

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Bustamante Zamudio, Guillermo

LA EDUCACIÓN Y LA ÉPOCA DE LA EVALUACIÓN: ENTRE NECESIDAD Y CONTINGENCIA

Pedagogía y Saberes, núm. 30, enero-junio, 2009, pp. 55-64

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064919007>

- 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

LA EDUCACIÓN Y LA ÉPOCA DE LA EVALUACIÓN: ENTRE NECESIDAD Y CONTINGENCIA

Resumen

Hoy la educación pasa por el cálculo: la evaluación externa, mediante pruebas “objetivadas” en procesos matemáticos y políticos, dice más o menos lo que ya se sabe (el resto lo hace circular como “información” en la que se debe empezar a creer); desconoce la educación en términos pedagógicos y epistemológicos e impone otros estadísticos y empresariales. Al aplicarse por razones ajenas a las dinámicas escolares, siembra expectativas contrarias al objetivo que dice inspirarla —mejorar la calidad de la educación, pues ahora la comunidad educativa competirá por resultados, sin que importen los medios. Pero el encuentro educativo es refractario al cálculo: la formación es un efecto contingente de una relación en la que se fuerza al otro con una propuesta cultural que está en sus manos aceptar o no; los efectos se disipan, se dilatan, nunca están en el tiempo justo. Ahora bien, este choque entre necesidad y contingencia produce un abandono de la oferta constitutiva del acto educativo (el maestro como “facilitador”) a favor de la demanda del cliente.

Palabras clave: Evaluación, objetividad, contingencia, formación.

A EDUCAÇÃO E A ÉPOCA DA AVALIAÇÃO: ENTRE NECESSIDADE E CONTINGÊNCIA

Resumo

Na atualidade, a educação tem que ver com o cálculo: a avaliação externa, aplicada através de provas “objetivadas” em processos matemáticos e políticos, informa mais ou menos o que é sabido (o resto o divulga como informação na que se deve crer); desconhece as características pedagógicas e epistemológicas da educação e designa-lhe outras características estadísticas e empresariais. Dado que não é aplicada por razões próprias das dinâmicas da escola, introduz expectativas contrárias ao objetivo que diz inspirá-las —melhorar a qualidade da educação—, já que a comunidade educativa estará forçada a competir pelos resultados sem os médios terem importância. No entanto, o choque educativo resiste ao cálculo: a formação é um efeito contingente de uma relação em que o outro é constrangido por uma proposta cultural que ele pode aceitar ou não. Os efeitos se diferem, se desvanecem ou não se produzem. Este conflito entre necessidade e contingência causa desistência da oferta constitutiva do ato educativo (o maestro como “facilitador”) em favor da procura do usuário.

Palavras-chave: Avaliação, objetividade, contingência, formação

* Magíster en Lingüística y Español (Universidad del Valle), profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Correo electrónico: guibuza@gmail.com

Artículo recibido el 15 de abril de 2009 y aprobado el 12 de junio de 2009

THE EDUCATION AND THE TIME OF EVALUATION: BETWEEN NECESSITY AND CONTINGENCY

Abstract

Nowadays education is a matter of calculation: the external evaluation, that made by means of tests objectified into mathematical and political processes, says things more or less already known —the rest circulates as “information” to be believed. It ignores education developed through pedagogy and epistemology, but imposes statistics and management. When it is applied to school processes, because of spurious reasons, it creates expectations opposite to the aim supposed as its inspiration: the enhancement of the educational standards. Instead, educational community shall compete for the results, it does not mind what ways are used. Nevertheless, educative engagement is refractory to calculation. Educating is a contingent effect derived from a relationship in which the other is forced on a cultural proposal which he or she can accept or reject. Effects are dissipated, expanded, they are never just on time. On the other hand, this clash between need and contingency produces that the natural offer of the educational fact (the teacher as an easy-maker) is left, for the demand of the client.

Key words: Evaluation, objectivity, contingency, education.

EL ASUNTO

Un chiste que circuló por Internet me provocó las reflexiones que aquí expondré. El chiste, en versión sintética, dice más o menos así: Un joven refinado detiene su camioneta en una vereda y se dirige a un viejo campesino: —Si le digo exactamente cuántas ovejas hay en el rebaño, ¿me entrega una? Aceptado el reto, toma su computador portátil de última generación, se conecta a Internet mediante un teléfono satelital y, en unos segundos, obtiene la cifra. El pastor, atónito, la confirma; el joven, satisfecho, coge uno de los animales... pero ahora el campesino contraataca: —Si adivino su profesión, ¿me devuelve el animal? El joven accede con sonrisa socarrona. Entonces el viejo le dice: —Es usted un consultor. Sorprendido, el joven le pregunta cómo lo supo. —Muy fácil: vino sin que yo lo llamara, me cobró por decirme algo que yo ya sabía y, en lugar de una oveja, se iba a llevar mi perro.

La situación descrita se me pareció a lo que sucede en nuestra educación: evaluadores externos llegan a la institución educativa y pretenden decir exactamente lo que allí sucede. Como la comunidad educativa tolera su presencia, ellos sacan sus pruebas “objetivas” y hacen sus cálculos con computadores de última generación y costosos programas estadísticos. En un lapso de tiempo, que depende del monto del contrato y/o de

las urgencias políticas, obtienen la medida pretendidamente exacta. No han sido llamados por ninguno de los que sufren las consecuencias, cobran por decir lo que ya se sabe, y poco conocen de educación.

