

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

González Jiménez, Dulfay Astrid

Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar

Pedagogía y Saberes, núm. 41, julio-diciembre, 2014, pp. 63-74

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064795006>

- 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

Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar*

Massive Assessment and Media Spectacularization of the Result: About How to Lie on Statistics and to Manufacture the School Failure

Avaliação massiva e espetacularização mediática do resultado: sobre como mentir com estatísticas e fabricar o fracasso escolar

Dulfay Astrid González Jiménez**

* Este artículo es un avance de la investigación doctoral titulada: "Hacia una arqueología de la evaluación masiva en Colombia", tesis doctoral dirigida por el Dr. Alberto Martínez Boom.

** Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura de Cali. Fundadora del Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación (GIECE). Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: dulfayastrid@gmail.com

Resumen

El artículo describe efectos estratégicos que conectan la evaluación masiva con sistemas de información, producción, consumo y gobierno no solo de la educación sino de las poblaciones a las que esta práctica va dirigida. Bosqueja también una mirada crítica sobre las fuerzas que utilizan la evaluación como sofisma publicitario y como instrumento capaz de modular su propia espectacularización mediática, para ello acude a un doble archivo: material de prensa y trabajo investigativo especializado.

Palabras clave

Evaluación, fabricación, espectacularización, medios de comunicación, fracaso escolar.

Abstract

The article describes strategic effects which connect the massive evaluation with systems of information, production, consumption and government, not only on education but also on the population to whom this practice is addressed to. It also outlines a critical look on the forces that use evaluation as an advertising sophism and as an instrument able to modulate its own media spectacularization; to do this, it turns to a double file: press material and specialized research work.

Key words

Evaluation, manufacturing, spectacularization, mass media, school failure.

Resumo

O artigo descreve efeitos estratégicos que conectam a avaliação massiva com sistemas de informação, produção, consumo e governo tanto da educação quanto das populações que essa prática objetiva. Desenha também um olhar crítico das forças que utilizam a avaliação como sofisma publicitário e como instrumento com capacidade de modular sua própria espetacularização mediática, para isso serve-se de um duplo arquivo: material de imprensa e trabalho de pesquisa especializado.

Palavras chave

Avaliação, fabricação, espetacularização, meios de comunicação, fracasso escolar.

Fecha de recepción: Octubre 23 de 2014

Fecha de aprobación: Noviembre 21 de 2014

La grandilocuencia de la evaluación masiva

La evaluación masiva en Colombia ha devenido en un hecho educativo naturalizado, cada vez más ampuloso, abarcante y omnipresente. En nuestro país todos los grupos etarios son evaluados masivamente: niños entre 8 y 10 años de edad que cursan tercero de educación básica son evaluados a través de las pruebas Saber 3; preadolescentes presentan obligatoriamente las pruebas Saber 5; los adolescentes, las pruebas Saber 9, Pre-Saber (10.º grado de forma voluntaria) y Saber 11; y los adultos son evaluados masivamente mediante las pruebas Saber Pro, *ad portas* de egresar del nivel terciario. No siendo poco, Colombia participa en pruebas internacionales como TERCE¹, TIMSS², PISA³ e ICCS⁴ aplicadas fundamentalmente a población joven⁵. Y, pronto, quienes estaban por fuera de la envolvencia de las pruebas masivas serán objeto de las mismas. En el 2015, Colombia participará en las pruebas internacionales llamadas “PISA para adultos” del Programa PIAAC⁶, es decir que la población adulta que ya pasó por la educación terciaria será evaluada.

1 Aplicadas a los estudiantes colombianos en 1997, 2006 y 2013.

2 Aplicadas en 1995 y 2007.

3 Fueron aplicadas en el 2006, 2009 y 2012. Un grupo representativo de jóvenes colombianos de todo el territorio nacional las presentará en el 2015.

4 Fueron aplicadas a finales de la década de los 90, más específicamente en 1999. Una década después, doblando la muestra, se realizó de nuevo su aplicación y en poco menos de dos años, en el 2016, se llevará a cabo por tercera vez esta evaluación internacional, que pareciera predice mucho más que un saber específico.

5 Para que Colombia pueda participar en estas evaluaciones internacionales debe pagar a los organismos evaluadores por instrumentos, marcos y guías de orientación, asesoría de los expertos, procesos de divulgación, realización a expertos de los informes emitidos, etc. Los costos aproximados de esta participación entre el 2005-2007 fue de US\$ 1'125.000. Ver cuadros detallados en el informe de Laurence Wolf (2007, p. 22)

6 El Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE colecta y estudia datos que ayudan a los gobiernos a evaluar y analizar el nivel y distribución de competencias de la población adulta, así como también su utilización en diferentes contextos. “Se trata de contar con una imagen más completa y matizada del capital humano del que disponen los países para competir en una economía globalizada” (“Evaluarán a los adultos como a los escolares” *Portafolio*. 25 de marzo de 2008. Recuperado de: www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-2872391). En Colombia se aplicarán con el propósito de medir el impacto de la formación superior en personas de distintos ámbitos de la sociedad, incluido el laboral. “[...] Las piacc evalúan matemá-

El rango de edad declarado se ubica entre 18 y 65 años de edad, aunque el gobierno chileno y español, en su momento, eligió para sus países evaluar a adultos que están en el rango de 30 a 50 años de edad⁷. En Colombia, desde el infante hasta el adulto mayor es evaluado, escudriñado y leído, tanto en los niveles de desarrollo de habilidades y competencias como en lo que se incluye en la categoría de factores asociados al aprendizaje (preguntas sobre composición familiar, lugar donde reside, ocupación de los padres, grupo socioeconómico al que pertenece, ambiente familiar, antecedentes migratorios, número de libros en casa, etc.)⁸.

Nada se escapa a la evaluación, todo lo ha de saber, desde lo que conoce una persona (ubicado como dimensión cognitiva) hasta cómo vive (ubicado como dimensión no cognitiva).

