



CPU-e, Revista de Investigación Educativa
E-ISSN: 1870-5308
cpu@uv.mx
Instituto de Investigaciones en Educación
México

Vaca Uribe, Jorge

Un poco más allá de los debates de opinión en educación

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 16, enero-junio, 2013, pp. 110-118

Instituto de Investigaciones en Educación

Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283128328006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Revista de Investigación Educativa 16

enero-junio, 2013 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Un poco más allá de los debates de opinión en educación

Dr. Jorge Vaca Uribe

Coordinador

Seminario de traducción de textos científicos y literarios del francés al español y su didáctica

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México

jvaca@uv.mx

Enrique Calderón Alzati y Manuel Pérez Rocha sostuvieron un debate de cierta intensidad (que es vigente) en la prensa nacional en 2011 sobre el tema de la evaluación en educación, de niños y maestros. A través de este texto me permito entrar al debate, aportando conocimientos específicos derivados de una investigación educativa de cuatro años de duración que nos orienta a una reflexión más crítica y específica sobre los contextos social, magisterial y político y técnico que envuelven a las políticas y a las prácticas de evaluación educativa en México.

Palabras clave: Evaluación, debate, prensa, investigación, México.

Throughout year 2011, there were two actors at Mexican Press –Calderón Alzati and Pérez Rocha– who discussed under debate, educational assessment, both for students and teachers. It is my purpose here to contribute to this debate with the results and reflections of a 4 year educational research that takes into account the different contexts for assessment policies and practices in Mexico, i. e. social, technical and political.

Key words: Assessment, Mexican Press, educational research, debate.

Recibido: 25 de noviembre de 2011 | **Aceptado:** 2 de diciembre de 2011

Para citar este artículo:

Vaca Uribe, J. (enero-junio, 2013). Un poco más allá de los debates de opinión en educación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 16. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num16/critica/vaca-debates-educacion.html>

Un poco más allá de los debates de opinión en educación

I

Ler la prensa es una práctica en la que debo tener mucha mesura, pues me resulta deprimente, o al menos, inquietante. Sin embargo, me encontré con un debate de opinión en el campo educativo, en torno a las pruebas ENLACE, PISA y a la evaluación de los maestros de educación básica en nuestro país. En particular me referiré al debate entre Enrique Calderón Alzati, quien defiende las pruebas y las políticas federales de evaluación, y Manuel Pérez Rocha, quien está en contra de dichas pruebas y políticas educativas, tal como se implementan. Este debate de opinión es cercano porque, por un lado, acabamos de presentar un reporte de una investigación apoyada por Conacyt, legible en 950 páginas y un DVD; la investigación duró cerca de cuatro años y pretendía explorar elementos de lo que justamente se está debatiendo: las maneras de evaluar en educación. El reporte lleva por título *Los lectores y sus contextos* y puede ser consultado como el volumen 8 de la Biblioteca Digital de Investigación Educativa (www.uv.mx/bdie).

También me toca de cerca porque trabajé hace muchos años con el Dr. Enrique Calderón, en los albores del Proyecto Galileo (a finales de los años ochenta), quien dirigía la producción de excelente *software* educativo para niños y jóvenes, que hoy se está actualizando. A quien continúe leyendo, le pido tener en mente tres cosas: una, que el Dr. Enrique Calderón in-corpora la historia de la informática en nuestro país, y tan solo por eso merece todo nuestro respeto. Que en el campo de la informática educativa mexicana es un pionero que produjo (o ayudó a producir) importantes e ingeniosos dispositivos para el aprendizaje: *El laboratorio espacial Galileo*, *El generador geométrico*, *Ecosistemas* y *Polinomios* son sólo ejemplos de dispositivos de aprendizaje de manufactura mexicana que no le piden nada a la tortuguita de Logo, creada en el MIT; desafortunadamente, nunca repercutieron mayormente en el sistema educativo mexicano, por algo que discutiremos en este escrito. La tercera cosa que pedimos al lector recordar es que a Pérez Rocha le pasó con su maestro algo parecido a lo que a mí con Calderón, de tal suerte que admiro su trabajo *en ese campo* y que tuvo una muy positiva influencia en mí, sin que él me pudiera recordar siquiera. Con respeto, la crítica se hace necesaria.

