

Breve revisión histórica de la evaluación en México

Sylvia van Dijk

Resumen: el artículo hace una reflexión sobre las prácticas de evaluación que acompañan actualmente los sistemas educativos. Se ofrece una revisión de la expansión de las prácticas evaluativas en México a partir de la década de los noventa. Se comentan los esfuerzos de la política pública por introducir en el país una cultura de la evaluación, señalando los obstáculos políticos y culturales que han tenido que enfrentar. Se ubica el contexto internacional de evaluación en el que ha participado México durante los últimos años. Se comentan los resultados de los ejercicios hechos por el Instituto de Evaluación Educativa desde su creación. Se señala la vinculación que existe entre la evaluación, la rendición de cuentas y la participación ciudadana en la toma de decisiones en torno a las políticas educativas. Se concluye subrayando la necesidad de que cualquier evaluación se conduzca con la finalidad de la búsqueda de sentidos para todos los involucrados.

Palabras clave: evaluación educativa, rendición de cuentas, política educativa

Abstract: the article makes a reflection on the evaluation practices that go along with the educational systems nowadays. It offers a rapid overview of the expansion of evaluation practices in Mexico from the decade of the nineties onwards. Efforts to introduce evaluation practices are discussed, pointing out political and cultural obstacles. Then the article presents the international evaluations in which Mexico has participated, as well as the work done by the independent evaluation institute for the educational system. The relationship between evaluation, accountability and citizen participation for decision making in public policy is pointed out and the article concludes stressing the importance of finding meaning for all involved in evaluation practices.

Keywords: evaluation in education, accountability, public policy.

Evaluar no es una acción para escuchar lo que queremos oír,
sino para escuchar lo que necesitamos saber.
Anónimo

Introducción

Este artículo hace una reflexión sobre las prácticas de la evaluación en México. Inicia con un breve contexto general del quehacer de la evaluación, enseguida

hace una reseña de las prácticas de la evaluación en México, después señala nuevos rumbos del quehacer, para terminar con una serie de conclusiones.

La evaluación: una práctica en expansión y en proceso de profesionalización

La educación y la evaluación están indisolublemente vinculadas una con la otra, ambas son nociones polisémicas, que cambian de significado de acuerdo a su contexto cultural y que, además, se transforman en el tiempo dentro de cada sociedad. Durante el siglo XX, tanto las prácticas educativas como las de evaluación han experimentado un amplio desarrollo, al igual que la producción de conocimientos acerca de las mismas.

A esto han contribuido diversas condiciones:

En primer lugar, la educación formal de nivel básico ha tenido una enorme expansión a partir de su reconocimiento como una garantía individual de todo ciudadano; las exigencias sociales para su universalización se incrementaron velozmente. Al mismo tiempo, en las últimas décadas, la Educación Básica ha aumentado en cuanto a su duración, en casi todos los países de seis, a nueve, a doce años. En México, los retos del milenio están planteados a 12 años, iniciando a los tres años con preescolar obligatorio. Sin embargo, el gobierno no sólo asume la meta de la cobertura para el año 2015, sino también la del logro educativo, con miras a superar la gran desigualdad que persiste en el país cuando se desagregan las cifras: por región, nivel socio –económico, diversidad étnica o por género. Para verificar el avance en este último renglón, las evaluaciones nacionales de aprovechamiento y aprendizaje de los alumnos jugarán un papel clave. (INEE, 2005). A pesar de ello, en los retos del milenio, para los países más rezagados de África, América Latina, Medio Oriente y Sureste asiático, el objetivo es alcanzar seis años de escolaridad básica. (UN, 2007) En contraste con los países nórdicos, en los que inclusive la educación inicial es un derecho de todos sus ciudadanos, lo que ha conducido a que el Estado revise las prácticas de crianza durante los primeros años de vida en los hogares y abra ofertas de servicios institucionalizados de buena calidad para los más pequeños. (OCDE, 2006)

En segundo lugar, la educación durante el siglo XX se ha convertido en un pilar muy importante de la política pública, tanto para los procesos de democratización de la vida en sociedad, como para la producción de conocimiento científico y tecnológico, que en esta época está estrechamente vinculada con el desarrollo económico.

Una tercera condición es que la educación no sólo se oferta desde los sistemas formales, sino que la educación no formal como estrategia para fomentar la capacitación para el trabajo y para impulsar el desarrollo comunitario, el productivo y el personal, ha experimentado un gran crecimiento.

Y por último, la toma de conciencia de que los seres humanos aprenden desde que nacen hasta que mueren, ha conducido a reconocer que la educación es una práctica esencialmente humana que se ejerce en todos los ámbitos de la vida cotidiana, productiva, mediática y pública, aunque los objetivos no sean siempre intencionales y planeados, ni los resultados los esperados. Sin embargo, toda la esfera de la educación informal también se ha convertido en terreno fértil para desarrollar ofertas educativas más estructuradas para todas las edades y en las más variadas modalidades, incluyendo el uso adecuado del tiempo libre y la introducción de estilos de vida saludable.

Consecuentemente, las prácticas de evaluación se han ampliado de igual manera, no sólo para medir resultados de aprendizaje, sino también para comprender mejor los procesos de enseñanza - aprendizaje, acompañar prácticas docentes, revisar el funcionamiento interno o la capacidad de gestión de los establecimientos educativos, la salud, la producción y todos los quehaceres en los que participan grupos de personas que requieren de medición de resultados, seguimiento y valoración de los procesos, justificación, rendición de cuentas, cumplimiento de objetivos y metas, comprensión de impactos positivos y negativos o reflexión sistemática durante intervenciones sociales.

Junto con esta ampliación en el quehacer evaluativo ha surgido la necesidad de su profesionalización. A su desarrollo se ha contribuido desde los sectores educativos, pero en general se ha aportado desde la administración pública, que ha requerido de procesos evaluativos para conducir diagnósticos y para establecer, dar seguimiento y evaluar sus programas sociales, con la ayuda de una amplia gama de las ciencias sociales y humanas. A esta construcción de conocimientos se ha llegado desde la investigación aplicada que ha reflexionado en torno a los mejores métodos y técnicas para medir y valorar, y, desde la indagación más teórica que ha reflexionado en torno a los componentes, las categorías, las metodologías, los usuarios, las finalidades y los referentes conceptuales que subyacen a las diferentes maneras de abordar la medición y la comprensión, así como a valorar los propios ejercicios de evaluación.

La evaluación educativa en México

A partir de las crecientes exigencias en un mundo cada día más interrelacionado y complejo, la educación se encuentra en una desesperada carrera por cumplir un papel adecuado frente a las demandas de una ciudadanía cada día más participativa. En las corrientes críticas de la educación en América Latina, que se desarrollan con mayor fuerza entre los años sesenta hasta la década de los ochenta del siglo XX, hay un énfasis importante hacia la *democratización de la educación*, cuya primera preocupación es el acceso de todos los niños a la educación básica. Sin embargo, también hay una idea poco explicitada de que

la educación debe ser buena, el implícito es que debe dar acceso a la movilidad social de niños de sectores pobres y debe alentar el desarrollo económico de los países, al aumentar el potencial productivo de las personas.

