es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él, lo que está determinado por su adecuación a los propósitos y a la situación específica de su aplicación. Por esta razón, la validez tiene que ser antecedida por el establecimiento de criterios que presiden la construcción y administración de los instrumentos. La validez debe tener como característica la referencia a un criterio externo y su condicionamiento a un saber real de los alumnos y al instrumento que busca "evaluar" el saber determinado. Hay diferentes tipos de validez, a saber:

- ❖ De contenido: los contenidos seleccionados para construir el instrumento son significativos para el aprendizaje de los alumnos y fueron retomados en clase. Esta validez también es llamada curricular, porque el criterio externo que se emplea para garantizar esta clase de validez es el diseño curricular.

¹¹¹ Hoyos M, C. Modernidad, educación y legitimidad. En El examen, textos para ... p. 266

¹¹² De Camilloni, A. En Celman, S. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico... pp. 79-90

- ❖ **Predictiva:** es la correlación existente entre los resultados obtenidos en una o varias pruebas combinadas y el desempeño posterior del alumno en aquellos aspectos que corresponden al área evaluada por esas pruebas.
 - ❖ **De construcción:** tanto el programa de evaluación como los instrumentos deben estar acorde a las teorías didácticas que sostienen el proyecto pedagógico, debe existir coherencia entre el ser, pensar y actuar del docente.
 - ❖ **De convergencia:** se refiere a la relación existente entre un instrumento o programa de evaluación con otro y de su uso indiscriminado cuando las circunstancias lo ameriten.
 - ❖ **Manifiesta:** los instrumentos deben ser vistos como formas capaces de dar cuenta de los aprendizajes necesarios de los alumnos tanto a los padres como a los mismos alumnos.
 - ❖ **De significado:** se centra en la relación que se establece desde la perspectiva de los estudiantes, entre el programa y los instrumentos de evaluación por un lado, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, por el otro.
 - ❖ **De retroacción:** la evaluación tiene un efecto de retroacción sobre la enseñanza que puede servir para mejorarla o para regularla.
2. **Confiabilidad:** el instrumento es confiable cuando una exactitud en la medición y sensibilidad para la apreciación de la presencia y las diferencias de magnitud de los rasgos que mide. Un elemento importante de la confiabilidad es la estabilidad de los resultados que permanecen semejantes en diferentes ocasiones en las que se usa un mismo instrumento; esta constancia es el resultado de un pequeño porcentaje de azar, también depende de la exactitud y precisión con que mide el instrumento, así como de su estabilidad, sensibilidad y objetividad. Sin embargo, hay factores que afectan la confiabilidad y son la longitud de la prueba, su duración, las condiciones en que es administrada y el tiempo de su aplicación.

3. **Practicidad:** resulta de la unión de tres aspectos: a) administrabilidad que se refiere al tiempo para la elaboración y aplicación del instrumento, la claridad de las instrucciones, los materiales, lugares y personal para su aplicación; b) análisis e interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones para lo que es necesario la construcción de claves de corrección elaboradas previamente a la administración de la prueba, lo que permitirá disminuir el tiempo y los posibles problemas que se presenten al momento de la corrección y, c) economía de tiempo, trabajo y costo de la prueba.
4. **Utilidad:** el examen es útil para satisfacer las necesidades específicas relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, el programa de evaluación y los instrumentos pueden ser pertinentes, confiables, válidos y prácticos, pero esto no sirve si es que los resultados obtenidos a través de ellos no son utilizados para orientar al alumno, al docente, padres e institución escolar y para promover la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si bien es cierto que estas características sobrepasan la cuestión reduccionista de la objetividad, han sido manejadas como fines últimos y no como elementos constitutivos de, por lo cual se ha resignificado negativamente su empleo y defensa; de esta suerte la confiabilidad queda reducida a técnicas estadísticas y la practicidad y utilidad al análisis de los reactivos, a sus índices de dificultad y discriminación; en resumen, la corrección y mejora de estas características se basa en la corrección del instrumento en sí, porque al parecer el resultado se obtiene por un buen o mal reactivo y no por las situaciones personales que afectan el aprendizaje del alumno.

Lo anterior da cuenta que en la evaluación y en particular, el uso del examen, sólo se sobrevalora el aspecto técnico y se deja de lado su función social, psicopedagógica e ideológica que es mucho más trascendente, esto es, hay una preocupación por mejorar el examen y un desentendimiento del sujeto.

Según Michel Foucault¹¹³ el examen tiene la función de vigilar y, por tanto, normalizar a través del establecimiento visible de las diferencias, de esta manera establece que el examen no sólo maneja dominios de saberes, sino, sobre todo, de poder ya que permite, medir, sancionar, castigar, clasificar, orientar a los sujetos de su validación. Por tanto, establece tres puntos en los que el examen configura su objetivo:

1. El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder.
Este instrumento esconde tras sí un ejercicio de poder que se dirige a la objetivación de los sujetos, a que estos no puedan cuestionar ese poder que afecta su historia y futuro y que por el contrario, sea tomado como algo natural, propio, adecuado e inherente del proceso de enseñanza–aprendizaje del que forman parte.
2. El examen hace entrar también la individualidad en un campo documental.
El individuo objetivado queda inmerso en documentos, palabras, letras que lo “inmovilizan” porque para él, el escrito se vuelve fundamental, todos sus esfuerzos están dirigidos en la apropiación o al menos, memorización de los contenidos, ya que ellos serán el objeto de la vigilancia que se ejerza sobre su rendimiento, de tal suerte, la individualidad no traspasa las barreras de los conocimientos preestablecidos, queda sumergida en un espacio abstracto, simbólico y, muchas de las veces, incomprensibles a la visión del sujeto.
Ahora bien, este individuo es el ideal ya que se constituye como objeto analizable, descriptible que permitirá la estandarización, comparación, segmentación y distribución de los unos con los otros.
3. El examen rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un “caso”.
El sujeto individualizado se convierte en un solo “caso” que requiere de atención especial y adecuada a los resultados evidentes:

¹¹³ Foucault, M. El examen. En El examen, textos para su historia y debate. pp. 63-71

“es el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etcétera...”¹¹⁴

Esta visión centralista de la función del examen es la que ha ocasionado que se hallan dirigido muchos estudios al perfeccionamiento de este instrumento y, sin embargo, cada vez están más alejados de los sujetos, aunque paradójicamente, son dirigidos a ellos. Por esta razón, Díaz Barriga¹¹⁵ maneja al examen como un espacio en el que se desarrollan tres diferentes inversiones de relaciones que afectan directamente la concepción de educación y de evaluación, éstas son:

Primera inversión: problemas sociales en problemas técnicos

Aquí los problemas de orden social...posibilidad de acceso a la educación, justicia social, estratos de empleo, estructura de la inversión para el desarrollo industrial, etc., son trasladados a problemas de orden técnico: objetividad, validez, confiabilidad..., es decir, los resultados obtenidos se deben fundamentalmente a que la prueba fue mal construida, mal planeada, fue inviable e inoperante; poco o nada tiene que ver la historia de vida, las circunstancias mediatas que rodean al evaluado, etc., se da por hecho que un examen bien construido mostrará eficientemente el nivel de conocimientos que se poseen. Esto explica los enormes esfuerzos tanto de las instituciones educativas como de los órganos de poder tanto federales como locales por buscar e incentivar la investigación de este tipo de evaluación importando solamente, al final de cuentas, hallar los niveles adecuados de discriminación y de dificultad, y es así como los problemas de la evaluación se limitan a un carácter meramente técnico.

Segunda inversión: los problemas metodológicos en problemas de rendimiento

¹¹⁴ De Camilloni, A. *op.cit.* p. 69

¹¹⁵ Díaz B. Una polémica en relación al examen. En Revista *Perfiles Educativos*. pp. 68-74

Al importar solamente la calificación y la acreditación, el examen queda por encima de la metodología de enseñanza convirtiéndose en un fin por sí mismo, por esto mismo la primera queda sometida a la búsqueda de la resolución satisfactoria del examen por lo que todos los esfuerzos se dirigen a este fin. Con esta situación la pedagogía pasa a ser una disciplina especializada y parcelada orientada a la búsqueda continúa de instrumentos casi perfectos que permitan el acercamiento paulatino a un mejor y eficaz sistema de acreditación, aunque con ello descuide los grados de formación, de apropiación y construcción de conocimientos que debiera buscar toda educación.

Tercera inversión: el examen como un problema (de control) científico en el siglo XX. Hacia el empobrecimiento del debate educativo.

Con el fin de ofrecer un nuevo sistema objetivo acorde a las nuevas tendencias científicas de las disciplinas sociales y humanistas, la pedagogía incorporó a su discurso la teoría de los tests y los fundamentos de la administración científica con lo que construyó un nuevo paradigma en el que legitimaba las medidas de exclusión, selección y control de la población estudiantil, es decir, la escuela justificó por medio del examen el acceso, permanencia y reprobación de ciertos grupos de estudiantes debido a su realidad genética, social y económica. Esto es, pronto el examen fue considerado como un instrumento de control que debía ser ocultado tras un discurso de democracia social y en dado caso, de suerte genética o simplemente, por aptitudes académicas demostradas en el momento adecuado según el calendario escolar.

Esta situación empobrece el debate educativo puesto que impera una visión instrumentalista de la educación en la que no se busca formaciones sino competencias, todo queda reducido a una visión simplista del proceso educativo:

“...El docente, en esta concepción, ha perdido su papel de intelectual, para convertirse en un operario de programas preestablecidos que desconocen su saber. La tarea educativa no debe coadyuvar a formar estudiantes con pensamiento propio,

*sino estudiantes que muestren el repertorio de conductas que les han sido impuestas como modelo de aprendizaje. El debate conceptual, el cuestionamiento sobre determinados temas, el placer por el saber ha sido expulsados de la relación pedagógica...*¹¹⁶

Partiendo de estas ideas, podemos asegurar que hay un rompimiento entre la realidad educativa, la social y la práctica del examen, ya que los que manejan este último no contemplan más allá de lo que desean ver aún cuando esto implique deformar la realidad y, de esta forma, subordinan todas las situaciones a la aplicación de los instrumentos y pretenden con su sola presencia y legalización como medio idóneo de evaluación, afrontar y solucionar la cuestión inmensa de la calidad educativa. Obviamente es inviable que el examen sea el medio por el cual se pueden resolver los problemas educativos que se han generado históricamente en niveles superiores como los sociales, económicos, políticos, culturales, etc., en fin, el examen no constituye una solución, al contrario su protagonismo puede estarlo convirtiendo en un obstáculo más para la construcción de una verdadera calidad del sistema educativo.

*"...No puede ser justo, cuando la estructura social es injusta; no puede mejorar la calidad de la educación, cuando existe una drástica disminución de subsidio y los docentes se encuentran mal retribuidos; no puede mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, cuando no se atiende la conformación intelectual de los docentes, el estudio de los procesos de aprendizaje de cada sujeto, ni el análisis de sus condiciones materiales..."*¹¹⁷

A lo anterior se agrega que al examen no sólo lo han ido autolimitando, porque hay que recordar que antes se podía hablar de los abiertos, de ensayo, respuesta breve, etc. y ahora tal parece que solamente es pertinente el de opción múltiple (ya que a menor intervención del sujeto, mayor grado de objetividad), sino

¹¹⁶ Ibid. p. 74

¹¹⁷ Ibid. p. 67

que se ha ido constituyendo como la forma más eficaz de realizar una evaluación puesto que proporciona las ventajas de rapidez, científicidad (porque se ayuda de los más avanzados procedimientos tecnológicos) y, sobre todo, de la menor proporción de errores.

Por otro lado, el uso indiscriminado del examen ha traído consecuencias enfermizas para la persona que se somete a él y es que al convertirse en el medio exclusivo de promoción y de obtención de títulos o certificados necesarios para el ascenso académico y social promueve desajustes y tensiones emocionales, acciones defraudadoras, competencia extrema, delirios, desprestigios, traumas y cosificación innecesarias para el desarrollo del educando, pero además, puede llegar a promover repercusiones mucho más peligrosas que Giner de los Ríos rescata de la siguiente manera:

“...El sacrificio de las facultades superiores a la rutina; el rápido olvido de lo que de ese modo y con tal fin se “aprende”; el cultivo obstinado de la superficialidad para tratarlo todo, compañera inseparable de la incapacidad para tratar a fondo nada; el deseo, no de saber, sino de parecer que sabemos; la presión para improvisar juicios cerrados sobre cosas arduas y difíciles, que engendra la osadía, la ligereza, la falta de respeto, la indiferencia por la verdad, la subordinación de la espontaneidad y la sinceridad al convencionalismo de las respuestas a un programa; la habilidad para cubrir con la menor cantidad de sustancia el mayor espacio posible; la disipación y anarquía de fuerzas; el disgusto de todo trabajo que no tiene carácter remunerativo..”¹¹⁸

También es necesario tener presente que toda esta invención de un instrumento casi salvador de nuestra educación, sólo muestra la concepción que se tiene sobre el hombre, su esencia, su vida, su presente y futuro y, ante esto, se debe mostrar cautela ya que las consecuencias pueden ser peores de los que se pudiera pensar porque al final de cuentas está de por medio el ser humano y la conformación del mundo.

¹¹⁸ Giner de los Ríos. op.cit. p.74

4.4 La evaluación del aprendizaje: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

La evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluados y los evaluadores, entre diversos estamentos de los evaluados, entre los evaluadores y la diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc. Pero el diálogo tiene una doble finalidad: por una parte, trata de generar comprensión del [proceso] y, por otra, de mejorar la calidad del mismo...Mientras se realiza el diálogo, y porque se realiza, se produce la comprensión. Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo. El diálogo fecundo es una parte de la mejora del proceso...

Miguel Ángel Santos Guerra.

El hablar de evaluación educativa significa adentrarse en un tema difícil, volátil, riesgoso, confuso y, por tanto, polémico. Posiblemente esta ambigüedad en la comprensión del término se deba a las implicaciones que tiene y que es el ser pauta para el desarrollo humano, pero también para su encasillamiento, enajenación y deformación –como he señalado en los apartados precedentes-, lo que provoca que no exista una posición realmente comprometida que defienda una única definición, al contrario, sólo se encuentran posturas “fáciles” que emiten una amplia gamma de interpretaciones sobre ella, lo que lleva a una difusión, que la mayoría de las veces es errónea.

