

Editorial

1. En la escuela, todos hablamos de “evaluación objetiva”: los maestros, para decir que evaluamos bien; los estudiantes, para demandar equitatividad; los padres, para sancionar o premiar a sus hijos; el sindicato, para evitar sanciones y despejar los ascensos; los evaluadores profesionales, para sostener que sus pruebas (Saber, PISA, TIMMS, PIRLS, etc.) están estandarizadas; el Ministerio de Educación Nacional, para eliminar la repitencia y, así, aumentar la eficiencia interna del sistema; las instancias que rigen la educación, para hablar de una evaluación institucional sin sesgos; los organismos multilaterales, para condicionar los préstamos...

Cada uno quiere “mejorar” (o, al menos, mantener) su ángulo de relación con la educación. Ahora bien, en esta posición se puede —y se suele— hablar de transformar la sociedad, pero siempre y cuando se garantice la permanencia del interés propio. Estas perspectivas (y, sobre todo, *intereses*) distintos no pueden conversar o discutir; sencillamente el otro no tiene la razón y la única salida decorosa que le queda es aceptar la nuestra. No interesa que haya concepciones educativas diversas e, incluso, posiciones distintas sobre la experiencia humana, pues el interés en juego no es cognitivo, aunque se use el saber —el caso de la psicometría es paradigmático— para legitimar un interés político.

Pues bien, no hablar de lo mismo, aunque lo parezca, es una de las formas de reproducir, con la complicidad de todos, el sistema económico-político. Por ejemplo, los efectos perversos de la evaluación masiva: si bien es cierto que el Gobierno crea las condiciones de posibilidad para ello, se necesita quién los imagine y los ejecute, asunto que recae, de alguna manera, sobre todos los que tenemos que ver con la educación. Se podrá argumentar —con cierta razón— que la política difiere de la comprensión y que debemos afrontarla con la crítica y la movilización. Sí, pero hay un detalle: en educación, se supone que el saber cuenta. No en vano, llaman a expertos en educación y en las negociaciones se discuten las bondades o no de las medidas, en términos de aportes cognitivos. Sin embargo, de un lado, las justificaciones teóricas de las evaluaciones masivas no coinciden con las decisiones de política educativa que apuntalan; y, de otro, muchas críticas intentan argumentar con consignas.

Ante la situación de diversos intereses, niveles de explicitación y de elaboración, todos pasamos de agache; incluso denunciándonos los unos a los otros, pero, eso sí, sin interrogar el propio lugar. Al final, las políti-

cas educativas se imponen, gracias a los actos de cada uno de los agentes educativos, de nosotros, así nuestros enunciados sean la denuncia y la crítica. Y lo que llamamos “investigación educativa” puede ponerse al servicio de esa confusión. No se crea un contexto para algo distinto, aunque —paradójicamente— algunas de las banderas sean la “innovación” y la “transformación”.

Tenemos una manera de representarnos la ciencia que coincide con los procedimientos que, en nuestra faceta política, no obstante, nos suscitan críticas. La conveniencia de nuestras agendas personales está atada a las propiedades del capitalismo, aunque se sirve de la crítica a este. La crítica sin argumentos se pone al servicio de una autovalidación no problemática de la relación con el saber. La crítica a las evaluaciones masivas sin una discusión sobre el proceso formativo (más allá de los lemas que, curiosamente, los pone la política educativa) se pone al servicio de una autovalidación no problemática de nuestro saber sobre la educación, de nuestro hacer en educación, lo cual termina validando creencias y prácticas hegemónicas.

Los enunciados que pretenden decir lo que pasa en la escuela provienen de muchas partes, pues la educación es un campo en pugna. Pero, por el hecho de ser una pugna históricamente situada, solo unos discursos terminarán volviéndose hegemónicos en ciertos momentos, no por ser más veraces, sino por la correlación de fuerzas. Así, la psicología experimental terminó reinando, no solo en educación, sino en el mundo entero, como podemos comprobar por la omnipresencia de las encuestas. Pero, antes de introducir la psicología experimental en el campo educativo, ¿cómo hacía para funcionar la educación?, ¿cómo hacía para producir sus efectos, por ejemplo, educar a los que *después* se inventaron la psicología experimental? Las evaluaciones masivas no son la panacea, pero, nosotros mismos, ¿no consultamos los resultados, no los usamos para argumentar?, ¿acaso no hacemos encuestas a la hora de investigar?