Desde la década de los sesenta y hasta el año 2000, la evaluación educativa accesible a la ciudadanía en México pone énfasis en la cobertura de la oferta de educación básica, misma que se amplió en ese periodo de seis a nueve años. Esto sigue siendo el principal interés de la mayoría de los Estados en el país: se mide porcentaje de población atendida, retención, deserción y asimilación de un nivel educativo al siguiente. En otras palabras, se evalúa al sistema educativo en cuanto a su capacidad de darle un lugar en un aula a cada niño y niña, y en cuanto a qué tan bien funciona el *tren de la educación* y qué tan bien están *engarzados unos vagones* con otros.

Conforme se avanza en el tiempo, se valoran los resultados obtenidos a partir de un gran esfuerzo en formación de docentes y ampliación del gasto público para educación:

- Se logra prácticamente la universalización de la educación primaria en México, aunque siguen presentándose muchas dificultades para alcanzar a ciertos grupos vulnerables. El gobierno, a través de dos Secretarías (SEP y SEDESOL) busca la manera de no dejarlos fuera de la escuela. Tal es el caso de los hijos de jornaleros, de niñas y niños indígenas que viven en comunidades rurales dispersas, de niñas y niños trabajadores, de niños y niñas con capacidades diferentes, por mencionar algunos de los grupos en riesgo de no acceder al sistema educativo.
- Sin embargo, la escolarización masiva de la población no trae los frutos esperados: A pesar de apoyos económicos y cobertura disponible, la deserción escolar y la reprobación de niñas y niños pertenecientes a los sectores menos favorecidos sigue siendo muy alta. Además, los niños y adolescentes de los estratos sociales pobres, rurales e indígenas, difícilmente logran aprendizajes que les permitan acceder a mejores condiciones en el ámbito productivo.

Estas dificultades no sólo se presentan en México; según Tedesco (1994), en la década de los ochenta se dio en Latinoamérica un cambio importante: del optimismo pedagógico se pasó a la desilusión y al pesimismo. La educación no estaba contribuyendo, como se esperaba, al desarrollo de la región, más bien se había convertido en un factor de reproducción y legitimación del *status quo*. Tal y como lo analizaron para Francia Bourdieu y Passeron (1996).

Es a partir de estas realidades que se empieza a mirar críticamente cómo mejorar el logro educativo. Se desarrolla un fenómeno interesante en el campo educativo: conforme se amplía la cobertura, el énfasis de la discusión se ha centrado más en la calidad. En otras palabras, no es suficiente tener a niños y niñas sentados en una banca escolar. Es importante saber si existe el logro educativo esperado en los alumnos. Hay pues, una necesidad de evaluar y de saber en qué

medida se ha alcanzado el cometido establecido para un nivel determinado de educación.

Cuando se reconoce que las escuelas no están entregando ciudadanos que puedan asumir los retos que les plantean sus sociedades, la necesidad del cambio en los sistemas educativos se ha convertido en un hecho aceptado casi axiomáticamente. (Tedesco, 1994) En paralelo, los ejercicios de evaluación se han constituido en la principal plataforma para dar seguimiento a las continuas reformas educativas que buscan responder a estas dinámicas sociales y políticas y que se han convertido formalmente en un ingrediente importante en la toma de decisiones. Como fuente de información para los tomadores de decisiones, el papel de la evaluación ha adquirido gran relevancia, no sólo al interior de los establecimientos escolares, sino también en la definición de la política pública y en la rendición de cuentas de la administración pública.

De acuerdo con Margarita Zorrilla, en México la evaluación que no se realiza por el profesor de aula inicia muy tímidamente en el periodo de 1972-1977, cuando el sistema educativo mexicano instituye una Dirección de Planeación para la Educación Básica con la formación de cuadros técnicos con “*intención evaluativa*” (Zorrilla, 2003: 474). El quinquenio que sigue, se pierde esta primera intención, pues los cuadros técnicos se dedican a hacer pruebas para los sistemas abiertos. Entre los años 1981 y 1991, todo el desarrollo se paraliza, y esta inmovilidad coincide con el periodo que en México se denomina la década perdida, dado el estancamiento económico que experimentó el país. Entre 1992 y el año 2000 inicia una serie de cambios en el sector educativo que se dan de manera muy rápida, se federaliza la administración educativa y diferentes programas y proyectos de evaluación irrumpen en el sistema nacional.

Durante este periodo “*se asume la evaluación de la educación como una función sustantiva del sistema educativo y estratégica para su permanente mejoramiento y, en consecuencia, para elevar la calidad de la educación.*” (Ibid.: 475)

Se establece un órgano central de evaluación, un Comité Técnico Interestatal de Evaluación y en cada estado se crea una unidad de evaluación. Estas instancias capacitan para profesionalizar el quehacer de la evaluación en temas como: la construcción de reactivos, aprender a definir factores de contexto, analizar información y conducir evaluación cualitativa. Al término de estos ejercicios que condujeron a la aplicación de pruebas en torno al logro educativo en todos los estados, el Comité diseñó y empezó a coordinar la aplicación de *las pruebas de estándares nacionales*, mismas que se han aplicado desde 1998; hoy se les conoce como pruebas *Enlace*. El logro importante de este periodo es que se introduce y se incluye la evaluación en la Ley General de Educación como una función sustantiva del sistema educativo mexicano, que tiene presupuesto asignado.

¿Cuáles fueron los resultados de esta nueva política educativa?

Desgraciadamente se presentaron muchas anomalías en su ejercicio. Como señala Zorrilla, después de una investigación en torno a estas prácticas, hubo muchos problemas en su aplicación debido a las implicaciones políticas de este quehacer y por los juegos de poder al interior del sistema educativo tanto en los estados, como a nivel nacional. Así, se aplicaron las pruebas pero no se analizaron los resultados, no se dieron a conocer a las escuelas que participaron, ni a sus maestros, padres de familia, medios de comunicación o sociedad en general. Sin embargo, oficialmente se maneja que, a partir de 1994, el examen de Carrera Magisterial es un instrumento que sirve para garantizar los conocimientos de los profesores. Dentro de los incentivos salariales ya no sólo cuentan los años de servicio, sino se incluyen los resultados del rendimiento escolar de los alumnos atendidos por el profesor y los del examen a los docentes. Así se introducen en el país evaluaciones regulares de conocimientos tanto a alumnos como a maestros (INEE, 2007:2).

En la evaluación a profesores los resultados son ambiguos, se difundieron parcialmente dentro del sistema y se han prestado para interpretaciones deficientes, que no han permitido usar la evaluación para fortalecer la gestión del currículo y la enseñanza (Ibid: 477-478). Estas anomalías se vieron respaldadas por la indiferencia de las autoridades educativas con respecto de los resultados de la evaluación del logro educativo de los alumnos. Así, en México se implanta la evaluación con estándares nacionales casi tres décadas después que en los países más desarrollados y se hace de forma, sin contar con la convicción de su utilidad, por parte de los tomadores de decisiones.

Tradicionalmente, el magisterio parte del supuesto de que la evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos es asunto del profesor que está frente a grupo en el sistema educativo formal, y, que, su cometido es la valoración del mérito individual obtenido por parte del alumno con respecto a lo aprendido. El plan y el programa educativo oficiales son los que establecen los estándares de evaluación, es decir, los conocimientos que es necesario dominar para pasar al siguiente grado escolar. Hasta la fecha, la evaluación de los alumnos se refleja a través de un número y durante mucho tiempo estas prácticas fueron asumidas sin mayor reflexión. Hoy día se sabe que esta manera de mirar las cosas es poco útil, ya que el profesor es juez y parte en el proceso, tiene libertad de establecer sus propios criterios y, tristemente, muy seguido se utiliza la evaluación como arma de control de conducta de los alumnos, sobre todo para niñas o niños inquietos y adolescentes.