Trataré de expresar en los párrafos siguientes las tesis que se debaten y sus fundamentos.

Pérez Rocha (2011) argumenta en su artículo “Magisterio, resultados incommensurables”, que sin duda los resultados de la docencia deben evaluarse, pero que se debe reconocer que ésta es una tarea compleja que no puede dejarse a las máquinas, ni a quienes razonan como máquinas y se obsesionan con medir todo. De un tiempo a acá se dice con terquedad que lo que no se puede medir no se puede mejorar y que éste es el caso de la educación. (s. p.)

Luego, nos da un buen ejemplo personal de cómo uno de sus maestros, que lo escuchó y atendió, influyó en él y marcó su trayectoria profesional, y lo usa para argumentar que “la educación es conocimiento e inevitablemente mucho más, es el desarrollo de habilidades intelectuales y manuales, de actitudes, es el contagio de gustos, intereses y pasiones, de transmisión de valores”, y se pregunta:

¿Con qué escala se miden? Si fuera solamente información la mediríamos en *bits* y los estudiantes quedarían clasificados según los kilo, mega o gigabytes que almacenan, pero las capacidades de análisis, abstracción, síntesis y creación que sin duda son elementos identificables del conocer, ¿son medibles? (s. p.)

Luego de otros argumentos en contra de la asignación de “calificaciones” en distintos ámbitos y ya casi para cerrar su artículo, nos dice:

¿Quieren evaluar el trabajo de los profesores y sus resultados? Bien, es necesario, pero para ello escuchen a sus alumnos, indaguen, en ellos y con ellos cuáles fueron los resultados del curso y cómo se desarrolló (los instrumentos son variadísimos: cuestionarios, entrevistas, observaciones de clase, revisión de trabajos y muchos más). Otra voz que debe ser escuchada es la de sus colegas, que cuentan con información de primera mano acerca de los estudiantes y de las condiciones de trabajo de todos ellos [...] Con estos y otros elementos, debidamente organizados en protocolos claros, se pueden emitir juicios. (s. p.)

Por su parte, Enrique Calderón, el 15 de enero de 2011 en su artículo “Refutando a Pérez Rocha”, retomando el artículo de éste que ha sido reseñado, argumenta que es afortunado que se puedan contar anécdotas como la de su buen maestro, pero que ello

no invalida los demás esfuerzos que se puedan hacer para mejorar la educación, y uno de ellos tiene que ver precisamente con la realización de mediciones porque, efectivamente, resulta difícil decir que algo ha mejorado cuando ese algo no se puede medir y eso es particularmente cierto en el caso de las ciencias sociales donde, por ejemplo, los números que representan la distribución del ingreso nos hablan con bastante certeza de la calidad de vida y de justicia social de un país [...] Ciertamente que [...] querer medir el conocimiento por el número de *bits* de información que han sido entregados a los estudiantes de una escuela es una imbe-

cilidad; obtener en cambio un indicador numérico de la capacidad de solución de diferentes tipos de problemas por grupos de estudiantes mexicanos y compararlos (y esto es precisamente una medición) con los obtenidos en grupos de la misma edad de Noruega o Finlandia, es un ejercicio valioso porque nos permite conocer cómo están nuestros alumnos respecto a los de esos países y de ahí aplicar estrategias para corregir nuestro sistema educativo, o los métodos de enseñanza. (s. p.)

Luego de otros argumentos a mi entender no bien logrados, Enrique Calderón (2011) continúa:

la experiencia señalada por Pérez Rocha tiene además la característica de referirse a un caso particular [...es necesario recurrir a estrategias] para cambiar los modelos de enseñanza que conceptualizan a los niños y jóvenes como meros receptores de la información de sus maestros, por otro en que ellos mismos sean los constructores de sus conocimientos, de manera tal que éstos les sirvan para producir otros, para tomar decisiones, para resolver problemas. Pero invalidar las mediciones o evaluaciones mediante indicadores numéricos, porque algunas se hacen mal, es una actitud equivocada, mejor pugnemos por lograr que éstas se hagan bien y responsablemente. (s. p.)

Cierra su artículo atribuyendo a la mala educación de los mexicanos (a su ignorancia) la causa de todos sus males: contaminación, deterioro ambiental, incluso “el de la calidad de nuestros gobernantes y políticos” (s. p.).