[...] el principal reto es recopilar a través de un conjunto de cuestionarios para estudiantes, docentes y las escuelas, los factores contextuales que pueden estar asociados con resultados cognitivos y no-cognitivos derivados de la enseñanza y del aprendizaje. (Pedraza et al., 2012, p. 100)

[...] Lo anterior se logra mediante un conjunto de cuestionarios dirigidos a los estudiantes de quinto y noveno grados, padres de familia, docentes y directivos de los establecimientos educativos. La información que se recoge se utiliza para interpretar y explicar las diferencias en los resultados de los estudiantes en las pruebas. Particularmente, permite resolver los siguientes interrogantes: ¿por qué algunos estudiantes del país obtienen mejores resultados que los de los demás?, ¿las diferencias en los resultados de las pruebas SABER 3.º, 5.º y 9.º pueden derivarse de características familiares, los recursos escolares, las prácticas de enseñanza y las comunidades de las que provienen los estudiantes? (Pedraza et al., 2012, p. 102)

... ticas (capacidad de cálculo), lenguaje (comprensión lectora) y resolución de problemas reales en ambientes informatizados. Colombia ya pagó la membresía y vamos a participar en la primera fase en el 2015, que es un piloto; en el 2016 serán las pruebas definitivas, cuyos resultados se entregarán en el 2018” (Entrevista al director del ICFES publicada en el periódico *El Tiempo*, el 12 de marzo del 2014. Fuente: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13641596>).

7 La grandilocuencia de la evaluación masiva también radica en el funcionamiento sobre la geografía de lo transnacional: la primera prueba PIAAC abarcó a más de 160 000 adultos, en 24 países y se realizó en 30 diferentes idiomas, lo cual conllevó a que la OCDE declare que las pruebas PIAAC son la mayor y más innovadora evaluación comparativa internacional de adultos que se haya visto.

8 Pareciera que de la mano de lo que se declara como meta universal: *la educación para todos*, deviene la *evaluación en todos*(s).

La evaluación masiva produce información, discursos, prácticas, expertos, rentabilidad económica y de gobierno

En los últimos siete años en Colombia se han puesto a disposición del público tres especializaciones en evaluación, tres maestrías, cinco doctorados en educación declaran tener como línea de investigación central la evaluación y la gestión escolar, y se han ofertado 25 programas de cualificación para ascenso en el escalafón docente cuyo énfasis es la evaluación, de los cuales se ofertan nueve en modalidad virtual. Igualmente, en las secretarías de educación de las cinco principales capitales del país se ha constituido en los últimos cinco años la Subsecretaría de Evaluación que contempla como eje central de su labor el mejoramiento de los puntajes en las pruebas estandarizadas, la cualificación y acompañamiento docente para tal fin. De la mano con estas formas de institucionalización, hoy se seleccionan docentes y directivos con formación posgradual y experiencia comprobada en evaluación.

A nivel internacional, una experiencia particular en América Latina es la de México, país en el que desde el 2012 existe la certificación en evaluación, la cual se oferta y aplica a través de un organismo evaluador privado, y quienes la obtienen, con independencia de la profesión de base, son facultados socialmente para liderar procesos evaluativos en educación. La grandilocuencia ha sido posible por la emergencia del saber experto en evaluación, que en la última década en Colombia se fábrica, se instala y se demanda.

Congresos nacionales, congresos internacionales, seminarios, foros son formas de producción y divulgación de discursos desde los cuales perspectivas, modelos, técnicas se ponen a circular anunciando que sobre la evaluación educativa algo nuevo vendrá. Al 2014, el ICES ha realizado cuatro congresos internacionales, en lo que han participado más de 10 000 docentes, directivos e investigadores del mundo educativo urbano y rural, acuñando perspectivas recogidas en eslóganes que van desde *evaluar es valorar* hasta *evaluar para construir y mejorar*. De una declaratoria técnica sobre qué es evaluar: valorar, a una funcional: para. Economistas, fundamentalmente, ofician técnicas, conceptos, modelos, patologías de la evaluación, y acuñan con fuerza de verdad, el deber ser de la educación para el progreso y prosperidad social.

Rentabilidad económica

A la par, en poco menos de media década, el ICES pasó de ser un Instituto para el Fomento de la Educación Superior, cuyos recursos procedían del erario nacional autorizado anualmente al Ministerio de Educación Nacional, a ser un Instituto de Evaluación Educativa que produce dinero y alta rentabilidad para el país. El ICES vende servicios de evaluación, de distinto orden al sector oficial y privado del país: para concursos de ascenso, concursos de provisión de cargos, concursos de méritos, entre otros, a la vez que cobra a los padres de familia y/o evaluados por las pruebas Pre-Saber 11, Saber 11 y Saber Pro⁹.

En el apartado de funciones divulgado a través de su portal, el ICES señala que en cumplimiento de su objeto, la *Empresa ICES* tendrá las funciones atribuidas mediante el artículo 12 de la Ley 1324 de 2009 y otras afines a las mismas, a saber: celebrar contratos con las autoridades educativas del orden nacional, local y territorial; con entidades de derecho público internacional; y con entidades privadas, nacionales o extranjeras, para promover políticas y programas tendientes a cualificar los procesos educativos. Definir y recaudar las tarifas correspondientes a los costos de los servicios prestados en lo concerniente a las funciones señaladas para el ICES, entre otras¹⁰.

La evaluación masiva se ha configurado, entonces, en una estrategia eficiente por medio de la cual el evaluado, obligado por una oportunidad o requisito, ha de pagar para que desde la institucionalidad se revele lo que sabe y lo que puede hacer con lo que sabe. Así, evaluar paga, pues hay que costear cada evaluación.

[...] Este año, más de 2,5 millones de estudiantes de todos los colegios públicos y privados, urbanos y rurales del país presentarán las pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º. Dos novedades vienen en esta aplicación para los estudiantes de 9.º grado, la primera es que, además de presentar lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, responderán una prueba de educación económica y financiera [...]. La información de sus resultados servirá para saber cuáles son las competencias de nuestros estudiantes cuando enfrentan situaciones que requieren planear y administrar recursos como dinero, tiempo, entre otros. Por ejemplo, evaluar cómo a la hora de planear tiene habilidades para anticipar eventos,

9 Ver desglose de recursos en: http://www.ices.gov.co/2012-07-05-14-55-31/cat_view/315-informacion-institucional/314-informacion-financiera-y-contable/310-informacion-historica-presupuestos/517-presupuesto-2013

10 En: <http://www.ices.gov.co/informacion-institucional/informacion-general/funciones?showall=&limitstart>

definir metas y objetivos; y en lo correspondiente a administrar, si puede organizar de manera eficiente y responsable los recursos limitados con los que cuenta, reconoce estrategias que le permiten mantenerse dentro de lo planeado, identificar el momento oportuno, las circunstancias favorables, o las acciones apropiadas de disponer sus recursos o los de su entorno¹¹.

