

La evaluación como imperativo social y necesidad curricular: una contribución insustituible para la aceptación de la arbitrariedad

THE ASSESSMENT AS SOCIAL IMPERATIVE AND CURRICULAR NECESSITY:
AN IRREPLACEABLE CONTRIBUTION TO THE ACCEPTANCE OF ARBITRARINESS

A AVALIAÇÃO COMO IMPERATIVO SOCIAL E NECESIDADE CURRICULAR:
UMA CONTRIBUIÇÃO INSUSTITUIVEL PARA A ACEITAÇÃO DA ARBITRARIEDADE

Dino de J. Segura R.* / apriori@telecom.com.co

Resumen

Se plantea la evaluación como un imperativo para el sistema educativo y para la sociedad. El sistema la requiere pues sin la evaluación la escuela que conocemos no podría existir puesto que su razón de ser es expedir certificaciones inanes, su filosofía es la reproducción y con un método, la repetición y memorización de informaciones elegidas arbitrariamente. Por otra parte, los resultados de la evaluación le permiten a la sociedad eludir sus responsabilidades e introducir como elemento explicativo la mala suerte. Finalmente, se plantea que la evaluación es el factor más determinante en el deterioro de la calidad de la educación.

Summary

The evaluation system is conceived as a necessary practice for both the traditional educational system and society. This is the case because, without the evaluation system, the school system we know today simply could not exist. Currently the main purpose of the school system is to issue certifications under a philosophy of segregation and with a methodology of repetition and memorization of arbitrarily chosen information. In addition, the outcome from evaluations allows society to avoid the responsibility of providing opportunities to all students, leaving "bad luck" as the only explanation for the failure of some students. Finally, we believe that the evaluation system is the most important factor in the deterioration of the quality of education.

Resumo

A avaliação é apresentada como um imperativo para o sistema educativo e para a sociedade. O sistema precisa dela pois sem avaliação a educação que conhecemos não poderia existir, uma vez que a sua razão de ser é a expedição de certificações inúteis, a sua filosofia é a reprodução, e com um método, a repetição e memorização de informações escolhidas de jeito arbitrário. De outro lado, os resultados da avaliação permitem à sociedade fugir das suas responsabilidades e introduzir como elemento explicativo a má sorte. Finalmente, expõe-se que a avaliação é o fator mais determinante no desmelhoramento da qualidade da educação.

Palabras clave

Evaluación, calidad de la educación, deuterio-aprendizaje, conocimiento, información.

Key words

Evaluation, quality of education, deuterio-learning, knowledge, information.

Palavras chave

Avaliação, qualidade da educação, deuterio-aprendizagem, conhecimento, informação.

* Magíster en educación, Universidad de Nueva York, sede Búfalo, Estados Unidos. Físico, Universidad de Leipzig, Alemania. Docente de excelencia. Premio otorgado por la Alcaldía de Bogotá. Escuela Pedagógica Experimental.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2009 / Fecha de aprobación: 31 de julio de 2009

Mientras la escuela funcione como una máquina trivial requerirá de la evaluación como un imperativo ineludible.

Planteamiento del problema

En educación, uno de los temas que más polémica concita es el de la evaluación. El asunto es tanto más actual cuando las pruebas nacionales e internacionales se han multiplicado y ganan en reconocimiento, y los criterios de aceptación o de calidad de los programas de formación universitarios están supeditados a diversos exámenes y formas de acreditación con pruebas terminales como los ECAES. Pero no es sólo eso, la utilización de exámenes y pruebas ha ido más allá de las paredes de las instituciones educativas y nos los encontramos en los procesos de aceptación para los puestos de trabajo y como requisito de acceso a los empleos en las entidades oficiales, entre estos los puestos para docentes.

Por otra parte, aunque existan reservas con respecto a la evaluación, con frecuencia quienes las plantean, a la postre reconocen en ella una necesidad, o que no es fácil encontrar alternativas o concepciones de escuela o de organización escolar que eliminen la evaluación.

En nuestro país, la evaluación es una de las variables que más ha incidido en el deterioro de la calidad de la educación. Pero no se trata de plantear las implicaciones de la evaluación, sino de iniciar una consideración de fondo que nos lleve a concebir no sólo una escuela sin evaluación, también una sociedad con otros patrones de interpretación y juicio acerca de muchos acontecimientos en los que el evaluado resulta ser el culpable de los resultados.

Preliminares:

Elementos desde donde se plantea la crítica

Concepción de lo que es la escuela, sus metas, función y compromiso. Es difícil no ver la escuela desde la perspectiva de Foucault (1975); esto es, como un aparato destinado a perpetuar el orden establecido, entre otras cosas porque su estructura y funcionamiento se han diseñado y se mantienen fieles a esta misión. En parte, lo que argumentare-

mos en el desarrollo de este escrito muestra como la evaluación es pieza de este engranaje. Además, la manera como la escuela se ha ido transformando no está libre de encrucijadas e incertidumbres, el caso es que reedita permanentemente el antagonismo entre la tradición y la novedad o entre lo que podríamos decir de manera muy superficial, la verdad aceptada y la verdad innovadora.

En términos de Foester, en sus orígenes la escuela se formó sobre las concepciones de la ciencia moderna que se estaba constituyendo, entre otros elementos, a partir de la concepción de verdad absoluta (como meta), las posibilidades del descubrimiento (como método) y una concepción muy bien definida de las relaciones entre la verdad convertida en organización y quienes debían aceptarla: la obediencia. Son estos elementos los que nos permiten caracterizar la escuela como una máquina trivial (Foester, 1996).

Con el tiempo, las cosas han variado y las ideas acerca de la causalidad y el determinismo o, lo absoluto y la intervención del sujeto que conoce en el acto de conocer e incluso, la concepción misma de la realidad, han cambiado y entonces, la escuela vieja que se ha ido consolidando durante más de doscientos años se encuentra con las novedades, pero, a nuestro juicio, no encuentra formas de transformación. Es así como, mientras habla de la relatividad de la verdad o de la incertidumbre en la observación, mantiene los criterios absolutos de las verdades escolares y la exigencia a la homogeneidad de las observaciones y comportamientos. Mientras en el discurso tiene que aceptar la existencia de las emergencias y la imposibilidad de establecer cadenas lineales de causación, se mantiene fiel a la búsqueda de manuales de convivencia y comportamiento válidos, independientemente de las circunstancias en que se dan los acontecimientos. Entonces, nos encontramos con una escuela que no es consistente con su propio discurso, ni con los tiempos que estamos viviendo.