Se cierra entonces esta parte I recomendando no reducir demasiado pronto la polémica a la de los “cuantitativistas” vs “cualitativistas”, los “objetivistas” vs “subjetivistas” o los “deterministas” vs “caóticos u holistas”, etc. Paciencia...

II

En lo que sigue y para poder ir más allá de las opiniones, tal como se prometió en el título, diremos que alimentaremos el debate con la intervención de otro editorialista que ha estado preocupado por estos asuntos del campo educativo. Nos referimos a Emilio Zebadúa, de *La Crónica*, quien el 17 de enero de 2011 publicó una nota pertinente: “¿Podemos ser finlandeses?” Asimismo, recurriremos a otro artículo de Enrique Calderón publicado el 10 de abril de 2010 en *La Jornada*: “La prueba ENLACE”.

En la investigación que realizamos un grupo de investigadores, colaboradores y estudiantes de la Universidad Veracruzana y que aludimos en la primera parte de este artículo, nos dimos a la tarea de seleccionar un texto usado en la prueba PISA 2000 (*La Gripe*) y de adaptar un problema matemático de la misma, el de *Pasos*, y entrevis-

tar, cámara y grabadoras en mano, a 110 estudiantes de los grados finales de primaria, secundaria y bachillerato de cuatro localidades del estado de Veracruz, localidades muy diferentes por su infraestructura económica, cultural y educativa, de tal forma que trabajamos con estudiantes de la capital del estado pero también de localidades más o menos apartadas de ella. Además, observamos las clases que les impartían sus maestros de español y matemáticas, fuimos a sus casas, las conocimos así como a sus papás, para saber en qué trabajaban ambos, cuántos hermanos tenían, qué libros tenían, etc. También recorrimos las localidades donde han crecido y viven; visitamos, si la había, la biblioteca municipal de la Red Nacional de Bibliotecas y buscamos los lugares donde los estudiantes implicados en el estudio podían comprar un libro, una revista o usar computadoras con o sin conexión a internet. En fin, tratamos de describir, lo mejor que pudimos, los contextos de vida, crecimiento y estudio de nuestros estudiantes.

Además, para ir más allá de las opiniones, debo recurrir a otro trabajo científico publicado, referente esta vez a la mala calidad de los reactivos de la prueba ENLACE (“ENLACE 2006: del constructivismo al regreso de los tests”, Vaca & Montiel, 2008), y cito este trabajo de análisis para mostrar al Dr. Calderón que mis argumentos no se basan en una mala voluntad; *no sólo “algunas se hacen mal”*: en ciencia, al menos en la psicología diferencial que da origen a los tests, no se habla del bien y del mal sino de la validez o invalidez de las mediciones (*¿miden o no lo que pretenden medir?*) como bien lo apunta, por otro lado, Pérez Rocha.

Con esas cartas sobre la mesa, y antes de que se vuelva a terminar el espacio de escritura que me obligue a inventar una tercera parte, paso a fijar mi posición en el debate y a mencionar otros argumentos obviamente imposibles de desarrollar en una breve nota que quizá tenga la fortuna de encontrar algunos lectores, y a sugerir a quienes debatimos otros elementos para incorporar al debate.

1. Hoy por hoy, las *capacidades* de lectura, que supone comprensión (o, si se quiere hablar de *competencias* para complicar las cosas, exijo más espacio), no pueden reducirse a un *índice numérico válido* por una razón muy sencilla: no hay contenido textual que sea universal y compartido por *todos los estudiantes del mundo o del país*. Por investigaciones psicolingüísticas y constructivistas de las pasadas tres décadas sabemos que si algo permite la lectura fluida y comprensiva, es el conocimiento del tema del cual habla el texto, entre otras cosas. Es cierto que a todos los estudiantes les da gripe o les puede dar influenza –variante para la que sí hay vacuna–, pero no es cierto que sean atendidos por los mismos sistemas de salud ni que se muevan –ellos y sus papás– en ambientes laborales homogéneos. Los patrones cul-

turales de vacunación en México ponen como protagonista principal a las instituciones públicas (como el IMSS, Clínicas del Sector Salud, etc.) y este conocimiento cultural hace a algunos de nuestros estudiantes interpretar la campaña de vacunación de que trata el texto *La gripe* como siendo una campaña pública de vacunación y no una campaña al interior de una empresa privada. No es que no sepan leer; es que no conciben ese tipo de empresas y por eso “no pueden ser finlandeses”. Por lo tanto, contestan mal algunos reactivos de la prueba.