Ad portas de finalizar el 2014, un cuarto de millón de preadolescentes y adolescentes de nuestro país se enfrentarán a una práctica que ligeramente se la puede juzgar como una sofisticación del examen escolar o una réplica de la evaluación psicométrica con fines de selección. Profesores, directivos, padres de familia, estudiantes, personal contratado para la aplicación de los instrumentos, funcionarios de seguridad, entre otros, (más de 4 000 000 de personas), se movilizaron sincrónicamente, cumpliendo rituales, prescripciones, normas, tiempos, para que se pusiera en juego un dispositivo que va mucho más allá de una evaluación de aplicación masiva.

Casi tres millones de personas, con el ropaje de estudiantes, dispusieron sus cuerpos, se hicieron visibles y dócilmente ante un papel, revelaron/confesaron lo que en apariencia sabían e ignoraban sobre verdades circulantes en áreas de conocimiento específicas (lenguaje, matemática, ciencias naturales) y sobre las bondades de hipotéticas realidades económicas y sociales (competencias financieras básicas). La evaluación masiva individualiza la conducta, identifica la falta, fabrica el déficit y pone a desear/funcionar la oportunidad de mejora. Esta es, sin duda alguna, la estrategia sobre la cual se soporta el sistema de regulación social actual que, de la mano con los regímenes policiales, dan lugar a formas de gobernabilidad, eficientes y rentables.

En el 2012, año en el que Colombia se presentó por tercera vez consecutiva a las pruebas internacionales PISA, Asobancaria lanzó el programa *Saber más, Ser más*, cuya apuesta declarada era: “La educación financiera es importante para la banca porque permite que sus usuarios tengan mejor conocimiento del sistema y sus productos y puedan tener más bienestar y mejores condiciones de vida”. El programa de educación financiera incluye:

Los portales cuadre su bolsillo.com y abcmicasa.com, la campaña de seguridad bancaria “no seas cabeza dura”, la obra coleccionable “cuadre su bolsillo” que circuló con el diario *El Espectador*, la sección de educación financiera en alianza con Caracol noticias y el convenio firmado con el Ministerio

de Educación Nacional para el desarrollo del programa de educación y económica y financiera para los niños de grado cero a once. Todo ello, declara la directora de Asobancaria, en pro de lograr que “la educación financiera haga parte de la agenda educativa, económica y políticas del país”¹².

La declaratoria estatal de que la información de sus resultados a nivel de competencias financieras servirá para “saber que habilidades tiene a la hora de planear, anticipar eventos, definir metas y objetivos”, para “saber si tiene habilidades para organizar de manera eficiente y responsable los recursos limitados con los que cuenta”, para “identificar el momento oportuno”, revelan que, como nunca antes, la evaluación masiva a la vez que lee el saber, produce información para hacer saber (aumento de la capacidad electiva y de autocontrol).

La ampulosidad y grandilocuencia de la evaluación radica también en que la información producida da forma a una dinámica social en la que la relación con lo económico y el sistema financiero deviene en saber (información) y en un asunto de responsabilidad individual (autorregulación). Los evaluados se convierten en blanco de información y acción. Todo ello en el marco de una paradójica y llamativa meta social: ofrecer resultados que puedan ser utilizados por el gobierno nacional en la búsqueda del objetivo de tener una Colombia más educada.

La emergencia de nuevas ciudadanías, la reconfiguración del Estado y la novedad en algunas prácticas de conducción escolar hacen visible un deber-saber económico y financiero introducido a través de la evaluación en el mundo escolar y de la rentabilidad económica de la evaluación masiva. Este conjunto de racionalidades políticas, con sus tramas discursivas de verdad, ensamblajes entre instituciones, enunciados que definen modos de comprender y pensar el mundo, favorecen modos concretos de conducta sobre la población.

Economía de gobierno y rentabilidad para la gobernabilidad

Entre septiembre y octubre de 2013, por primera vez en Colombia, se da una reorganización de la logística para la aplicación de las pruebas, el ICFES solicita oficialmente por medio de resoluciones y medios masivos de comunicación (radio, televisión) que “los directivos deben recoger los paquetes en el lugar des-

11 Portal del ICFES, sala de prensa: <http://www2.icfes.gov.co/quienes-somos-y-sala-de-prensa>

12 Ver: http://www.asobancaria.com/portal/page/portal/Asobancaria/informacion_interes/sabermas. Es altamente probable que los contenidos y didácticas para la educación financiera en los colegios se tomarán de los portales de los bancos creados para dicho fin.

tinado, aplicar las pruebas, digitar la información y enviar oportunamente los reportes”.

En este pilotaje no hay ya una agencia externa anónima, contratada para que bajo estrictas medidas de seguridad, eficiencia y tiempo, lleve a cabo el proceso de aplicación de las pruebas estandarizadas en nuestro país a nivel de educación básica, por el contrario, hay un viraje hacia el suministro de las pruebas Saber 3, 5 y 9 por parte de directivos y docentes, y un punto de quiebre en el que las prácticas evaluativas estandarizadas, visibilizan la imagen de restitución de una relación esperada entre Estado, sociedad y educación.

Bajo una práctica ordenada, aséptica y transparente, el agente evaluador muestra que se ha resituado socialmente, entre otros, a dos de los protagonistas educativos que una década atrás eran sujetos de vigilancia y sospecha cuando el Estado realizaba la observancia de la calidad educativa en el país mediante evaluaciones masivas.

Directivos y docentes poseen lo que podría llamarse, según Jacques Donzelot, “una independencia moral” (2008, p. 72), en la que el agente evaluador, entronizando el papel del Estado, solicita a sus evaluados la aceptación de su ingreso como protagonistas que suministran, ordenan, normalizan y hacen posible la operación eficiente del dispositivo evaluativo.

Los discursos de la desconfianza ya no se centran en oponerse a la evaluación masiva o ponerla en interrogación, o falsear las pruebas en el ejercicio de su observancia estatal. Desde la omnipresencia de la evaluación masiva, la desconfianza recae más bien en los supuestos de calidad educativa que se derivan y testimonian por pruebas estandarizadas internacionales que arrojan datos sobre qué tan fortalecido y capaz es un Estado o un sistema respecto a otros.