Como hemos señalado en los apartados anteriores, la principal interpretación que se hace de la evaluación educativa es su identificación con la medición y la calificación lo que obviamente reduce en mucho el verdadero significado de este proceso. Por esto, cuando se intenta y se comienza a reconceptualizar, reinterpretar y entender el verdadero significado de la evaluación educativa se comprende que es algo más profundo y complejo que la mera repartición de notas. La evaluación debe buscar lo educativamente significativo, esto es, todo aquello

que proporcione elementos que permitan interpretar y comprender el proceso enseñanza-aprendizaje y, por ende, elaborar un tratamiento que dé soluciones adecuadas a las problemáticas encontradas. Para esto, es necesario que la evaluación educativa comprenda holísticamente todos los factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje, en primer lugar, el docente y el alumno, los directivos, los padres de familia, el ambiente escolar, la comunidad, el contexto social, cultural y económico en el que está inmerso una particular situación de educación formal, los materiales didácticos con que se cuenta, las diferentes técnicas, y en segundo lugar, las exigencias del mercado laboral.*

Esta evaluación de la que hablamos, para algunos investigadores como María Forns se identifica con la *evaluación formativa*, para otros como Juan Manuel Álvarez como *evaluación cualitativa* (aunque el mismo autor señala que el adjetivo "cualitativa" viene siendo una repetición del concepto, puesto que el sólo término "evaluación" debería implicar lo cualitativo), *evaluación del proceso* para Porfirio Morán o *evaluación iluminativa* para Parlett y Hamilton. Estos últimos autores fueron lo que introdujeron de manera directa la concepción más amplia de la práctica evaluativa como una práctica que tiene por objeto la descripción e interpretación de una compleja gamma de cuestiones referidas al sistema educativo. Para estos autores hay dos conceptos claves para la comprensión de la evaluación iluminativa, los cuales son:

- a) *Sistema de instrucción*: incluye todo aquello que tiene que ver con el deber ser y cómo construir un verdadero proceso educativo considerando, según estos autores, los supuestos pedagógicos, los planes de estudio, las técnicas y los materiales. Al considerar lo anterior, señalan que hasta cierto punto este

* No pretendemos aminorar el impacto e importancia de este último aspecto, pero sí dejar claro que no debe dársele una relevancia mayor de la que merece, porque de hacerlo puede propiciarse una desviación premeditada del objeto de la educación, la formación de sujetos, que es lo que actualmente sucede.

sistema puede ser una especificación idealizada, puesto que todo sistema de instrucción siempre está determinado por la intervención directa o indirecta de docentes, estudiantes, directivos y padres de familia. De esta manera, el sistema de instrucción no puede estar limitado como proyecto deseable o esperado, como un elemento abstracto, aislado y/o alejado de las personas forzosamente necesita su complemento, el ambiente de aprendizaje con el cual se constituye como un todo.

- b) *El ambiente de aprendizaje*: “se trata del entorno socio-psicológico y material donde los estudiantes y docentes trabajan juntos”. Constituye el contexto específico, particular y circunstancial del espacio áulico, por lo que la evaluación iluminativa debe estar sujeta a este ambiente, a sus características y particularidades:

“...Vincular los cambios en el ambiente de aprendizaje con las experiencias intelectuales de los estudiantes es una de las mayores preocupaciones de la evaluación iluminativa...”¹¹⁹

Parlett y Hamilton destacan que estos dos elementos son lo que determinarán los métodos a utilizar en la evaluación iluminativa, aunque señalan que en torno a ellos es importante respetar la observación, las preguntas y la posterior explicación como etapas sobrepuestas e interrelacionadas según las necesidades de la situación escolar. Como métodos de recogida de datos, establecen cuatro fuentes:

1. *Observación*: sirve para registrar continuamente la parte informal pero decisiva que se realiza dentro del aula lo que puede constituir una fuente importante de información útil y adicional que no aparece con las otras fuentes, pero que

¹¹⁹ Parlett y Hamilton. Evaluación como iluminación. p. 456

sirven de mucho para las interpretaciones y las tomas de decisiones con relación a la educación

2. *Entrevistas*: constituye un acercamiento directo a la opinión de los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje por lo que puede considerarse un factor clave para la comprensión de dicho proceso. Se destaca que es difícil entrevistar a todos los participantes involucrados, por ello se maneja como opción viable la toma de muestras poblacionales que incluya a aquellos “grupos particulares con una percepción especial o cuyas posiciones hacen que sus puntos de vista sean interesantes”.
3. *Cuestionarios y datos de tests*: la principal ventaja de estas fuentes es que pueden abarcar un gran número de participantes y con ello un gran volumen de información que puede corroborar o invalidar lo ya trabajado anteriormente, aunque esta situación constituye a su vez su principal peligro porque pueden ser seleccionados como único medio considerado adecuado para conocer las situaciones materiales, temporales y circunstanciales que intervinieron en el desarrollo de la acción educativa.
4. *Información documental e histórica*: constituye el conocimiento de las situaciones que antecedieron a una puesta en práctica particular y que puede proporcionar información útil que permita explicar, descifrar, comprender el proceso enseñanza-aprendizaje, además que esta información puede ser retomada para proponer posibles soluciones si es que hay semejanzas entre una situación y otra.

Es claro que esta nueva perspectiva de la evaluación se enfrenta a una serie de problemas que son respuesta de la forma tradicional de concebir la práctica evaluativa, Parlett y Hamilton destacan solamente dos:

- La naturaleza subjetiva del enfoque: la interpretación constituye una fase esencial de la evaluación como iluminación, por tanto está sujeta a juicios

humanos lo que puede dar pie a suspicacias y, por tanto, vulnerabilidad. En defensa a esta perspectiva subjetiva necesaria se argumenta por un lado que incluso en las investigaciones estadísticas o numéricas el juicio humano está siempre presente, ya sea en la elaboración o selección de los tests, la selección de los métodos estadísticos, la forma de asignar un valor a un contenido particular por encima de otro, etc., por otro, se aclara que el juicio de valor no tiene como base principal la percepción individual del evaluador, sino la información que se obtuvo a partir de las fuentes mencionadas anteriormente. También se agrega que para mantener rigor en la información o en los juicios que se den, se debe exigir una conducta profesional del evaluador que consiste en: 1) para conservar la viabilidad y la integridad de su posición es necesario clarificar y explicitar su forma de trabajo y su intención, que debe ser pedagógica obviamente, 2) debe evitar entrometerse a realizar prejuicios que busquen acercarse a intereses personales que sólo permiten que aprecie lo que desea ver y, 3) evitar mezclarse con intereses de poder que sólo buscan información para justificar diferentes decisiones.

- Las implicaciones: surge la cuestión de la extensión de la información a otras circunstancias. En nuestra opinión puede ser extensiva en la medida en que es usada como forma de comprensión y explicación de un determinado proceso y con ello, constituir una total fuente de experiencia que puede servir para realizar comparaciones o interpretaciones de nuevas situaciones ya que "los ambientes de aprendizaje, a pesar de su diversidad, comparten muchas características".

Lo esbozado anteriormente constituye las características que Parlett y Hamilton dan a una evaluación "iluminativa", las características generales que se exponen a continuación tienen como referencia los trabajos de María Forns, Juan M. Alvarez y Porfirio Morán y son, desde nuestra perspectiva los elementos que debe contener una verdadera evaluación educativa y son los siguientes:

- Periódica y pertinente: efectuada al término de cada sesión, cada determinado número de sesiones y al final de cada curso o incluso unidad temática (Morán, 1995) ya que en todos estos momentos hay elementos rescatables que pueden servir para la comprensión y mejora de la situación educativa.
- Continua: básicamente es la misma característica que la anterior, no obstante María Forns destaca que debe combatirse la tarea tradicional de efectuarla al final de los cursos o en la víspera de la firma de boletas escolares, esto con el fin de respetar siempre el proceso que se dé en el interior del aula.
- Completa o integral: que abarque todos los aspectos que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje como la afectividad, conductas, intereses, actitudes, compromisos, producciones, contenidos, metodología, logro de objetivos, ritmos de trabajo, eficacia del material utilizado y demás cuestiones que se generan en los procesos educativos.
- Útil: que la información que se obtenga sea de utilidad para la comprensión de una situación específica de modo tal que se elabore un diagnóstico real, para luego procurar una mejora tanto de la enseñanza como del aprendizaje con base a un tratamiento acorde a las carencias detectadas y respetando lo que se ha considerado benéfico. También la información debe ser útil para la toma de decisiones fuera del aula ya sea a nivel de administración escolar, como sectorial o federal.
- Compartida: la evaluación que tiene las anteriores características parte de la integración de varios sujetos para su elaboración, destacando la participación responsable y activa del docente y el alumno. Aquí se destaca la importancia de la autoevaluación como un proceso paralelo de la evaluación que permite la contribución de nueva información, pero a la vez posibilita la formación de valores tales como la responsabilidad, toma de conciencia, autonomía e independencia.

- Veraz: en el entendido tradicional de la evaluación la incorporación de los sujetos a este proceso da cuenta de una subjetividad indeseable que se convierte en un pretexto institucional de invalidación de estas nuevas formas de evaluación que se alejan de la medición de los aprendizajes, sin embargo, la misma participación activa de estos sujetos garantiza la veracidad, porque se confrontan abiertamente los puntos de vista, las opiniones, se puede discutir y, con ello, combatir frontalmente las dosis de favoritismos, prejuicios, interpretaciones mal intencionadas, en fin, la carga emocional que distorsiona la información que se obtenga:

“...el componente subjetivo... no debe llevar como corolario implícito la falta de credibilidad... Al contrario, el esfuerzo concertado entre las partes, tanto del componente valorativo como del sujeto propiamente dicho, en el que diferentes y representativas posiciones de valor, de ideología, de opinión y de intereses están presentes, se erige como garante de la más clara objetividad...”¹²⁰

Aunque parcialmente han quedado explicitadas las funciones del diálogo, comprensión y mejora que debe cumplir este tipo de evaluación educativa, es necesario retomarlas con mayor detenimiento considerando los argumentos que sobre ellas ha dado Santos Guerra¹²¹ autor que las ha rescatado ampliamente en su propuesta evaluativa:

En cuanto al diálogo.

El diálogo entre las partes debe estar fundado en la reflexión, el análisis y la crítica constructiva de la situación educativa, para ello debe darse en un ambiente de libertad, respeto y, sobre todo, de compromiso en el que la opinión del otro sea considerada abiertamente y no criticada o minimizada porque de hacerlo se

¹²⁰ Alvarez, J. La evaluación cualitativa. En Morán, P. Antología Taller de Didáctica...

¹²¹ Santos Guerra, M. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. pp. 37-45

estaría cayendo en un sostenimiento de una realidad irreal, de una realidad educativa que sólo una parte de las personas ve y que es precisamente lo que desean ver.

Para que se de el diálogo, el intercambio de ideas y opiniones, la comunicación e incluso, la discusión, es necesario promover desde el primer encuentro entre los involucrados en la circunstancia escolar la participación y, con ello, la aceptación de consensos y negociación. El diálogo se debe dar en tres niveles o momentos estratégicos:

1. Una negociación inicial en donde se den algunos acuerdos sobre las formas de trabajo, la técnicas de evaluación a utilizar y las formas a llevar a cabo la designación de notas escolares.
2. En el transcurso del proceso por medio de conversaciones informales o entrevistas formalizadas, lo que permitirá ir viendo cómo se está actuando.
3. Al final, donde se discute los elementos que han facilitado o entorpecido el proceso enseñanza-aprendizaje y hasta donde se ha generado el ambiente necesario para la libre discusión e intercambio de opiniones.

Estos tres niveles en mucho tienen relación con las tres formas de realizar evaluación, me refiero a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. En la primera se disponen los acuerdos, expectativas y pronósticos; en la segunda se considera al sujeto y el proceso y se comienzan a generar recomendaciones y correcciones y, la última, que tiene como fin analizar lo que se construyó durante el curso escolar para mejorarlo, corregir errores y mantener o superar aciertos.

Al final de cuentas el diálogo es un elemento muy importante porque a partir de él se puede verificar si se cumplieron las expectativas, si se realizaron los esfuerzos necesarios en los niveles individual y grupal que se exigían para dar

respuesta a lo acordado, y para comprender lo que realmente pasó en la situación de aprendizaje.

En cuanto a la comprensión.

Basados en el diálogo y comunicación se puede llegar a entender por qué las cosas llegaron a ser lo que se vio, independientemente si sean positivas o negativas. No obstante que el diálogo es elemento fundamental y base para la comprensión, es necesario el uso de una variación más grande de instrumentos que cuenten con una enorme flexibilidad de tal modo que puedan acoplarse a las circunstancias específicas de la situación de aprendizaje, entre otros destacamos:

- Observación
- Entrevista
- Registros anecdóticos

En cuanto a la mejora.

La mejora que se dé debe estar sujeta al contexto específico del proceso enseñanza-aprendizaje, retomando las consideraciones previas que se establecieron, las expectativas que se enunciaron, los intereses y sentimientos particulares, los deseos colectivos y los valores compartidos. Sin embargo, la mejora no debe limitarse o quedarse reducida al espacio del aula, la escuela o el sector educativo, debe aspirar a contribuir decisivamente a la mejora de la sociedad en general.

Cabe destacar que este cambio de una práctica medidora a una verdadera práctica evaluativa no depende de una simple intención o aspiración sino de un convencimiento real que posibilite la aceptación y realización de una serie de actividades que apuestan a una horizontalidad evaluativa y que Santos Guerra¹²²

¹²² Ibid. pp. 65-66

destaca como cinco sugerencias para cambiar positivamente la práctica evaluadora, las cuales son:

- *Poner en tela de juicio la forma de evaluar:* es necesario cuestionarse sobre lo que se evalúa, para qué y con qué criterios; sólo de esta manera podrá realizarse una verdadera transformación de la práctica evaluativa.
- *Investigar sobre los procesos de evaluación:* la investigación (tanto de manera individual como colectiva) sobre la práctica de evaluación que se realiza va a permitir la comprensión del mismo y, por tanto, de su adecuamiento y mejoramiento.
- *Desarrollo del diálogo profesional:* la evaluación no es una actividad que se circunscriba únicamente en el aula por lo que la comunicación y el diálogo debe ser el sustento del intercambio de criterios y experiencias en torno de la evaluación por parte de los que la llevan a cabo, en este caso los profesores.
- *La participación de los alumnos en su evaluación:* es necesaria la participación activa del alumno en el proceso de evaluación, en primera instancia debe colaborar en la toma de decisiones, luego contribuir con su autoevaluación y, finalmente, con la reelaboración de los criterios que quedaron establecidos para poder mejorarlos.
- *La relación con los padres de familia sobre la evaluación:* es bien sabido que los resultados de la medición importan en gran medida a los padres de familia y dependiendo de ellos pueden catalogar positiva o negativamente a sus propios hijos, lo que conlleva a consecuencias psicológicas a los niños, lo cual repercute en su autoaceptación como personas. Por esto es necesario que las nuevas formas de evaluación sean del conocimiento de los padres, de tal manera que puedan apoyar en lo que se requiera al profesor y a sus hijos.