Se trabajarán dos partes, atadas a los conceptos de necesidad y contingencia, no necesariamente en el sentido común (sobre todo para el caso de “necesidad”, que es de mayor uso), sino en el sentido de la lógica modal, que viene desde Aristóteles, y que establece un sistema de cuatro valores que se oponen entre sí: necesario (lo que no cesa de escribirse, como dice Lacan), contingente (lo que cesa de no escribirse), posible (lo que cesa de escribirse) e imposible (lo que no cesa de no escribirse).

NECESIDAD

A continuación se desglosa la evaluación externa en el país, de cara a las unidades que componen el chiste sobre el consultor.

Evaluadores externos

No hace mucho, la idea de no tener vínculos con las escuelas y colegios se consideraba una desventaja para

quien pretendiera emitir juicios sobre la educación (es más: a los jóvenes investigadores se les exigía hacer “trabajo de campo”, meterse a la escuela, empaparse de su “realidad”). Hoy, al contrario, el proyecto de ley que fija criterios y parámetros para llevar a cabo la inspección y vigilancia de la calidad educativa¹ establece una evaluación realizada por “personas sin vínculos con los establecimientos educativos o con las instituciones de educación superior, a los cuales, o a cuyos estudiantes, ha de practicarse la evaluación”. Es decir, esa ausencia de vínculo hoy se convierte en requisito para que la evaluación permita inspeccionar y vigilar la calidad educativa.

Según ese Proyecto de ley, el Estado:

Tiene el deber de valerse de ‘exámenes de estado’ y de otras evaluaciones externas practicadas en condiciones de independencia, igualdad, comparabilidad, periodicidad y reserva indivi-

1 “Por la cual se fijan criterios y parámetros para llevar a cabo la inspección y vigilancia de la calidad de la educación por medio de evaluaciones; se dictan normas para el fomento de una ‘cultura de la evaluación’ y se conceden facultades para la reorganización del Icfes”



dual, para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia sobre la calidad de la educación (artículo 1).

Pues bien, lo establecido en el artículo 67 de la Constitución de 1991 tenía un tono distinto (no por ello mejor):

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

En contraste, ahora se habla del deber de inspeccionar y vigilar, pero de cierta forma: con evaluaciones externas. No obstante, esa tarea ha venido siendo realizada de distintas maneras; incluso el inspector (hoy en extinción) la cumplía en nombre del Presidente de la República. De manera que el mencionado Proyecto² de ley revela una nueva época en la que la evaluación (la estadística) es imprescindible para “prestar el servicio educativo”, más allá de la historia y de la ley 115, que estipulaba (artículo 148) las siguientes funciones de inspección y vigilancia:

- a. Velar por el cumplimiento de la ley y de los reglamentos sobre educación.
- b. Asesorar y apoyar a los departamentos, a los distritos y a los municipios en el desarrollo de los procesos curriculares pedagógicos.
- c. Evaluar en forma permanente la prestación del servicio educativo.
- d. Fijar los criterios para evaluar el rendimiento escolar de los educandos y para su promoción a niveles superiores.

- e. Cumplir y hacer cumplir lo establecido por el Escalafón Nacional Docente y por el Estatuto Docente, de acuerdo con lo establecido en la presente ley.

La ley 115 no dice que la evaluación sea la única función de inspección y vigilancia (la asesoría en el desarrollo de los procesos curriculares pedagógicos, es algo olvidado)³; además, la evaluación permanente de la prestación del servicio educativo queda allí abierta, de tal manera que las evaluaciones externas –que ahora se esgrimen como deber– no serían la única manera posible de evaluar la prestación del servicio... Pero se ha decidido que así sea.

Llegan a la institución educativa y pretenden decir lo que allí sucede

Una de las justificaciones para hacer evaluaciones masivas es que se obtendrá información “fidedigna” para proponer correctivos y planes de mejoramiento: según la página web del Ministerio de Educación Nacional, MEN, la evaluación externa se hace “para que cada institución educativa promueva su mejoramiento” y para “informar a los estudiantes acerca del desarrollo de sus competencias en cada una de las áreas evaluadas”⁴. En otras palabras, se presuponen dos cosas: 1) que quienes están allí todo el tiempo desconocen los resultados de su propia acción! y 2) que las instituciones no estarán a la altura de los resultados esperados, de ahí que deban usar la información proveniente de la evaluación para diseñar sus planes de “mejoramiento”... En función de lo que allí se pregunta.

Así, lo detectado por las pruebas externas no tendría que ver ni con lo que enseña la práctica pedagógica, ni con los saberes que requiere la evaluación de

aula. Es decir, el saber pedagógico del maestro ya no se considera una fuente que contribuya a iluminar la medida en que la institución educativa realiza los fines que se propone (en consonancia con los fines de la educación) y, en consecuencia, no se promueve su formación ni su desarrollo: la época no exige un pedagogo. Hoy se consideran necesarios otros saberes, independientes, homogéneos, frente a la heterogeneidad que suponen los saberes pedagógicos; es decir, se presiona la formación no de un maestro, sino de un funcionario de las evaluaciones.