Detengámonos brevemente en lo que el ICFES declara como la segunda novedad de las pruebas Saber 9 para jóvenes de instituciones oficiales y privadas del país:

[...] se incluye pregunta abierta en la prueba de ciencias naturales, que es necesaria para indagar las habilidades de los estudiantes distintas a las evaluadas en las preguntas de selección múltiple, ya que los estudiantes deben elaborar su propia respuesta, no seleccionarla. Con los resultados de todas las pruebas que se aplican será posible que las instituciones educativas conozcan cómo están los aprendizajes de sus estudiantes y utilizarlos para elaborar o ajustar sus planes de mejoramiento. (Portal del ICFES, sala de prensa)

Para divulgar esta información, el ICFES ha dispuesto diferentes herramientas para que educadores, padres de familia y estudiantes puedan conocerla. Se trata de la aplicación virtual: “Me la juego por saber”, que permite interactuar con el tipo de preguntas a partir de ejercicios didácticos apoyados por videos explicativos y charlas tipo tv web¹³.

La sofisticación en el instrumento, el paso de selección múltiple con única respuesta a pregunta abierta (los estudiantes no seleccionan, construyen su propia respuesta), la promesa de que dicho instrumento revelará la forma del aprendizaje, el uso de tecnologías para el entrenamiento y familiarización, como las aplicaciones (*apps*), y la dimensión mediática a través de la televisión (canal ICFES), ponen al descubierto que ya no es necesario, ni eficiente, centrarse en contenidos fijos basados en la instrucción y retención memorística de datos, la evaluación masiva reactualiza, técnica y tecnológicamente, las lecturas y mediciones del aprendizaje, a la par que la comunidad académica entera se prepara de diversas maneras para las pruebas.

En palabras de Nikolas Rose, nos acercamos a

Una nueva modelación del espacio de gobierno y de su ejercicio, una determinada distribución y establecimiento entre conceptos, que abren zonas de cognición y configuran una topografía, donde los actos de gobierno son re-ensamblados remodelando el espacio de su ejercicio y sus efectos. (Rose en Noguera, 2012, p. 68)

En el mundo de los ciegos, el tuerto es rey...

La evaluación masiva dinamiza imaginarios sobre lo que no se hace bien y debería hacerse de otro modo; respalda políticas del miedo basadas en el déficit; favorece la fabricación de salvadores educativos; transparenta con traje de *objetividad* a poblaciones enteras que son juzgadas como preocupantes para la economía y el desarrollo social de un país o región; alimenta peroratas que se vuelven verdades repetidas sin cesar sobre lo que deberían hacer y saber directivos y maestros; y aporta información para predecir los posibles debacles socioeconómicos *si no se hace lo que debería hacerse* con prontitud, con las actuales y nuevas generaciones.

Tal es el caso del informe de la Fundación Compartir, *Tras la excelencia docente*, que si bien no tiene como objeto de interés central la evaluación masiva,

13 Portal del ICFES, sala de prensa: <http://www.icfes.gov.co/quienes-somos-y-sala-de-prensa>

tanto los diagnósticos como las justificaciones para inversiones y decisiones de política educativa están soportadas en los puntajes de las pruebas PISA. En el video que divulga la propuesta derivada del mismo informe, se revela al país lo que podría hacerse para lograr en el 2040 las metas anheladas en educación¹⁴.

Dicha revelación ubica la propuesta como salvadora pese al aislamiento de las realidades sociales, económicas y contextuales sobre las cuales acontece la educación en Colombia. Un reciente ejercicio de mirada crítica al informe en mención advierte:

La forma como está redactado el estudio acude a un viejo truco que se usa con mucha frecuencia en el mundo de la política, de los *mass media* y, por supuesto, en la academia, y es el recurso a la “prueba científica” que sustenta una afirmación. Lo que se dice de manera ligera es: “estudios científicos lo han comprobado” o “como concluye la literatura sobre el tema” o, peor aún, “hay un consenso entre los investigadores”. De esta manera se produce un efecto de verdad calculado que busca justificar las decisiones políticas desde la presunta científicidad de un estudio. (Álvarez, 2014, p. 144)

Álvarez añade:

El efecto publicitario del informe ha logrado movilizar la opinión a favor de sus recomendaciones de política gracias a la sensibilidad que genera el hecho de reconocer el valor mítico del trabajo que hacen los maestros con los niños. Pero el planteamiento de Compartir no tiene nada de romántico. El estudio fue presentado en un momento de gran polémica por los resultados de las pruebas pisa, ganando así un consenso acerca de una supuesta mala calidad de la educación. A renglón seguido se dice, en los medios de comunicación y en el estudio mismo, que la calidad de la educación depende del “factor docente”; la conclusión es obvia: la mala calidad de la educación se explica porque sus maestros son malos (2014, p. 151)

Una vez más, desde lo que señalan los indicadores y desde tablas estadísticas artificiosamente reinventadas, los investigadores muestran lo que encontraron en otros países, para así sugerir la fórmula que

revertirá lo que es una especie de desastre (un país no viable socioeconómicamente por una educación de baja calidad), la fórmula infalible: los maestros.

El estudio Compartir escogió otro camino; primero aplicaron fórmulas econométricas para comprobar si en Colombia el “factor docencia” es o no determinante en la “calidad” de la educación. Y luego, una vez comprobado esto, estableció cuáles son los maestros “buenos” y cuáles son los “malos”, para determinar las medidas a tomar. Para ello cruzaron los resultados de las pruebas Saber 11, en el área de matemáticas y lenguaje, con datos referidos a los docentes (edad, pontaje en la prueba de ingreso, tipo de escalafón al que pertenecen —2277 o 1278—, estudios de posgrado, profesional formado como docente o no, tipo de vinculación laboral, entre otros). Las limitaciones de la estadística se ponen una vez más en evidencia. La estadística sirve para validar lo que se quiere demostrar, pero no para mostrar lo que no se puede validar. (Álvarez, 2014, p. 154)

Igualmente, vale la pena detenerse en las conclusiones de la investigación titulada “La calidad de los maestros en Colombia: desempeño en el examen del Estado ICES y la probabilidad de graduarse en el área de educación”. Dicha investigación realizada en el 2011, y publicada por el Banco de la República en la serie de *Documentos de Economía Regional* n.º 152, señala que:

[...] Existe una estrecha relación entre la calidad de los maestros y la calidad de la educación que reciben los estudiantes. En Colombia, poco se sabe acerca de las competencias académicas de los maestros. Los resultados indican que existe una relación inversa entre el desempeño en la prueba de Estado del ICES y la probabilidad de graduarse de un programa en el área de educación. La probabilidad es cinco veces más alta cuando se obtuvo un puntaje del ICES entre los más bajos que cuando se obtuvo un resultado entre los más altos. (Barón y Bonilla, 2011)