2. Los componentes de la evaluación, tanto de aula como masiva, muestran la complejidad de lo que tenemos entre manos.

La *validez* de una prueba, que gira en torno al objeto de evaluación, se establece mediante la relación con un campo de saber. Por eso, porque se supone que dominamos un saber, los maestros determinamos el objeto de evaluación de los exámenes que aplicamos a nuestros estudiantes; y también por eso llaman “expertos”

en las áreas para definir los objetos de la evaluación masiva. Así, no resulta extraño que esos expertos sean maestros; pero sí resulta paradójico, pues los maestros nos quejamos de esas evaluaciones. Ahora bien, las pruebas no interpelan la relación del maestro (que es quien ofrece la educación) con la disciplina, sino con su capacidad de acomodarse a estas nuevas exigencias; y tampoco se interroga esa división del trabajo (maestro/experto) que no garantiza el cacareado mejoramiento de la calidad educativa, pues los procesos de evaluación externa, ¿cómo podrían poner a los maestros a la altura de las discusiones disciplinares? Entonces, las evaluaciones masivas se hacen porque la autoridad educativa desconfía del saber del maestro, cuya formación ella misma refrenda con su firma y sello en el diploma expedido por las instituciones formadoras de docentes. Y el “experto”, nombrado así en su relación contractual, no es el que dicta las clases. La autoridad educativa ha encontrado una manera de no verse a sí misma, apuntando en otra dirección.

La *confiabilidad* de una prueba, que gira en torno a la metodología de evaluación, habla de un nexo con la educación. Por eso, porque se supone que somos pedagogos (y conversamos sobre pedagogía con otros), los maestros somos expertos para determinar la modalidad de las evaluaciones que aplicamos a nuestros estudiantes. Sin embargo, no nos llaman como “expertos” para definir la modalidad de la evaluación masiva, pues supuestamente desborda nuestra experticia pedagógica (en comparación, aplicada a grupos pequeños) y entonces los expertos en este caso lo serán por manejar la psicometría. Pues bien, las maneras de considerar “confiables” las propias evaluaciones revela el tipo de relación que tenemos con el campo pedagógico; y considerar que la confiabilidad sería otorgada por la estadística es también una posición, tal vez más precaria que cualquier otra, frente a ese campo: en cuanto estadígrafo, no se trabaja como educador, no hay reconocimiento de otros educadores, sino legitimación política, que a su vez legitima las ligerezas que profiere. Entonces, la evaluación masiva no interpela la relación del maestro (que ofrece la educación) con la formación, sino —de nuevo— con una pragmática; y se interroga mal la figura del psicómetro, cuando pensamos que el problema es la medición. Aquí tampoco resulta clara la manera como los procesos de evaluación externa podrían poner a los maestros a la altura de discusiones serias sobre la formación. No se confía en el saber pedagógico del maestro, ni importa lo que haya podido construir al respecto. Por eso se lo concibe como alguien que espera los resultados, para poder realizar labores de “mejoramiento”.

La *pertinencia* de una prueba se establece cuando ella configura un destinatario tal como el público que

intentará resolverla. En el caso de las evaluaciones masivas, lo establecería la psicometría, que prohíbe aplicar idénticos instrumentos a poblaciones heterogéneas en relación con su acceso al objeto de evaluación. Así, mientras la pertinencia es objeto de construcción en el aula (lo calcula el maestro gracias a su trabajo con los estudiantes), para la política educativa es una presuposición de un país homogéneo; tanto así que, en la lectura de los datos, en lugar de hablar de la desigualdad de nuestra oferta educativa (la mayoría de los estudiantes no se han visto expuestos a lo que las pruebas preguntan) se habla de bajos resultados. Si bien se habla de pertinencia desde una posición sobre el aprendizaje en contexto, estas pruebas no interrogan al maestro sobre su relación con el país que edifica cuando decide si sus estudiantes son o no homogéneos; y tampoco interrogan al gobierno, que sabe que sus políticas, al cabo de los años, a veces ni se conocen y, donde se conocen, han sufrido adaptación, incompreensión, desdén, empobrecimiento, etc. Así, más impertinentes, las evaluaciones masivas son *desleales*; el gobierno trabaja por un ajuste pedagógico, cuando el asunto es de equidad social. Y siente su labor cumplida cuando los actores de la educación parecen esperar los resultados para acometer la labor educativa, como si nada supieran sobre sus estudiantes, ni sobre la conducción del proceso formativo.

3. Los asuntos sociales no se transforman mediante propósitos. Aunque es necesario tener propósitos para transformarlos. Mientras los propósitos estén más cercanos a las condiciones de posibilidad (las existentes y las que podemos crear), menos se tratará de idealizaciones que impiden actuar. ¿En qué medida los participantes de la educación estamos dispuestos a subordinar nuestros intereses al propósito formativo (que se supone que también es el nuestro) para poder interrogar la forma como las evaluaciones masivas nos interpelan y las respuestas que damos? Igualmente: ¿por qué es tan difícil vivir hoy el espacio educativo, de la manera como quisiéramos que fuera el día de mañana, con lo que evitamos el tono de las reflexiones educativas que, centrándose en un deber-ser o concluyendo con uno, idealizan el fin, de forma tal que terminan subvalorando el hacer cotidiano en la escuela, donde no obstante se juega gran parte de nuestra vida? Y, finalmente, ¿podemos trabajar en educación con la heterogeneidad de los sujetos, o es forzoso empujarla hacia el “todos iguales”, para poderlos evaluar?

Guillermo Bustamante Zamudio
Editor invitado