No se informa por qué razones tales instrumentos son utilizables en ese caso, siendo que “utilizar categorías universales en un caso particular no es aplicar una regla, sino decidir si la regla se aplica” (Miller, 2001, p. 259). Se dice que los resultados son públicos y que “la comunidad educativa tiene derecho a conocer la metodología con la que se preparen los exámenes de estado” (Proyecto, artículo 6), pero se evade la implicación ética que tiene el hecho de decidir si la regla (pruebas estandarizadas) se aplica en este momento y lugar. Que el público pueda conocer la metodología y los resultados se esgrime como un gesto democrático, cuando en realidad son asuntos posteriores a la decisión más importante que presupone el sistema de evaluaciones externas, decisión en la que la comunidad educativa no interviene.

2 Que sea un proyecto no impide su utilización aquí: si esos son los términos en que hoy el gobierno piensa el asunto, resulta indicativo de la época... y no sería extraño que la versión definitiva quede muy parecida al proyecto; además, otras normas y prácticas en vigencia dan testimonio de idénticos criterios.

3 Pero, a su vez, la ley 115 olvidó ese detalle de la Constitución que habla de “asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”.

4 <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-30972.html>



Además, por un lado, “una práctica no tiene necesidad de ser esclarecida para operar” (Lacan, 1974, p. 89): puede funcionar sin vínculo con la teoría que dice explicarla y, por otro lado ninguna práctica aplica sin más una teoría, pues hay un abismo entre ambas, toda vez que a la hora de la práctica se introducen modelos que pueden ir o no en la dirección de la teoría; ésta aísla unos elementos para formalizar un modelo, de manera que al regresar a la situación que no está “arreglada”, se reintroducen elementos que no pertenecen al modelo. Y no se crea que la práctica obliga a la teoría a modificarse, pues para ello se requiere que ésta tenga un lugar para entender el escollo. Pero, en nuestro caso, ni una cosa ni otra: se supone una continuidad entre teorías e instrumentos (es decir, que una teoría se ha vertido sin inconvenientes en el instrumento) y no se aprende de las exigencias de la especificidad del objeto evaluado, sino que más bien se somete la realidad educativa a aquello que los modelos de análisis son capaces de hacer: la especificidad de la educación o de las asignaturas no parece haber impacta-

do los modelos estadísticos, ni haber suscitado la creación de modelos que intenten responder a esa especificidad (en Colombia, por ejemplo, el cambio de modelos se debe a la moda internacional estadística), siendo que la estadística exige (Simiand, 1922, pp. 232-233) modelar a partir de la complejidad concreta, respetar las articulaciones de lo real y expresar algo a la vez distinto y verdadero respecto a los casos individuales a los que corresponden: “lo que de hecho a menudo nos despista cuando empleamos abstracciones estadísticas, no es que sean abstracciones, sino que son malas abstracciones”.

La comunidad educativa los tolera

La comunidad educativa tolera a los expertos, en la medida en que se siente convocada al festín de “competencias”: quién está mejor que quién, cuál es el mejor colegio, cómo mostrarse sumiso a las formas de representarse hoy la relación con el trabajo educativo. Aquellos impulsos de la comunidad educativa menos relacionados con los propósitos formativos de la educación son usados

por el Estado para arraigar los procedimientos evaluativos. Sin maneras propias para pensar la educación, la comunidad educativa toma la que se le ofrece –dramática, homogenizante, fácil, autoritaria, segregativa–, en la medida en que resuena de alguna manera en sus inquietudes.

Como era de esperarse, hay sectores reacios a estos procedimientos, personas que no quieren participar del drama, que no le hacen el juego al chantaje que, en un sentido, dice más o menos así: “si no participas, te pierdes las dádivas de los programas de mejoramiento de la calidad”⁵. En consecuencia, las normas de esta época –vigentes, en proyecto o derogadas– obligan a la comunidad educativa a aceptar tales procedimientos: el Proyecto de norma (artículo 1) dice que “es deber [...] de todos los miembros de la comunidad educativa propiciar y facilitar las evaluaciones [...]”; el recientemente derogado Decreto 230 (artículo 14) decía que los resultados de las pruebas “[...] deberán ser analizados [...] con el propósito de tomar las medidas de mejoramiento necesarias”⁶ y el recién nacido Decreto 1290 de 2009 dice (artículo 11) que los establecimientos educativos deben “presentar a las pruebas censales del Icfes la totalidad de los estudiantes que se encuentren matriculados en los grados evaluados, y colaborar con éste en los procesos de inscripción y aplicación de las pruebas, según se le requiera”.

Esgrimen pruebas “objetivas”, computadores de última generación y software estadístico

El Decreto 230 establecía que entidades avaladas por el MEN podían ser contratadas para hacer evaluaciones académicas externas, “basadas en

5 Durante la alcaldía de Enrique Peñalosa (Distrito Capital), a las escuelas que participaron de la evaluación les regalaron entradas a un parque de diversiones.