Entre el héroe imaginado que evalúa y que es evaluado, y el determinismo que sitúa la predicción del éxito o fracaso escolar en el puntaje de las pruebas estandarizadas se sitúan unas cuantas tendencias que causan sospecha al revisar desde dónde y para qué se investiga. Si bien algunas investigaciones educativas en los últimos años han merodeado tímidamente este devenir de las evaluaciones masivas¹⁵,

14 Incluso, detenerse en la propuesta del docente como héroe permitiría ver que la metáfora de valentía y entrega deja mucho que desear, basta una ligera revisión de tal figura en la historia, la literatura o la épica, para reconocer que el héroe era una especie de personaje que resguardaba al débil en tiempos en los que escaseaba la justicia y el reconocimiento social a los menos favorecidos. Quizás, esta figura es lo que menos le convendría al país, en tiempos de competitividad, velocidad y eficientismo. El héroe era quien ayudaba a que no se hicieran tan críticas las desigualdades y que el pueblo construyera una especie de resignación y falsa espera porque los tiempos de oportunidad y justicia algún día llegarían.

15 Ver trabajos de investigación y publicaciones del Grupo de Investigación en Educación de la Universidad Nacional, en los cuales se destacan aquellos liderados por Fabio Jurado Valencia. Los de Nelson López del Grupo paca de la Universidad Surcolombiana, Guillermo Zambrano de la Universidad

pocos estudios se han ocupado de manera seria y sostenida en indagar las condiciones de posibilidad para que esta práctica sea lo que hoy es y tenga el impacto que tiene¹⁶.

Pareciera que es tal el aprisionamiento metodológico para investigar este fenómeno, y que es tal el espejismo seductor de los datos que arroja la evaluación masiva, que en educación, psicología, economía y sociología proliferan investigaciones basadas en “lo que indican los indicadores”, es decir, investigaciones que comparan lo incomparable so pretexto del juzgamiento de instituciones, grupos y poblaciones.

Urgen estudios que permitan desciframientos y miradas renovadoras¹⁷ de aquello que obra como algo más que un ordenador social y económico, y por el cual, incluso cada vez más, individuos, instituciones y naciones están dispuestos a pagar para ser evaluados: contados, codificados, conducidos, mirados, clasificados, juzgados, visibilizados, aminorados, asesorados, ingresados (seleccionados), aplazados o quizás, expulsados. Urgen también, porque la emer-

gencia y operatividad de la evaluación masiva contribuye de manera notoria a transformar el discurso educativo, resitúa el examen escolar, transforma las funciones docentes¹⁸ y crea, al tiempo que expande, un aparato diferencial de las poblaciones que hoy se acentúa y acepta dócilmente.

Otro tipo de investigaciones para otro tipo de información/mediación

Una de las aristas desde las cuales es posible analizar este devenir de la evaluación masiva en Colombia, como gesto cada vez más ampuloso y envolvente, es la relacionada con su anudamiento a los medios masivos de comunicación, particularmente la prensa. Tal arista ha sido abordada a nivel internacional por investigadores de diversos países que en publicaciones de la Unesco llaman la atención sobre como en los últimos años:

Las evaluaciones se han vuelto un hecho político. Los gobiernos y sus políticas son analizados a partir de los resultados de la aplicación de estos dispositivos. El mundo de la educación ha creado un instrumento sobre el que parece haber perdido el monopolio del debate. En el momento en que las evaluaciones han llegado a los medios de comunicación masiva, han quedado de algún modo fuera del campo exclusivo de los gestores educativos o pedagogos. (Iaies et al., 2003, p. 16-17)

Pareciera que la evaluación ha reemplazado la política, o pareciera que está ayudando a afincar una especie de política de lo peor:

El ruido se produce cuando la evaluación cumple su papel de profecía autocumplida y asciende en el ranking de la agenda pública hasta parangonarse con la mismísima política educativa. Esa es la fetichización tan temida. La imagen termina reemplazando al objeto y ya nadie puede saber de qué se habla cuando las cosas no eran tan difíciles.

Santo Tomas, Libia Stella Niño de la Universidad Pedagógica Nacional, Mario Díaz de la Maestría en Educación de la Universidad Santiago de Cali, entre otros.

16 Un panorama no menos alentador se encuentra al revisar las 331 investigaciones en diferentes líneas temáticas en educación que durante 18 años ha patrocinado Colciencias, en las cuales no hay una sola investigación sobre este ámbito.

17 Vale la pena subrayar algunas de las publicaciones del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, en las que, si bien la evaluación masiva no ha sido objeto de indagación, investigadores como Alberto Martínez Boom, Carlos Noguera, Alejandro Álvarez Gallego han incluido en artículos y libros, recientemente publicados, reflexiones detalladas sobre la relación entre las evaluaciones masivas y la sociedad del aprendizaje, biopolítica, competencias, gubernamentalidad, entre otros.

Otro de los intelectuales en el país que se ha ocupado de manera rigurosa y sostenida a estudiar el fenómeno de la evaluación masiva en Colombia es Guillermo Bustamante de la Universidad Pedagógica Nacional, quien de manera consistente se ha ocupado de la relación entre evaluaciones masivas, el fenómeno de las competencias y la instauración de formas de poder que reconfiguran la cultura escolar. Ver, entre otras fuentes, una de las primeras publicaciones del autor en mención en 1998, la cual favoreció debates e inquietudes con mayor perspectiva crítica en el ámbito educativo, la publicación fue realizada con Lilian Caicedo y fue titulada *La construcción social de la evaluación escolar*.

El Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación (GIECE) de la Universidad de San Buenaventura de Cali, también llevó a cabo de manera consistente investigaciones en esta vía, entre las cuales se resalta, *Los efectos académicos de los ECAES*, asesorada por Jesús Martín Barbero, y de la cual se publicaron dos libros y un video documental que mostraba lo que socialmente se puso en juego con las evaluaciones masivas en educación superior.

18 Un ejemplo de ello, a propósito de los recientes planteamientos sobre competencias genéricas, es observable en lo que promulga el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la cartilla titulada *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*, en la que refiere algunas de las funciones del docente orientador. Con respecto a la convivencia pacífica se espera que este docente “[...] Desarrolle estrategias e instrumentos destinados a promover y evaluar la convivencia institucional”, y con respecto a la integración de la diferencia “[...] Asesore en la elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo psicosocial de los estudiantes y el nivel de formación en el que estos se encuentran” (2011, p. 28). Del saber sobre la evaluación de aula, a la evaluación de instrumentos de valoración de prácticas y acciones colectivas.