Sólo en educación inicial y preescolar se prescinde de una valoración cuantitativa y las educadoras describen cualitativamente el desarrollo y la adquisición de habilidades de los niños. Observamos pues que en el ámbito del aula el nivel educativo inicial se ha conducido con lo que Robert Stake (2006) llama

evaluación comprensiva, en el sentido de comprender, interpretar. Se enfatizan, según este autor, las cuestiones sociales y los valores culturales, tanto como los dilemas personales y programáticos. Traduciendo esto a las prácticas escolares, observamos que las maestras de preescolar describen en qué medida los alumnos logran alcanzar las expectativas que social y culturalmente los adultos tienen con respecto a los niños y niñas durante sus primeros años de vida y anotan los dilemas que encuentran, cuando hay situaciones que no se corresponden con los implícitos esperados.

En cambio, a partir de la Escuela Primaria, los sistemas de evaluación miden el mérito a partir de criterios establecidos a priori. Como dice el citado autor, se trata de una evaluación basada en criterios. Se asigna un número y con ello se expresa hasta qué nivel se han alcanzado los estándares establecidos por el profesor, a partir de su interpretación del programa y su ponderación de lo que es importante para acreditar al alumno.

Mientras prevalecen estas convicciones en nuestro país, el aula no deja de ser esa caja negra en la que sólo profesor y alumnos saben lo que pasa. Al mismo tiempo, en los países desarrollados ha habido un creciente interés por transparentar las prácticas educativas: saber qué sucede en el aula entre profesor y alumnos, entre los alumnos, por qué y cómo se obtiene el logro educativo.

Ciertamente, estos avances no se dieron por un interés genuino de los gobiernos, sino a partir de una ciudadanía que ha empezado a exigir rendición de cuentas. El ámbito educativo se presta para ello por excelencia, dado que cada padre de familia tiene derecho a exigir que las escuelas de sus hijos oferten los servicios de calidad que les permitan integrarse a este mundo globalizado desde sus respectivos países. En este afán de responder a la ciudadanía, los gobiernos se han visto obligados a rendir cuentas sobre la calidad de los sistemas educativos.

La aplicación de exámenes estandarizados (para medir con la misma regla a todos los alumnos) ha sido la mejor manera de asegurar a la ciudadanía que las escuelas son supervisadas y que se hacen responsables del logro educativo. Al mismo tiempo, a partir de la información que han arrojado los estudios evaluativos a profundidad, para explicar por qué las diferencias entre una escuela y otra, se ha introducido una política en la que se da mayor libertad a las escuelas para diversificar sus estrategias pedagógicas, con la finalidad de poder tomar en cuenta el contexto y llegar a los mismos estándares de desempeño por parte de los alumnos que provienen de situaciones culturales, económicas y ambientales diferentes. Estos esfuerzos de flexibilización ciertamente ayudan a brindar a los docentes más espacio para lograr la pertinencia de los aprendizajes en sus alumnos, sin embargo, persiste el problema de la cultura dominante que determina los estándares para la evaluación. Hasta la fecha, los sistemas escolares han procurado fortalecer la cultura dominante en los países, en detrimento de

culturas subalternas, identidades culturales étnicas, otras orientaciones culturales minoritarias, por ejemplo, las que buscan romper con el paradigma dominante que ha declarado la guerra a los patrimonios colectivos, promoviendo la mercantilización de todos los bienes y servicios.

En nuestro país, estas estrategias nacionales de evaluación se copian, sin conducir la investigación pertinente que permita comprender cuáles son las dificultades reales de nuestras aulas. Esta condición se complica aún más cuando México acepta participar en pruebas estandarizadas internacionalmente. En la década de los noventa nuestro país también participó en evaluaciones internacionales como el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, (TIMSS). En las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (UNESCO- PRELAC) y en las evaluaciones del *Programme for International Student Assessment (PISA)* de la Organización para la Cooperación del Desarrollo (OCDE).

Los resultados de nuestros niños y adolescentes fueron muy bajos en todos estos ejercicios, ya que en ellos se mide la capacidad de razonar, comprender, solucionar problemas, encontrar alternativas y no la memoria y la reproducción de saberes fragmentados y acumulados. En los países más desarrollados, con sistemas educativos que tienen cobertura total ya hace más de treinta años, se introdujo en las últimas décadas el concepto de las competencias para medir el logro educativo. Esta innovación se hizo con la finalidad de sustituir el viejo paradigma de la retención de conocimientos transmitidos, por la capacidad de utilizarlos de manera pertinente para la solución de problemas actuales.

También en México las reformas de los planes y programas recientes para el preescolar (2004) y para la educación media (2007) se construyen a partir de habilidades y competencias, contemplando seis campos formativos, mismos que serán introducidos también en la reforma de planes de estudio para la Primaria en los próximos años.

La preocupación en torno a la calidad educativa, como señala Isaías Álvarez (2002), se ha visto reflejada en las publicaciones de la Organización Mundial de Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) desde los años setenta, y en México ha entrado en la esfera de la opinión pública a partir de los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo por la OCDE, por la UNESCO a nivel regional y por el propio Instituto de Evaluación Educativa creado a principios del siglo XXI.

Los esfuerzos del sistema educativo por complementar la evaluación en el aula, incluyendo evaluaciones externas del logro educativo, que buscan correlaciones con el contexto de los alumnos y con la gestión de los servicios educativos del plantel, representan una preocupación hacia la democratización de las escuelas en aras de la universalización de una educación con calidad.

Se retoman ideas de calidad del campo de las relaciones industriales para definir este concepto. Así, por ejemplo, se asocia la calidad educativa “*con la*

capacidad tanto de las instituciones como de los individuos formados en su seno, de satisfacer los requerimientos del desarrollo económico, político y social de la comunidad a la que están integrados” (Álvarez, op. cit.:22). En consecuencia, el mismo autor propone como modelo de evaluación un análisis integral del sistema que incluye siete esferas de análisis para valorar la calidad de un centro escolar, cada uno con cuatro o cinco indicadores: Organización y estructura, relaciones con el contexto y con otros centros e instituciones, ambiente educativo, insumos, procesos y productos (Ibid.:25-26). Con estos enfoques, que se retoman con variantes, se pierde, en mi opinión, la esencia de lo que define la calidad en los procesos educativos desde una perspectiva filosófica y antropológica: la producción de sentidos para los seres humanos involucrados. No sólo importan las características de los procesos en términos observables: los insumos del proceso y los resultados; para apreciar la calidad de algún proceso, es importante tomar en cuenta qué significa para los seres humanos involucrados en él. Los conocimientos que se ponen en juego, los aprendizajes, las habilidades o competencias adquiridas necesitan estar vinculados al contexto de los educandos y contribuir a la formación humana. En otras palabras, *“cuál es el sentido o significado de sus prácticas y sus comportamientos”* (Martinic, 1997: 17-18). Rescatar la producción de sentidos no implica desdeñar la valoración de las demás esferas de análisis que se proponen para evaluar un centro educativo, sin embargo, sí presupone una ponderación diferente, en la que el ser humano y su desarrollo se constituyen en el centro de nuestra atención. En esta última perspectiva, el resultado de cualquier proceso educativo se mide desde los sujetos involucrados y con su participación crítica, los criterios se establecen en función del desarrollo del propio sujeto beneficiario, aunque siempre existan, además, elementos objetivos como pueden ser la retención de conocimientos, el uso que se da a los mismos en situaciones diversas, la habilidad de comprender fuentes plurales de información y analizarlas, la capacidad de encontrar soluciones creativas a problemas nuevos, las destrezas tecnológicas, por mencionar algunos ejemplos.