No obstante, para llevar a cabo estas actitudes es urgente que se dé un cambio profundo en la apropiación de diferentes conceptos más generales como los que señala Porfirio Morán¹²³:

- ❖ **Enseñanza:** ya no viéndola o asimilándola como una función mecánica por parte de los profesores en la que cuenta solamente la transmisión continua, rápida y eficaz de una serie de contenidos. Al contrario, la enseñanza debe ser defendida como una verdadera docencia que busca, aboga y contribuye a la formación de seres críticos, creativos, cuestionadores y reconstructores de los conocimientos y de la realidad.
- ❖ **Aprendizaje:** evitando reducirlo a la mera memorización de lo expuesto por el profesor, de lo rescatado en los libros, de lo preguntado en los exámenes y a la reproducción casi exacta en el momento requerido. Es necesario concebirlo como una construcción personal, como un debate al interior del intelecto de cada alumno en el que hay una asimilación y acomodación con lo que se tiene; lo que se aprende de manera formal en la escuela y lo que se vive como experiencia de conocimiento fuera del aula, en un contexto que determina las percepciones y los acercamientos a una verdad.
- ❖ **Conocimiento:** es imposible bajo esta nueva forma de evaluación seguir tomando el conocimiento como una parcela de información, como una jerarquización de contenidos, como un desligue total entre diferentes áreas de conocimiento porque de esta manera lo que se provoca es que el educando pierda el significado total de la información y sólo vea parcelas de conocimiento aislados, sin interrelación y, por tanto, sin utilización plena y precisa en la vida cotidiana.

Pero también se tiene que abogar por la construcción de un nuevo concepto:

¹²³ Cfr. Morán, P. La docencia como actividad profesional. pp. 119-122

- ❖ **Aprendizaje grupal:** porque es en el seno del grupo, de la participación y coparticipación del maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno en el que quedará sustentada esta evaluación educativa.

En el fondo y el reconocimiento de estas nuevas interpretaciones subyace un cambio en la concepción de lo que debe ser el *hombre* y de lo que la educación debe buscar y hacer para contribuir a la emancipación de él mismo y de lo que ha creado:

“...[la conciencia del sujeto] es la hacedora arbitraria de la historia. Por eso, cuanto mejor trabaje la educación a los individuos, cuanto mejor haga de su corazón un corazón sano, amoroso, tanto más el individuo, lleno de belleza, hará que el mundo feo se vuelva bonito...”¹²⁴

Y es por esto por lo que resulta difícil que se inicie un verdadero proceso evaluativo porque el hacerlo implica romper con una tradición que resulta conveniente para los parámetros en los que se sigue sosteniendo nuestro mundo, los cuales exigen la diferenciación legal entre los sujetos lo que es proporcionado por la educación y obviamente, por la “evaluación educativa” realizada hoy día. Sin embargo, las nuevas formulaciones de la evaluación educativa se han ido construyendo y poco a poco cobran relevancia, lentamente van teniendo eco en diferentes ámbitos y paulatinamente se comprende que ésta no es una tarea externa ni temporal ni exclusiva, por el contrario, es constante, bilateral, es parte de un proceso dinámico y específico. Poco a poco se acepta que la opinión del docente no es la única que importa, esta opinión o juicio de valor se completa con la del educando que es quien recibe directamente la enseñanza y es quien sabe hasta qué punto su aprendizaje se ha desarrollado.

¹²⁴ Freire, P. Política y educación. p. 39

En este mismo sentido, debe ser mucho menos relevante el juicio de un evaluador externo que sólo emite estadísticas, tendencias, desviaciones y demás cuestiones abstractas de una situación totalmente concreta, es decir, en lugar de acercarse a una realidad, sólo se aproxima a una parte pequeñísima de una realidad, que además es la que premeditadamente se le sugirió señalar.

Pero esta resignificación de la evaluación escolar necesita que la escuela se libere de los intereses políticos y económicos que la gobiernan y se convierta en un espacio de diálogo, interacción con corresponsabilidad, de discusión, de crítica y, en el que los dos actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje se admitan a sí mismos y se reconozcan como sujetos reflexivos y comprometidos tanto de la formación personal como la del otro. En fin, es momento de que la nota pase a un segundo término y que el verdadero desarrollo intelectual de los sujetos sea el principal objetivo de nuestro sistema educativo.

4.4.1 La reivindicación de la figura docente.

Creemos que el profesor que adopta una concepción democrática de la evaluación prioriza a los alumnos -sin descartar absolutamente a otros- como los primeros sujetos con derecho a participar en los procesos relacionados con su aprendizaje y por ende, también a conocer la información en torno de él. Los docentes que se decidan a transitar este camino deben saber que están abriendo espacios para la crítica, el cuestionamiento y el juicio, y también respecto de su propia tarea. Esto implica, entonces abandonar un lugar seguro y tranquilo, que es el evaluador con la suma de poder...

Susana Celman.

Como ha quedado planteado en los apartados anteriores, una verdadera práctica evaluativa debe estar fundada en el proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, no se puede aspirar a una evaluación "cualitativa" ni alejarse de la medición si es que en el aula se sigue trabajando de manera mecánica, automática, lineal y pendiente de calendarios escolares obligatorios, si es que el docente continúa ejerciendo un poder unilateral a través de su figura y si, el alumno sigue acallando su voz con el fin de complacer tanto a directivos, profesores y padres de familia, procurando con ello ser merecedor de un beneficio académico aunque sea superficial.

Sin embargo, para que este cambio se dé en la realidad educativa, mucho depende del resurgimiento de la figura del docente, del cambio de autopercepción y percepción general de lo que debe ser un profesor, de la comprensión de que un docente no es un contenedor y depositario y transmisor de contenidos, sino un sujeto que influye decisivamente en la formación a partir de la correspondencia con sus alumnos, reciprocidad que incluye obviamente lo académico, pero

también y, sobre todo, los elementos que constituyen a la persona como la disciplina, cooperación, respeto, solidaridad, tolerancia, responsabilidad, o aquellos que les permitirán a ambos, reconstruir la vida misma desde el análisis de la realidad, la crítica y autocrítica, la duda y la inagotable pretensión de proponer para mejorar.

“...educar es dialogar, participar, compartir, abrirse a penetrar y comprender, repensar ese proceso diario en el cual todo ser humano vive desde el momento en que nace hasta el día en que muere...”¹²⁵

Pero estos principios, elementos, valores o como quiera llamárseles, no pueden ser buscados en un discurso, mucho menos si es hegemónico y totalizador, éstos hallan su esencia en la persona misma del docente, en su ser y actuar sincero, libre de cualquier apariencia.

“...los propios educadores deben comprender la necesidad de revisar su imagen y su papel tradicionales...aceptarse a sí mismos como parte del problema y como parte de la solución, asumir, desde el momento en que optan por la enseñanza, que éste es un oficio complejo [...] pensarse no como empleados asalariados, sino como agentes fundamentales de cambio, reconocer para sí mismos la validez de los preceptos, valores y actitudes que enseñan a sus alumnos, y buscar una cada vez mayor coherencia entre lo que predica y lo que vive...”¹²⁶

Por esta razón, quien pretenda ser o ya se desarrolle como docente debe aceptar que esta profesión incluye, más allá de pararse ante un número determinado de alumnos “x”, de entes que ocupan y llenan espacios y pupitres, sino que constituye en sí misma un total compromiso con el presente y futuro de los hombres (representados en cada uno de sus alumnos e incluso, en él mismo) y, por tanto, del mundo entero.

¹²⁵ González, E. La docencia, una ética para la vida. En Revista Reencuentro. p. 16

¹²⁶ Torres, Rosa. Cumbre Internacional de Educación. p. 53

“... [el docente debe]... repensar su hacer en el mundo y su formación como el origen de un hombre pensante, artesano y artista de su historia, como sujetos formadores y formación, es decir, en proyecto...”¹²⁷

Bajo la pretensión de calidad educativa se ha intentado reconstruir el ser del docente, no obstante, el fin se ha distorsionado y se ha conformado una política que sólo se dirige a una supuesta mejora inicial y permanente de los profesores por medio de cursos que abarcan solamente los aspectos formales de la docencia, sobre todo, el conocimiento “profundo” de las asignaturas y la adquisición de nuevas técnicas de enseñanza en especial las que se basan en el uso de las tecnologías de vanguardia; en el fondo ambos aspectos de esta preparación y actualización magisterial se dirigen a la consecución de un mejor salario, es decir, la mejora docente se ha traducido en aumento salarial y compatibilidad tecnológica para lograr la eficiencia educativa y con ello se ha dejado de lado la formación del profesorado como sujetos de cambio y formadores de sujetos:

“...ser un educador competente no pasa ni simple ni principalmente por saber la materia pasa por desarrollar los conocimientos, valores, las aptitudes y las actitudes necesarias para que los alumnos aprendan a aprender, aprendan el valor y el placer del aprendizaje, sean capaces de percibir y reflexionar sobre sus estrategias y modos de aprender...”¹²⁸

El Dr. Ramón de Zubiría (Docencia y Creatividad, 1985) hace una anotación precisa con respecto al punto en el que la restitución de la docencia se ha enfocado solamente a abrir las posibilidades de uso de otras formas de enseñanza, además de la mera exposición, que sin embargo, no garantizan una mejora real en la educación porque no constituyen una aceptación explícita para su utilización por parte de los profesores, más aún, muchas veces constituyen una imposición por parte de las autoridades educativas para los docentes, y aunque

¹²⁷ González, E, *op.cit.* p.15

aclaremos, no defendemos esa postura de constante defensiva que muchos educadores mantienen en contra de los nuevos métodos de educación y en defensa aprehensiva por lo tradicional y probado durante décadas, pero si sostenemos que la mejora de la educación no se dará por proporcionar equipos de cómputo o instalar *internet* en las escuelas (sólo constituye una parte) sino por el real compromiso de los docentes tal como lo señala el Dr. Zubiría:

“...se produjeron en las últimas décadas múltiples cambios estructurales...Fueron necesarios y obviamente benéficos. Pero lo que no cambió fue la mentalidad del profesor. Porque el profesor continuó igual que antes o peor, con más elementos para su trabajo, mejores equipos, laboratorios y técnicas, pero, alma adentro, inmovido, imperturbable, más que profesor, profesional que enseña, con muy o ninguna formación didáctica, situación particularmente grave frente a la explosión científica contemporánea, que exige del profesor una actitud docente nueva, enderezada, más que a transferir conocimientos, a desarrollar y afinar el potencial intelectual del estudiante hasta habilitarlo para asimilar los vertiginosos avances de la ciencia actual, capaz de hacerle descubrir, con la alegría del aprendizaje, la posibilidad de aprender con alegría...”¹²⁹

La nueva actitud docente debe contemplar la variabilidad de funciones dentro del aula para poder contribuir a la formación de los educandos, de esta manera Carlos Zarzar¹³⁰ destaca las funciones que el profesor debe tener, a saber:

1. Como planificador: cuando prepara su semestre o año escolar, cuando elabora su plan de trabajo y cuando diseña su planeación didáctica.
2. Como organizador: cuando plantea a los alumnos la metodología de trabajo, organiza equipos, distribuye tareas, programa actividades y presentaciones.

¹²⁸ Torres, R. *op.cit.* pp.56-57

¹²⁹ Zubiría, R. *Docencia y creatividad.* p. 107

¹³⁰ Zarzar, C. Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes. En Morán, P. *Antología Taller de Didáctica...*

3. Como expositor: cuando presenta un tema nuevo a sus alumnos y utiliza la técnica expositiva como instrumento para el aprendizaje, aunque no es la única.
4. Como orientador: cuando responde las dudas de sus alumnos, cuando los guía y asesora en la realización de tareas y trabajos y cuando los retroalimenta sobre las fallas y los aciertos que tuvieron, etc.
5. Como coordinador: cuando dirige, orienta, controla y supervisa el trabajo que realizan los equipos pequeños y/o el grupo total.
6. Como moderador: cuando realiza una sesión plenaria con el grupo indicando el tema, la tarea y la metodología, da la palabra a quienes la solicitan, anota en el pizarrón las ideas sobresalientes y, antes de terminar la sesión, saca las conclusiones generales a que se llegó y clarifica los puntos pendientes por discutir.

Sin embargo, en la base de todo cambio, en la acción docente se encuentra un cambio en la forma de concebir a la docencia y que tiene que ver con interiorizar la idea de formación de los estudiantes, manteniendo siempre la comunicación y el diálogo, privilegiando la realimentación y teniendo como objetivo que el otro, encarnado en el alumno vaya creciendo como ser humano, Es decir, en el fondo es necesario que el docente acepte al otro y aprenda a respetarlo:

“... el fenómeno educativo tiene que ser un fenómeno social pues [...] es el amor lo que nos constituye como humanos, en la aceptación del otro [...] y sin la aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social, es decir, tampoco hay educación...”¹³¹

Este amor pedagógico se convierte en la esencia de la ética de la educación que permite y obliga a su vez a:

¹³¹ González, E. op.cit. p. 14

“...Liberar al sujeto de dicho modelo [de la educación moderna y pragmática que lo cosifica] y permitirle que actúe y sea, que pueda crear su propia vida y responsabilizares de ello, significa amar de él su derecho a ser libre...”¹³²

De esta suerte, el docente al autorenovar su función es capaz de permitirse llevar a cabo nuevas formas de enseñanza que posibiliten la formación de sus alumnos y congruente con ello, deberá establecer nuevas formas de evaluación acordes a las circunstancias y situación en que se desarrolle el proceso enseñanza-aprendizaje, porque un cambio en la enseñanza implica necesariamente un cambio forzoso en las formas de evaluación.

Función del docente en la evaluación

Dado que históricamente el docente es el personaje en quien descansa la emisión de juicios evaluativos, es necesario que se replantee su función de tal manera que se apegue o responda a las implicaciones de una nueva percepción de la evaluación.

Si se dice y entendemos que la evaluación es pertinente en todo el proceso educativo, que debe respetar la dinámica integral construida en el aula, realizando juicios sobre ella y de todos los aspectos que la conforman, pero basados éstos, en el diálogo y participación de cada uno de los miembros del grupo, teniendo como fin la constante mejora del aprendizaje y enseñanza; el docente debe cambiar su papel de “todopoderoso” al de coordinador y acompañante del alumno, es decir, el profesor debe realizar un salto del paradigma tradicional de la enseñanza a uno flexible en el que se permita reconocer la capacidad, autonomía, comprensión y responsabilidad del alumno.

¹³² Idem

Desde nuestra perspectiva el principal cambio que debe efectuar todo docente que aspira a formar seres humanos, es precisamente iniciar con el reconocimiento de los alumnos como personas, como sujetos, ya no más como objetos manipulables sino como extensión misma de su ser, complemento indisoluble de su práctica. Una vez contemplada la relación sujeto-sujeto se debe promover la comunicación constante y sincera entre ambos lo que implica una realimentación permanente entre docente y educando sujeta obviamente a la crítica, pero con el fin de mejorar las circunstancias que se presenten dentro del aula tanto del lado de la enseñanza como del aprendizaje y el punto en el que convergen ambas que es el crecimiento humano.

Y es por esto precisamente que se requiere llevar a cabo una restitución del docente que permita una nueva forma de hacer evaluación, una evaluación en la que se integren holísticamente todos los factores que propician el aprendizaje de los alumnos como lo son las técnicas de enseñanza de los profesores, el manejo de contenidos y motivación, el ambiente escolar; la personalidad del alumno, sus intereses, expectativas, conocimientos, bagaje cultural, contexto, origen y situación socioeconómica, etcétera. Con el manejo de estos elementos se demuestra y respeta el involucramiento de los actores del aula identificados como seres complejos.