2. La capacidad de resolver problemas matemáticos de nuestros estudiantes se vio dificultada de una manera enorme porque les impedimos usar una calculadora. Muchos planteaban bien la solución del problema pero no podían “resolver la división” con lápiz y papel, pues están habituados a las “maquinitas”. En el caso de muchos, no es que no piensen, sino que ya no saben hacer divisiones *con lápiz y en papel*. ENLACE prohíbe el uso de la calculadora durante su resolución. Entonces, la idea de medida y la comparación “neutra” se diluyen en estas pequeñas grandes contradicciones: el currículo apoya el uso de la tecnología; la prueba lo prohíbe.
3. Observamos en nuestra investigación excelentes clases de español y matemáticas por parte de maestros experimentados que NO conceptualizan a los alumnos “como receptores de información” (los videos y las descripciones están disponibles); también observamos clases que pueden y deben mejorar: unos maestros atienden a toda una escuela (a todos los alumnos de los seis grados de primaria); otros, en telesecundarias y telebachilleratos, deben pasar de la clase de matemáticas a la de biología y luego a la de español, pues son el maestro de todos los muchachos de un grado escolar en una localidad y sus alrededores. A pesar de eso, algunas escuelas tienen la lucidez (recordar a Saramago, por favor) de contratar por su cuenta a un ingeniero para que sea él quien imparta de magnífica manera la materia de Cálculo diferencial e integral, en medio de una serranía, a un grupo no mayor de seis estudiantes. Asistir a esa clase fue, para nosotros, una experiencia tan surrealista como gratificante. Pérez Rocha sabe de educación y sugiere maneras de evaluar que tomen en cuenta estas realidades, aunque lograr así la validez resultaría mucho más costoso que con pruebas estandarizadas. Sería recomendable para el Dr. Calderón la lectura del libro *Testing is not teaching* [*Evaluar es no enseñar*, lo traduciría yo, conociendo su contenido], de Donald Graves.
4. Es un argumento falaz y demagógico el que reza: “hay que evaluar para poder mejorar”. Mucho antes del *tsunami* de pruebas estandarizadas que ha azotado

en la última década al México Educativo actual, sabíamos que los estudiantes en primarias unitarias o multigrado, de telesecundarias y de telebachilleratos obtenían una educación de menor calidad que los que viven en ciudades más o menos desarrolladas y *nunca se ha hecho* lo necesario para remediarlo, con o sin pruebas.

5. Por cierto. También es una falacia decir que “vivimos en la era del conocimiento”, al menos en México, porque los funcionarios, “funcionaritos” o “funcionariotes” (para recordar a Germán Dehesa), no toman sus decisiones con base en el conocimiento producido por la ciencia mexicana, sino, en el caso menos lastimoso, con base en sus prejuicios: el caso de Veracruz que conoce bien el Dr. Calderón fue paradigmático en el sexenio pasado, ya que su ex secretario de educación, Víctor Arredondo, está convencido de que será la tecnología (*sin más*) la que salvará a la educación. El mismo Dr. Calderón ha desarrollado tecnología educativa inigualable y los mexicanos seguimos sin saber de ecosistemas, de la generación de sólidos por revolución, de la utilidad de la graficación de polinomios o de la ley de la gravitación universal, para citar sólo temas relacionados con los programas de computadora antes mencionados. ¿Qué le faltó a la SEP para tener la lucidez de incorporar esos y muchos otros programas educativos desarrollados en México y por mexicanos en Enciclomedia? ¿Para qué invierte CONACYT en desarrollo tecnológico si serán los prejuicios de los funcionarios en turno quienes tomarán las decisiones sin tener la obligación de consultar, primero, lo que se hace en este país? Es más vistoso, por supuesto, recibir a Bill Gates.
6. El Dr. Calderón no se da cuenta de la *contradicción* que entraña defender la educación orientada a que sea el propio alumno quien *construya sus conocimientos* (yo soy piagetiano y constructivista de corazón) y la aplicación de tests como ENLACE o PISA como política prioritaria. Si estuviéramos en los años setenta, diría que las proposiciones son antitéticas. Como estamos en el 2012, le recuerdo al Dr. Calderón que es justo esta obsesión por evaluar, que le ha parecido luminosa a nuestros funcionarios educativos junto con la mal definida noción de “competencias”, la que prácticamente está tirando a la basura 30 o más años de investigación constructivista sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita (sirva para recordar a Emilia Ferreiro, investigadora emerita del CINVESTAV 2010, y a Rolando García) y sobre las didácticas específicas de las matemáticas y las ciencias (sirva para mencionar a los magníficos especialistas en estos temas como David Block y Antonia Candela, también del CINVESTAV).