6 “Decreto 0230 de Febrero 11 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional”.



normas técnicas que formule el MEN". O sea, se trata de un asunto técnico que, en consecuencia, no puede ser implementado —ni entendido, ni discutido— por cualquiera. La sofisticación instrumental intimida: las pruebas deben ser diseñadas por "entidades avaladas por el MEN" y los resultados deben ser "traducidos" al común de la gente; y, por sorprendentes que sean, es forzoso darles crédito, para que no se crea que uno está viendo al rey desnudo, cuando tal percepción sólo está dada a los torpes (Andersen, 2005).

Para que el procedimiento sea "objetivo", el Proyecto (artículo 2) propone pruebas: sin sesgos (no "subjetivas"), pues son independientes de las instituciones evaluadas; con resultados probados y cotejables: si se realizan con regularidad, no afirmarán a partir de un caso; confiables: si no cambian de metodología, si son uniformes, podrán comparar diversas aplicaciones; equitativas: si no tratan selectivamente a los evaluados, ni durante la aplicación, ni durante la divulgación de los resultados, garantizarán la igualdad de protección y trato. Además, el Proyecto establece (artículo 4), para quien profesionalmente lleve a cabo evaluaciones educativas en Colombia, el deber de mantener información pública sobre: capacitación y experiencia del personal, procedimientos, metodología, confiabilidad y pertinencia.

Todo esto está muy bien, pero constituye apenas una apariencia objetiva, pues lo que daría "objetividad" a las pruebas no se establece en público, no se discute: instituir la validez compromete una serie de decisiones epistemológicas que no se debaten con el campo disciplinar, sino con los llamados consultores (en este caso, en tanto expertos en disciplinas); instituir la confiabilidad compromete una serie de decisiones metodológicas que no se discuten con el campo intelectual de la pedagogía, sino entre funcionarios y consultores (esta vez, en tanto estadígrafos); e instituir la pertinencia implica una serie de decisiones sociales —pues "entre lo universal y el caso particular es siempre necesario insertar el acto de juzgar, el cual no es universalizable" (Miller, 2001, p. 259)— que no se discuten

con las comunidades educativas, sino entre funcionarios y consultores (esta vez, en tanto políticos)⁷. Si se discutiera con dichos campos y comunidades, habría el riesgo de que no necesariamente decidieran aplicar evaluaciones externas, aquí y ahora; incluso habría el riesgo de que se cualificaran.

Pretender una objetividad instrumental es diferente a construir socialmente una "objetividad", cuya legitimidad se sabe hecha con criterios falibles. Por eso, aunque los instrumentos de evaluación, los equipos, los criterios, la manera de leer los resultados... se transforman de manera constante en el país, la perspectiva que en cada momento se encarna desde la evaluación externa es la de una no historicidad, propia de una supuesta cientificidad: una "objetividad" absoluta. Pero tal vez la educación no necesita simplemente tener instrumentos "estandarizados" (y explicar cómo se ajustaron, y hacer públicos los resultados), sino más bien poner en consideración, por un lado, las decisiones requeridas para su elaboración y, por otro, los juicios requeridos para su aplicación. Perfectamente se podría decidir que no es el momento o el lugar para emplear un instrumento supuestamente perfecto, es decir, hecho en condiciones de "independencia, igualdad, comparabilidad, periodicidad y reserva individual" (Proyecto, artículo 1).

Parecen llegar por cuenta propia

En la institución educativa, nadie ha llamado a los expertos de la evaluación externa... al menos las primeras veces; ahora bien, como a la evaluación se ligan asignación de recursos, acciones

focalizadas⁸, sanciones disciplinarias, asuntos de prestigio, continuidad laboral, etc., es posible que después se entienda que pedir evaluaciones externas es obrar en consecuencia con la época; de ahí que el artículo 14 del Decreto 230 dijera: "Las entidades territoriales periódicamente *podrán* contratar con entidades avaladas por el Ministerio de Educación Nacional evaluaciones académicas censales de los establecimientos educativos a su cargo" (cursivas mías). Pero las dinámicas propias del acontecer educativo no han producido hasta ahora esa necesidad: las instituciones consultan personal externo para cotejar criterios, escuchar experiencias, etc.; pero ninguna dinámica interna conduce a necesitar este tipo de evaluaciones externas.

Nadie los ha llamado. A ellos los mandaron (a todos los países de la región): unos desde los préstamos (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo) y otros desde las políticas (Unesco, OEI). Luego, aquellos que los mandaron, y aquellos que saben que se trata de un mandato, hablan como si nada hubieran tenido que ver, como si no supieran: la Unesco, por ejemplo, registra "un interés creciente de las autoridades nacionales por el seguimiento, la medición y la evaluación de los procesos y el rendimiento escolares" (1998, p. 50), cuando ella misma no sólo sabe que tal medida ha sido exigida país por país, sino que también forma parte de los organismos que presionan para que se use este tipo de herramientas, con el fin de dar vía libre a la nueva política educativa que busca asignar los recursos de una manera consistente con el ajuste fiscal promulgado para la política social. O hablan en primera persona del plural, como representando a todos los involucrados y a todos los intereses en juego; hablan, por ejemplo, de "nuevas demandas" de información y de rendición de cuentas, formuladas por "la sociedad en su conjunto", la cual supuestamente necesita

7 Esto no impide, a) Que los consultores formen parte de ciertos campos y comunidades; el asunto es que no se interpelean campos y comunidades, sino individuos, cuyas decisiones no comprometen el estado de un debate disciplinar, pedagógico o político. b) Que una misma persona sea llamada en cualquiera de esas modalidades. c) Que la participación en cualquier modalidad no tenga efectos en las otras.