Bajo esta perspectiva ya no es factible que los profesores sigan utilizando de manera unívoca un solo instrumento de evaluación y que basen su juicio en un resultado unilateral e incluso irreal que sólo destaca un momento particular. Ahora es necesario el uso adecuado y alternado de algunas estrategias como la observación, entrevistas, análisis de situaciones grupales e incluso, la investigación-acción en el aula, lo que servirá para la detección de carencias o dificultades escondidas en la dinámica grupal y su posterior tratamiento para mejorar. Como se puede apreciar, una nueva práctica evaluativa implica grandes

transformaciones en la conducta y compromiso de un docente y en su disposición para transformar su propia práctica y por esto abogamos porque el profesor que esté al frente de un grupo lo haga por vocación, amor, interés y bajo el anhelo de formar a sus niños y jóvenes como seres humanos responsables, autónomos, reflexivos, críticos y, sobre todo, conscientes de su libertad, capaces de transformar y transformarse así mismos en la praxis social.

“...Pero no nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos...”¹³³

Porque el profesor renovado termina y empieza por oír la voz de sus alumnos y por su puesto, la voz de su conciencia que le permite discernir entre lo que es y lo que debiera ser para contribuir al desarrollo de sus alumnos. En otras palabras, el profesor comprometido puede ver más allá del aula, ve el mundo que le espera a su alumno, ve sus preocupaciones y sobre todo es capaz de considerarlo como una persona que piensa, analiza, discute, argumenta, critica y propone. El profesor al darse cuenta de lo anterior podrá tomar decisiones y proponer una alternativa, una verdadera evaluación que involucre directamente al alumno de manera que éste reaprenda y reinterprete su papel como sujeto activo de su proceso de formación y, en el que ambos se desarrollen más plenamente.

¹³³ Freire, P. Política y educación. p.97

4.4.2 La defensa del ser estudiante

[hay que lograr que para los alumnos] ... la evaluación no sea injusta ni piadosa, sino reveladora de lo que ellos realmente saben de sus dificultades y de sus posibilidades para superarlas, es decir, que la evaluación constituya un acto educativo de profunda intencionalidad pedagógica y no un castigo ni una mala palabra...

Bertoni, Poggi y Teobaldo.

La práctica de la evaluación educativa parte necesariamente de una concepción de lo que es el aprendizaje, si se concibe a éste como un simple cambio en las conductas del educando puede caerse en una superficialidad porque, como hemos venido diciendo, un alumno es capaz de ajustarse a las exigencias de su profesor mostrando así lo que éste desea ver de él, realizándose de esta forma, una simple medición para comprobar la consecución de estas conductas. Pero si es concebido como un proceso que implica rescatar la totalidad del ser del alumno, es decir, su historia, su condición social, económica, cultural, sus experiencias, sus propios niveles de construcción de conocimientos, su forma de abordar los nuevos contenidos que se le presentan e incluso, sus emociones y sentimientos se aspirará a realizar una evaluación que sea significativa y pertinente a la diversidad presente en el aula lo que permitirá "no sólo hacer una lectura correcta de la realidad imperante, sino que propicie la producción de conocimientos, así como operar con dicha realidad y modificarla; es decir, plantear una revisión dialéctica de teoría y práctica que derive en una verdadera praxis."¹³⁴ Esta es la primera barrera que hay que derribar, dejar de creer y aceptar que el aprendizaje es sólo memorización, conocimiento enciclopédico y respuestas esperadas, dejando de lado su construcción, significación y contextualización porque de hacerlo se seguirá realizando una medición prejuiciosa, determinante,

¹³⁴ Morán, P. La docencia como actividad profesional. p. 118

autoritaria, temporal y sin la más mínima contribución a la mejora de la enseñanza y, por supuesto, del aprendizaje y, en la que docente y alumno se seguirán observándose a sí mismos como opuestos o en el mejor de los casos, como sujetos totalmente ajenos, lo que obviamente es un discurso contrario de la verdadera evaluación:

"...la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación las implicaciones de la enseñanza en esos aprendizajes..."¹³⁵

Por esto es necesario que se realice una renovación en el ser y quehacer del docente de manera tal que le permita mirar toda la gamma de circunstancias que se establecen en una situación educativa y, aunado a este cambio de actitud en la práctica docente, se requiere que la propia actitud del estudiante se modifique porque es en él donde el aprendizaje tiene su evidencia explícita y, por tanto, debe apartar de sí la imagen de receptor y reproductor de los contenidos que su profesor ha manejado en el espacio áulico, también debe abandonar su pasividad y conformidad en el proceso de evaluación, olvidar argumentos tan superficiales y justificatorios como el "me puso" o "me sacó...", tiene que comprometerse con su propio aprendizaje, sólo con esta nueva imagen del ser maestro y del ser alumno se podrá rescatar a la evaluación como una actividad dirigida a la mejora.

"...Se puede evaluar con intencionalidad pedagógica, para conocer el propio modo de enseñar, para ver si el docente logra aquello que pensó que estaba enseñando. Sino fue así, para saber cuánto se alejó y qué debe mejorar de su propia acción. Pero, además, aparece la intencionalidad pedagógica de servirle al otro, al alumno. No para sancionarlo, sino para comprender por qué ha cometido tales o cuales

¹³⁵ Litwin, E. En Celman, S. La evaluación de los aprendizajes en el debate ... p. 16

*errores. Cuando la intencionalidad es pedagógica, se trata de una evaluación para el mejoramiento...*¹³⁶

El nuevo alumno o la verdadera versión del ser estudiante debe aspirar a ser una persona activa, responsable de su conducta, solidario con sus compañeros, participativa con su profesor, dispuesta a recibir y ofrecer críticas que tengan sus cimientos en el análisis y comprensión de una situación determinada y que tenga en sus argumentos su principal defensa, en fin, debe defenderse el ser del estudiante, el ser de un sujeto en formación con inquietudes, suposiciones, opiniones, concepciones acerca de la vida, de la realidad; creatividad, emociones, preferencias, todo ello sustento imprescindible que le permitirá forjarse un futuro y por lo cual, debe dársele la oportunidad de crearse así mismo ofreciéndole las herramientas necesarias, pero nunca imponiéndole una forma de pensar o actuar. El aceptar que ese alumno se está formando no implica pensar que esté incompleto o mutilado hasta que un alma caritativa le aporte sus conocimientos y, mucho menos tiene que ver con el ayudarlo a “ser alguien en la vida”, esa persona –niño o joven- ya es alguien, sólo se debiera aspirar a contribuir para que sea mejor. El respetarlo y reconocerlo también permitirá que el alumno hable de su propio proceso de aprendizaje ya que, incluso, él es el único sabedor fiel de lo que ha asimilado, del cómo aprendió a saberlo y de lo que le falta aprender.

En la evaluación, la relación maestro-alumno se vuelve una relación bilateral, de correspondencia mutua y aquí se destaca la autoevaluación como un elemento muy importante para descifrar la realidad educativa. La *autoevaluación* consiste precisamente en que el estudiante participe activamente en la evaluación, es decir, que pueda hacer escuchar su voz y que esta tenga resonancia en lo oídos tanto del profesor como del resto del grupo y que a la vez sea considerada como aporte significativo para la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje, que

¹³⁶ Bertoni. et.al.. La evaluación. pp. 68-69

incluye obviamente, el autoanálisis y autocrítica del propio desempeño. Otro proceso importante que involucra la participación del alumno en la evaluación es precisamente la evaluación grupal o *coevaluación*, la cual parte del compromiso individual para beneficio del grupo, esto es, cada persona involucrada en la situación educativa tiene el derecho y la obligación de decir qué fue lo positivo y negativo que se llevó a cabo dentro del aula. Tanto la autoevaluación como la coevaluación permiten replantear el concepto de evaluación devolviéndole su carácter valorativo, en el que no sólo el docente tiene algo que decir, sino también los alumnos "la doble mirada...permite un análisis particular de la intervención docente [y de la actuación del alumno]." ¹³⁷

Pero esta nueva forma de hacer evaluación requiere en un principio de la cooperación de estudiantes y de profesores, lo que podrá conseguirse con el establecimiento de convenios grupales que son resultado de consensos dados al inicio del curso escolar e incluso, al inicio de cada sesión o unidad temática, ya que estos posibilitarán y comprometerán a los estudiantes y al profesor al cumplimiento y respeto de los acuerdos que se refieren a los modos de trabajar y los aspectos a considerar en la evaluación. Otra ventaja del establecimiento de convenios es que se promoverá en los alumnos la reflexión y responsabilidad, es decir, los irá formando en una autoexigencia que les ayudará a reafirmar su autovalía, su autoconcepto, su autoestima y les permitirá defender su autonomía, lo que contribuirá a su desarrollo como seres humanos.

Esta forma de hacer evaluación es democrática y por ello implica analizar, criticar, juzgar, tomar decisiones, interpretar informaciones, reflexionarla entre todos los que directa o indirectamente se encuentren inmersos *en* y *con* la realidad evaluada. De esta forma el aula deberá convertirse en un espacio abierto en donde la presencia individual de cada alumno y la del profesor y, la de

¹³⁷ Palou de Maté. En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico ... p. 103

todos como una pequeña comunidad o colectivo que se apoya mutuamente para crecer, para construir conocimientos, para formarse como seres humanos, sean los elementos más importantes a considerar en la evaluación, olvidando -aunque sea por un momento- la confiabilidad y validez de un examen. Sólo cuando recíprocamente el profesor y alumnos y éstos con el resto de sus compañeros aprendan a reconocerse, respetarse, a defender su papel, el aula será un espacio de participación, consenso, de toma de decisiones y en donde la tolerancia, respeto, apoyo y compromiso sean los valores practicados.

4.5 El sentido ético de la evaluación educativa.

En la evaluación la ética es fundamental porque tiene consecuencias en los sujetos. Un niño puede quedarse sin educación para toda su vida, un investigador puede condenar su trabajo de valor porque otros no lo consideraron pertinente, un maestro puede quedarse con su sueldo miserable el resto de su vida porque fue juzgado desde ciertas normas...

Raquel Glazman.

A lo largo del trabajo expuesto se ha dejado ver que la evaluación que se practica en nuestro sistema educativo no sólo se conforma por tener implicaciones en el ámbito del aula y de la escuela, y beneficio o perjuicio para una sola persona, ya sea el estudiante o el profesor, también sus repercusiones que sobrepasan las fronteras individuales llegando a colocarse, incluso, en esferas colectivas en donde contribuye a configurar un sistema educativo, un sistema social y un sistema de vida que mantiene al hombre sujeto a valores o antivalores utilitaristas y económicos reafirmados en la sociedad del conocimiento. Por estas razones, la evaluación se convierte en un procedimiento con amplio sentido ético porque sus resultados determinan en gran medida el futuro de los sujetos.

Cuando nos referimos a los sujetos estamos hablando tanto de personas como de instituciones escolares y de todo aquel que se someta a un proceso de evaluación. En el caso de los centros escolares las consecuencias de la evaluación pasan, generalmente, sobre su "índice de calidad", es decir, si los resultados que obtienen son satisfactorios les garantiza su prestigio, su aseguramiento para continuar siendo financiados con una cantidad "digna" que les permita mantener su sistema y, con ambas situaciones, podrán seguir manteniendo su demanda y con ello la incorporación continua de los estudiantes. Sin embargo, es bien sabido que la búsqueda de medios para conservar el

prestigio se ha desvirtuado, en lugar de combatir los puntos fundamentales para garantizar esa mejora, como lo es la verdadera formación docente, se han trazado como metas o situaciones importantes, más no indispensables como lo que hoy está de moda y que es la incorporación de las tecnologías de vanguardia para mejorar la enseñanza, el crear un sistema bilingüe o iniciar a los alumnos en el manejo de empresas, o en el caso más superficial, el cambio de mobiliario. Estas cuestiones son las que ahora reflejan la excelencia de un sistema al menos en apariencia, pero esta calidad no se traduce en desarrollo de la persona sino en un excelente adiestramiento o domesticación para la incorporación pasiva al juego del mercado.

En cuanto a los profesores es triste saber que la evaluación actúa, primeramente, como medio que determina simplemente su remuneración, esto es, con la implantación de sistemas de evaluación del profesorado de enseñanza básica como carrera magisterial, sólo se aspira a imponer un contenedor de las peticiones de los docentes, un medio por el cual ellos se hagan responsables de sus condiciones de vida, es decir, se les ofrecen los medios para acrecentar su estabilidad económica, pero a cambio se les exige hacer algo más que pararse frente a un grupo, esto es, estamos ante el pago al mérito. De esta forma es lógico que muchos de los maestros que se inscriben en estos sistemas lo hacen buscando precisamente mejorar su salario y no mejorar su formación, no actualizarse, no reformarse, no compartir experiencias, sino simple y llanamente cumplir con un requisito que les permita obtener algo más de papel moneda. A esto se agrega lo relacionado con la evaluación directa a la que están sometidos los docentes investigadores de enseñanza media superior y superior, cuyos trabajos deben pasar por la revisión de un comité quien decidirá si su trabajo tiene algún valor, obviamente esta situación es frustrante para muchos porque otros son los que determinan desde sus parámetros el valor de un esfuerzo. En segundo lugar, que no es menos grave, se encuentra la función de la evaluación que sirve

como coerción del trabajo de los educadores, puesto que los obliga a adecuarse a los requerimientos del tipo de evaluación que se practique, es decir, la "evaluación medidora" tiende a coartar la libertad que tiene cada profesor para ejercer su docencia de la manera que considere adecuada.

En el caso de los alumnos, las repercusiones de la evaluación son más directas porque desde los primeros años de la escolaridad, ésta va construyendo el futuro de los niños, va determinando su aceptación como un niño con posibilidades de éxito, de simple permanencia o de ser exiliado en unos pocos años del sistema educativo. Los eslóganes que generalmente se construyen en el aula escolar como el "niño burro" o el "aplicado", el de alto rendimiento o incluso el "indeseable" y que tienen como base los resultados que se obtuvieron de una "evaluación", son determinación absoluta y tal vez inconsciente del futuro de los niños. Digo inconsciente porque al parecer no se ha tomado conciencia de que las comparaciones, etiquetaciones y catalogaciones tienen un impacto generalmente negativo en la autopercepción de un sujeto y en la percepción de quienes lo rodean. Por otro lado, un momento más directo de las consecuencias de la evaluación lo constituye el paso de un nivel a otro dentro del sistema educativo y en el que, dependiendo del número de aciertos que obtengas en una prueba, te asignarán un lugar y te dirán de manera oficial tu valor académico y social, es decir, la evaluación "objetiva" demostrará qué tan aproximado o alejado estas de poseer la información considerada de excelencia.

En estos casos que se han descrito brevemente, queda claro que la evaluación sobrepasa en mucho el nivel escolar e incluso se ha constituido como un proceso legitimador y estabilizador del orden social que determina el futuro de las personas y del país en su conjunto.