Esta manera de concebir la evaluación como un proceso cualitativo, ha estado presente sobre todo en la educación inicial y preescolar, donde el personal docente ha asumido el respeto a los ritmos diferentes de aprendizaje y maduración de los niños. Esto es posible porque en este nivel educativo las disposiciones normativas así lo indican. Ha sido muy difícil que esta manera de evaluar sea adoptada por quienes establecen las políticas públicas en los niveles educativos subsecuentes. Pareciera que seguimos con una gran dificultad para comprender la diversidad y valorar los insumos de los propios sujetos tanto individuales como colectivos en los procesos de aprendizaje o de construcción de conocimientos más abstractos y conceptuales.

A partir del año 2000, México hace un nuevo esfuerzo por dar otro curso a la evaluación del sistema educativo y evitar que la propia Secretaría siga siendo

juez y parte en todos los ejercicios de rendición de cuentas. Tras mucha polémica, se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) como un organismo descentralizado. *Se le asignan las funciones de evaluar el impacto de la inversión en educación y monitorear de manera permanente los avances, estancamientos o retrocesos para identificar cómo hacer más eficiente el gasto en educación en un contexto de restricción financiera* (Zorrilla, op. cit.:479) y se dejan las funciones de registro del diagnóstico escolar, de la evaluación formativa y sumativa de cada año escolar, que llevan a cabo los profesores, a la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación. Ciertamente esto no ha sido sencillo y la Dirección General de Evaluación de la propia Secretaría es la que sigue diseñando las pruebas estandarizadas nacionales de Enlace.

A pesar de estas dificultades por integrar adecuadamente los resultados de la evaluación en la toma de decisiones, tanto al nivel del aula, como de la política educativa, la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) representa un *parte aguas* en las prácticas de evaluación a nivel nacional. Se conciben las evaluaciones como ejercicios externos que, en palabras del propio Instituto, se llevan a cabo con el objeto de ofrecer *“a las autoridades educativas federal y estatales y al sector privado herramientas idóneas para evaluar los diferentes elementos que integran sus sistemas educativos”* (Ibid. p. 5) Su función se establece como complementaria, de apoyo y de colaboración para dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos, diseñar modelos para evaluar escuelas y en su caso el propio sistema educativo nacional. A la evaluación se le da un papel de producción de conocimientos útiles para la toma de decisiones a todos los niveles. En teoría es una actividad noble, llena de sentido.

El INEE, para poder hacer una apreciación de la calidad educativa la define como: *“aquella que sea relevante, que tenga eficacia interna y externa, y un impacto positivo en el largo plazo, así como eficiencia en el uso de los recursos y equidad.”* (Ibid. 6). Establece también en su marco conceptual que la educación básica, por su carácter obligatorio, no debe permitir la deserción y, por ende, la reprobación. Sin embargo, estas condiciones no eximen al profesor ni al sistema educativo de la necesidad de conocer el nivel de habilidades y competencias de los alumnos. Estos ejercicios de evaluación, que permiten medir el logro educativo, son imprescindibles para introducir las mejoras necesarias hasta alcanzar lo que a nivel nacional e internacional se define como el bagaje cultural mínimo para integrarse a las sociedades en el siglo XXI. Para lograr su cometido el INEE se propuso desarrollar indicadores de calidad, pruebas de aprendizajes y de evaluación de escuelas. En general, se asume que la puesta en marcha de las actividades evaluativas independientes, sumará a la transformación requerida, en el sentido de introducir una cultura de la evaluación y de rendición de cuentas.

Es sin duda, un avance importante en la búsqueda de mejoras continuas; sin embargo, el enfoque que el INEE ha dado a la calidad educativa es nuevamente

una perspectiva desde la administración. Tan es así, que sólo se toma en cuenta el aprendizaje relevante -lo que en ese momento quienes gobiernan asumen como las habilidades y competencias necesarias para el desarrollo nacional- y no el pertinente – lo que es significativo para el alumno y contribuye a la producción de nuevos sentidos. Se sigue adoleciendo de una visión desde arriba hacia abajo, desde los grupos dominantes y las exigencias de los grupos en el poder hacia el pueblo que será educado para integrarse a una sociedad crecientemente inequitativa. Probablemente esto no sea la intención, sin embargo, si se analiza el discurso, esto se hace evidente. La propuesta a la que se abona no ha reconocido la importancia de ir construyendo un Estado plural que *“se basa en la aceptación de una diversidad en la unidad”* (Villoro, 2002). Villoro plantea la necesidad de la construcción del Estado - Nación postmoderno, mediante un proyecto común que trascienda los valores propios de cada grupo cultural. Este filósofo aporta a la construcción de una ciudadanía nacional, vinculada con la realidad mundial en la que la principal meta del Estado es brindar *“la igualdad de oportunidades y la cooperación entre todas las culturas, comunidades e individuos que componen al país. Ésa es la equidad. Y la equidad es el signo de la justicia.”* (Ibid.:62.). En este sentido, la pertinencia como criterio para evaluar la calidad educativa cobra singular importancia y se constituye en la pareja inseparable de la relevancia.

En este afán de poder competir internacionalmente como un Estado postmoderno, en estos últimos años se ha introducido en el país la necesidad de la rendición de cuentas por parte de la administración pública, y esta presión se da en un momento político importante, pues el PAN releva al PRI y con ello, como parte del juego político para desacreditar los gobiernos anteriores, aparecen en la página de Internet de la Secretaría de Educación los resultados de las evaluaciones realizadas en los años 1998-1999.

Es interesante observar que la publicación de los resultados de las evaluaciones ha conducido a un periodismo amarillista en el que continuamente se desacredita y se descalifica al sistema educativo público. El peligro de este manejo de la información en torno a la valoración de la educación, es su uso inadecuado en la toma de decisiones, que incluso podría llevar a una mayor privatización del sistema educativo. Situación que ya en muchos países que lo han hecho, ha tenido resultados negativos, tanto en cuanto a la calidad, como en cuanto al acceso equitativo a los servicios, como es el caso documentado de Chile (Carnoy y Mc Ewans, 2008), y en África en general. La privatización ha desviado fondos públicos mediante becas a instituciones privadas en lugar de invertir en estrategias adecuadas para incrementar la capacidad de los cuerpos docentes en los sistemas públicos. Esta última estrategia resultó más efectiva para incrementar equidad y calidad en Chile que el sistema de vouchers generalizado (Ibid). La falta de inversión gubernamental en los sistemas educativos públicos es, a final de cuentas, la principal causa que está dificultando alcanzar las metas del milenio (op. cit. 2007).