Si a estas consideraciones añadimos las transformaciones que se han dado en cuanto a la organización social y con ello no sólo a la escuela democrática como perspectiva, sino a la manera como la democracia ha tenido que adecuarse a

las tendencias de la economía, haciendo que elementos clave de la democracia como la equidad no sean posibles en las economías de mercado, nos encontramos con una escuela contradictoria, que lo es aún más en países como el nuestro en los que la institución escolar se ha convertido en uno de los elementos más determinantes de la inequidad. Dentro de este marco, la concepción de escuela que podemos imaginar, y que orienta nuestras reflexiones, es la de una institución que más que propender por el mantenimiento y perpetuación del establecimiento busque un compromiso con los seres humanos y en tal sentido, promueva permanentemente las transformaciones sociales, orientadas a una mayor equidad y justicia social, en cuanto se busca la realización de la felicidad de los seres humanos.

En este sentido, las perspectivas de realización de esa sociedad que es pensada como un horizonte desde la escuela, está articulada más con la democracia y la equidad que con el progreso y el consumo que han sido la meta y el camino de muchas sociedades. A la vez, estamos convencidos de que la escuela debe pensarse desde los intereses de quienes la constituyen; en otras palabras, ésta deberá construir su sentido en cuanto está comprometida con sus contextos próximos y no en cuanto satisface las necesidades de intereses lejanos e incluso, de otras sociedades.

Una puntualización de lo que es el conocimiento.

La existencia de grandes motores de búsqueda en las redes internacionales (Internet) y de los bancos de datos han contribuido a despejar de una vez por todas la distinción entre conocimiento e información (Segura, 2002) y, también entre saber y erudición. Mientras hasta hace algunos años, contar con la información para cuando fuese necesario o poseer las herramientas de cálculo "en la cabeza" eran a la vez un deseo y una conveniencia, hoy nos encontramos con que la información, los algoritmos y procedimientos, los enunciados de leyes y teorías, se encuentran ahí para su utilización; en otras palabras, están disponibles para quienes las requieran. Entonces, lo que definitivamente hace la diferencia, no es la posesión de la información, sino más bien la capacidad que se tenga para utilizarla en la solución de un problema o en el

desarrollo de un proyecto. Esa capacidad, a su vez, no suele verse en alguien aislado, por el contrario se ve un conjunto de personas que trabajan coherentemente y en equipo para la solución de un interrogante o problema. Ahora bien, cuando se reflexiona sobre los elementos que determinan tal capacidad, nos encontramos con que además de la habilidad que se tenga para acceder a la información pertinente, asuntos tales como la conversación, que se constituye en fuente de conocimiento (Segura et al., 2000), la experiencia y el pensamiento, los valores éticos y estéticos, la creatividad y la imaginación, el razonamiento y la lógica son lo que nos permiten abocar el problema particular que nos interesa, en el ámbito comprometido de la búsqueda. Es ese conjunto de elementos puestos en actividad ante la exigencia que nos plantea un problema y la información con que se cuenta para ello (antecedentes y datos) lo que nos permite actuar, además de orientar nuestra acción, es eso lo que llamamos conocimiento (Glaserfeld¹, 1994; Maturana & Varela, 1998). Si a la luz de estas consideraciones observamos lo que usualmente se hace en las escuelas e instituciones educativas, nos encontramos con que los elementos constitutivos de los currículos y las exigencias explícitas de la escuela están comprometidas mucho más con la información que con el conocimiento.

Una reflexión sobre el aprendizaje: los proto-aprendizajes frente a los deuterio-aprendizajes.

Hace casi setenta años, en 1942, G. Bateson (1972), a propósito de una conferencia de M. Mead, expuso algunos elementos para comprender el proceso del aprendizaje y estar alerta a la posible manipulación social que podría darse a partir de la aplicación de los resultados de las investigaciones sobre la sociedad. En particular, planteó las diferencias entre el proto-aprendizaje y los deuterio-aprendizajes.

¹ Con respecto a los planteamientos de Maturana y Varela, comenta Glaserfeld: "...Sin embargo, dentro de esta perspectiva el saber no pierde su fundamental importancia. Su significación y valor son ahora otros. Lo que importa no es la coincidencia con una realidad imposible de profundizar, sino el servicio que nos presta el saber." (pp. 26-27).

Es un hecho bien conocido, que el sujeto experimental, animal o ser humano, se convierte en un sujeto mejor después de varios experimentos. No sólo aprende a salivar en los momentos apropiados, a recitar sílabas sin sentido adecuado, sino que de alguna manera, aprende a aprender. No sólo resuelve los problemas que el experimentador le propone, lo que constituye una instancia de aprendizaje simple, sino, además de ello, adquiere más y más habilidad en la resolución de problemas... podríamos decir que el sujeto está aprendiendo a orientarse en ciertos tipos de contexto, o que está adquiriendo comprensión profunda (insight) del contexto de resolución de problemas.... (p. 194).

De acuerdo con estas consideraciones, nunca existe un aprendizaje aislado, sino que todo aprendizaje (digamos, todo proto-aprendizaje) viene siempre acompañado de múltiples deuterio-aprendizajes. Un ejemplo interesante de esto se presenta en nuestras escuelas a propósito de la construcción del tiempo. Es muy distinta la construcción que hace el niño del tiempo y de su capacidad de protagonismo cuando los procesos que se dan en la escuela, las actividades de la cotidianidad, etc., están inmersas en procesos de planeación y anticipación en los que el niño ha participado activamente, que cuando él asiste al aula con la expectativa pasiva de *esperar a ver qué le va a pasar*; *¿qué vamos a ver hoy?*, *¿qué nos toca?*, etc. Mientras en el primer caso, el niño está construyendo el tiempo y es un agente activo en esa transformación del futuro en presente, en el segundo caso nos encontramos con actitudes más bien fatalistas. Y en el momento en que las situaciones fatalistas se repiten día a día en todas las actividades escolares, el tiempo que se concibe y el individuo que se está construyendo son distintos a los que son construidos cuando quien lo hace es protagonista de su propia vida. Se trata de aprendizajes caracteriológicos (Bateson, 2000) en cuanto inciden en la manera como vemos y actuamos en el día a día, el optimismo, el entusiasmo, etc.

Un asunto que no ha sido estudiado suficientemente, o al que no suele dársele la importancia que a nuestro juicio tiene, se relaciona con los deuterio-aprendizajes que caracterizan las interacciones que se promueven en la escuela o que la caracterizan dentro de lo que podría ser la cultura escolar, en la cual juega un papel importante la evaluación.

Antes de terminar, añadamos que los deuterio-aprendizajes suelen ser más duraderos y determinantes que los proto-aprendizajes. Muestra de ello es, aprender que aprender es repetir y memorizar, o que el éxito escolar depende de qué tan obediente se es, o de qué tan acostumbrado se esté a aceptar la arbitrariedad, es mucho más determinante para la vida (y no sólo para la vida escolar) que haber aprendido, por ejemplo, la tabla de los elementos químicos.