¿Por qué la evaluación es un producto de consumo tan digerible para los medios? Muy sencillo. Hay tres razones que tienen que ver con la mañana del periodismo y con la tensión natural entre periodismo y poder político. Razón número uno: la evaluación permite ver cómo el gobierno se mide a sí mismo. Número dos: si hay fracaso evidente, permite fastidiar al gobierno con un arma creada por la propia administración del Estado. Número tres: si el fracaso no es evidente, es posible interpretarlo como tal. (Laies et al., 2003, p. 99)

En el ámbito nacional, ha sido tímida la reflexión, intelectuales como Guillermo Bustamante, en un artículo especialmente polémico, se pregunta si acaso la evaluación es un asunto de medios?:

[...] si el valor de los medios emerge en función del sistema de pensamiento históricamente determinado que vienen a apuntalar, entonces no sólo los medios no tendrían un sentido único, derivado de un valor intrínseco, sino que los propósitos en relación con los medios caen en el vacío cuando se promulgan para una escuela homogénea en la que todos piensan igual y en la que no hay diversos intereses. Requerimos los medios, pero también requerimos los análisis que muestren —desde la perspectiva que sea— una escuela diversa, heterogénea, permeable a las diferencias e intereses sociales; requerimos una vida escolar que problematice su relación con el saber, la comunicación y la sociedad de la cual hace parte. (Bustamante, 2004, p. 133-134)

Aunque lo publicado en la prensa sobre evaluación masiva crece exponencialmente, la mayoría de escritores son economistas, periodistas, políticos y expertos en administración, preocupa la escasez de voces de maestros, estudiantes e investigadores. Si bien contamos con más de doce observatorios de medios, uno de los desafíos intelectuales prioritarios con ellos pasa por analizar, interrogar y escribir acerca de cómo observan los medios la evaluación, es decir, qué tipo de visibilidad alcanza esta como hecho noticioso, qué nuevas relaciones se proponen y qué tipo de espectacularización se construyen sobre la evaluación y el deber ser de la educación.

La teatralidad de los número uno y la espectacularización del resultado

Con los medios masivos de comunicación, la evaluación masiva en Colombia encuentra un terreno propicio para erigirse como herramienta abarcante, predictiva, verdadera y unificadora de grupos, insti-

tuciones y hasta naciones. A través de la espectacularización del resultado que se produce con el hecho noticioso, se crea opinión pública, se ponen a circular representaciones sociales sobre aquello que convenientemente se quiere hacer visible, y por tanto, mirado, exaltado, consumido e incluso debilitado¹⁹.

La espectacularización del resultado distribuye en el tejido social una información que es juzgada como verdadera, objetiva, legítima y válida, que pone a hablar a otros, sobre aquello que la evaluación aparentemente decanta. El éxito de la espectacularización pareciera que opera en las reglas de construcción del espectáculo educativo para que quienes fungen como espectadores consuman, incluso, una mirada ajena.

Así mismo, los medios de comunicación en Colombia encuentran en la evaluación masiva información, datos, clasificaciones, especialmente útiles para la construcción de hechos noticiosos de alto consumo masivo, cuyo artificio en la fabricación y divulgación de la noticia es tan efectivo e impactante que hoy las instituciones pagan altas sumas de dinero para divulgar jerarquías, clasificaciones y dar veredictos sociales sobre el progreso, calidad y promesas de productividad de generaciones, instituciones y naciones. De la misma manera, quien consume la noticia pronto consumirá el producto que tiene el carácter de completud y perfección en la clasificación y el ranking.

En este juego de miradas, aquello que reveló lo que ha de consumirse (la evaluación), también se consume. La envolvencia sobre lo que se divulga haciendo énfasis en clasificaciones, rankings y dictámenes pone a operar con especial eficacia, la mirada sobre aquello que se fabrica para ser consumido.

Al respecto, el 16 de marzo de 2012, en la sección de educación, el periódico *El Tiempo* publicó un artículo titulado “Universitarios están mal en inglés y en comprensión de lectura”, como subtítulo anuncia: “Resultados de Pruebas Saber Pro evidenciaron bajos desempeños de futuros docentes”, en el contenido del mismo se alude a una entrevista hecha a Margarita Peña Borrero quien señala:

[...] gracias a la prueba Saber Pro se ha podido identificar que muy pocos jóvenes tienen un manejo apropiado del inglés, y en general, presentan defi-

19 Basta con revisar unos cuantos titulares de prensa al divulgar los resultados de la prueba PISA: “Colombia necesita tener profesores de calidad: experto” (*El Tiempo*, 17 de diciembre de 2012). Versión digital: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12456651>

Educación en Colombia se basa en métodos anticuados” (*El Tiempo*, 27 de abril de 2014). Versión digital: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13888215>

ciencias en escritura, únicamente el 30 % de cerca de 210 mil jóvenes evaluados hasta el momento es capaz de producir escritos organizados, articulados, coherentes con el tema propuesto en la prueba, y aplicar adecuadamente las reglas de la lengua escrita [...] solo el 40 por ciento de los universitarios tienen niveles aceptables de escritura (es decir, que son capaces de argumentar la idea principal de un escrito); del 60 por ciento restante que no logra este desempeño, un 23 por ciento tiene problemas de manejo del lenguaje o presentan ideas que pueden ser incoherentes o desarticuladas²⁰.

El 26 de octubre de 2011, el periódico *El Espectador* publicó el artículo titulado “Jóvenes entusiastas pero sin argumentos”²¹. Este artículo recoge la entrevista hecha a la directora del ICFES de ese entonces, Margarita Peña, y a Rosario Jaramillo, ex directora del Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Dicha entrevista se realiza a propósito de los resultados de las evaluaciones internacionales de cívica y ciudadanía IEA en el cual participó Colombia dos años atrás.