Sin embargo, en México, a pesar de todos estos esfuerzos por realimentar a docentes mediante la evaluación a través de Carrera Magisterial y a la política pública mediante las evaluaciones a los alumnos, que nos comparan con otros países, las consecuencias no son visibles para la ciudadanía. Sólo se constata descontento de los maestros que viven las evaluaciones de conocimientos como una imposición arbitraria más. El resultado de estos ejercicios no es una mejor docencia. La Carrera Magisterial ha desviado el uso del tiempo de los profesores para preparar los exámenes propios, con tal de no ser castigados aún más en sus salarios. Estas presiones sobre los docentes han disminuido el tiempo que dedican a preparar clases y a revisar trabajos de sus alumnos. En el aula se privilegia la enseñanza de la habilidad para resolver exámenes, en lugar de buscar aprendizajes pertinentes y relevantes. Ciertamente la respuesta a un desempeño pobre de los educadores y a un logro educativo bajo en los alumnos, no puede ser más exámenes y una respuesta infantil de premio y castigo.

Se hace necesario cambiar el paradigma, los maestros son las piezas claves y más valiosas que tenemos para lograr una transformación educativa. Para ello es necesario construir una relación de confianza entre autoridad y maestro, entre evaluador externo, autoridad y maestro, que ayude a analizar la problemática sin rodeos. Los profesores necesitan reconocer su responsabilidad como garantes de los derechos humanos de sus alumnos. Una de las exigencias desde los derechos del niño es que padres de familia y maestros faciliten las condiciones necesarias para que las nuevas generaciones construyan los conocimientos y se comprometan con sus propios procesos de aprendizaje, que les permitan adquirir las herramientas para leer críticamente su realidad y para poder integrarse a la vida productiva de su región en un mundo altamente interrelacionado. En este contexto se hace necesario estimular y empoderar a los profesores, para que se sepan piezas clave para la solución de la problemática educativa, en lugar de descalificarlos y declararlos el problema de la educación en México. Sólo así, desde una postura de humildad y de compromiso, se puede aspirar a que los docentes encuentren las mejores formas de escuchar a sus alumnos para poder dar respuestas creativas a estilos diversos de aprendizaje, que conduzcan al logro de las habilidades y competencias básicas de lenguaje y pensamiento matemático. Para avanzar, en cuanto a la transparencia y rendición de cuentas, sería importante conservar al mismo maestro por al menos dos ciclos escolares y manejar exámenes estandarizados pero abiertos, para evitar el *drilling* por parte de los profesores hacia los alumnos, en el sentido de que aprendan a contestar exámenes, en vez de adquirir las habilidades y competencias necesarias para integrarse localmente a un mundo global.

Por supuesto que se requiere también del aliciente o del incentivo para que los docentes estén dispuestos a salir de su *zona de confort* (de hacer lo que siempre han hecho y les ha funcionado), para atreverse a entender que los niños del siglo XXI demandan una educación acorde a un contexto altamente mediatizado y ca-

paz de facilitar a los alumnos las habilidades y competencias que necesitan para enfrentar los retos actuales de nuestro país en un contexto mundial. En este sentido, elevar el *status* y el reconocimiento social del magisterio es tan importante como mejorar su nivel socioeconómico para reflejar la importancia real que tienen para el país. La voluntad política para acabar con la corrupción del sindicato que tiene como rehenes tanto a los maestros como a quienes son responsables de la política pública del sector, es un *sine qua non*, para iniciar el largo camino de la innovación educativa y del fortalecimiento real del magisterio en nuestro país, entendido éste último como la adquisición de las habilidades y competencias docentes necesarias en un mundo globalizado, competitivo, mediatizado y cada día más complejo.

Después de varias décadas de ensayo y error en la OCDE y de acaloradas discusiones entre educadores de todos los países que participan en estos ejercicios de evaluaciones nacionalmente estandarizadas, la aplicación de exámenes masivos ha conducido a una elaboración sofisticada de instrumentos que pueden arrojar resultados medibles con respecto a las competencias de los alumnos en lenguaje y matemáticas, independientemente de su origen cultural o del idioma o idiomas que manejan los niños. Cuando las evaluaciones estandarizadas han ido acompañadas de una mayor libertad a las escuelas para organizarse y responder a sus alumnos, la aplicación periódica de estos exámenes, a pesar de las resistencias presentadas por el magisterio de cada país en particular, ha conducido a un mejor logro educativo. Esta experiencia internacional acumulada se reitera en las propuestas de Patrinos (2007: p.22) para México, con base en un análisis de los resultados del reporte de Banco Mundial titulado *MEXICO, Determinants of Learning Policy Note* (2005). Los resultados de evaluaciones estandarizadas, acompañados de datos socioeconómicos, del capital cultural de los padres de familia, de indicadores de la gestión escolar y de los recursos tanto materiales como humanos de las escuelas, están arrojando información útil que permite dar seguimiento a la toma de decisiones en política pública educativa. Estos enfoques en la evaluación que toman en cuenta los factores asociados (Ravela, 13, s/f) a la acción educativa institucional, son muy valiosos, pues aunque miden aspectos que se pueden describir estadísticamente, incluyen aspectos cualitativos muy importantes, y, a pesar de que son ejercicios que se hacen a nivel nacional e internacional, no dejan de enfocarse en los establecimientos escolares particulares.

Otro aspecto que se hace necesario destacar, entre estas formas de medir el desempeño educativo, es que la equidad es un elemento de análisis fundamental, que ha obligado a todos los actores a mirar qué pasa en las escuelas con los docentes en relación con sus alumnos. Los datos del contexto ya no sirven para justificar resultados pobres cuando se evalúa desde estas perspectivas. Como señalan López y Ducoing, el resultado clave del análisis de los datos arrojados por el ya citado estudio del Banco Mundial “*consiste en que las prácticas peda-*

gógicas tienen un efecto significativo en el logro del aprendizaje en matemáticas y lectura". Estos autores confirman que buenas relaciones entre profesores y alumnos, y prácticas participativas de aprendizajes, así como el uso significativo de computadoras, son tres de los elementos que se detectan como claves en el logro del aprendizaje (López y Ducoing, 2007: 77-78).

Por último, los ejercicios de evaluación han transparentado lo que pasa en las aulas y se ha dado un paso de gran trascendencia para las políticas públicas en nuestro país: se ha iniciado una práctica, aunque aún muy incipiente, de rendición de cuentas. Como concluye Miranda en su aportación al estudio del Banco Mundial: "*La tríada evaluación, autonomía de las escuelas y rendición de cuentas debe colocarse al interior de un nuevo armazón institucional que dé sustento a un modelo educativo diferente, pertinente a las condiciones que plantea la sociedad del conocimiento y la democracia*" (Miranda, 2007:136-137). Es de esperarse, que la rendición de cuentas tenga consecuencias, porque de otro modo el potencial transformador de estas prácticas pronto se verá anulado, como sucedió en las experiencias anteriores de Carrera Magisterial.

Al lado de este tipo de evaluaciones que ha permitido compartir experiencias, intercambiar opiniones y ampliar el diálogo entre los países, hay otros esfuerzos que están tratando de poner sobre la mesa aspectos que nos ayuden a comprender qué determina la calidad de los servicios educativos y del logro educativo.