La evaluación en la escuela

Existen al menos tres razones (formales) para poner en tela de juicio las prácticas evaluadoras; la primera, con respecto a su razón de ser, ¿mide realmente la evaluación lo que queremos medir (desde el punto de vista pedagógico)? La segunda, es con respecto a sus implicaciones, ¿posee la evaluación capacidad predictiva?; es decir, discrimina correctamente de acuerdo con las intenciones, digamos del sistema, entre quienes satisfacen y quienes no satisfacen los criterios de logro establecidos. Finalmente, como sabemos que cuando algo se mide, tal algo es modificado en el proceso, de esta manera sabemos que no es posible medir sin modificar lo medido, nos preguntamos entonces ¿si las consecuencias de la aplicación de las pruebas; esto es, las modificaciones que se producen en los estudiantes (o en los maestros) por la evaluación misma, son deseables y bienvenidas?

La razón de ser de la evaluación. Con respecto a lo primero; como sabemos, *toda evaluación supone la posibilidad de establecer ciertos criterios que serán los elementos-clave para determinar si se han logrado o no las metas del aprendizaje; esto es, los aprendizajes deseables.* Con relación a lo anterior ya se han planteado muchas críticas y para todos es claro que no es posible establecer criterios confiables, de tal suerte, que de todos los aprendizajes deseables solamente es posible aproximarnos por vía de la medición a los aspectos más superficiales de los procesos escolares. Para concretar, si consideramos que las metas de la escuela tienen que ver con aspectos formativos y de la convivencia, con aspectos estéticos y relacionados con lo cognitivo, es decir, con la creatividad y la imaginación, con la comprensión de lectura, la solución de acertijos y la habilidad para seguir instrucciones, nos encontramos con que sólo podremos aproximarnos medianamente

a estos últimos. Así, en las evaluaciones –y más, si son estandarizadas– los aspectos de mayor importancia del aprendizaje se quedan por fuera.

Nos encontramos pues con la posibilidad de que se haga lo que suelen denominar evaluación de los aprendizajes (ver, por ejemplo, Álvarez, M. 2003), que es muy discutible, máxime cuando los aprendizajes que se dan en la escuela son insospechados y los deutero-aprendizajes que acompañan muchas de nuestras actividades escolares se mantienen fuera de toda consideración. Posiblemente, los niños aprenderán las tablas de multiplicar, pero al hacerlo estarán afianzando más y más que aprender es repetir y memorizar; casi es seguro que los niños aprendan a hacer lo que no les gusta, además de esta manera afianzaran su aceptación a la arbitrariedad. A la vez aceptarán las evaluaciones como un criterio de responsabilidad, pero al hacerlo estarán consolidando un mundo de fatalidades donde el azar y la buena suerte son determinantes. En estas circunstancias, la escuela está pagando un precio muy alto por la evaluación de los aprendizajes.

Utilidad de la evaluación. En segundo término, y refiriéndonos no ya a lo que mide o no mide, sino a los resultados de la medición, nos preguntamos si la selección que se logra mediante la aplicación de las pruebas es útil y conveniente. Es claro que mediante la prueba se crean dos grupos, el de quienes la superan y el de quienes no la superan, y eso es útil (en parte, para eso se ha diseñado y aplicado la prueba). Pero, nos preguntamos si realmente el primer grupo sí es más capaz que el segundo, máxime cuando la prueba no tiene que ver con aspectos como la tenacidad, el compromiso y la persistencia, que unidos a aquellos que ya habíamos enunciado como no medibles: la creatividad y la imaginación, la tipifican de una forma muy incompleta. En resumidas cuentas, la aplicación de la prueba es útil en cuanto permite seleccionar, así la selección posea muchos cuestionamientos y no sea correcta.

Frente a esta opción de utilidad se pueden plantear también cuestionamientos éticos. La pregunta inicial ahora sería, ¿quién posee la claridad y la competencia suficiente para juzgar, por ejemplo, qué significa haber aprendido biología, o física o matemáticas, o quién puede definir cuáles son los aprendizajes realmente importantes para la vida en sociedad de una persona? Se trata de un componente ético que sólo puede su-

perarse a partir de la presunción del maestro de ser o pretender ser, a la vez custodio, moralista y terapeuta:

Todas las defensas de la libertad individual quedan anuladas en los tratos de un maestro de escuela con su alumno. Cuando el maestro funde en su persona las funciones de juez, ideólogo y médico, el estilo fundamental de la sociedad es pervertido por el proceso mismo que debiera preparar para la vida. Un maestro que combine estos tres poderes contribuye mucho más a la deformación del niño que las leyes que dictan su menor edad legal o económica, o que restringen su libertad de reunión o de vivienda (Illich, 2006, p. 219).

Pero los aspectos éticos no terminan con esto, tienen que ver también con los criterios de homogeneidad y diversidad. Si las pruebas no consideran la diversidad, sino que son pensadas para una “población normal”, nos preguntamos, cuáles son las fronteras de tal normalidad. En este sentido, nos asombramos de que personas con ciertas dificultades de aprendizaje no puedan ser bachilleres y, aún más, de si por sus diferencias estas personas estarán privadas de las satisfacciones íntimas y necesarias, para su constitución como seres humanos, que suelen acompañar los reconocimientos y orgullos que se dan en las dinámicas escolares. Podría pensarse entonces que con la evaluación se están privilegiando ciertas formas de ser diverso y, a la vez, se están castigando otras. Valdría la pena explicitarlas.

Implicaciones de la evaluación. Finalmente, tenemos que considerar las implicaciones de la evaluación en los individuos que son sometidos a ella. La evaluación es posiblemente el elemento más emblemático de la escuela en la formación de nuestros niños y jóvenes. Si bien la vida en la escuela, desde cuando ingresan al sistema, unos a los tres años, otros a los seis años, hasta cuando se gradúan como bachilleres o doctores, se caracteriza por una formación reiterada y sistemática en la obediencia, tal vez ninguno de los procesos que caracterizan esta formación en la obediencia es tan significativo como la evaluación. Sabemos que la formación en la obediencia conduce a la aceptación de la arbitrariedad: la persona obediente actúa como se le ordena aunque existan buenas razones para actuar de otra manera. Los rituales de las evaluaciones en las escuelas contienen la aceptación sumisa de las prácticas

evaluadoras, que se constituyen en elementos naturales de la escuela. Es así como incluyen la aceptación dócil de la autoridad de quien aplica las pruebas y con ello la aceptación de elementos, que en otras circunstancias podrían considerarse injustos (por ejemplo, cuando se pregunta por asuntos que no han sido enseñados, o se proponen tareas de las cuales no se puede dar cuenta por su longitud, elaboración o complejidad), y de esta forma se aceptan las valoraciones que utiliza el maestro en la calificación de la prueba, y así sucesivamente. Todos los elementos de una prueba: ella misma, los temas que se eligen, la manera de calificarse, etc., se encuentran en el ámbito de la arbitrariedad; es decir, están inmersos en las dinámicas de la obediencia y son validados por la aceptación del autoritarismo.