En el artículo se señala, a propósito de los análisis de los resultados:

[...] Los niveles de lectura crítica de los estudiantes colombianos son bajísimos frente a los estándares internacionales. ¿Eso qué quiere decir? Que estamos formando estudiantes que entienden qué dice el texto y pueden inferir algunas cosas, pero no pueden contrastar las posiciones que un texto tiene frente a otro [...] Uno no ve que haya un intercambio de argumentos, de comprensión. Muchas veces los jóvenes están hablando pero no tienen claras las razones para sustentar lo que están diciendo. No hay una elaboración de las ideas. Tenemos un problema muy grave [...] Esto está mostrando una sociedad que se conforma con estereotipos, que se queda en la “opinadera” pero no va más allá: a la búsqueda de soluciones razonadas, consensuadas, que realmente aporten a entender un problema. Falta de rigor y exigencia

El 12 de diciembre de 2013, Iliana Restrepo Hernández, columnista de la revista *Semana*, publica un artículo titulado “La mala educación, una verdadera tragedia”²². En dicho artículo, la autora señala a propósito de los resultados obtenidos en las pruebas PISA:

20 Ver versión digital en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11361241>

21 Ver en versión digital en: <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/jovenes-entusiastas-sin-argumentos-articulo-307802>

22 Ver versión digital en: <http://www.semana.com/opinion/articulo/la-mala-educacion-una-verdadera-tragedia-por-iliana-restrepo/368008-3>

[...] en el año 2009 los jóvenes colombianos ocuparon el puesto 52 entre 65 países, pero en las pruebas del año 2012 en vez de mejorar aunque fuese un poco, como sucedió entre el 2006 y el 2009, se descendió al puesto 62 es decir que quedamos tan sólo a tres puestos del peor. Esto es, por decir lo menos, vergonzoso [...] Repito, el resultado obtenido es una tragedia de proporciones enormes que hay que mirar con cuidado y hay que solucionar. Me gustaría que a todos los ciudadanos este tema les produjera la misma impotencia e indignación que siento al darme cuenta de que este retroceso significa otra generación más, perdida para el desarrollo del país.

El 1 de abril de 2014, el periódico *El País* publicó un artículo titulado “Los estudiantes colombianos no saben resolver problemas, según pruebas Pisa”²³, el cual señalaba que Colombia ocupó el último lugar en prueba sobre resolución de problemas. En diciembre pasado el país también ocupó los últimos lugares en evaluaciones de áreas específicas. En el desarrollo de la noticia se refiere:

Cabe recordar que el pasado diciembre, la OCDE había ubicado a Colombia en los puestos de atrás pero en otras evaluaciones. En esa ocasión, el país ocupó el puesto 62 en ediciones de áreas como lenguajes, matemáticas y ciencias, siendo una de las naciones que más había retrocedido en comparación con las hechas en 2009. En el 2013, Colombia obtuvo 376 puntos en matemáticas, 403 en lenguaje y 399 en ciencia, en contraste con el 2009, cuando logró 381 puntos en matemáticas, 402 en ciencias y 413 en lectura.

A solo dos días de haber divulgado masivamente esta noticia, el mismo diario publica un hecho noticioso que se ampliaría en la radio y en la televisión regional. El 3 de abril de 2014, el reportero Camilo Osorio Sánchez publicó en el periódico *El País* el artículo que titula “Cali es una de las ciudades del mundo con peor educación, según las pruebas Pisa”²⁴:

Si a Colombia le fue mal en los resultados de las Pruebas Pisa, a Cali le fue mucho peor. De las cuatro ciudades colombianas que participaron en las pruebas, la capital del Valle ocupó el último lugar en desempeño. Lo que en otras palabras quiere decir que, a la luz de esa medición, Cali está entre las ciudades del mundo con peores niveles de educación

23 Ver versión digital en: <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/estudiantes-colombianos-vuelven-rajar-pruebas-pisa>

24 Ver versión digital en: <http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/cali-ciudades-mundo-con-peor-educacion-segun-pruebas-pisa>

secundaria [...] En nuestro país, los exámenes fueron presentados por 9.073 estudiantes de Bogotá, Medellín, Manizales y Cali. Pero las cifras indican que los estudiantes caleños ocuparon los últimos puestos de la lista. Para Cali, los puntajes obtenidos en las pruebas Pisa fueron de 379 para matemáticas, 398 en lectura y 395 en ciencias. Estos son inferiores a los de Manizales, con 404 en matemáticas, 431 en lectura y 429 en ciencias, donde se reportó el mejor desempeño de los estudiantes entre las ciudades abordadas, según el ICFES. Le siguen Medellín y Bogotá.

Tan solo 3 meses después, en la sección dedicada a tratar asuntos nacionales, el mismo diario publica el artículo titulado “Colombia ocupa el último puesto en pruebas Pisa sobre educación financiera”²⁵, en dicho artículo se señala que, de acuerdo con el informe publicado por la OCDE, “Estudiantes y dinero, alfabetismo y habilidades financieras”, sobre el examen realizado en 2012 a 29 000 estudiantes de 18 países:

[...] Colombia ocupó el último puesto con una puntuación de 379, muy por debajo de China, con 603, el país mejor calificado. Tal resultado para Colombia, se suma al publicado en diciembre de 2013 por la misma organización, en el que luego de evaluar la educación en general, el país se ubicó en el puesto 62 entre 64 países.

El domingo 21 de septiembre, en la misma sección dedicada a asuntos nacionales, se informa a los lectores que en las pruebas Saber para grado 9.º, que presentarán el 5 de noviembre de 2014 miles de jóvenes colombianos de todos los escenarios educativos del país, se evaluará a través de 54 preguntas “competencias en planeación y administración de recursos en el hogar, la empresa y el Estado”. En el artículo titulado “Educación financiera, el otro Saber que pasa a prueba”, se señala:

[...] en el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y en Asobancaria, hay una preocupación por la forma cómo los colombianos manejan sus finanzas y por ello vienen realizando campañas con el Programa en Educación Económica y Financiera, Peef. Por ello, se decidió incluir estas preguntas para saber qué capacidad tienen los estudiantes para tomar decisiones cuando se enfrentan a situaciones del hogar, empresarial o bancarias, en las que requieren planear y administrar recursos (dinero, tiempo, habilidades). Con esta aplicación experimental, el MEN busca establecer una línea

base de los conocimientos de los estudiantes en materia económica y financiera, pues las pruebas PISA, en las que Colombia participa, ya las aplica.

Al informar sobre el tema, como sobre cualquier otro, el periodismo opera una serie de procedimientos: la porción de la información disponible que es privilegiada, el modo como es presentada, la frecuencia con que es referido el tema, el espacio asignado, la cobertura dada, los puntos de vista y las fuentes usadas, la inclusión del tema en una sección y no en otra, la valoración hecha sobre el tema y el género periodístico usado, entre otros. Procedimientos a través de los cuales las organizaciones mediáticas producen más que información, producen sentidos y significados acerca de los temas divulgados. Por medio de tales procedimientos, se visibiliza de una determinada manera un tema, pero, a la vez, se invisibilizan ciertos aspectos del mismo.