"...La evaluación asume funciones que rebasan el diagnóstico o la realimentación para constituirse en mecanismo de estructuración social, de valoración de los individuos,

de catalogación de sujetos e instituciones, de luchas de poder y competencia. Así, las evaluaciones llegan a convertirse en actividades funcionales para las políticas discriminatorias que impiden el acceso a oportunidades económicas y académicas a una gran cantidad de individuos e instituciones[...] y, desencadenan en sujetos y centros –rechazados, descalificados o subestimados- autocrítica, pérdida de estima y frustración...”¹³⁸

Otras cuestiones acerca de la evaluación que afectan su aspecto ético es, por un lado, la confiabilidad que puede tener la comunidad educativa con respecto a los sectores que diseñan los procesos de evaluación ya que en muchas ocasiones, las intenciones no son públicas ni manifiestas y, en otras, pueden estar maquilladas y en la realidad, responden a intereses muy particulares que no buscan un bien común, tal como señala Frida Díaz Barriga:

“...la situación es aún más complicada cuando se toma conciencia que muchas de las políticas y sistemas de evaluación educativa son establecidos a instancias de personas y organismos nacionales e internacionales que no son especialistas en materia educativa y que, [...] anteponen intereses de control administrativo, financiero y político a la búsqueda de una mayor comprensión y mejora del sistema educativo...”¹³⁹

Por otro lado, pero en este mismo tenor, encontramos el qué tan ético es que dependa de un número reducido de personas, que bajo el nombre de especialistas, decidan los contenidos que serán evaluados, su porcentaje de importancia y su eficacia real en la construcción del mundo.

¹³⁸ Glazman, R. Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. p. 53

¹³⁹ Díaz B., Frida. Aspectos éticos de la evaluación de la docencia. En Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior. p. 43

Considerando las problemáticas esbozadas anteriormente, Ernest House¹⁴⁰ menciona cuatro elementos necesarios para que una evaluación pueda ser un proceso moral que defienda y respete ante todo a los sujetos, estos elementos llamados por el autor *fundamento moral de la evaluación*, ellos son:

1. Igualdad moral: todas las personas que formen parte de un grupo tienen el derecho de ser tratadas por igual.
2. Autonomía moral: al ser todos iguales es imposible e indeseable que alguien trate de imponer sus argumentos, pensamientos o voluntad a los otros mediante medios inapropiados como la coerción.
3. Imparcialidad: en la evaluación la imparcialidad es confundida con la objetividad, sin embargo, ésta es sobrepasada por la primera, ya que la imparcialidad respeta las opiniones e intereses de todos los sujetos.
4. Reciprocidad: la balanza de la información recabada, de los resultados obtenidos, de los análisis realizados no debe inclinarse a un solo sentido, debe ampliarse a todos los interesados.

También Frida Díaz Barriga¹⁴¹ rescata diversos principios éticos para realizar una evaluación:

- Empleo de procedimientos e instrumentos válidos, confiables y legales, los cuales deben ser sólidamente justificados y sustentados.
- Credibilidad de los procesos y agentes, de tal manera que pueda existir cierto rigor que permita a los resultados obtenidos apegarse lo más posible a la realidad. Por esta razón, se manifiesta que es necesario que los evaluadores o agentes, en términos de la autora, estén completamente calificados para

¹⁴⁰ House, E. *Evaluación, ética y poder*. p. 175

¹⁴¹ Díaz B., Frida. *op.cit.* pp. 46-51. Aunque estos principios éticos la autora los dirige a la evaluación de los docentes, creemos que todos se acoplan perfectamente a la evaluación en general.

realizar la o las evaluaciones, además de evitar estar maniatados por intereses ajenos a la mejora de la educación.

- Igualdad de todos en la toma de decisiones, es decir, éstas no pueden estar sujetas a prejuicios de raza, ideología, cultura, etc., sino en los resultados obtenidos.
- Transparencia, de modo que la evaluación refleje claramente la realidad que se trata de evaluar, por lo que la transparencia debe proceder tanto del evaluador como del evaluado.
- Confidencialidad o intimidad, que depende básicamente de quien controla la información proveniente de la evaluación efectuada. Aquí se defiende que la información no puede ser utilizada para señalar, públicamente, un posible desempeño negativo del evaluado que afecte las condiciones tanto psicológicas o sociales del mismo.
- Consentimiento informado, básicamente se refiere a que la evaluación debe ser conocida por los que serán evaluados, es decir, éstos deben conocer cómo serán evaluados de tal manera que puedan opinar acerca de su evaluación y en dado caso, defenderse de alguna injusticia que pueda presentarse.
- Libertad académica y respeto a la autonomía: la evaluación no debe interferir o limitar el ejercicio de los docentes, por tanto, ellos también tienen derecho a participar colegiadamente en la instauración de los procesos y políticas evaluativas, así como de ser informados de cuándo y cómo se realizará la evaluación y de los resultados que se obtengan de ella, en dado caso que ésta sea externa o esté fuera de su control.
- Visión humanista de la evaluación, ya que en toda evaluación "...se tiene que poner por delante el respeto a los derechos de la persona, la consideración de sus sentimientos y la preocupación por no provocarle daño alguno..."
- Racionalidad de juicios y decisiones, deben estar fundadas en la información que se obtuvo mediante la evaluación.

- Responsabilidad social/beneficios para el usuario, se refiere a que los resultados de la evaluación deben ser usados para mejorar las condiciones del trabajo áulico, lo que se traducirá en un beneficio social continuo.

Por tanto, el proceso de la evaluación, la tarea del evaluador (interno o externo) debe tener un amplio compromiso con su labor y con los sujetos que están a su disposición, una mayor responsabilidad, un enorme sentido ético que le permita a cada instante recordar que sus conclusiones beneficiarán o perjudicarán a sus diferentes destinatarios y que por tal motivo, no puede sujetarse a las recomendaciones de personas que buscan un interés particular, el evaluador debe ser consciente que sus resultados, ahora más que en otras épocas, afectan la vida de miles de personas, no sólo de los evaluados sino de todos aquellos que los rodean. Por otro lado, tiene que comenzar a recordar el sentido de la evaluación como un procedimiento de ayuda y no de fiscalización, como proceso de autoaprendizaje y no de determinación absoluta sobre el futuro de los sujetos; sólo de esta manera, reconociendo el sentido y significado de la evaluación y respetando su sentido ético, se evitará que la evaluación siga reduciéndose al perfeccionamiento y aplicación de un simple instrumento y, se promoverá que ésta misma actúe como medio de información necesario para desarrollar y formar al ser humano en todas sus posibilidades, lógicamente, en la medida que le corresponda.

CAPÍTULO 5. UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN*

Creer en la educación es una forma de tener esperanza. Ciertamente no tenemos las respuestas sobre una educación futura que contribuya a producir un hombre solidario, benevolente y fraterno y, al mismo tiempo, seguro de sí mismo, creativo y capaz de decisión, pero tenemos algunas preguntas sobre la educación del presente que no lo logra...

Pablo Latapí Sarré.

Una vez que ha quedado señalado las diferencias entre la evaluación en sentido amplio y la evaluación que se practica actualmente, nos introduciremos en el campo de una propuesta de educación que nos conlleve forzosamente a plantear una nueva forma de realizar una evaluación pedagógica, una educación-evaluación que se centre en la persona, en su beneficio, en su crecimiento y no solamente en intereses políticos, económicos o anti-sociales.

Esta propuesta se sustenta en el reconocimiento del hombre como ser social que necesita interrelacionarse con los demás, lo que supone necesariamente comunicación y diálogo entre los sujetos, respeto y tolerancia a la forma de ser y pensar del otro, pero sobre todo, la búsqueda constante del bien común y, por ende, el aprecio de la vida propia y de los demás. De esta manera, la formación del educando debe ser integral para que conozca y reconozca los valores, sus derechos y obligaciones como persona, como sujeto activo, de tal suerte que pueda incidir en la práctica social tanto con sus actitudes como con el conocimiento que posea y del que pueda ir construyendo a lo largo de su vida. Por lo tanto, la forma de trabajar dentro de la escuela debiera basarse siempre en

* Aclaración: la propuesta desarrollada se construyó en un nivel teórico ya que no cuento con experiencia real, tan sólo la vivencia como alumna y la formación como pedagoga.

el análisis y reflexión del contexto áulico e institucional para que sea congruente con la situación particular que se presente en el salón de clases; es decir, debe considerarse ante todo la singularidad de cada uno de los alumnos y del grupo como colectivo. Para ello se propone hacer uso de una metodología en la que el profesor olvide el papel de detentor del saber y del poder y, el alumno su papel pasivo y dependiente, es decir:

“...la actitud del docente frente a la evaluación [y educación] deberá ser abierta, coincidiendo con su teoría de enseñanza. Si se está de acuerdo con la idea de que, al enseñar, el docente no debe desarrollar una intervención caracterizada por su unidireccionalidad en la que la única voz a escuchar es la del propio docente sino que hay que dar lugar a la voz del alumno, esto es, a la manifestación de su capacidad para pensar y construir significados, del mismo modo en el proceso de evaluación debe encontrar el alumno un lugar para expresar los significados desde su propia perspectiva...”¹⁴²

Este mutuo reconocimiento y respeto implica que ambos participen activamente y construyan así, sus propios conocimientos y descubran a la vez, la importancia de la formación para su desenvolvimiento como sujetos constructores y transformadores de la realidad que les toca vivir.

a) *Pensando una educación*

El concepto de educación del que se parte es que ésta es una forma ideada por el hombre con la intención de desarrollar, acrecentar y utilizar su intelecto, creatividad, incluso, sus emociones y sentimientos, en fin, todas las posibilidades que tiene de ser. Por esta razón, la educación debe ser integral, en ella no se debiera privilegiar ciertos aspectos o áreas de la vida humana, sino darle el

¹⁴² De Camilloni, A. En Celman, S. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. p. 71

espacio necesario a cada una de sus capacidades para ayudarlo (ayudarnos) a formarnos y encontrar nuestra plenitud.

Dicho lo anterior se puede señalar las líneas que sustentarán nuestro enfoque de educación, estas son desde nuestra perspectiva:

1. La transformación de la figura del docente y de su quehacer.
2. El replanteamiento o resurgimiento del papel del educando como sujeto de aprendizaje y no objeto de enseñanza.
3. La promoción y el rescate del grupo como medio para desarrollar nuevos aprendizajes.
4. La búsqueda permanente para desarrollar procesos de formación más que de información.
5. La implantación de una filosofía del hombre por encima de una filosofía de mercado o del costo/beneficio.

Estas características exigen que se realicen diversas actividades que involucren al alumno como individuo, al grupo como colectivo y al profesor como coordinador del proceso enseñanza-aprendizaje; esto implica en el fondo la necesidad de que el profesor utilice y rescate su creatividad y fomente o conduzca la creatividad de sus alumnos. Para esto se debe propiciar la comunicación, el diálogo, el juicio crítico, siempre basados en la tolerancia y respeto al otro como sujeto que puede pensar distinto a nosotros mismos, lo que no implica que se esté en un error, al contrario, que las otras perspectivas o puntos de vista sobre una situación determinada pueden fortalecer nuestra propia comprensión de la realidad.

Por lo tanto, también sería necesario tomar otras medidas que posibiliten el replanteamiento del proceso enseñanza-aprendizaje, como:

- Partir de las experiencias individuales para que los contenidos puedan tener un significado concreto en el intelecto, la afectividad y el contexto social del estudiante, puesto que de ello depende que éstos sean reconstruidos por el alumno y sean así verdaderamente interiorizados.
- Fomentar el trabajo en equipo de manera que se descubra la importancia de escuchar al otro, la pluralidad como algo totalmente necesario y sano para la sociedad y para la vida democrática.
- Existir congruencia entre lo que se plantea y lo que se hace. Los valores que se impulsen deben ser vividos en la práctica escolar para que puedan ser incorporados y aceptados en la formas de pensamiento de los sujetos.
- Apoyar los temas con actividades de investigación, indagación, reflexión a fin de que los estudiantes se percaten por sí mismos de la relación causa–efecto, esto es, que aprendan a reconocer que lo que hagan repercute en ellos mismos o en otros, ya sea de forma positiva o negativa.

Así pues, dadas las características que pretendemos que contenga la educación que se practique dentro del aula, rescatamos y apoyamos la propuesta que realiza Alicia Minujin, quien integra una serie de teorías educativas o de algunos paradigmas que tienen influencia en la educación. El nuevo paradigma educativo antihegemónico que la autora señala debe contener los siguientes elementos¹⁴³:

- *Educación popular, dialógica y participativa (Paulo Freire)*: la construcción de nuevos saberes parte de la relación horizontal entre maestro y alumno, es decir, ambos son copartícipes de la formación de conocimientos, los dos aprenden y enseñan mutuamente.

¹⁴³ Minujin, A. Un nuevo paradigma educativo antihegemónico. En Revista Siglo XXI, pp. 41-43

- *El constructivismo y cognoscitivismo (Piaget y Bruner)*: los saberes se construyen por medio de una experiencia particular (lo que no quiere decir aislada) por lo tanto, el profesor sólo puede enseñar a aprender a través del cuestionamiento y la investigación.
- *Los grupos operativos (Pichón Rivièrè)*: cuyo propósito consiste en estimular el desarrollo personal a partir del desarrollo grupal, lo que exige que el profesor conozca sus potencialidades para poder aprovecharlas de la mejor manera en beneficio de sus alumnos.
- *Los aportes de Vigotsky*: el hombre es un sujeto global inmerso en un momento histórico-social, capaz de transformarse y transformar su mundo, por ello la educación formal y la escuela no puede separar los sentimientos y afectos del pensamiento e intelecto, porque la conjunción de todos darán la contribución que les corresponda para la formación del alumno.
- *La lógica dialéctica*: es un enfoque totalizador que respeta todas las dimensiones y dinámicas que determinan los procesos sociales, institucionales, grupales e individuales. Aboga por el pensar racional pero flexible para comprender la realidad y buscar alternativas.
- *Los desarrollos de la neurofisiología*: la especialización de los hemisferios cerebrales permitió comprender que existe una permanente correlación entre el pensamiento por imágenes y el abstracto, además de que la conjugación de ambos permitirá la presencia de ideas innovadoras que contribuyan al desarrollo de la humanidad, empezando por el crecimiento individual de un alumno.
- *La pedagogía y psicología humanista*: se pretende rescatar al hombre integral y su posibilidad de ser auténtico respetando a todos aquellos que le rodean y aprendiendo de ellos lo que éstos le aporten.
- *El psicodrama, sociodrama y el juego de roles (Moreno con sustento de Pichón Rivièrè)*: facilitan la ruptura de estereotipos y prejuicios, motivan la reflexión y

permiten el reconocimiento del hombre como un ser inacabado capaz de cambiar y crecer.