Muy relacionados con este punto están los juegos de poder. Por lo menos en una primera aproximación podríamos decir que quien evalúa posee el poder, en este sentido, para todos es claro que la posibilidad de administrar las calificaciones es una fuente de poder del maestro, que es utilizada para muchas cosas, desde lograr silencio para “dictar la clase” y mantener la altura de las faldas de las niñas dentro de ciertos parámetros arbitrarios, hasta conseguir que se elaboren las tareas que se imponen o se de cuenta de la capacidad de memorización de los estudiantes. Cuando las pruebas son del Estado, hay un desplazamiento en los centros de poder, cuando son internacionales, las cosas varían, pero la existencia del poder se mantiene.

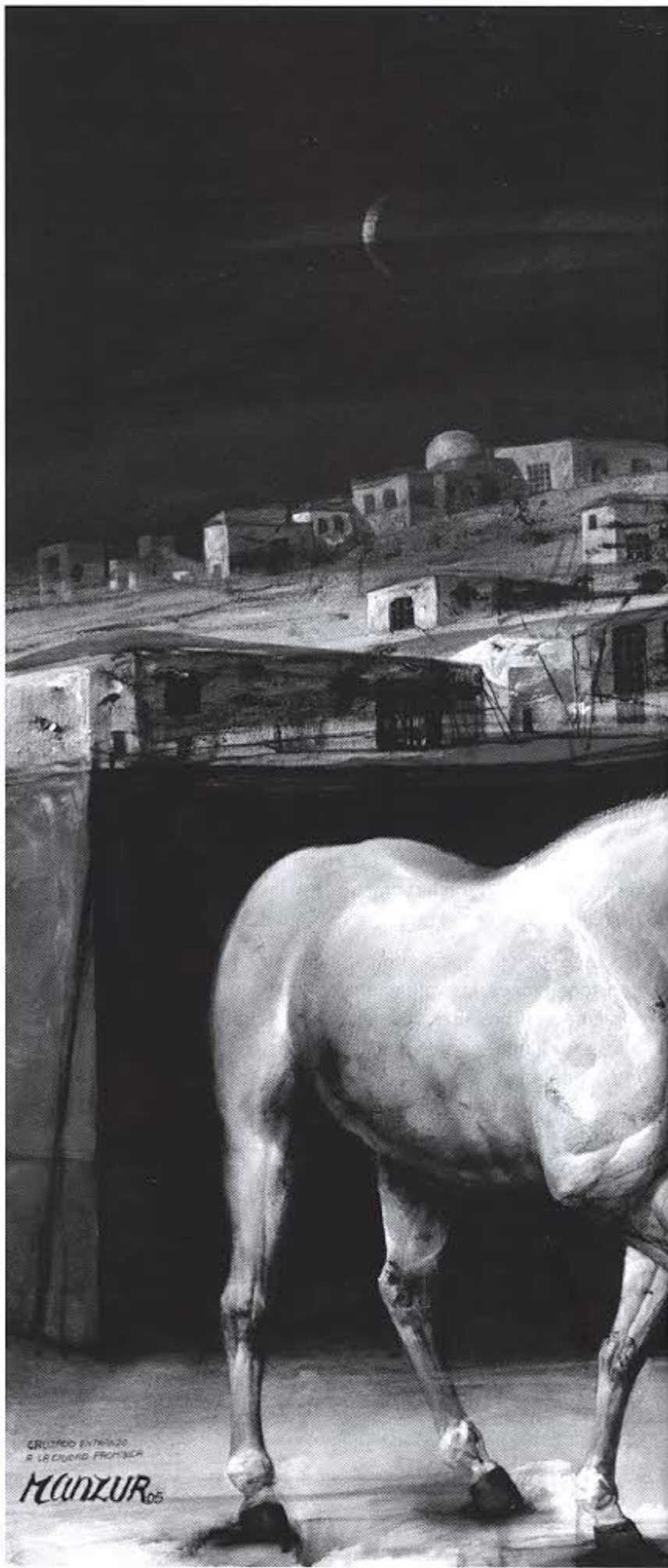
De estas prácticas y significaciones se siguen otras consideraciones, la evaluación (y nos referimos expresamente a los procesos de asignación de calificaciones a los estudiantes en una determinada asignatura), está estructuralmente organizada de manera incoherente. En ella de una forma inexplicable se suman aspectos disciplinarios, con aspectos de asistencia y de contenidos, en una aritmética signada por la arbitrariedad. Repetimos, lo grave de todo esto no es que alguien lo haga, sino que se acepte, es decir que aceptemos la arbitrariedad.

Admitir la evaluación con los cuestionamientos y carencias que hemos manifestado y que sólo los repetimos puesto que son asuntos conocidos por todos, como índice de aprendizaje y elemento para tomar decisiones importantes en la vida de una persona, no es únicamente aceptar la arbitrariedad sino una muestra de irresponsabilidad.

¿A qué se va a la escuela? Pero las consecuencias de la evaluación en la escuela van mucho más allá, ya que incluso han contribuido a cambiar el significado de ésta y su razón de ser. Podría pensarse que en algún momento en la vida de una persona y en la historia de las escuelas, la escuela significó el sitio en el que se iba a aprender, donde el joven se familiarizaría con las actividades y las explicaciones, y lograría elementos para comprender la realidad. Se puede pensar también, que la escuela en un cierto instante propondría a sus estudiantes situaciones conflictivas para que en su solución se logran vivencias en sociedad que permitieran a los jóvenes comprender la vida en colectivo, lo que significan las normas y la autonomía, y así, podríamos pensar en la escuela como un sitio en el que en la dinámica y el compartir con pares se estuviera construyendo la ciudadanía. Sí, todo eso puede pensarse que pudo haber sido una realidad, pero lo cierto es que en la actualidad nuestros niños y jóvenes van a la escuela a prepararse para presentar exámenes. Los estudiantes de nuestras escuelas no van allí para aprender, para inventar, para crear, para realizarse a través del arte o de la ciencia, sino para lograr puntajes que les permitan pasar de un curso al siguiente o de la escuela a la universidad.