Como espero haber dejado claro, me inclino por los argumentos de Pérez Rocha y de aquellos que piensan que los mexicanos no podemos comportarnos como finlandeses por la simple y sencilla razón de que no hemos crecido en Finlandia, de que las sinergias entre la población, el gobierno y las escuelas de ese país son *las causantes* de sus éxitos educativos (véase el libro reseñado por Zebadúa: *Finlandia: el éxito en PISA y más allá* de Eduardo Andere). La teoría general de sistemas que alude Calderón nos obligaría a no aislar “al sistema educativo” de todas las otras capas contextuales con las que ese sistema interactúa. No es lo mismo dar clases en Coyoacán que en La Tinaja, Veracruz: los alumnos veracruzanos no son los mismos; los primeros llevan a la escuela muchos conocimientos, actitudes, prácticas y valores construidos en casa, *antes* de entrar a la escuela o durante su asistencia a ésta (la calle también educa, en el mejor de los sentidos y en el peor). Los otros muchachos, generalmente de origen campesino, también llevan un importante bagaje de conocimientos, pero muchos de éstos no son valorados por la escuela (por ejemplo, su lengua materna originaria) o no son pertinentes para lo que ésta les demanda (su conocimiento de la tierra, de las plantas y animales por ejemplo). De ahí la importancia de lo social y cultural. Entonces, ¿cómo evaluar a los maestros de esos niños? ¿Con el mismo patrón de medida? Los números pueden salir, pero su significado seguirá siendo obscuro. Y que conste: yo llamo maestro a los profesionistas que van a dar clases a las escuelas y no a los que tienen “plaza de maestro”, que son muchos comisionados, y a quienes se les ve más por las oficinas de ciertos partidos políticos.

Un ejemplo más de los prejuicios con los que el Dr. Calderón (2010) nutre sus opiniones (con perdón) es la afirmación de que “en la vida real, los individuos ‘mejor preparados’ son los que tienen mayores oportunidades”. Si tomamos el indicador cuantitativo “sueldo”, los diputados de México ganan “por ahí” de 250,000 pesos al mes –por lo bajo, como diríamos en México– y no podemos decir que sean precisamente los mexicanos mejor preparados ni los mejor educados (lo que nos permite recordar de pasada al ex presidente Vicente Fox y a Peña Nieto).

Conclusión: es necesario ir más allá de las opiniones y, por cierto, una cosa es escribir en los diarios sus opiniones y otra, hacer ciencia.

Lista de referencias

- Calderón, E. (10 de abril de 2010). La prueba ENLACE. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2010/04/10/politica/017a2pol>
Calderón, E. (15 de enero de 2011). Refutando a Pérez Rocha. *La Jornada*. Recuperado

- de <http://www.jornada.unam.mx/2011/01/15/opinion/o16a1pol>
- Graves, D. H. (2002). *Testing is not teaching: What Should Count in Education*. Portsmouth, Nuevo Hampshire: Heinemann.
- Pérez, M. (10 de enero de 2011). Magisterio, resultados incommensurables. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2011/01/10/opinion/o34a1soc>
- Vaca J., Bustamante, J., Gutiérrez F., & Tiburcio, C. (2010). *Los lectores y sus contextos* (Reporte de investigación, Vol. 8). México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Vaca, E., & Montiel, B. (2008). ENLACE 2006: Del constructivismo al regreso de los tests. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 6. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num6/inves/vaca_montiel_enlace_2006.html
- Zebadúa, E. (17 de enero de 2011) ¿Podemos ser finlandeses? *Milenio*. Recuperado de <http://www.milenio.com/cdb/doc/impreso/8896306>