En apoyo a estos planteamientos se recomienda y es necesario que el profesor utilice diversas formas de enseñanza, ya que, según Carlos Zarzar¹⁴⁴ dependiendo de éstas se promoverá en el alumno una serie de habilidades cognoscitivas que influirán en su formación, así que mientras más diversa sea su forma de enseñar mayor posibilidad habrá de enriquecerse la formación del estudiante, así tenemos los siguientes estilos o técnicas de docencia:

1. **Exposición:** es la técnica más simple y por ello la más socorrida por los profesores a pesar de que sólo propicia que los alumnos desarrollen habilidades de atención, retención y repetición. Básicamente consiste en la acción de transmitir por medio del lenguaje oral los contenidos a revisarse y, la respuesta inmediata del estudiante es escuchar. De esta forma, la evaluación que se desprende de esta técnica consiste básicamente en la aplicación de exámenes en donde se pregunta sobre la información expuesta para comprobar qué tanto fue aprehendida.
2. **Realización de lecturas y síntesis de libros o diferentes documentos:** en ella las habilidades que se promoverán incluyen la comprensión, abstracción, formación de pensamiento crítico e incluso, redacción y ortografía. Estas tareas específicas serán retomadas en la evaluación, sin embargo, exigen que el alumno las realice a conciencia y que el profesor, por su parte, se comprometa con su revisión de tal manera que pueda realimentar a sus alumnos.
3. **Conformación de equipos de trabajo para exponer temas:** esta técnica propicia varias cuestiones entre las que destaca la investigación del tema, la

¹⁴⁴ Zarzar, C. Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes. pp. 195-196 En Morán, P. Antología Taller de Didáctica 2001-1 y2001-2.

lectura y comprensión del mismo, la activación de la creatividad para elaborar el material que servirá de apoyo para la exposición e incluso, habilidades para hablar en público como la dicción, prestancia, seguridad, etc. Igualmente se propician diferentes valores como la tolerancia, cooperación, colaboración y el trabajo con otras personas. La evaluación de esta técnica debe tener su fundamento en las opiniones del profesor y del grupo, ya que éstas servirán de realimentación para poder mejorar y superar posibles limitaciones encontradas.

4. **Resolución de problemas o realización de prácticas y/o experimentos:** bajo esta técnica se promueve que el alumno aplique a diferentes situaciones todo aquello que ha revisado dentro del salón de clases, lo que permitirá comprobar se ha comprendido los temas, por lo que básicamente se promueve el pensamiento lógico. Esta técnica pone a prueba los conocimientos de los alumnos, por tal motivo debe ser considerada en la evaluación, comprometiéndose siempre el profesor con su revisión, dándole un lugar adecuado a las sugerencias que pueda mencionar y que ayuden al alumno a mejorar su trabajo.
5. **Realización de una investigación:** esta forma de trabajo docente propicia otro tipo de habilidades como es el diseño de mecanismos para rastrear información, para recabarla, discernirla, analizarla, estructurarla, así como el juicio crítico acerca del tema, la toma de decisiones, la redacción y la congruencia. Al igual que la anterior, ésta por su laboriosidad debe contar como elemento de evaluación considerando siempre el interés y desempeño mostrado por el alumno a lo largo de la construcción del trabajo y no solamente el resultado que se presente.
6. **Discusión de temas, que puede realizarse en pequeños grupos o en equipos de trabajo:** esta estilo de docencia promueve ...el trabajo en equipo, la comunicación, el saber escuchar a los demás, el respetar las posiciones de los compañeros, el expresar las ideas, la modificación de los propios esquemas en función de las aportaciones de los demás, el estudio y el

aprender en grupo, etcétera... Esto es, se pretende que la participación activa de los estudiantes sea una de las bases principales del proceso educativo. La participación debe formar parte de la evaluación y debe servir para emitir la calificación, aunque el autor sugiere que dado que la calidad de ésta depende del punto de vista del profesor (elemento subjetivo, pero informado) es necesario que se plantee desde el inicio del curso o período o incluso, antes de emitir la calificación, un porcentaje a la calidad de dicha participación en las actividades del grupo.

7. **Integración del grupo y/o por la integración de equipos de trabajo:** al igual que el punto anterior, a través de este estilo de docencia se desarrollará en los alumnos '...el espíritu de colaboración y de trabajo en equipo, la capacidad para establecer los objetivos comunes por encima de los intereses particulares...'

Todas estas formas de enseñanza o técnicas y sus respectivas respuestas en habilidades del alumno –que señala Zarzar- y otras que se pongan en práctica deben tener siempre su fundamento en la formación del alumno, es decir, deben ser planeadas, diseñadas y realizadas con la finalidad de que se desarrolle integralmente, que cuente con elementos informativos, con habilidades de comprensión y crítica de la realidad, con valores que le permitan mirar a su alrededor con ojos de sujeto pensante y propositivo, capaz de ir definiendo y defendiéndose como un ser trabajador, pero también como un ser humano preocupado y decidido a ocuparse en su presente y futuro para el bienestar de toda la humanidad. Por tal motivo, si la educación, la enseñanza y la evaluación no están dispuestas de tal manera para contribuir a la formación de los alumnos y, al contrario, se dirigen a estancarlos, domesticarlos y homogeneizarlos, se convertirán inmediatamente en prácticas viles y, por tanto, *antiéticas*, porque no les interesa el ser humano, como valor en sí, sino como medio para preservar un sistema, tal como señala Paulo Freire:

*“..[el ser humano es] un ser con vocación para **ser más** que sin embargo, históricamente puede perder su dirección y, distorsionando su vocación, deshumanizarse. La deshumanización, por eso mismo, no es **vocación** sino **distorsión de la vocación de ser más**. Por eso digo[...] que toda práctica, pedagógica o no, que atente contra ese núcleo de la naturaleza humana es inmoral...”¹⁴⁵*

Una vez expresado el sentido que le queremos dar a la educación, es necesario señalar la evaluación que le correspondería a esa concepción, una evaluación que debe separarse de la medición, no olvidándola o ignorándola, pero sí dándole el lugar que merece como elemento burocrático exigido por las instituciones y, por consiguiente, no indispensable para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

b) Planteando una evaluación

Como se manejó anteriormente, la evaluación educativa es un proceso que considera al maestro, alumnos y contexto, por esta razón, el plan de evaluación que se propone abarca la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, consistentes en:

- **Evaluación diagnóstica:** es el primer acercamiento al alumno y sus expectativas sobre el curso, por lo tanto, el docente debe partir de este primer momento con el fin de que en su curso se considere al grupo que tiene enfrente, lo que a su vez, contribuirá a que el mismo grupo responda ante las expectativas que el propio docente tiene.

La primera actividad que se debe realizar (aclaramos que todas la propuestas que se ofrecen son sólo sugerencias, de ninguna manera pretenden tener un

¹⁴⁵ Freire, P. Política y educación. pp. 12-13

carácter totalizador y hegemónico) es preguntar a sus alumnos las expectativas que tienen sobre el curso, para ello se preguntará a cada uno; esta participación le permitirá al docente ir identificando a los alumnos y, sobre todo, para adecuar sus métodos de enseñanza a las opiniones y características del grupo.

La segunda actividad que proponemos para realizar es, con base en una participación voluntaria (para evitar presiones innecesarias al inicio de un curso), preguntar qué se entiende o cómo se concibe la asignatura en cuestión. Las respuestas deben ser retomadas por el profesor para que sepa qué tanto conocimiento tienen sus alumnos acerca de la materia en que están trabajando, de tal manera que pueda retomarlo como punto de partida de su curso, es decir, el conocimiento explicitado por los alumnos le permitirá al profesor tomar decisiones pertinentes.

Otra actividad muy importante es la toma de decisión sobre los criterios que serán utilizados tanto para trabajar en clase como para emitir la calificación, aunque es necesario aclarar que los lineamientos elegidos deben concordar con el objetivo que se persigue, por lo tanto también debe quedar explicitado el objetivo que se pretende lograr. El alumno podrá decir y decidir libremente qué quiere que sea considerado para su acreditación, luego el profesor dará su opinión y ambas partes llegarán a un consenso sobre cuáles y cuántos aspectos serán tomados en cuenta y el porcentaje que les corresponderá a cada uno. También es necesario que se llegue a acuerdos referidos al ambiente del aula, es decir, los factores que regularán la conducta de todos los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Una vez que se haya llegado a estos acuerdos, el docente debe dejar claro que si todos los decidieron, entonces todos deben cumplirlos, es decir, se debe establecer un compromiso mutuo.

La última actividad que se sugiere para esta parte de la evaluación, es que el profesor aclare frente al grupo que él no va a decidir y poner la calificación bimestral, semestral o final, sino que son los propios alumnos quienes la decidirán de acuerdo a una autoevaluación consciente que es necesaria dentro de un verdadero proceso evaluativo. Con esta actividad también se rescata de primera fuente el pensamiento y sentir del alumno, se promueve su reflexión y se delega a él un sentido de responsabilidad, autenticidad y compromiso consigo mismo, con sus compañeros y con el profesor, contribuyendo a formar sus valores sociales. El profesor por su parte, estará atento para comprobar si es que es acertado y/o aproximado el juicio valorativo del alumno, pudiendo dar su opinión.

- **Evaluación formativa:** este tipo de evaluación tiene, en palabras de María Forns, tres objetivos¹⁴⁶: a) determinar el nivel de logro del alumno respecto al objetivo, b) indicar las principales diferencias de los alumnos en la consecución de los aprendizajes propuestos y, c) informar al maestro acerca de la eficacia de su programa con relación al nivel de sus alumnos. Por lo tanto, debe realizarse en momentos importantes del proceso enseñanza-aprendizaje, así se recomienda que se realice al final de sesión (de forma regular) en donde se pregunte a los alumnos cómo se sintieron, qué les pareció el modo de trabajar, la participación y disposición de los compañeros y del profesor; también es conveniente realizarla cada determinado número de sesiones, aquí las preguntas se dirigirán a indagar sobre el modo de trabajar, si se cree que existe el compromiso adquirido al inicio del curso, si hay algo que cambiar, si es conveniente el modo de trabajar, si los contenidos han sido comprendidos y asimilados, en fin, si se siente y percibe que se está trabajando y por tanto, si se está avanzando. Otro momento es al final del

¹⁴⁶ Forns, M. La evaluación de los aprendizajes. En Morán P. Antología Taller de Didáctica...

curso, donde se retoman las anteriores preguntas y se agregan una serie de recomendaciones que se dirigen a la mejora de la situación de enseñanza y, por supuesto, de aprendizaje.

Además de estos momentos, es conveniente que el docente esté atento a la evolución del curso y de cada uno de sus alumnos (en cuanto al rendimiento, desenvolvimiento, problemáticas encontradas, proceso en el aula, etc.), para esto es recomendable el uso de la observación, de registros anecdóticos y de entrevistas. Con respecto al uso de la entrevista, es recomendable que el profesor pida el apoyo de los "líderes" del grupo, quienes podrán informarle sobre los posibles malestares, sentimientos, beneficios que produce su clase en el grupo. También es conveniente que el profesor exprese lo que ha observado, ya sea positivo o negativo, para que juntos lleguen a una solución, si es que es necesario; en resumen, el docente no debe perder contacto verbal y no verbal con sus alumnos.

Todo esto es con el fin de lograr alcanzar los dos objetivos de la evaluación, el *explícito* y el *implícito*¹⁴⁷, ambos necesarios para cumplir con la tarea educativa y, por supuesto, evaluativa. El implícito se refiere al aspecto formativo de la evaluación y que es, ante todo, promover la reflexión, responsabilidad y compromiso de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. El explícito tiene que ver con descubrir el funcionamiento de dicho proceso, detectando tanto la efectividad como sus posibles fallas, las que podrán ser resueltas en la medida en que realmente se conozca el desempeño en el aula escolar. También para lograr que la evaluación formativa sea realmente "un método que permita perfilar progresivamente las metas y los objetivos educativos; y como un proceso, que permite ir conociendo la evolución de los estudiantes en los aprendizajes u objetivos propuestos y que, a su vez, va guiando los

¹⁴⁷ Zarzar, C. *op. cit.* p. 203

cambios que deben efectuarse para asegurar la eficacia del proceso de aprendizaje.”¹⁴⁸

- **Evaluación sumativa:** ésta se realiza al final del curso, tiene como fin analizar lo que se construyó durante el mismo para mejorarlo, corregir errores y mantener o superar aciertos. Como actividad se sugiere hacer una evaluación oral sobre el curso (se lograron los objetivos, se cumplió con los acuerdos, se vieron y asimilaron los contenidos), sobre el profesor (en cuanto a su actitud, disposición, responsabilidad y metodología) y en cuanto al grupo (cumplió los acuerdos, se mostró responsable y cooperativo).

También se recomienda la realización de una AUTOEVALUACIÓN argumentada por escrito, basada en los lineamientos establecidos y, junto a ella, una autocalificación. Cabe aclarar, que la autoevaluación puede y debe ser retomada en la evaluación formativa ya que a partir de ella los alumnos pueden dar cuenta exacta de su propio proceso de formación, de su propia asimilación y construcción de conocimientos y, a través de ella, manifestar al profesor y al grupo en general, algunas sugerencias para mejorar la enseñanza y facilitar así el aprendizaje. Además de que la autoevaluación “proporciona una serie de ventajas de alta estima, favorece el proceso de independencia del alumno, permite que conozca su propio desarrollo hacia las metas educativas y que regule su adaptación a las situaciones de la vida” (Grim).¹⁴⁹ Es decir, la autoevaluación contribuye a formar a los educandos en aspectos éticos, actitudinales y de disposición con respecto a sus compañeros y profesores. Junto a esta evaluación se recomienda realizar una coevaluación dentro del grupo, de tal manera que el colectivo reflexione acerca de su actuar, de la convivencia lograda y de los aprendizajes obtenidos, todo ello servirá a cada

¹⁴⁸ Forns, M. op. cit. p. 5

¹⁴⁹ Citado en Forns, M. op.cit. p. 8

uno de los integrantes para mejorar sus técnicas o procedimientos de aprendizaje o de enseñanza, en el caso de los docentes.

En estas tres partes o tipos de evaluación podemos apreciar que la actividad que más se repite es la pregunta, el cuestionamiento y es la respuesta sincera, veraz, comprometida y analizada, en fin, la participación y correspondencia en ambas direcciones, del profesor al alumno y de éste a aquel, esto se debe a que:

“...las preguntas de los alumnos le permiten al docente reconocer las maneras en que aquellos se interrogan respecto de un campo, la naturaleza de los errores o las falsas concepciones. En una clase, favorecer los espacios para que los alumnos se interroguen aun cuando esto corte la explicación del docente, implica promover el pensar...”¹⁵⁰

Como vemos, la metodología explicitada pretende promover que el aula se transforme de un lugar rígido, inmovilizador y dependiente, en un espacio de diálogo, reflexión, correspondencia y formación.

c) Proponiendo lineamientos para una exigida acreditación

Para nosotros lo importante de la evaluación es el aporte que puede dar a los alumnos con respecto a su formación y que puede ser utilizado para corregir el camino o para mantenerse tal como se está y así seguir creciendo. Sin embargo, bien sabemos que nuestro sistema educativo está atado a un sistema que exige la comprobación de la formación y de los conocimientos que se poseen, situación que tal parece nunca cambiará, por tal motivo presentamos una propuesta de acreditación acorde al concepto de educación y evaluación autónoma y humana que proponemos.