8 Programas de capacitación, acompañamiento, dotación, etc. a las instituciones educativas que hayan obtenido resultados bajos.

saber qué sucede en el sistema educativo (Peña, 1999, p. 26)... algo así como el famoso “derecho a la información” en el que se basa el sesgo desvergonzado de algunos de nuestros órganos informativos.

La comunidad ha llamado a las autoridades educativas, sí, para otras cosas... salvo que en esos casos son exiguos los presupuestos y la voluntad política. Se conoce que hay demandas –sin que necesariamente sean justas o razonables– en el sentido de una política educativa acorde con la realidad del país, duradera, que no responda al vaivén de la política internacional y de los políticos de turno... poco se ha escuchado esa demanda. Los equipos que forman los maestros para escribir, innovar, investigar, estudiar... exigen, por su especificidad, condiciones favorables (tiempo, bibliografía, intercambio, difusión)... poco se ha escuchado esa demanda. Se clama por la adecuación y dotación de infraestructuras... poco se escucha esa demanda. En cambio, la petición que nadie ha hecho (que venga el consultor a determinar el número de ovejas)... esa inaudible, inexistente demanda, no sólo extrañamente es escuchada, sino que los países de la región (Colombia entre ellos) invierten enormes esfuerzos para satisfacerla.

Dicen lo que ya se sabe

Los resultados, en nuestra larga carrera de evaluaciones masivas, se clasifican en dos: los que dicen cosas obvias y los que están mal hechos. Ejemplos del primer caso: “los estudiantes tienen dificultad para resolver problemas de aplicación de los conocimientos adquiridos, tanto en el área de lenguaje como en el área de matemáticas” (MEN, 1993a, p. 3)... ¿no lo sabían los profesores de esas asignaturas? Y qué tal esta tautología: “En comprensión de lectura se observa una disminución del número de respuestas correctas a medida que aumenta el nivel de dificultad de las preguntas” (MEN, 1993a, p. 10).

Las autoridades aparentan sorprenderse cuando encuentran que “no se logran los niveles esperados”... sin que el esta-

blecimiento de lo “esperado” tenga lugar como efecto de una investigación de las condiciones en que se da la educación del país, o de una discusión sobre la naturaleza de la formación que se espera impartir, en función de la sociedad que se puede construir.



Basta con tener una idea de los conceptos que estén usando las evaluaciones en el momento⁹ para prever en gran medida los resultados. Si se habla, por ejemplo, de lecturas literal, inferencial y crítica, se sabe de antemano que un país que no lee, en una época que desdén la palabra... apenas se aproximará a los estudiantes a la lectura literal; también se puede prever que será escasa la lectura inferencial, pues ninguna autoridad soporta los resultados de la inferencia, ni siquiera las autoridades educativas que enuncian ese tipo de lectura como

9 Las categorías indagadas se modifican al vaivén de los cambios que las administraciones de turno hacen en los equipos que trabajan en las evaluaciones.

deseable; y la “lectura crítica” – como se dice en todos los planes de estudio– no sólo es imposible que un instrumento de aplicación masiva la establezca, sino que hacerla es ya convertirse en objetivo militar.

El MEN (1993b, p. 8) dice: “Los niños de los sectores más pobres de la población –urbano– marginales y rurales– tienden a repetir más y a tener menores logros”. Pero, ¿no basta con conocer las condiciones en que se da la educación, para prever que los peores resultados estarán en los sectores deprimidos y en las zonas de menor desarrollo (rurales versus urbanas, o centrales versus periféricas)? También registra: “En casi todos los departamentos, el rendimiento promedio de los alumnos es mucho mejor en las escuelas privadas que en la públicas” (MEN, 1993a, p. 7)... ¿desconocía el país que los colegios privados están en condiciones de producir mejores resultados –de los que miden esas pruebas– que el grueso de la educación pública?

Finalmente, cuando los resultados no coinciden con lo que puede preverse, se concluye que se hicieron mal los cálculos, o que los instrumentos no eran confiables, o que se hizo mal la aplicación, o que el levantamiento de la información presentó problemas, o que la lectura de los resultados fue amañada... o algunas de las anteriores o todas las anteriores. O, lo que es peor, se manipuló la información, como el MEN (1992, pp. 54-55) declara haber hecho: “Se descartaron las siguientes variables: [...] b) Las que presentaran signos contrarios a la predicción teórica. De estas variables descartadas se *exceptuaron* aquellas que presentaban especial importancia en relación con el diseño de políticas educativas” (cursivas mías).