UNESCO/ PRELAC, en 2007, acaba de entregar un informe en el que se hizo un esfuerzo latinoamericano por operacionalizar a través de indicadores: la relevancia, la pertinencia, la eficacia, la eficiencia de los sistemas educativos nacionales, además de medir su contribución hacia la equidad para la población infantil de estos países. Los resultados son interesantes, ya que desde criterios abstractos que se habían marcado una década anterior en el Informe de Jacques Delors (1997): *La educación encierra un tesoro*, se hizo un ejercicio por concretar lo se está entendiendo por aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser para valorar la relevancia de la educación ofrecida en los diferentes países de América Latina. Se concluyó en este apartado que, en general, los educadores ponen mayor énfasis en el aprender a aprender y a convivir, que en el aprender a hacer y ser. Situación que se corresponde bien con una cultura que proviene de la *doxa* aristotélica y que por lo tanto, tiene dificultad para aceptar la diversidad, la libertad del individuo a desarrollar su Ser a partir de sus propios sentimientos y pensamientos, y que maneja una distancia enorme entre el discurso y la acción. Por consiguiente, es fácil comprender que hay poca consistencia en los valores que se viven en las escuelas que están inmersas en un mundo mediático que exalta al individuo, aunque no a la diversidad. Se señala en el citado informe de PRELAC, que poco a poco se reconoce el carácter interactivo del proceso de aprendizaje-enseñanza, pero que faltan marcos pedagógicos claros y consistentes. Ciertamente esto apunta hacia la transición de los sistemas educativos que

no acaban de soltar o de resignificar los viejos paradigmas y que tampoco han podido trascender a una propuesta nueva y sólida para conducir su quehacer con la ayuda de marcos teóricos congruentes y operacionalizables.

En cuanto a la pertinencia, en la información escrita, casi todos los países señalan la necesidad de tener currículos flexibles para adaptar los contenidos a las condiciones socioculturales y ecológicas de las regiones, así como la importancia del acceso equitativo y la atención a niños de culturas indígenas, y a niños con capacidades diferentes. Sin embargo, la formación docente no está contemplando brindarles a los profesores las herramientas necesarias para poder llevar a cabo esto en la práctica y, en México, es un tema no resuelto, los programas oficiales son trabajados en las aulas, en la mayoría de los casos, sin miramiento alguno a su relación con la cotidianeidad de los alumnos. Lo mismo sucede con respecto al reconocimiento de la necesidad de que los alumnos sean los principales protagonistas de sus aprendizajes. Las prácticas de *magister dixit*, siguen siendo las predominantes en la mayoría de las aulas a lo largo y ancho del país. La eficacia en términos del logro educativo se reporta como muy pobre en la región, así como la eficiencia medida mediante indicadores de deserción y rezago educativo. Por último, se reportan diferencias significativas entre la asistencia a las escuelas y la conclusión de estudio de niños y niñas, así como entre las matrículas urbanas y rurales, y, especialmente bajas son las de las poblaciones indígenas y afroamericanas. En México hay muchos estados que han logrado la paridad entre varones y mujeres, y el logro educativo generalmente es mejor entre las niñas.

Los indicadores de eficacia (logro educativo) y eficiencia (reducción de la deserción y el rezago) sólo se resolverán de raíz, cuando los temas de relevancia y pertinencia se hayan solucionado. Cada vez menos niños y adolescentes están dispuestos a quedarse a calentar las bancas de sistemas educativos que no les ofrecen la adquisición de aprendizajes que les sirvan para mejorar sus oportunidades en el mundo productivo, para resolver sus conflictos existenciales de manera satisfactoria, que les den elementos para convertirse concientemente en ciudadanos que pueden co-determinar el destino de sus comunidades y países. El reto es grande desde nuestras culturas autoritarias y coloniales que no han logrado rescatar colectivamente su Ser, ni generar un proyecto de nación consensuado por los ciudadanos que conforman el país, dentro de un mundo globalizado que requiere de respuestas internacionales a los grandes desafíos del siglo XXI.

En todos los casos descritos, e independientemente del momento histórico en el que se presentan, el papel de la evaluación, en sentido amplio, es el de emitir un juicio o apreciación por parte de quien la conduce, sobre los resultados del aprendizaje logrado. Si los aprendizajes por parte de los alumnos son buenos, se asume que las prácticas pedagógicas también. Sin embargo, es relevante acotar que el logro puede ser bueno en sistemas muy autoritarios o en ambientes de-

mocráticos y participativos. Por ello, para valorar las prácticas educativas, no es suficiente medir los resultados del aprendizaje, es necesario encontrar formas que valoren la oferta pedagógica, la prestación del servicio educativo en sí mismo.

En este último sentido, otro ejercicio de evaluación muy valioso que se ha hecho en México es *El Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México*. El grupo de trabajo que asumió esta tarea funcionó desde 2001 hasta 2006 y surgió a partir de la necesidad de rendir cuentas tanto a nivel nacional en un esfuerzo por lograr mayor transparencia, como a los organismos internacionales, sobre el grado de bienestar de los niños y niñas de este país, así como el avance logrado a partir de intervenciones de política pública para este grupo de población (cero a seis años). Fue un ejercicio muy valioso que incluyó a diez dependencias gubernamentales federales, a tres instituciones académicas, a dos instituciones internacionales, a seis organismos civiles mexicanos y a dos de otros países latinoamericanos (DIF, 2006: p.12). El proceso implicó desde la definición de las categorías conceptuales, pasando por la selección de indicadores, presentación de matrices, análisis de la congruencia, operacionalización, aplicación piloto, ajustes con ayuda de especialistas, pilotaje, análisis de resultados y aplicación a nivel nacional. La duración del mismo fue de cinco años y representó un esfuerzo inédito en el país. Los resultados, aunque no en todos los ámbitos fueron representativos, son un referente muy valioso. Se contempló el contexto en el que se desarrollan los niños: familia y comunidad; escuela y el desarrollo de competencias.

En cuanto a los centros preescolares, este equipo de evaluación intersectorial concluyó que en promedio *“no alcanzan el nivel de calidad mínima. Este resultado implica que el servicio educativo contribuye en poco al bienestar de la infancia.”* Y que *“Los centros preescolares indígenas, los rurales generales, los Centros de Atención Infantil Comunitaria del DIF, los centros de CONAFE y los centros para niños de jornaleros agrícolas migrantes quedan debajo de la calidad mínima establecida por este equipo de trabajo.”* En general, los puntajes de las categorías del proceso educativo se sitúan debajo del mínimo esperado, *“aun cuando la calidad de los recursos y la gestión educativa sea más alta y en algunos casos cerca del nivel bueno”* (Ibid. P.81). Los resultados fueron presentados por DIF y esta institución declara en la publicación que son insumos muy importantes para reorientar muchos de sus esfuerzos. Tristemente, con el cambio del sexenio y el programa nacional de Estancias Infantiles, pareciera que el esfuerzo de cinco años de un equipo amplio y competente se quedó en los archivos.

De lo anterior se desprende que existen varios ejercicios de evaluación que se han conducido en nuestro país y depende de qué y para qué se requiere el conocimiento que estas acciones arrojan. Se observa, así mismo, que la evaluación es un proceso complejo que requiere de un quehacer reflexivo, sistemático, interpretativo, crítico.