¹⁵⁰ Litwin, E. En Celman, S. La evaluación de los aprendizajes en el debate... p. 24

Aunque ya se señaló anteriormente que los alumnos escogerían estos lineamientos, también se mencionó que el profesor propondría algunos y que son necesarios para ver a la educación como interrelación y diálogo y la evaluación como comprensión y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje por lo que se esperaba que dentro de este consenso inicial se eligieran los siguientes lineamientos y/o criterios:

1. *Asistencia*: es necesario manejarlo como requisito institucional de acreditación puesto que es élla el punto principal para la comprensión, convivencia y participación dentro del aula, lo que dará pie para la construcción del resto de los criterios a establecerse.
2. *Participación*: no se refiere al hablar porque sí, sino hablar con conocimiento, que la voz esté argumentada y justificada no desde el punto de vista del docente sino del propio alumno, es decir, que la palabra del alumno refleje un proceso de análisis, discusión, reflexión e investigación.
3. *Realización de lecturas y elaboración de ensayos* (estos últimos en el caso de las ciencias exactas pueden o deben contener dudas e incluso hipótesis): las lecturas son parte fundamental para la formación de la persona, son ellas las que sutilmente conforman el criterio de los alumnos y las que los embarcan en los misterios de la comprensión y el cuestionamiento. Sin embargo, no basta con leer, también es necesario construir y elaborar las propias ideas, las inquietudes, opiniones surgidas por medio de la lectura.
4. *Participación en equipos*: un factor importante para el desarrollo de la personalidad, es el trabajo en equipo ya que éste enfrenta a personas diferentes y pone en juego los valores de la tolerancia, cooperación, respeto, responsabilidad, etc. y por esta razón este modo de trabajo será necesario durante todos los cursos.

5. *Elaboración de un trabajo final*: la importancia de éste consiste en que el alumno rescate lo que asimiló de todo el curso poniendo en juego su creatividad y su reconstrucción del conocimiento. Las características de este trabajo y de otros que se realicen deben ser explícitas para evitar un “juego sucio” por parte de cualquiera de los partícipes del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el fondo de la educación y evaluación que se propone y de los lineamientos de acreditación sugeridos subyace la idea de darle el lugar que se merece al alumno dentro de su propio proceso de aprendizaje, de ayudarlo a conformarse en un grupo donde se identifique y se sienta parte importante, de modo tal que éste le permita, a través de la convivencia y comunicación, construir nuevos aprendizajes académicos y para la vida (valores, actitudes, habilidades, etc.), aprendizajes que no sólo dejarán influencia en él sino también en su profesor, tal como señala Rafael Santoyo:

“...La interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto. Es precisamente a través de y por sus experiencias que la persona aprende y se desarrolla como tal...”¹⁵¹

En tal sentido, estas propuestas de educación y evaluación tienen por objetivo rescatar la presencia del hombre en el aula escolar; alejar de la acción educativa la intrascendente tarea y perniciosa tradición de concebirla como una secuencia mecánica de poseer y transferir, de repetir y reproducir, de “enseñar” y aprobar (en lugar de aprender); es necesario promover el aprendizaje cooperativo y, por tanto, significativo; instalar al final de cuentas, una relación entre iguales, entre sujetos constructores de conocimientos:

¹⁵¹ Santoyo, R. Apuntes para una didáctica grupal. p. 148 En Morán, P. Antología Taller de Didáctica...

“aprenden los alumnos respecto de lo que aprendieron, y aprenden los docentes aquello que los alumnos aprendieron en un acto de mutua implicación, donde la condición moral del aprendizaje nos reconoce en este espejo de mutuos reflejos y por el que, paradójicamente, se recupera un lugar de par...”¹⁵²

Esto es ante todo lo que deseamos ver en los espacios áulicos, la relación entre hombres, la relación entre sujetos que se complementan, entre individuos que se enriquecen mutuamente. Pensamos que una educación que tenga en el fondo este sustento no promoverá una evaluación miope que más que buscar el desarrollo del ser humano, se da por bien servida al colocarlo en un sitio en el que su inquietud intelectual y emocional estén apaciguadas y en donde, poco a poco, sus deseos de cambio, transformación y evolución sean aniquilados. Esa es nuestra esperanza, que la educación y la evaluación, como el principal medio del que se vale la primera para realizar modificaciones, se transformen convirtiéndose en el punto clave que permita al ser humano –encarnado en el cuerpo y alma de niños y jóvenes- desarrollarse en toda su plenitud.

¹⁵² Litwin, E. op. cit. p. 29

REFLEXIONES FINALES

Al revisar este trabajo, muchos creerán que están ante una colega pasante demasiado o, a lo mejor, un poco pesimista, a la defensiva constante ante todo lo realizado por nuestras autoridades educativas; una persona ingrata a un modo de vida que le ha permitido llegar a estas alturas y estar aquí, precisamente, ante ustedes por medio del presente escrito. Yo misma al realizar la tesis me preguntaba, por qué argumento constantemente que la educación es pragmática, que la evaluación que se desprende de ella es un arma política que selecciona, incluye y excluye sin bases sólidas a los sujetos y que todo ello nos ha de llevar a la deshumanización total; porque parcialmente ya la estamos viviendo, ¿por qué cuestiono algo de lo que formo parte?

La reflexión me condujo a una conclusión sencilla, evidente y un tanto cruel: yo, o al menos mi yo académico y profesional se deben a que fui muy afortunada, en tiempos de la educación básica mi memoria, mi dedicación y responsabilidad me mantuvieron a flote; en educación media superior, en un primer momento, el compañerismo me ayudó, además, la memoria y dedicación siguieron de mi lado. También vinieron a mi mente los recuerdos de cuando veía que gracias a mí, alguien más aprobó la materia con un mejor número que el mío, o al contrario, cuando provoqué sin querer que varias personas reprobaran su examen porque cínicamente confiaron en mi capacidad y creyeron ciegamente que hacían lo correcto y, en cualquiera de los dos casos, yo podría estar del otro lado, disfrutando una calificación ajena o reprochando haber confiado en alguien más. Sin embargo, poco a poco fui cayendo en cuenta que muchas de mis calificaciones sólo me ayudaban a aparentar que era inteligente y lo más curioso fue que mis profesores creían que realmente lo era por obtener notas altas con mucha frecuencia. Afortunadamente siempre reconocí esta situación y evité que el espejismo cegara por completo mi integridad académica, así comencé a

preguntarme, de qué me servía mantener un buen promedio si a las pocas semanas olvidaba casi todo, o si el esfuerzo lo realizaba apenas tres o seis horas antes del momento crucial, si es que había algún esfuerzo, porque en muchas ocasiones fue simplemente una cuestión de suerte. Éste es el segundo momento, cuando comprendí y decidí que era necesario dar algo más, que la calificación que obtuviera no fuera resultado de una memorización sin sentido, del compañerismo mal entendido, sino de una comprensión o al menos intento de ella. Esto coincidió con la oportunidad de poder elegir a los profesores (estoy convencida que gracias a ellos -aunque también se lo debo a esos profesores que fueron puestos en mi camino- puedo cuestionar muchas cosas que a otros ni siquiera les interesa, puedo preocuparme por lo que pasa a mi alrededor, puedo considerarme diferente a los demás) en los dos últimos años de la preparatoria y, por supuesto, en toda la carrera -exceptuando el primer año-; gracias a esta situación pude conocer, tratar y aprender de *maestros singulares** que me atrevería a asegurar, siempre trataron de buscar mi formación y la de todos mis compañeros. Con las nuevas motivaciones, con los intereses, con los nuevos modos de enseñanza y de trato dejé de pensar en el número como valor en sí, un diez venido de estos maestros era justificado y respaldado por un verdadero aprendizaje y, por tanto, era recibido con mucho orgullo, un siete u ocho me decía que no había compromiso ni correspondencia de mi parte, e incluso algunos de estos números reflejó en su momento y por las circunstancias que se presentaron en el curso, cierto grado de orgullo porque sabía que ese símbolo mostraba solamente la discordancia o inconformidad de un determinado profesor con mi forma de pensar y por eso reafirmaban mi postura y vanidad. No quiero decir que soy intransigente o radical, sino que de estos profesores nunca hubo una realimentación, nunca dijeron por qué estaba mal mi opinión o mi trabajo para merecer esas calificaciones. Así me encontré con profesores que por primera vez en mi recorrido escolar me delegaron

* Título en plural del libro de uno de estos maestros singulares, Fernando Jiménez Mier y Terán.

la responsabilidad de decidir mi propia calificación, unos la respetaban tal cual, otros la modificaban según sus propias consideraciones, pero en ambos casos fue gratificante ser tomado en cuenta. También seguí encontrando a los profesores que basaban la calificación en un examen, pero al igual que lo anterior, fue satisfactorio saber que la nota obtenida dependió de un gran esfuerzo, ahora recuerdo a uno de estos profesores que con gran garbo nos decía que él nos iba a poner en el lugar que merecíamos, porque él no regalaría la calificación, recuerdo su expresión cuando me felicitó por haber sido la única que obtuvo la más alta nota. En fin, tanto en las notas altas como en las medias o bajas, dejé de culpar al profesor y adquirí el compromiso conmigo misma. En este momento puedo decir que las calificaciones que obtuve en el último año de bachillerato y en toda la carrera, fue a pulso, a conciencia y con toda la responsabilidad de mi parte.

Esta breve autobiografía académica es expuesta con varios propósitos: 1) señalar que las calificaciones si no tienen un sustento en la comprensión del alumno, si no son el reflejo de compromisos, de dedicaciones, de construcciones, son mera apariencia, y como tal, vestiduras débiles de la persona; 2) apoyar y en cierta manera, comprobar una de las premisas básicas del trabajo de tesis referida a que el profesor es uno de los factores indispensables para cambiar la noción de evaluación que se practica en nuestras aulas, él con su actuar, con su concepto de educación, docencia y evaluación da la pauta para que estos conceptos y, en particular el último, pueda ser un elemento que contribuya a la formación de seres humanos integrales, aclaro, en la medida que le corresponda, y 3) también tiene como finalidad justificar la falta en este trabajo del importante aparato cuantitativo que se piensa debe contener cualquier trabajo para que pueda hablarse de lo válido que es. Esto es, desde mi perspectiva cada uno de nosotros, o al menos la mayoría, en algún momento de nuestras historias de vida, desenvolviéndonos como alumnos o profesores hemos visto o somos muestra palpable de los vicios que ocasiona una evaluación educativa entendida en términos pragmáticos, usada

con fines de poder, de control, como arma social y como fin en sí misma. Es decir, considero que la falta de entrevistas, cuestionarios, datos precisos que corroboren lo que ha quedado manifiesto en el presente escrito, es admisible puesto que toda persona que ha estado inserta en el ámbito educativo es ejemplo directo o indirecto de lo tratado en este trabajo de tesis.

De cualquier forma debo aclarar que soy consciente de que el tratamiento de la evaluación tal como se le está dando, de ninguna manera tiene la intención de expresar que nuestra política educativa y evaluativa es un conglomerado de errores que nos condenan lentamente a la destrucción de nuestros sistemas de convivencia, pero sí tiene el propósito de mostrar otra forma de mirar esta realidad con ojos cautelosos, cuestionadores y propositivos.* Aunque también es necesario señalar que esta mirada no tiene porque ser generalizada ni compartida, dado que es sólo una percepción particular, como bien dice Guillermo Villaseñor:

"...no perdamos de vista la anotación que hacíamos anteriormente, en el sentido de que estas aseveraciones se presentan como si agotaran la realidad a la que hacen referencia cuando en realidad sólo son representaciones parciales de ella..."¹⁵³

Ahora bien, esta visión personal partió del supuesto central de que la evaluación educativa no es obra de casualidades, sino que tiene como sustento una causalidad muy clara que parte de un interés internacional que busca la conformación de un orden mundial sustentado en las leyes de mercado y en las finanzas. Dentro de esta tónica, tanto la educación como la evaluación han sido consideradas como medios indispensables para la consecución de este fin, ya que

* Aclaro que no estoy diciendo que este trabajo es el descubridor del hilo negro, al contrario, pretendería al menos apoyar el trabajo de muchos investigadores que han decidido mirar, reprobar, construir y proponer otros modos de llevar a cabo la educación, la docencia y la evaluación.

¹⁵³ Villaseñor G., Guillermo. La evaluación de la educación superior: su función social. En Revista Reencuentro, p. 25.

estas instancias mantienen una influencia trascendental en la vida de cada persona, por ello son los elementos ideales para pasar por natural algo que se impone lenta y silenciosamente. Como consecuencia de esta transferencia de ideología de los detentores del poder y, luego, su posterior aceptación "pasiva" por los colectivos estudiantiles, de docentes y, de la sociedad en general, (porque no hay objeción alguna en las mayorías, tal parece que ya ha sido interiorizado el que toda persona tiene lo que merece) se construye una historia en donde las personas buscan sobrevivir individualmente, llegando incluso a una *individualidad necrófila* que no les permite mirar a los demás y mirarse a sí mismo como semejantes a los otros y, por tanto, son capaces de ignorar su propio sufrimiento, pero sobre todo, el que los demás puedan padecer; una sociedad que precisamente no busca vivir en colectivo, que se divide en ricos y pobres, en aptos e ineptos o inadaptados, en cultos e ignorantes, en deseables e indeseables, que busca más la cantidad que pueda generar en bienes y capital –por más pequeño que sea- que la calidad de vida que pueda mantener y ofrecer en busca de felicidad; una sociedad que busca saciar sus necesidades aún cuando actúe intransigentemente en contra de su propio futuro.

Ante este panorama sostengo que a) los organismos internacionales imponen a los países en desarrollo un tipo de educación eficientista y pragmática y, por tanto, un tipo de evaluación que responda a ella, que sirva exclusivamente para acreditar y certificar los conocimientos y habilidades enseñadas. Es decir, proponen una evaluación reducida a la calificación, basada preponderantemente en un sólo instrumento: el examen. Desde esta perspectiva, la evaluación es entendida como aval, constatación y certificación de los resultados de la educación dispuestos para los mercados laborales; b) con este tipo de educación y su correspondiente evaluación, se promueve una selección, acomodación y exclusión aparentemente natural que depende solamente de las habilidades y capacidades de los alumnos. De esta forma se encamina a la población estudiantil

a elegir como opción educativa en el nivel medio superior, la educación técnica y, por ende, el gobierno promueve y oficializa la proliferación de este tipo de escuelas minimizando así, el crecimiento y fortalecimiento de la educación superior pública e incluso en este sector, se da más apoyo a las carreras de este tipo de formación y, c) con esta tendencia educativa y evaluativa, se reduce el desarrollo y crecimiento del ser humano y se aniquila el verdadero fin de toda educación: el aprender a pensar, aprender a ser, aprender a aprender diluyéndose todos en el aprender a hacer.