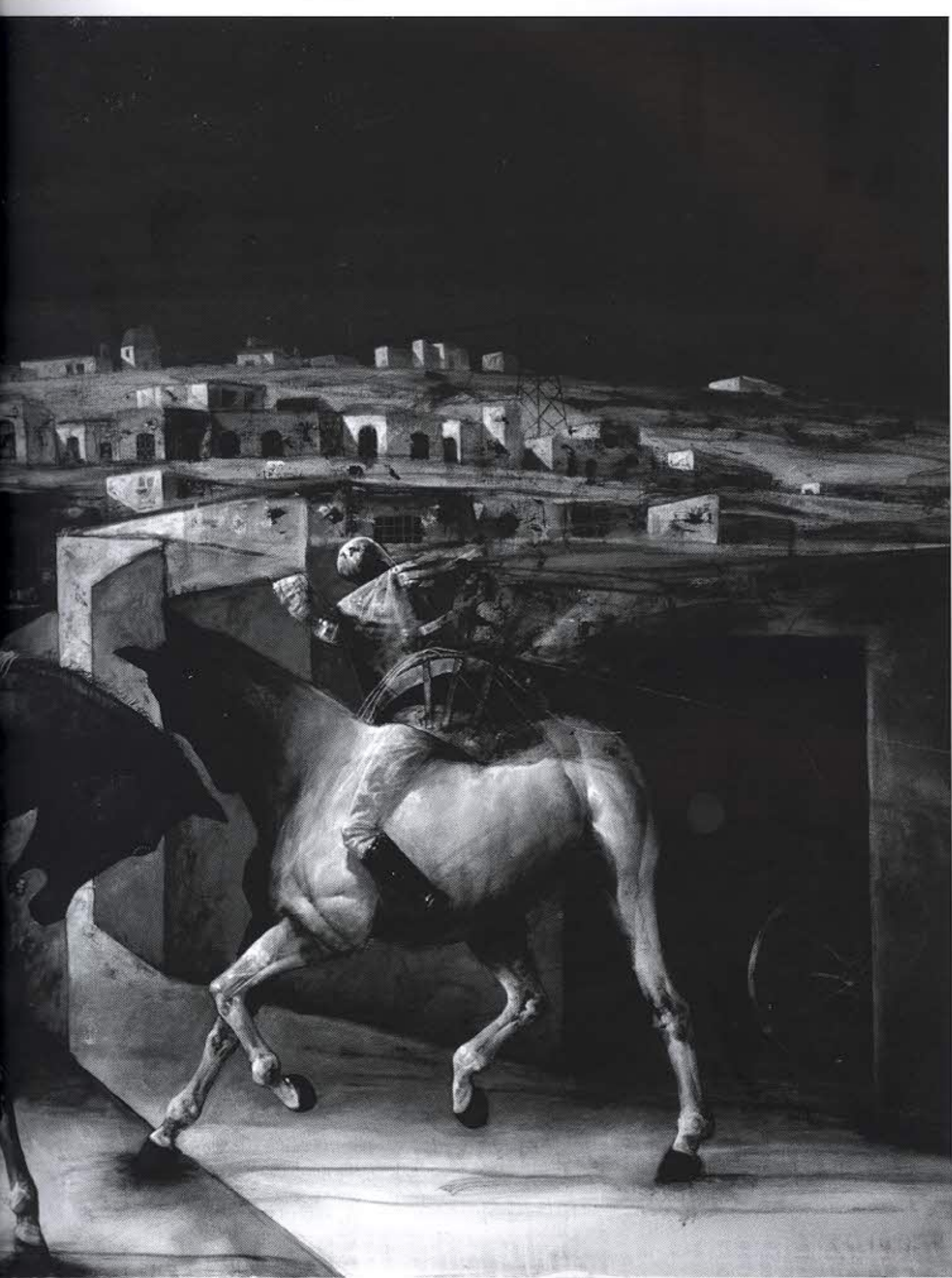
Esta consecuencia va a la par con lo que se hace en la escuela. Como lo que puede valorarse e incluirse en una evaluación es la información que se memoriza, las actividades escolares se restringen al tratamiento de la información. Es realmente difícil encontrar en la escuela actividades intencionadas comprometidas con el conocimiento, casi todo lo que se aprende son informaciones: los algoritmos y operaciones en matemáticas; las teorías, leyes y procedimientos en las ciencias; los datos y más datos en ciencias sociales y literatura, y así en todas las asignaturas. Es raro encontrarse en la clase de matemáticas o de ciencias con actividades que impliquen retos intelectuales, no, lo que abunda es la exigencia de memorizar y las prácticas de repetir.

Pero, al margen de estas reflexiones, en la escuela sí existen actividades comprometidas con el conocimiento, aunque no son intencionales. Los estudiantes, por ejemplo, aprenden (e inventan) cómo orientar su acción para superar las dificultades explícitas del currículo. Se aprende, también, que los criterios de logro son diferentes dependiendo del maestro. Además, a trampear; es decir, es importante saber que lo más grave no es la trampa, sino no hacerla bien. Y se aprenden infinitas



CRUZO ESTRELLA
A LA CORDA PRONICA

MUNZUR₀₅



de asuntos muy importantes para la vida en el ámbito de las interacciones con pares y maestros.

Así pues, se va a la escuela a conseguir certificaciones o títulos. Y de acuerdo con las posibilidades económicas (el estrato social), se logran unos u otros certificados que pueden ser de bachiller, de técnico, de profesional, de postgrado y, a la vez, que son otorgadas por instituciones de gran, de poco o de ninguno reconocimiento. Porque –como lo anotaremos luego– la escuela es tal vez la institución donde se da una mayor profundización de la inequidad en Colombia.

Con respecto al significado de las certificaciones y títulos, se anota que con frecuencia lo que hará la persona laboralmente no tiene nada que ver con lo que estudió. Ahora bien, estas certificaciones son muy apreciadas especialmente en los estratos medios y es en ellos donde se dan las discusiones acerca de la evaluación. Mientras en los estratos altos “el futuro” está garantizado independientemente de los títulos y los saberes, y en los bajos “el futuro” no existe (o da tristeza pensar en él). En los estratos medios las esperanzas se cifran en los certificados y por eso se aprecian tanto, se valoran tanto y se quieren valorizar aún más, es lo único que se tiene o se puede conseguir.

Sin la evaluación la escuela usual no es posible

De las consideraciones anteriores se podría preguntar, si esos elementos negativos de la evaluación son ciertos, entonces ¿por qué se mantiene y se defiende con tanto ahínco? Lo que sucede es que si no existiera la evaluación, la escuela actual desaparecería.

El reclamo más reiterado y vehemente durante las discusiones en Colombia, a propósito del Plan Decenal, hace dos años, fue la existencia de un Decreto que planteaba que en un establecimiento educativo, el número de reprobados no podía exceder al 5%. Y las argumentaciones que se planteaban en contra del mencionado Decreto eran estas:

- *Cualquiera pasa sin estudiar.*
- *Así, para qué estudia uno.*
- *Hay cantidad de personas que no estudian y así pasan.*

En estos planteamientos era claro que el objetivo de los estudiantes que van a la escuela es superar las evaluaciones, sin éstas, la escuela y las exigencias escolares pierden sentido. Pero hay otra implicación y es que si no hay evaluaciones para qué se estudia, para qué se va a la escuela. Es más, si se pudieran superar las evaluaciones y lograr diplomas sin estudiar, es muy probable que se optara por esas alternativas. Este cambio de énfasis y de significado de la escuela es a juicio la contribución más lamentable de la evaluación al deterioro de la calidad de la educación.