Hacia dónde se conducen la educación y la evaluación

En los últimos años, la comprensión de lo que implica *el buen funcionamiento del sistema educativo* ha modificado los énfasis en la evaluación. Los sistemas educativos dejan de entenderse como instituciones que transmiten los conocimientos necesarios a las generaciones jóvenes con el fin de prepararlos para que se integren a la sociedad conservando las tradiciones culturales a las que pertenecen (Wilbrink, 1996). Los estados del siglo XXI requieren de generaciones jóvenes capaces de innovar, de crear, de resolver problemas locales y globales, de asumir la responsabilidad por la sobrevivencia del planeta, de trascender las enormes inequidades al interior de los países y entre naciones. Para ello es necesario retomar el significado etimológico de la palabra educar, que significa sacar de, extraer el potencial humano generando condiciones que permitan a los niños y niñas construir su propio conocimiento, desarrollar su capacidad de pensar, opinar, crear, enfrentar dificultades, solucionar problemas y participar en una sociedad, buscando el bien común.

Nociones como: la importancia del capital cultural de los padres y de las escuelas, el niño como sujeto de derechos que aprende a partir de las interrelaciones con su entorno natural, social, cultural, político, tecnológico y mediático, han contribuido a concebir a los sistemas educativos como prácticas de acción en las cuales intervienen actores diferentes que cooperan activamente para el logro de fines comunes. En otras palabras, la escuela es un espacio cuya principal función es la producción de sentidos que vinculan a los individuos que participan en ella. En este camino es interesante cómo la norma del adulto deja de ser el parámetro único, si bien se sigue conservando y es necesario, ahora se ve enriquecido por las aportaciones de niños y jóvenes que miran la realidad desde perspectivas nuevas y no necesariamente desde la rigidez de las personas que ya se han adaptado al funcionamiento, a veces absurdo, de nuestras sociedades.

Así, actualmente se ha llegado a una *“secuencia esperable como eje de la organización y funcionamiento de los sistemas educativos... equidad con calidad, calidad con evaluación, evaluación con rendición de cuentas y rendición de cuentas con participación social.”* (Miranda, 2007: 3). La evaluación arropada de esta manera es una pieza clave para el proceso de toma de decisiones en la búsqueda por mejorar las prácticas educativas y coadyuvar, tomando en cuenta a todos los actores —no sólo al maestro y sus alumnos— al logro de su objetivo: preparar ciudadanos para afrontar la realidad mundial del siglo XXI.

Si se reflexiona un momento, se da uno cuenta de que la producción de sentidos es un reto enorme en un mundo globalmente comunicado y con una humanidad abismalmente dividida. En esta encrucijada tan sólo la definición de lo que los niños deben aprender (relevancia), que les haga sentido (pertinencia) y que transforme profundamente la forma de relacionarnos (con respeto y aceptación) es una tarea

compleja para cualquier sistema educativo. Qué y cómo evaluar se convierte en un problema que no se resuelve sin un diálogo con los actores en diversos niveles. La evaluación en este contexto adquiere un papel de seguimiento, apoyo a la innovación o transformación de prácticas educativas, de confrontación, de planteamiento de retos, de rendición de cuentas y de producción de nuevos sentidos.

Para clarificar desde su origen hacia dónde se dirige la evaluación se puede afirmar que de un papel histórico de reproducción de conocimientos, de relaciones y de legitimación a la meritocracia como lo señalaron en su tiempo Bourdieu y Passeron (1996), la evaluación educativa en sus más variadas modalidades, actualmente ha ampliado sus terrenos de acción. Sin dejar de tener una función en la acreditación y certificación, en procesos de selección y ordenamiento, la evaluación educativa ha ganado un lugar muy importante para alimentar la toma de decisiones en todos los niveles: desde el aula, pasando por los equipos de maestros en las escuelas y los administradores educativos en los gobiernos municipales y estatales, hasta los congresos o parlamentos que asignan recursos y establecen políticas para garantizar el buen funcionamiento del sistema educativo. Por último, ha adquirido un papel relevante en la rendición de cuentas a partir de los resultados obtenidos. (Ravela, 1, s/f)

Esta ampliación de papeles, que se han asignado a los más diversos procesos de evaluación, ha provocado la aparición de amplias discusiones teóricas en torno al tema. La importancia de la rendición de cuentas y de poder medir los resultados de los procesos educativos no sólo se ha evidenciado la dificultad de ponerse de acuerdo desde una variedad de perspectivas, sino también han generado la aparición de instituciones evaluadoras como el INEE en México y que, en ciertos países, como en Inglaterra y Holanda, han monopolizado el quehacer para los sistemas educativos.

Las evaluaciones hoy día tratan de comprender, de desentrañar las implicaciones para obtener ciertos resultados. Esto último ha conducido a una ampliación de la cobertura, es decir, cada vez son más los aspectos que se toman en cuenta y se integran para desdoblarse las complejidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En lo metodológico, se están integrando datos cuantitativos con cualitativos y consecuentemente el enfoque es cada vez más interdisciplinario.

Otro papel importante es que la evaluación se ha convertido en una herramienta más en la gestión de los sistemas educativos (Tiana, 1996:39).

A manera de conclusión

Las prácticas de evaluación han sido reconocidas como un elemento ineludible para todos los ámbitos de la educación. Su importancia radica en que ya no es sólo una herramienta de medición de conocimientos y de certificación, sino que ha ampliado su campo de acción a todos los elementos que conforman los procesos

de enseñanza-aprendizaje y se ha convertido en un componente básico para las prácticas de mejora de la calidad de los servicios educativos que se ofrecen. Los sistemas educativos son muy importantes en la política pública del siglo XXI, y, dada la cantidad de recursos, tanto públicos como privados, que se destinan a este rubro, es necesario contar con herramientas eficaces para su seguimiento y monitoreo. También en este sentido, la evaluación y su correlación con los factores asociados a la educación son elementos que apoyan a la comprensión de lo que sucede en las escuelas. En este terreno se ha avanzado en el desdoblamiento que ha revelado las circunstancias que obstaculizan alcanzar los objetivos que se tienen en cuanto al logro educativo.

En aras de crecer hacia democracias participativas, no sólo se está dejando la información que arrojan las evaluaciones en manos de expertos, se están difundiendo resultados y se está invitando a la ciudadanía a sumarse a los esfuerzos por lograr mejoras en todos los sentidos. Ciertamente esta condición también entraña en sí misma el peligro de que la información no se dé de manera adecuada, que se manipule el contexto, que se le dé un uso perverso en el momento de la toma de decisiones en la arena política.

Otra condición que no debe dejarse de contemplar es que las personas siempre tienden a generalizar su propia experiencia y, en el campo educativo, tan sólo por el hecho de que hoy día casi todos los ciudadanos fueron a la escuela, sienten que pueden opinar con autoridad sobre el tema. Resulta que la mayoría de los adultos no tienen idea de lo que significa para nuestros niños crecer en ambientes físicos que los confronta con una televisión emitiendo mensajes todo el día, desde el momento en que nacen; en un hogar que se compone de pocos miembros y con escaso tiempo dedicado a la convivencia entre ellos; en colonias y comunidades donde no hay seguridad, ni espacios propios para la niñez; en una sociedad cada vez más competitiva con personas, que cuando trabajan, cada día tienen que llenar más horas para cumplir con las exigencias; en un mundo cada día más violento y más amenazado por la acción del propio hombre. Sólo cuando se tenga la humildad de reconocer todo esto y de escuchar a las nuevas generaciones, se contará con los elementos necesarios para entender mejor lo que el sistema educativo y las familias debieran ofrecer a sus niños.