De allí la importancia de la distancia, de la reflexión crítica sobre el tipo de comunicación y el modo de organizar los discursos, pues en muchas ocasiones la velocidad, la inmediatez, la superficialidad de la noticia y la ambigüedad en el tratamiento de la misma hacen un contrapeso no esperado y con consecuencias negativas por una información que tiene un alto impacto en la opinión pública y que se esperaba tuviera como especial característica información diversa, calificada y relatos incluyentes que favorezcan la reflexión y el análisis crítico.

El tramposo juego de la espectacularización

Vale la pena recordar el libro de Jaques Rancière, *El maestro ignorante*, en el cual hay una potente meditación sobre el extraño destino de Joseph Jacotot, un profesor francés que, a inicios del siglo XIX, afirma que una persona ignorante podía enseñarle a otra lo que ella misma no sabía, proclamando la igualdad de las inteligencias y proponiendo una especie de emancipación intelectual en contra de los prejuicios implícitos y las ideas heredadas en la “instrucción” para los grupos socioeconómicos menos favorecidos. Rancière, mediante su libro, estaba poniendo sobre la mesa en la década de los 80, lo que hoy tiene vigencia más que nunca: el debate sobre la educación y sus apuestas políticas.

En Colombia, pareciera que la evaluación masiva reemplazó a la política, ha puesto en circulación otras formas de poder, está cargada de tecnicismos reduccionistas en los informes de resultados que, con particular e impreciso énfasis estadístico, muestran un conjunto de datos poco comprensibles para el ciudadano del común. Tales datos propician todo lo

25 Ver versión digital del artículo en: <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/colombia-ocupa-ultimo-puesto-examen-ocde-sobre-educacion-financiera>

necesario para que el ranking, la jerarquía y la ilusión de la equidad —en lo que erróneamente se presenta como comparable— derive en fabricaciones de éxito y fracaso escolar.

Quizás, se pueda afirmar que esta es una forma de política, en efecto, de la política de lo peor, pues el reduccionismo, las sentencias y el miedo desde las evaluaciones masivas, reordenan con eficacia el mundo escolar. Espectacularizar la educación para asistir al *show* de las mejores instituciones desde el resultado, volverse visibles desde el *show* de los números, las jerarquías y las corroboradas desigualdades es hacer de la evaluación el escenario donde todos queremos mostrarnos.

Montar el espectáculo de lo que son las universidades en materia de calidad, en una educación tan espectacularizada, conlleva a que la imagen que se proyecta por medio de la evaluación, sea finalmente el capital más valioso que posea una institución. Pero es preciso tener la habilidad necesaria para administrar ese tesoro como si fuera una marca capaz de destacarse en el mercado actual de las apariencias. ¿No es esta quizás una especie de condena?

El riesgo de la evaluación como fetiche es que, lo mismo que sucedió con la economía, termine vaciando la política. Que sea un sucedáneo educativo de los fundamentalismos económicos y quede cristalizada como una ideología vacía que funciona como espejo deformado de la realidad. (Iaies et al., 2003, p. 100)

No hay teatro sin espectador, y si las evaluaciones masivas nos ponen a hablar, a partir de la espectacularización del resultado, de las mentiras que se dicen por medio de las estadísticas, y desde las sentencias sobre lo fabricado como déficit sobre generaciones enteras, pareciera que las instituciones, e incluso los países, no tendrán más remedio que seguir pagando, para que un día les digan que un día fueron buenos y competentes, pero que lamentablemente no se ajustan a las elaboradas y cambiantes jerarquías de excelencia.

Pareciera que asistimos al espectáculo en el que la evaluación es la que hace necesaria a la escuela. Quizás, en vez de afirmar que ¡Y la escuela se hizo necesaria!, podemos afirmar que la evaluación se hizo necesaria, entre otras, para que siga viva la creencia en la eficiencia de la escuela: ser reguladora de las desigualdades sociales, garantizando mecanismos o estrategias que converjan hacia la igualdad de oportunidades.

Si la institución educativa tiene la responsabilidad política de hacer algo por igualar lo que se presentaría, de hecho, como desigual, la evaluación masiva se

encarga de mostrarle que nunca lo alcanzará, entre otras, porque con la espectacularización del resultado, la verdad desde el saber experto y la proliferación discursiva sobre el fracaso y el éxito escolar, nuevas jerarquías se fabrican y sutiles menosprecios se confeccionan.

Referencias

- Álvarez, A. (2014). La mirada empresarial a la educación: a propósito del informe Compartir. *Pedagogía y Saberes*, 39, 140-165.
- Anónimo. (3 de mayo de 2014). ¡Exigimos educación! *Semana*. Obtenido el 2 de Noviembre de 2014 desde <http://www.semana.com/educacion/articulo/exigimos-educacion/385793-3>
- Anónimo (3 de mayo de 2014). Esta es la tarea. *Semana*. Obtenido el 2 de Noviembre de 2014 desde <http://www.semana.com/educacion/articulo/expertos-hablan-sobre-como-mejorar-la-calidad-de-la-educacion-en-colombia/385964-3>
- Anónimo (26 de octubre de 2011). Jóvenes entusiastas, pero sin argumentos. *El Espectador*. Obtenido el 2 de Noviembre de 2014 desde <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/jovenes-entusiastas-sin-argumentos-articulo-307802>
- Anónimo (14 de diciembre de 2013). Notas en rojo para la educación en Colombia. *Semana*. Obtenido el 2 de Noviembre de 2014 desde <http://www.semana.com/nacion/articulo/bajos-resultados-de-la-educacion-colombiana-en-2013/368197-3>
- Barón, J. y Bonilla, L. (2011) *La calidad de los maestros en Colombia: Desempeño en el examen de Estado del ICFES y la probabilidad de graduarse en el área de educación*. Cartagena: Banco de la República.
- Bustamante, G. (2004). La educación, ¿un asunto de medios? *Revista Colombiana de Educación*, 46, 117-134.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Iaies, G. et al. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: Unesco.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Febrero-marzo, 2010). Por una cultura de la evaluación. *Al tablero*, 55. Obtenido el 2 de Noviembre desde <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241771.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Cartilla 1. Bogotá: MEN.

Noguera, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Pedraza, P. et al. (2012). Pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º, lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2012. ICFES. Colombia. Versión digital en: www.icfes.gov.co/.../8334-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2012-saber-359-1

Rancière, J. (2005) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Wolf, L. (2007) *Los costos de las evaluaciones del aprendizaje en América Latina*. Santiago: PREAL.