El estudio, acompañado de las evaluaciones se puede ver entonces desde dos ópticas, por una parte, nos encontramos con una escuela en la que los niños hacen los deberes para que se los califiquen, estudian para presentar evaluaciones, participan para que les den notas, etc., por el valor social que tienen éstas y la importancia de las certificaciones. Pero, a la vez, también son cumplidores y estudiosos para que los reconozcan, para existir ante los otros, para que los feliciten, para obtener “caritas felices”. En este sentido, la escuela es, entonces, un centro de terapia que posibilita al niño (y, en general al estudiante, así sea de doctorado) a existir, sobre la base de los reconocimientos, que hace que existan los orgullos y las admiraciones.

Con respecto a esto, vale la pena reflexionar acerca de lo que ha acontecido en la escuela y sobre los procesos que se han dado y que han conducido a que pierda su significado como centro del conocimiento. El hecho es que la escuela tiene que ver cada vez menos con el conocimiento. Será que éste es cada vez menos importante para la vida o que los conocimientos necesarios se logran en sitios diferentes a la escuela.

Ya hace mucho tiempo I. Ilich (op. cit.) planteaba que los conocimientos más importantes no se logran en la escuela, sino en la vida, en la vida de todos los días y de todas partes. El lenguaje es un ejemplo inmediato y contundente, pero hay muchos más, empezando por aprender a caminar, a saltar y en general a movernos. Puede mostrarse, además, que las matemáticas realmente importantes para nuestra cotidianidad se aprenden por fuera de la escuela. Por otra parte, cuando se considera lo que se aprende en la escuela y lo que se hace en los ejercicios profesionales, es fácil constatar que, en general, lo que se hace en la vida profesional, se aprende en ella misma, en la cotidianidad del ejercicio,

mientras que, de lo que se aprende en la escuela muy poco se utiliza en la vida profesional, aun en la vida considerada en sentido amplio.

Por otra parte, lo que significan las vivencias escolares para los niños que asisten a la escuela no es más que una rutina permanente que consiste en soportar tareas aburridoras y cumplir con ejercicios sin sentido. Es así como se sigue enseñando lo mismo que se enseñaba hace unos cien años, quizás con las diferencias superficiales que consisten en que las tareas se hacen en computador, que lo que se copia, se copia de las páginas de Internet, que las gráficas se hacen con hojas de cálculo, etc., que las carteleras ahora se elaboran utilizando programas de presentación como el *powerpoint* o *keynote*, pero sin ningún cambio esencial en cuanto a los contenidos o a las metas del aprendizaje. Tal vez existen algunas alusiones en los nuevos planes de estudio (de los últimos cincuenta años) a lo que se ha conseguido en las investigaciones más recientes, pero que lo único que adicionan son otros datos informativos. Con respecto a lo que es la estructura de la escuela, ésta se mantiene inmovible.

Tenemos entonces que las dos únicas razones por las que los estudiantes van a la escuela y cumplen con sus deberes escolares son:

A. Porque necesitan presentar evaluaciones, que les significarán promociones y certificados.

B. Porque en la escuela las evaluaciones y reconocimientos les sirven de paliativo psicológico en una existencia de abandono y aburrimiento. Notemos que la presencia de las evaluaciones actúa alternativamente para su disfrute, aquellos que las quieren más exigentes y quienes disfrutaban de su laxitud. Y tal vez era esto último lo que molestaba a los que estaban en contra del Decreto a que nos referíamos antes, y era que había quienes se pavoneaban en la escuela pasando de curso a curso sin necesidad de “quemarse las pestañas” estudiando y, además, con toda seguridad, pregonando que hay cosas más interesantes en la vida que ser *nerds*².

Las otras funciones de la escuela como centro de socialización están suficientemente estudiadas y podrían darse en otros entornos diferentes a ésta como los clubes sociales y los centros comerciales. Así pues, si no existiera la evaluación en la escuela, con sus

certificaciones y promociones, la escuela, como la conocemos, no existiría. ¿A razón de qué la gente iba a aburrirse allí?

La evaluación en nuestra sociedad

¿De quién es la responsabilidad? Así como planteamos que la evaluación en nuestras escuelas es una necesidad para que éstas existan, podemos plantear que las evaluaciones son, por una parte, una estrategia del estado (¿o de la sociedad?) para eludir sus responsabilidades y, por otra, una manera de convertir la educación en un producto con el cual puede comerciarse y traficarse.

La práctica de las evaluaciones se ha ido generalizando de tal suerte que frente a la carencia de puestos de trabajo y de cupos en las universidades y en otras partes, la estrategia de la evaluación hace que esas insuficiencias, que son una responsabilidad por la cual el Estado debería dar cuenta, se traduzcan en culpas de quienes no acceden a los cupos. Así, cuando las universidades cuentan con treinta mil cupos, frente a trescientos mil aspirantes, sabemos que doscientos setenta mil jóvenes se van a quedar por fuera y la responsabilidad es del Estado. Pero cuando es el individuo, digamos Juan Carlos Londoño quien no accede a la Universidad, es él quien no pasó y, entonces, él es la causa de no haber ingresado a la Universidad y pasa de ser la víctima del sistema a ser a la vez el culpable. Y, en el universo de posibilidades, no sirve que los aspirantes estudien más para lograr mejores puntajes. Así presenten los mejores exámenes, siempre se quedarán doscientos setenta mil por fuera ya que los cupos no aumentan si los puntajes son mejores. Tendremos entonces doscientos setenta mil culpables de no acceder a la Universidad, pero como consecuencia de las evaluaciones, las responsabilidades se han desplazado.

Un fenómeno similar se da cuando se presentan evaluaciones para acceder a los puestos de trabajo; si no se logra la vinculación, la culpa no recae en los verdaderos responsables de la lamentable situación económica que vivimos, sino en la falta de capacidad o de motivación o de experiencia o de compromiso de quien se queda por fuera. Estas prácticas, que son más usuales de lo que se piensa, plantean que para esta sociedad la evaluación es una necesidad, es tal vez por ello que es conveniente irse entrenando en sus dinámicas y filosofía desde muy temprana edad.

² *Nerd*: término despectivo con el que suele señalarse en la cultura escolar a los estudiantes rendidores en la escuela.