Desconocen el asunto

Tienen poca idea de lo que está en juego: así como el consultor del chiste no distingue entre el perro y las ovejas, los expertos que orientan hoy la educación a partir de las evaluaciones masivas no hablan de pedagogía, epistemología, proceso cognitivo... El MEN, por ejemplo, dice: “El objetivo es aumentar el



número de instituciones educativas de desempeño alto”¹⁰. De igual manera, en el informe de la evaluación de “competencias básicas” en Bogotá, los tres objetivos para la educación del Distrito Capital eran: 1) aumentar el valor de la media y disminuir el de la desviación estándar, 2) superar los niveles dos y tres y 3) mejorar las fortalezas y superar las debilidades (Bogoya, citado en *Competencias y proyecto pedagógico*, 2000, pp. 22-29). ¡Ni una palabra que tenga que ver con educación! Y todas acordes con el lenguaje técnico del consultor. Y no sólo es que no tengan —o, al menos, no manifiesten— idea del asunto, sino que des—enseñan sobre los asuntos educativos:

1. Cuando se habla de “aumentar el valor de la media y disminuir el de la desviación estándar” se hacen a un lado los contextos en los que se da la educación; los promedios estadísticos disfrazan las profundas diferencias internas que viven nuestros países¹¹.
2. “Superar los niveles dos y tres” es un tipo de enunciado que no tensiona al profesor en tanto profesional que enfrenta grupos humanos en condiciones particulares... no: ahora se propone una educación que supere los niveles estadísticos inducidos por unos expertos que, a su vez, están presionados para emitir unos resultados acordes con la política educativa. Ya no se necesitan maestros, sino aplicadores que lleven a los resultados esperados por otros, diseñados por otros, medidos por otros.

10 <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-30972.html>

11 Por eso, un estadístico como Simiand (1922, p. 235) dice: “hay buenas y malas medias, medias que tienen sentido y medias que no [...] conservemos solamente aquellas que, después de estas pruebas, nos presenten una verdadera consistencia y respondan a alguna realidad colectiva”. No es justo seguir diciendo que un hombre con la cabeza en un horno y los pies en un congelador, en promedio se siente bien.

“Mejorar las fortalezas y superar las debilidades” es un tipo de argumento indiferente a la reflexión epistemológica —tan cara a la educación—, a favor de un discurso de la administración de negocios que sólo se creen algunos ejecutivos y que, para unos y otros, poco funciona; ya no se trata de pensar en el saber, en las condiciones que lo hacen posible, en las maneras en que los estudiantes se aproximan a esos campos, ni en el sentido social que gana la preocupación por ciertas ramas de la cultura... no, ahora lo importante es la supuesta percepción in—mediata —lo cual puede suponerse gracias a una serie de mediaciones— que cualquiera puede tener sobre “debilidades”, “oportunidades”, “fortalezas” y “amenazas”... en relación con la situación que vive.

Si bien en el chiste la falencia del consultor se evidencia en la manera equivocada en que toma su botín, en el caso que nos ocupa la equivocación no implica que el botín deje de ser tan jugoso como el consultor esperaba. Es como si, en el chiste, el consultor se hubiera llevado una gallina y no una oveja... la gallina de los huevos de oro¹².

Aparentan dignidad

Las versiones extensas del chiste destacan la facha del consultor; una de ellas dice que “se baja de una todo—terreno Navigator 4x4 full equipo”, que luce “traje negro, suéter negro tipo Hugo Boss, zapatos DKNY”. Esta clara intención narrativa también tiene su equivalente en nuestra educación: en Colombia, las evaluaciones masivas han sido hechas por importantes instancias del gobierno (Icfes, MEN, Secretarías de Educación) que, con autoridad y ostentación, hablan de los resultados obtenidos mediante pruebas que reputan rigurosas. Y, para ello, presuponen una crasa ignorancia en el otro y el conocimiento total en ellas;

12 De acuerdo con el artículo 6 del Proyecto, los contratos para realizar el Examen de Estado deben pactarse con plazos ¡de, al menos, doce años! Y los costos serán asumidos por las personas evaluadas, sin detrimento de subsidios o aportes del presupuesto de la Nación.

se ven como las generadoras de una información que el otro necesita y espera para poder proceder... (que es la imagen del consultor a la moda, en su lujoso carro versus el campesino pretendidamente tosco, ignorante). No obstante, esta relación no parece proceder si la escuela sabe acerca de los estudiantes, si busca suscitar el interés, provocar la elaboración, etc., y si se espera que la comunidad educativa construya una postura frente a la realidad en la que busca un espacio para el sujeto.

Mientras la instancia gubernamental se sitúa en un lugar especial para decir cuál es el estado de la educación, muchos investigadores en el mundo plantean que la elaboración de una prueba compromete muchas elecciones; por ejemplo: ¿contenidos o procesos?, ¿con arreglo a la norma o con arreglo a criterio?, ¿cuál tendencia teórica de la disciplina?, ¿según cuál ordenanza curricular?, ¿con qué tipo de metodología?, ¿cuáles modelos estadísticos?, ¿pruebas cerradas o abiertas?, ¿cómo garantizar la confiabilidad de la calificación?, ¿en qué medida los resultados dependen del tamaño de la muestra?, ¿cuántas interpretaciones autorizan los mismos datos?, etc. De tal manera, los resultados dependen en gran medida de las innumerables decisiones que se van tomando en el transcurso del proceso. Es decir, si se procediera con rigor, no se podría pretender que se va a hablar objetivamente acerca de la educación a partir de las pruebas externas, sino más bien que se va a decir cómo se ven los desempeños exigidos, desde una prueba cuya elaboración ha tenido que asumir ciertas perspectivas y desechar otras... pero entonces ya el portavoz no luciría con la elegancia que lo opone a los que no saben.