En las prácticas de evaluación el uso arbitrario del poder es una experiencia que casi todas las personas han sufrido en algún momento de su infancia; cuando se reciben las evaluaciones generalmente se resignifican como llamadas de atención, como regaños, a menos que la calificación sea 10 o sea excelente. Estas circunstancias que tienen su origen en un entramado social en el que existen relaciones de poder desigual, convierten a la evaluación en un quehacer delicado y complejo. No se puede pensar ingenuamente sobre el impacto, el uso de la información, los conocimientos construidos y ciertamente el evaluador tiene una gran responsabilidad con respecto a cómo construye y cómo presenta

los resultados de la evaluación. Desconocer las relaciones de poder existentes en las prácticas que se evalúan conduce a una tergiversación de resultados, así como a conclusiones equivocadas y usos inadecuados. Ciertas reflexiones teóricas recientes retoman estas dificultades y han hecho propuestas para darle otro giro a las evaluaciones con la finalidad de convertirlas en información útil para quienes tienen intereses en las prácticas mismas; en otras palabras, para conducir el quehacer investigativo hacia la producción de sentidos para los evaluados. Cobardemente algunos teóricos han planteado en consecuencia que la adjudicación del valor, debe transferirse a los usuarios. En relaciones transparentes, en las que se reconoce el papel, la responsabilidad y el poder de cada actor, es posible que cada uno, incluyendo al evaluador, ejerza su papel. A este último le corresponde hacer un juicio de valor en torno a lo que ha indagado. En nuestro país, esta aproximación a la evaluación que busca la construcción de sentidos nuevos para todos los involucrados, sin pretender que todos son iguales, sigue siendo un vacío en el aula, en las inspecciones y en las evaluaciones externas, es una perspectiva olvidada, un ámbito complejo de abordar.

Para ilustrar la dificultad de la evaluación Margarita Zorrilla plantea:

La evaluación es difícil y dolorosa porque nos enfrenta tanto a lo que sí conseguimos, como lo que no. Pero si aspiramos madurar como personas en lo individual y como sociedad, como educadores habremos de enfrentarnos a lo que somos capaces de lograr e identificar aquello que hay que cambiar, así como también lo que podemos transformar desde la escuela y el propio sistema educativo, teniendo como única apuesta el que la educación sea de calidad y con equidad para todos. (*op. cit.*: 496)

Para la educación, la evaluación siempre podrá ser una herramienta útil; sin embargo, es importante señalar que la objetividad no existe, sí la imparcialidad y que es muy fácil autoengañarse con los resultados, si el ejercicio de la evaluación carece de una visión clara de lo que la educación quiere aportar a los educandos; si no parte del armazón teórico y conceptual que subyace al mismo, y, si se omite un diseño coherente técnicamente hablando.

¿Cómo diseñamos evaluaciones que le aporten a la búsqueda de sentidos para todos los actores del sistema educativo? Este es el reto.

Bibliografía

- Álvarez, I. (2002). “Desafíos de la Calidad en la Educación Básica”. *Investigación Administrativa*; Año 31(91):17-30.
- Backhoff E., Bouzas A.; Hernández E.; García M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México, Implicaciones de política pública en el nivel básico*. México: INEE.
- Bourdieu, P.; Passeron J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2a. ed. México: Fontamara.
- Carnoy, M. and Mc Ewan, P. (2008). *Does privatization improve education? The case of Chile's national voucher plan*. <http://www.stanford.edu/dept/SUSE/ICE/carnoy/Chilepaper.pdf>. (consultado el 26 de Junio 2008).
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- DIF Nacional. (2006). *Indicadores de Bienestar para Niñas y Niños Menores de 6 Años en México*, Proyecto intersectorial. México: DIF Nacional.
- INEE. *Qué es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. México: INEE. http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/que_es_el_inee.pdf ., (consultado 15 de noviembre 2007).
- López y Mota, A. y Ducoing, P. (2007). “¿Qué factores intervienen para mejorar los aprendizajes escolares?, Un ejercicio de reacción.”; • en Miranda, F., Patrinos H. A. y López Ángel, A. (Coord.). *Mejora de la Calidad Educativa en México: Posiciones y Propuestas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 63-94.
- Martinic, S. (1997). *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. México: COMEXANI / CEJUV.
- Miranda López, F. (2007). “Mejora del aprendizaje y la calidad de la educación, una visión de política educativa” en Miranda, Francisco Patrinos Harry Anthony y López Ángel. *Mejora de la Calidad Educativa en México: Posiciones y Propuestas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C. pp. 119-138.
- Miranda López, Francisco. (Mimeo). *Gestión y Calidad del Logro Educativo en el Contexto de la Descentralización y el Fortalecimiento de las Capacidades Sociales*. México: FLACSO, Sede México.
- OCDE (2006). *Starting Strong II: Early Childhood education and Care.*, OCDE: Paris.
- Patrinos, Harry Anthony. (2007). “Factores determinantes del aprendizaje y calidad de la educación en México” en: Miranda, Francisco Patrinos Harry Anthony y López Ángel, Coordinadores. *Mejora de la Calidad Educativa en México: Posiciones y Propuestas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. pp. 13-25.
- Poggi, Margarita. (2003). “Temas y Problemas Clave en torno a la Evaluación Educativa” en Carlos Ornelas, Coordinador. *Evaluación educativa*. México: Editorial Santillana.
- Ravela, Pedro. (s/f). “¿Qué son las evaluaciones educativas y para qué sirven?” en *Para Comprender Las Evaluaciones Educativas*, Fichas Didácticas PREALC: Ficha didáctica No. 1.

- _____. (s/f). “¿Qué son factores asociados?” en *Para Comprender Las Evaluaciones Educativas*, Fichas Didácticas De PREALC: Ficha didáctica No. 13.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Programa de Educación Preescolar. México: SEP.
- _____. (2007). *Plan para la Educación Media*. México: SEP.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Trad. de Albino Santos. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Tedesco, Juan Carlos. (1994) *El perfil profesional y técnico requerido para el próximo decenio*, Presentación en el Congreso de Educación Tecnológica de los países del Mercosur. Mar del Plata. Argentina, 16-19 de noviembre.
- Tiana, Alejandro. (1996). “La evaluación de los sistemas educativos”. *Revista Iberoamericana De Educación*. 10: 37-54.
- United Nations. (2007). *The millennium development goal*. Geneva: UN.
- UNESCO /PRELAC. (2007). *Situación educativa para América Latina y el Caribe, garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: UNESCO / PRELAC.
- Villoro, Luis. (2002). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós /UNAM.
- Wilbrink, Ben. (1996). *Leren Waarderen: de geschiedenis*. Amsterdam: Rapport SVO aan SCO Kohnstamm Instituut.
- World Bank. (2007). “México Determinants of Learning Policy Note, report No. 31842-MX.” En Miranda, Francisco Patrinos Harry Anthony y López Ángel, Coordinadores. *Mejora de la Calidad Educativa en México: Posiciones y Propuestas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C.: pp. 139-245.
- Zorrilla Fierro, M. (2003). *La evaluación de la educación básica en México 1990- 2000, Una mirada a contraluz*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.