Las privatizaciones. Otra circunstancia que estamos viviendo en esta sociedad globalizada es la privatización de la educación. La privatización de la educación tiene relación con que la educación es, o puede ser, un negocio. Sin embargo, habría que ver cuáles son los elementos que hacen que ese negocio sea cuantificable, cuáles son los productos por los que se paga o qué es lo que se recibe a cambio cuando se compra la educación. Entonces aparecen como posibilidades de cuantificación y valoración los resultados de la evaluación, los resultados en los exámenes de estado (en el nivel medio), las acreditaciones, los resultados de los ECAES, a nivel superior y, así aparecen criterios gerenciales que han conducido al cumplimiento de normas de calidad, que están indudablemente respaldadas por las evaluaciones. Tenemos pues que la tendencia a la evaluación en muchos de los ámbitos de la vida contemporánea marcha en paralelo con la globalización y la privatización, incluso de los servicios más inalienables.

¿La educación para qué, la evaluación para quién?

Recientemente se ha evidenciado una preocupación especial de los países del primer mundo por la educación en los países en desarrollo. Seguramente las motivaciones son múltiples, podría pensarse, por ejemplo, que en la época de la sociedad del conocimiento no podemos aceptar que existan países distantes de él, se puede pensar, además, que se requiere de ciudadanos ilustrados para que exista una gran masa consumidora de los productos elaborados en el primer mundo, pensarse incluso que debe cualificarse a los inmigrantes que van del tercero al primer mundo. A la vez que es importante especular acerca de las razones que explican esta circunstancia, también vale la pena sopesar las consecuencias que se desprenden de ella.

Los dos elementos que parecen ilustrar mejor esa influencia son, por una parte, la estandarización de las metas curriculares en todo el mundo y, por otra, la existencia de exámenes internacionales, elaborados en ultramar³.

3 Para ilustrar la importancia que están adquiriendo los exámenes internacionales y los estándares, veamos el artículo primero del Decreto 1290 del 16 de Abril de 2009:

ARTÍCULO 1. Evaluación de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en los siguientes ámbitos:

Los estándares son la última versión de la necesidad (o de la intención) manifiesta de unificar; es decir, de homogeneizar los sistemas educativos en el mundo y es una política que se ha impuesto por la vía de la banca internacional como recomendaciones o condicionamientos a los préstamos que hacen los países. Por otra parte, las pruebas internacionales, por ejemplo, las TIMSS⁴ y PISA⁵, se están haciendo cada día más populares, pero no son las únicas. Existen también pruebas internacionales que utilizan los colegios internacionales (casi siempre de estratos altos) y que se aplican voluntariamente como requisito para pertenecer a un grupo especial de élite.

A los comentarios que hemos enunciado antes sobre la incapacidad de una prueba para valorar los elementos más importantes de la formación de una persona, se añaden ahora otros aspectos que nos parecen determinantes. Se trata de los siguientes.

Estas pruebas al incluir solamente contenidos de lenguaje, ciencias y matemáticas están planteando una evaluación/devaluación de unas y otras áreas de formación y, lo que es más grave, de otros aspectos importantes de la persona humana: no sólo la formación estética, la creatividad y la imaginación, se quedan por fuera de consideración, sino también los valores que requerimos cada día con mayor urgencia y que se relacionan con la manera como convivimos. En la descripción de la prueba PISA se plantea como

Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.

Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.

Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.

4 The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) provides reliable and timely data on the mathematics and science achievement of U.S. 4th- and 8th-grade students compared to that of students in other countries. TIMSS data have been collected in 1995, 1999, 2003, and 2007. TIMSS 2007 results were released on December 9, 2008. (<http://nces.ed.gov/timss/>, Julio de 2009.)

5 Are students well prepared for future challenges? Can they analyse, reason and communicate effectively? Do they have the capacity to continue learning throughout life? The OECD Programme for International Student Assessment (PISA) answers these questions and more, through its surveys of 15-year-olds in the principal industrialised countries. (<http://www.pisa.oecd.org/pages/>, Julio de 2009.)

pregunta: “¿Están los estudiantes preparados para los retos del futuro?” Podríamos preguntarnos si los retos del futuro no estarán relacionados fundamentalmente con la convivencia. El TIMSS, por lo menos no va tan lejos y sólo nos anuncia que “proporciona datos confiables y actualizados sobre el rendimiento en matemáticas y ciencias de los estudiantes norteamericanos comparados con el de estudiantes de otros países para los grados 4º y 8º”.

La segunda consideración tiene que ver con la estandarización de la formación y los aspectos que la prueba puede medir, entre otras cosas su presentación como prueba internacional. Con los estándares y las pruebas internacionales nos encontramos al frente de una formación deseable que no está contaminada por asuntos del contexto. Con los estándares –y, lógicamente– con las pruebas internacionales llegamos a vivir un mundo de ninguna parte, es el mundo de los algoritmos matemáticos, las leyes físicas y químicas, la interpretación y “comprensión” de lectura que está por encima de cualquier mundo que efectivamente se esté viviendo. Ese mundo de ninguna parte, exige un NO LUGAR para la expedición de su pasaporte, la escuela contemporánea. Y si los juicios acerca de la calidad de la educación toman en cuenta exclusivamente los resultados de las evaluaciones inspirados en estas pruebas, no sólo se torna innecesario sino incluso inconveniente que los estudiantes se familiaricen con su entorno, conozcan su país, estudien las posibilidades concretas y locales de desarrollo, sepan de los problemas que existen en los vecindarios de sus escuelas o en las ciudades donde viven, etc. Y como los juicios de calidad deberán poderse contrastar y comparar con los resultados de las mismas pruebas, conseguidos en otras aplicaciones (en otros países), entonces, las preocupaciones de las instituciones educativas por lo local, serán cada día menores. Así nos explicamos, en parte, la importancia que posee el reclamo que se está dando en muchos países por conseguir un aprendizaje, una enseñanza, en fin, una escuela *situada* (Ver, por ejemplo, Díaz, 2003).

Estas consideraciones son válidas para aquellas tendencias que se plantean una evaluación objetiva. Entre otras cosas porque una de las características más relevantes del acto educativo es la subjetividad del mismo.

Antes de la catástrofe reciente de carácter económico y financiero, en el mundo, el nivel de las remesas provenientes de los emigrantes del tercer mundo estaba

creciendo muy rápido, hasta tal punto, que para algunos países la fuente más importante de divisas era precisamente esa, las remesas que enviaban quienes estaban trabajando en el primer mundo. Las cosas han variado un tanto, pero seguramente continuarán dándose en el mismo sentido, ya que cada día el número de personas requerido en el primer mundo, no sólo para adelantar ciertos oficios menores, va en aumento, sino que los jóvenes que en los países del primer mundo quieren dedicarse a la investigación en ciencia y tecnología o para formarse en profesiones tecnológicas es día a día más insuficiente para mantener la gran empresa de producción de conocimiento. En estas circunstancias, el primer mundo requiere la población del tercero no solamente como consumidores, sino también como creadores y productores de conocimiento. Esta situación forma parte del cuadro de posibles explicaciones que podemos hallar frente a la preocupación de la banca internacional por nuestros sistemas educativos.