Por su especificidad, a la escuela le sirve mucho más que se hable de los contrastes pedagógicos, metodológicos, epistemológicos, temáticos, evaluativos, etc... pero con ello los maestros podrían entender que la información arrojada por la evaluación externa depende de la posición que se tenga frente a todos los asuntos sobre los que los equipos evaluadores tuvieron que optar; sería

tratarlos como profesionales; invitarlos a sostenerse como pares de aquellos que tienen algo que decir sobre la educación... pero el chiste perdería su gracia si el consultor dialoga con el campesino que está cuidando las ovejas, si no busca aprovecharse de sus conocimientos para obtener ventaja sobre aquel cuya condición económica es inferior (a lo mejor ni es suyo el rebaño), si no busca burlarse del otro.

No en vano, el primer artículo del Decreto 1290 dice que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en tres ámbitos, en el siguiente orden:

1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.
2. Nacional. El MEN y el Icfes realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos [...].
3. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.

mientras que en el campo educativo la mayoría le cree a los “técnicos”... o, al menos, nos supeditamos a las implicaciones de tener que aceptar entre nosotros al consultor que, parafraseando el dicho boyacense, arrea unas cosas de su conveniencia, ataja otras que no hablan su jerga y no se hace a un lado.

La imagen a la que parecen ser empujados los maestros es la de un analista de riesgos (como se dice sobre todo en el sector financiero): qué hacer para que a los estudiantes no les vaya mal en las pruebas, cómo evitar una tutela, de qué manera cumplir la maraña de compromisos, cómo llenar los formatos... así nada de eso tenga sentido para él. Salvo que los analistas de riesgos no pueden evitar ni siquiera las contingencias de su propia vida. Bueno, hay que aceptar que tampoco los despreciadores de riesgos pueden evitar las contingencias de la vida. El asunto del maestro no estaría, pues, en escoger entre la figura de un higiénico calculador (provisto de las cifras de la evaluación, de las normas educativas y de la matriz DOFA) y la figura de un “innovador” que poco se propone en relación con la educación. La idealización de la “aventura”, como oposición a la programación empresarial que recitan las autoridades educativas (y

que algunas se creen), no propone nada en un ámbito constituido en su inicio, como veremos, por una propuesta. Sin embargo, ¡tal vez del lado del analista de riesgos tampoco haya propuesta!

Ampliaré estas ideas siguiendo de cerca los planteamientos de Estanislao Antelo (2005). Para este autor, hay educación cuando alguien pretende influir a otro que considera influenciable. Pero como nada hay en el otro que vaya en esa dirección, la intervención busca forzarlo (bajo la forma de expresiones como “influnciar”, “provocar”, “impactar”), en dosis y modalidades variables (desde “domesticar” hasta “liberar”), durante lapsos cambiantes (desde un periodo hasta toda la vida). El maestro no atiende principalmente demandas, contextos, intereses o necesidades particulares; más que todo ofrece una selección arbitraria del saber que no se necesita, y para la cual no hay espíritus deseosos de apropiarla. Por eso hay que enseñarla, porque no se necesita. El otro, con razón, se pregunta qué quiere el maestro de él —quien obra como un “heterometido”— y, con todo su derecho, se toma su tiempo para ejercer la indiferencia o apostar de manera intermitente al juego propuesto.

CONTINGENCIA

En el chiste, el pastor se dio cuenta de la catadura del técnico cuando fue a obtener su recompensa y, en lugar de una oveja, tomó un perro. Pues bien, a diferencia de esa historia, la comunidad educativa no necesariamente se da cuenta de que el consultor no sabe del negocio. Parece que, como gremio, los maestros vamos perdiendo de manera paulatina un lenguaje propio para representarnos los procesos educativos. Esto muestra la eficacia de las décadas de pauperización económica (hasta la desaparición del Estatuto Docente), de empobrecimiento cultural (de intelectuales a aplicadores) y de persecución política (incluso con decenas de asesinados) a que han sido sometidos los maestros. Al ver que en realidad el consultor no sabía del asunto de las ovejas, el campesino se percató de que podía desquitarse;





Frente al desmedido propósito educativo, el efecto suele ser magro, a des-tiempo, huidizo. La educación escapa a todo cómputo, el encuentro con el otro es incalculable: recordemos que la educación es ante todo concurrencia contingente, no simplemente un asunto de insumos y productos. Se interviene porque no se puede prever la respuesta del otro; si se supiera “con qué va a salir” el otro, tal vez no se intervendría, o se haría de manera industrial.

Ahora bien, más allá de la adquisición de un saber, la intervención pretende transformar el ser, o sea, producir unos estados –respeto, amor, tolerancia, etc.– que no se pueden planificar, que son subproductos de la acción. Siendo lo que más importa, no obstante se escabullen cuando se los pone como objetivo. Se producen persiguiendo otras metas. No es queriendo el bien de la gente como se lo alcanza, la mayor parte del tiempo es incluso al revés, dice Lacan (1967, p. 21). Así, lo elusivo es constitutivo de la educación, no una falla enmendable... ¡Por eso hay maestros y no una máquina!¹³.