En fin, el desvío del aspecto social al mercantilista que se le ha dado a las políticas educativas y evaluativas, ha logrado crear y reafirmar –aún más en nuestros tiempos- la necesidad de demostrar lo que fuimos, somos y lo que podemos ser; no basta con los sueños, ilusiones, utopías y los consiguientes actos, es absolutamente indispensable e imprescindible en este orden social y económico que un símbolo traduzca nuestras aspiraciones, que un número diga lo que somos y lo que valemos, cual vil objeto de supermercado:

‘...Si nos asomamos al futuro que allá arriba nos prometen, no somos lo que somos. “Un número somos, no una historia”. [aprendemos] a ser un número que acumula números...’¹⁵⁴

De esta forma, en la actualidad dentro del sector educativo es impensable una “instrucción” sin simbologías, una “formación” sin mediciones, una educación sin comparaciones, porque en el fondo se cree que:

*“Es preciso determinarlo todo: distancia, tiempo, rapidez, luz, calidad, cantidad, **cuánto tenemos, cuánto sabemos, cuánto valemos.** Cuánto pesó y cuánto midió el recién nacido. Cuánto tiempo llevan muertos nuestros muertos. Así, midiendo y contando,*

¹⁵⁴ Mensaje del Subcomandante Marcos en Ciudad Universitaria. La Jornada 22 de marzo de 2001, p. 5

Ilustrativas y hasta poéticas –en algunos momentos- las palabras del autor citado que enmarcan la importancia de la medición para la comprensión y explicación de la vida misma, sin embargo, olvidan que las mediciones o los números de ninguna manera son absolutos, por ejemplo, si bien es cierto que para el conocimiento occidental el año de los humanos consta de 365 días, que es el tiempo que la tierra da vuelta al sol, no obstante para otras sociedades o colectivos el año tiene otra duración e inicia en fechas diferentes a las nuestras, entonces ¿cuál es el correcto? Universalmente se ha aceptado que es el de 365 días, pero los otros también tienen su valor porque son producto de construcción y acumulación de conocimientos, por tanto, no pueden o no deben ser desconocidos o incluso, desprestigiados. Otros ejemplos claros son cuando tratamos de medir las distancias, unos hablamos en *metros*, otros hablan en *yardas* y unos más en *pies* y todos son correctos. De igual manera pasa con la medición educativa, qué tan fiable es un seis o un diez, qué tanto hablan de la realidad real, de la inteligencia de la persona, de su posibilidad para hacer, responder y de ser.

Este es el punto crítico de la evaluación que se practica, porque sin objeción alguna se determina por un sólo momento y una única circunstancia el valor del sujeto, porque se olvida que esta “evaluación” tal como se lleva a cabo, es un juego que bajo el azar escribe la historia de fracaso o éxito de una persona, entonces, no es cuestionable que mi vida y la vida de cada uno de ustedes esté sujeta a la escala simbólica que alguien pensó era la ideal para medir mi trabajo o mi actitud. Como consecuencia de esta situación, injustamente se pierden en el camino excelentes médicos, filósofos, científicos, incluso, artistas, mecánicos y demás, sólo porque reprobaron una o más materias en algún nivel educativo, pero

¹⁵⁵ Macías, S. Medir es inherente al ser. En Boletín CENEVAL, No.1, p. 8. Las palabras resaltadas son mías.

tal vez ocurrió porque no comió bien durante su infancia, estuvo en medio de problemas familiares que saturaron su cerebro de imágenes que lo distraían, porque no dormía, veía o escuchaba bien; porque no tenía dinero para comprar el material exigido, porque aún teniéndolo para costear sus estudios, la falta de afecto lo imposibilitó para desarrollarse plenamente, o tal vez fue porque su maestro en lugar de orientar, ordenaba; en lugar de explicar, dictaba; en vez de construir junto al grupo sólo copiaba y transcribía lo que otros ya habían construido, en fin, en muchos casos nadie sabe por qué se reprobó, ni siquiera el alumno que cargó y sigue cargando el estigma de "burro". Señores este es el punto que deseo destacar: esta visión de la evaluación no dice absolutamente nada, sólo sirve para aniquilar los anhelos de muchas personas y para que éstas aprendan a resignarse. Yo no digo que es pensable ni deseable un sistema educativo independiente de cuestionamientos, supervisiones y evaluaciones, sería imposible realizar mejoras sin saber en qué se está fallando, pero sí defiendo que es momento que se realice una verdadera evaluación pedagógica que supere las pretensiones de control, fiscalización, selección, acomodación y exclusión que han venido realizándose a partir de la evaluación mal interpretada por los especialistas en la materia que, como dato curioso, han comenzado a vislumbrar que el término medición es muy corto, por eso dicen sin la menor objeción **evaluación** aunque en la práctica sigan realizando acciones propias de la medición. Aunque me quedo con la duda y la pregunta de ¿si el gobierno, el sistema nacional e internacional no estarán demasiado inmiscuidos en la vida escolar que son los que seguirán poniendo trabas a la evaluación y seguirán encasillándola en la pura medición, porque es lo que les conviene para justificarse? Tal como señala Apple y King:

"...muchas de las reformas propuestas en las escuelas como en cualquier parte, han servido de modo latente al interés social conservador de estabilidad y estratificación social..."¹⁵⁶

¹⁵⁶ Apple, M. y N. King. Ideología y Currículum. p. 78

Todas estas implicaciones que trae consigo la evaluación educativa dan cuenta de que es una problemática de fondo y textura, no es un problema técnico, es un problema académico, político, social y económico, quien pretende de ella solo reconocer lo académico miente y nos engaña a todos pues sólo pretende preservar en silencio las acotaciones que de ella provienen, que insisto, se dirigen a conservar una estratificación social que se adecue a las exigencias económicas que vivimos. Aclaro que no es mi deseo sobre dimensionar la evaluación en cuanto a su influencia, aunque considero que los mismos "evaluadores" y quien la utiliza lo ha hecho, lo ha convertido en un instrumento de poder, aunque solo ellos y otros -muy pocos- lo sepan. Sin embargo, creo que tal como la educación, la evaluación sí es pieza fundamental para propiciar un cambio de rumbo, porque ¿quien puede negar que un trauma académico no se traduce posteriormente en desánimo, en frustración, resignación de los después adultos y acaso esta percepción de vida individual no tiene repercusiones en la vida colectiva? Yo creo que sí, una frustración puede traer una cadena de desastres, probablemente no mortales, tal vez efímeros, pero cada uno en su pequeñez conforman un grano más que sepulta la esperanza y la vida.

Por eso es momento que la evaluación contribuya en realidad a elevar la calidad educativa, pero también de vida, una calidad que se traduzca en "progreso" a costa de la vida misma, en crecimiento económico mal distribuido, en acoplamiento social a las empresas internacionales, a certificados que nos identifiquen o nos acerquen a los parámetros de los países que sí avanzaron, ya no, se debe aspirar a una calidad que nos acerque, aunque suene utópico o aspirativo a la plenitud del hombre y su felicidad.

Por tal motivo forma considero que es momento de actuar, de apostar por un verdadero proceso educativo y evaluativo basado en el respeto, en el diálogo, en la discusión con los otros lo que dará la oportunidad de realizar muchas mejoras

académicas, traduciéndose en un desarrollo social perdurable y natural (ya no impuesto), porque la evaluación en la medida de sus posibilidades contribuirá a formar personas, pasará de factor de posible estancamiento a elemento clave para el crecimiento integral del ser humano. Con esa verdadera evaluación ya no será necesario quebrarse la cabeza para idear procesos de selección que invalidan hasta cierto punto la evaluación pregonada en los discursos oficiales y, aún más importante, dejará de pensarse solamente en la nota, dejará de actuarse en función de la calificación y se buscarán nuevas aspiraciones más formativas y, por supuesto, más humanas.

El debate está abierto, continuamos en un sistema educativo y evaluativo cómodo, que no nos compromete el uno con el otro, o comenzamos a fijarnos en esos otros que son una extensión de uno mismo y, por consiguiente, tienen derecho a desarrollarse tanto o más que yo, pienso que es momento de reflexionar y, con base en ello, decidir y actuar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo. Viento del Norte, TLC y privatización de la educación superior en México. México, Plaza y Valdés – UNAM. 1997. 429p
- Alvarez, J. Valor social y académico de la evaluación. En Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid, Morata – Fundación Paideia, 1999. Pp. 173-193
- Apple M. y N. King. Ideología y Currículum. Londres, 1979. Traducción Verónica Edwards. Pp.73-88
- Barona, Ernesto. La universidad en la disyuntiva: neoliberalismo o democracia. En De Sierra, Ma. Teresa. (coordinadora) Cambio estructural y modernización educativa. México, UPN-UAM-COMECSO, 1991. 236p.
- Beck, Ulrich. ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuesta a la globalización. España, Paidós, 1999. Pp. 37-98
- Bertoni, Alicia, et.al. Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires, Kapeluzs, 108p.
- -----, et.al. La Evaluación. Argentina, Ediciones Novedades Educativas, 2000, 95p.
- Celman, Susana, et.al. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Paidós, 1998. 178p.
- Coraggio, José Luis y Rosa Ma. Torres. La educación según el Banco Mundial. México, UNAM – CESU – Niño y Dávila ed., 1999. 174p.
- Delgado, Kenneth. Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes. Lima, Editora Magisterial, 1997, 2ª ed. 217p
- Díaz Barriga, Ángel. (compilador) El examen: textos para su historia y debate. México, CESU – UNAM, 1993. 330p.
- ----- Didáctica y Currículum. México, ediciones Nuevo Mar, 1989, 150p.
- Díaz Barriga Arceo, Frida, et.al. Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior. México, UAM-UNAM-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Cultura universitaria, Serie Ensayo 71-2001. Pp. 37-54
- Ferronato, Jorge. Aproximaciones a la globalización. Buenos Aires, Macchi, 1999. 92p.
- Freire, Paulo. Política y educación. México, Siglo XXI, 2001. 132p.

- Glazman, Raquel. Elaboración de proyectos de investigación. Colección Pedagógica Universitaria. Pp. 105 – 117.
- ----- Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. México, Paidós, 2001. 192p.
- House, Ernest. Evaluación, ética y poder. España, Morata, 1994. 260p.
- Jiménez, E. El reordenamiento económico. En Didrikson, Axel. (coordinador) Perspectiva de la educación superior. México, CISE, 1992. 261p.
- Latapí Sarré, Pablo. Tiempo educativo mexicano I. México, UAA-UNAM, 1996. 206p.
- ----- Tiempo educativo mexicano II. México, UAA-UNAM, 1996.206p.
- ----- Tiempo educativo mexicano IV. México, UAA-UNAM, 1997. 244p.
- Lipovetsky, Gilles. La era del vacío. Barcelona, Anagrama, 2000. 220p.
- Morán Oviedo, Porfirio. Antología del Taller de Didáctica 2001-1 y 2001-2. México, UNAM, 2000.
- ----- La docencia como actividad profesional. México, Gernika, 1999. 190p.
- Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (coordinadores). La evaluación académica. México, CESU-UNAM-FCE, 2000. 155p.
- Parlett, M. y D. Hamilton. La evaluación como iluminación. En Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. La enseñanza: su teoría y práctica. Barcelona, Akal, 1985. Pp. 450-466
- Pérez Rocha, Manuel. Evaluación, acreditación y calidad de la Educación Superior. En Materiales de apoyo a la evaluación educativa. México, CIEES, CO-NA-EVA, ANUIES y SEP. 1996, 10p.
- Popkewits, T. La evaluación educativa como forma política (Cap. VII). En Paradigma e ideología en investigación educativa. Ed. Mondador. pp. 191-214
- Rueda, Mario y Monique Landesmann (coordinadores). ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? México, CESU, Pensamiento Universitario, 3a época, 88. 1999.
- Santos Guerra, Miguel Á. La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Malaga, España, ediciones Aljibe, 1995. 230p.
- Soria, Oscar. Docencia de la investigación en la Universidad Latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el Posgrado?. MIMEO.

- Tamayo y Tamayo, Mario. El proceso de la investigación científica (capítulo VI). México, Limusa. Pp. 109 – 116.
- Torres Jurjo. Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid, Morata, 1994. 279p.
- Torres, Rosa María. Profesionalización Docente. Cumbre Internacional de Educación, Cuaderno de trabajo 8. México, SEP, Febrero – 1997. 76p.
- Wilson, J. Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Trad. Guillermo Salena. Barcelona, Paidós, 1992. 144p.

RECURSOS HEMEROGRÁFICOS

- Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001 – 2006. Coordinación del área educativa del equipo de transición del Presidente electo Vicente Fox Quesada. México, Noviembre 2000.
- Boletín CENEVAL, México, Número 1, Abril-Junio 2003. 8p.
- Docencia. Zubiría De, Ramón. Docencia y creatividad. Colección Investigación, docencia y innovación. Septiembre-Diciembre 1985, Vol.13, número 3. Pp.105-113
- Educación 2001. La educación bajo el gobierno de Fox. Núm. 87, Agosto, 2002.
- Panorama. Rebellato, José Luis. La globalización y su impacto educativo-cultural. Volumen 19-20, diciembre, 1999.
- Perfiles Educativos. Díaz Barriga, Ángel. Una polémica en relación al examen. México, UNAM. Núm. 41-42, 1988. Pp. 65-76
- ———— Sánchez Puentes, Ricardo. Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. México, UNAM. Núm.61, 1992.
- ———— Maldonado, Alma. Los organismos internacionales y la educación en México. México, UNAM. Núm. 87, 2001. Pp. 51-75
- Periódico La Jornada. 22 de marzo de 2001, p. 5; 29 de julio de 2002, p.7; 09 de agosto de 2002, p.5; 28 de septiembre de 2002, p. 44; 02 de octubre de 2002, p.48; 18 de febrero de 2003, p. 43 y 27 de junio de 2003, p. 44.
- Proceso, 21. Latapí Sarré, Pablo. Profesionistas ¿para qué?. México, 26 de marzo de 1977. MIMEO.

- ———, 1248. Latapí, P. La OCDE y el futuro de la educación. México, 01 de octubre de 2000. pp. 59-60
- Programa Nacional de Educación 2001-2006. Secretaría de Educación Pública, México, septiembre de 2001. 267p.
- Reencuentro 22. González, Elsa. La docencia, una ética para la vida. Septiembre 1998, pp. 12-22
- Revista Electrónica de Investigación Educativa. Gago Huguet. El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México. México, vol. 2, núm. 2. Año 2000 pp. 1-8
- Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina. Minujin Zmud, Alicia. En los umbrales del siglo XXI: Un nuevo paradigma educativo antihegemónico. Año 1, no. 2., Septiembre – Diciembre 1995. México. Pp. 39 – 44.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

- CENEVAL [en línea] <http://www.ceneval.edu:mx/2nivel/1quescen/quescen.html>
- <http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/mperez.html>
- <http://www.df.gob.mx>