Para terminar, los estándares y la generalización de las pruebas internacionales no sólo son inconvenientes por sí mismas, sino en cuanto su estructura y valores no explícitos, se convierten en perspectiva y orientación para otras pruebas e instrumentos de evaluación (por ejemplo, los exámenes de estado), que existen en el sistema educativo colombiano.

¿Por qué la evaluación es tan deseada?

La valoración social y generalizada que se da a la evaluación merece un estudio cuidadoso, tal vez es un elemento de nuestra cultura. Sabemos que las diferentes evaluaciones de los aprendizajes dejan por fuera los aspectos más importantes de la persona humana, también que los resultados, más allá de permitir una selección, no predicen ni garantizan nada, además que están inmersos en unas dinámicas de injusticias y de azar. Sabemos todo eso y, sin embargo, no podemos vivir sin ellas.

Pero la evaluación no es un caso extraño, hay otros semejantes en nuestra cotidianidad. Veamos un par de ejemplos.

Con frecuencia, para el público en general, las inundaciones convertidas en desastres en nuestro país tienen una causa, la lluvia. No nos detenemos a pensar en que hay otros países donde también llueve torrencialmente

y que, sin embargo, no padecen las catástrofes nuestras. No nos sugiere nada que quienes suelen ser los más afectados por las inundaciones sean los pobres. No nos dice nada el que a la par de las inundaciones las fuentes de agua sean ahora escasas. No nos dice nada el desplazamiento y la colonización de las montañas. No, lo que sucede es que llueve y como consecuencia, la causa de la inundación termina siendo la mala suerte.

Además, para nosotros el que un conocido a pesar de presentar múltiples evaluaciones y pruebas y hojas de vida, no consiga empleo es simplemente asunto de mala suerte. Ya pasará alguna. No nos sugiere nada el que eso le suceda a mucha más gente de la que podríamos esperar, ni que los bienes de consumo (la ropa, el maíz, el trigo) no sean producidos en Colombia. Ni que muchas industrias manufactureras hayan tenido que cerrarse al no poder competir con las ofertas internacionales. No, lo que sucede es que somos de malas, como antes, el problema es la mala suerte.

A menudo los niños y jóvenes no logran ingresar al nivel superior del sistema educativo, a la universidad. Pero sabemos de sus calidades, de su disciplina, de su entusiasmo. También sabemos que no tuvieron suerte, en definitiva es cuestión de buena o de mala suerte. Y no nos preguntamos, por qué no hay más cupos para ingresar al sistema cuando, por ejemplo, se requieren miles de maestros en Colombia, miles de médicos, gran cantidad de investigadores para que nos revelen e ilustren desde la ciencia las posibilidades de desarrollo del país. Y, frente a eso no nos preguntamos por qué precisamente en los últimos años han desaparecido quince de los veintidós institutos de investigación que teníamos. No, en últimas si no ingresó a la universidad es un asunto de mala suerte.

Como lo anotábamos antes, este es en parte un problema cultural. En ese sentido la existencia de esa cultura de la evaluación nos sirve para aferrarnos a la buena o mala suerte frente a nuestras carencias. Tal vez lo hacemos para no horrorizarnos de lo que no hemos sido capaces de construir.

Es tan difícil renunciar a la evaluación que Niño (2007), luego de plantear una crítica documentada y desde una perspectiva histórica de lo que ha sido la evaluación y de su significado a partir de consideraciones sociales,

políticas y económicas, no se atreve a romper con ella sino que propone una alternativa:

La evaluación cualitativa, colectiva, institucional y de auto-evaluación, puede aportar su concurso para el desarrollo de una subjetividad plena, mostrando los vacíos y falacias, las desventajas que una Educación regulada y dirigida por el modelo neoliberal comporta. Que acarrea limitaciones e impide el pleno desarrollo de las subjetividades, pero, a la vez, que es elitista y promueve la exclusión, la falta de identidad y soberanía (p. 52).

En síntesis, la evaluación es algo que no debería existir, que sólo se justifica en cuanto nuestra organización social requiere de herramientas para desorientar las miradas y que, como ya se ha planteado, las diferentes evaluaciones las suministran. Las cosas podrían ser distintas: por ejemplo, en el significado que tendrían las evaluaciones si contáramos con una universidad pública que ofreciera cupos a todos los aspirantes. Pensemos en cómo sería el mundo de la evaluación si los índices de desempleo se redujeran efectivamente.

A modo de conclusión, debemos recuperar en la escuela la importancia del conocimiento y la convivencia como perspectivas de la sociedad, pero no devaluadas en términos de discursos y manuales, sino por el contrario, como vivencias de conocimiento y de convivencia. Entre tanto, hay que transformar las miradas sobre nosotros mismos, que se proyectan como juicios de valor sobre los otros; en particular, debemos reconstruir o construir la confianza y con ello, cuestionar la necesidad de instrumentos de control. Es tal la desconfianza en los maestros que tenemos que introducir explícita o implícitamente las evaluaciones, es tanta la desconfianza en los estudiantes, que pensamos que si no se evalúa, no estudian, cuando lo cierto es que inteligentemente los estudiantes no quieren estudiar lo que a su juicio es inútil y aburrido. Entonces cuando le hallan sentido a lo que se estudia o se les exige, son comprometidos y responsables, y que esa insistencia escolar por aceptar la arbitrariedad nos ha llevado a ver la no sólo como un mal necesario, sino como el camino para la convivencia.

Referencias

- Álvarez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lumen.
- Bateson, G. (1997). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, No. 2, 2003. México.
- Foester, H. (1996). Principios de autoorganización en un contexto socio-administrativo. En *Semillas de cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI editors.
- Glaserfeld, E. V. (1994). Despedida de la objetividad. En *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (ed. P. Watzlawick y P. Krieg). Barcelona: Gedisa.
- Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. En *Obras reunidas Vol. I*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Maturana, H.; Varela, F. (1998). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Niño, L. S. (2007). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. En *Opciones pedagógicas Nos 32 y 32*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Segura, D. (2002). Información y conocimiento, una diferencia enriquecedora. En *Museolúdica. Museo de la Ciencia y el Juego*, No 9, pp. 22-34. Bogotá: Universidad Nacional.
- Segura, D. et al. (2000). *La construcción de la confianza, experiencias en proyectos de aula en la Escuela Pedagógica Experimental*. Bogotá: Idep-EPE.