Pues bien, hoy, en lugar de asumir esta inadecuación constitutiva de la intervención, se intenta, por un lado, anticipar un resultado educativo feliz; una educación higiénica, apropiada, “de calidad”... Capaz de conjurar el azar, la libertad. Para ello, busca saber quién es el otro (capacidades, contexto, familia), con el fin de determinar la intervención ideal; de ahí la presencia de las evaluaciones masivas, junto con instrumentos de “factores asociados”. Y, por otro lado, se intenta adecuar la intervención a la demanda, transformar la primacía de la oferta, que tradicionalmente ha hecho la escuela, en una primacía de la demanda del usuario, cliente o consumidor. Esto es concomitante con un modelo de ajuste fiscal que ha desplazado la función

del Estado que ofrece (“benefactor”) a un Estado que –supuestamente– sólo regula (neo-liberal): establece estándares generales, evalúa, hace constar la demanda, traslada poco a poco la obligación económica... al punto que, por ejemplo, no se considera desatendida aquella población que no solicite el “servicio educativo”.

Pero si hay educación porque no se sabe quién es el otro, tratar de conocerlo de manera cabal –por ejemplo, por medio de la evaluación de asuntos no propiamente cognitivos, como las “competencias ciudadanas”– insta una otra relación; no en vano, conocer al otro puede anteceder a la disolución del vínculo: “Ahora sé lo que eres”. Esto no quiere decir que sería necesario abandonar los propósitos, ni con ello se elogia lo incalculable para abandonar la posición propositiva. Por su parte, la idea de satisfacer la demanda insta algo distinto a la relación educativa; la idea de mostrar otros mundos no familiares ni cercanos (el conocimiento) sobrepasa la idea de contexto. Si se cree que hay nuevos tiempos y nuevos sujetos, se renuncia a provocar algo en los otros; sin propositores, la educación se queda con “gestores” o con “facilitadores” que no asumen el riesgo inherente al encuentro. La educación no funciona cuando el cliente sabe lo que necesita (para eso están los clubes, las cajas de compensación, los supermercados), sino cuando alguien podría llegar a desear algo que todavía no conoce.

De tal manera, no es que hoy la acción del maestro provoque menos efectos –como se dice–, sino que se está desdibujando. Si antes de intervenir hay que evaluar y estimar la consecuencia exacta de la intervención, cómo y cuál va a ser la reacción del otro, entonces no se interviene. Se intenta sustituir el encuentro por una actitud como la que caracteriza la acción instrumental sobre objetos regidos por la determinación, como en la actitud frente al bloque de acero cuando se van a fabricar tornillos. El maestro no se entromete más, sino que guarda la distancia ideal que establece la responsabilidad civil.

A MANERA DE CONCLUSIONES

La educación está caracterizada más que todo por el encuentro desigual entre seres hablantes; esto la hace más próxima a la contingencia, y entonces sus efectos no pueden ocupar el lugar de los objetivos, aunque esto no justifica abandonar su búsqueda. Pero atravesamos una época en la que se busca transformar esta especificidad en otra más próxima a la necesidad; una escuela predecible por el cálculo, por la evaluación estadística; una práctica más parecida a la que tiene lugar cuando existe la certeza de que al introducir unos insumos se producirán indefectiblemente ciertos productos. Bajo esta óptica, se pasa del forzamiento del otro a la satisfacción del cliente; de la cultura humana, al contexto; del maestro, al facilitador; del esfuerzo por representarse el proceso educativo, a las cifras. Y, en lugar de juzgar que la actual falta de interés de los estudiantes y la poca efectividad de las intervenciones del maestro se debe a la pérdida paulatina de la especificidad del dispositivo educativo, se piensa que tal vez es necesario hacer aún más concesiones, abandonar del todo la posición propositiva y solamente atender la demanda.



13 Las autoridades educativas siempre lo han soñado: con la llegada de radio, del cine, de la televisión, del vhs, de la multimedia, de los computadores, de la Internet... pero nunca se ha cumplido tal sueño, pues esa pretensión sobreestima el efecto de los aparatos, en tanto subestima la dimensión del encuentro.

BIBLIOGRAFÍA

ANTELO, E. (2005). *Notas sobre la (in)calculable) experiencia de educar*. En *Educación: ese acto político* (pp. 173-182). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

LACAN, J. (1974). *Televisión*. Barcelona: Anagrama.

LACAN, J. (1967). *Lugar, origen y fin de mi enseñanza*. En *Mi enseñanza* (2007). Buenos Aires: Paidós.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1992). *Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica primaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1993a). *Evaluación de primaria: los primeros resultados*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1993b). *Informe sobre repitencia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MILLER, J. (2001). *El ruiseñor de Lacan. En Del Edipo a la sexuación*. Buenos Aires: Paidós.

PEÑA, M. (1999, enero-abril). *Los sistemas de evaluación de la calidad: un vistazo al panorama internacional*. Alegría de enseñar, 38.

SIMIAND, F. (1922). *El estadístico debe saber lo que hace*. En P. Bourdieu et al., (1994), *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI Editores.

UNESCO (1998). Informe mundial sobre la educación. *Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana–Unesco.

