

La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo

HÉCTOR A. MONARCA*

Parece haber consenso en que las reformas educativas iniciadas en América Latina a partir de los años noventa no han desempeñado un papel relevante en la mejora educativa de los países de la región. Estas reformas estuvieron centradas en el diseño y desarrollo de nuevos currículos, y fueron acompañadas por la creación o consolidación de los llamados sistemas de evaluación de la calidad de la educación. En este sentido, tanto las reformas como los sistemas de evaluación de la calidad educativa han sido, y están siendo, profundamente analizados, y en muchos casos, cuestionados y criticados. En este artículo se abordan algunos de los aspectos clave relacionados con dicha revisión; tiene como objetivo profundizar y avanzar en los mismos teniendo en cuenta su influencia en el desarrollo del currículo y en la construcción de la realidad educativa.

There is a kind of consensus that the educational reforms that started in Latin America in the nineties did not play an outstanding role for the improvement of education in those countries of the area. Those reforms focused on the establishment and development of new curricula and were accompanied by the creation or consolidation of the so called educational quality assessment systems. In this sense, the reforms and the educational quality assessment systems have been and are still analyzed and, in many cases, put into question and criticized. This article deals with some of the main aspects related to this revision and has as purpose to go in depth and to make progress in those matter taking into account their influence on the development of curriculum and the construction of the educational reality.

Palabras clave

Sistemas de evaluación educativa
Diseño y desarrollo del currículo
Calidad de la educación
Realidad educativa
Cambio y mejora escolar

Keywords

Educational quality assessment systems
Curriculum planning and development
Quality of education
Educational reality
Academic change and improvement

Recepción: 23 de mayo de 2011 | Aceptación: 29 de julio de 2011

* Doctorado por la Universidad Complutense de Madrid y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. Funcionario de la especialidad Orientación Educativa del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid. Líneas de investigación: formación del profesorado, diseño y desarrollo curricular, configuración de trayectorias escolares. Publicaciones recientes: (2009), *Los fines en la educación: sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*, Madrid, Narcea/MEC; (en coautoría con G. Echeita, M. Sandoval y C. Simón), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*, Madrid, Eduforma (en prensa).
CE: hector.monarca@uam.es

INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas iniciadas en América Latina a partir de los años noventa, en gran parte centradas en el diseño y desarrollo de nuevos currículos, fueron acompañadas por la creación o consolidación de los llamados sistemas de evaluación de la calidad de la educación. Hoy, a casi dos décadas de dichas políticas, ni aquellas reformas, ni los sistemas de evaluación mencionados, parecen haber desempeñado un papel relevante en la mejora educativa de los países de la región (Iaies, 2003; PREAL, 2006; Román y Murillo, 2009; entre otros); al menos en la mayoría de los países.

Distintos informes sobre el estado de la educación señalan que, si bien es cierto que se produjeron avances, y en algunos casos significativos, en cuanto a la expansión de la mayoría de los sistemas educativos (que permitió que mayores porcentajes de población ingresaran a la escuela y la terminaran), el avance en equidad y calidad no ha sido el esperado (OEI, 2008): siguen prevaleciendo desiguales oportunidades de acceso, permanencia, aprovechamiento y egreso, vinculadas a circuitos de calidad claramente diferenciados dentro de los mismos países (Rama, 1986).

En este sentido, tanto las reformas como los sistemas de evaluación de la calidad han sido, y están siendo profundamente analizados, y en muchos casos cuestionados y criticados. En lo que respecta específicamente a estos últimos, se ha visto como necesidad y exigencia someterlos a un proceso de revisión (IIPE-UNESCO, 2003; Moreno Olivos, 2011; Ravela *et al.*, 2008; entre otros), teniendo en cuenta que su labor nunca es neutra, y que desempeñan un importante papel en la configuración misma de la realidad educativa, específicamente, por ejemplo, en el diseño y desarrollo del currículo. Todo ello, sin embargo, no ha supuesto descartarlos; simplemente se ha iniciado un proceso rico e interesante de revisión de su sentido educativo, social y político.

Estos procesos de revisión han apuntado a diversos aspectos vinculados con la evaluación de los sistemas educativos que influyen, de alguna manera, en el desarrollo del currículo. En primer lugar debemos mencionar los propósitos y usos que se da a los resultados de estas evaluaciones (para qué se evalúa). Especialmente importante resulta la articulación entre las macro evaluaciones y los procesos de cambio y mejora de la educación, de las políticas, de los centros y de las prácticas docentes. Como sostienen diversos autores (Benavides, 2010; Iaies, 2003; Tedesco, 2009; Toranzos y Sozzo, 2010; entre otros), es necesario reconocer que no se ha logrado que la información construida a partir de los procesos de evaluación externa sea suficientemente empleada por los docentes en su trabajo cotidiano, como tampoco lo han hecho los ministerios u organismos responsables del diseño de las políticas o los programas en el campo educativo, siendo esto esencial en la justificación política, educativa, técnica y presupuestaria de la existencia de estos sistemas de evaluación externa.

Asimismo, se ha dirigido la atención al contenido de estas evaluaciones, al qué se evalúa. Son reiteradas las críticas a la primacía que se da a los resultados en detrimento de los procesos y, sobre todo, al reduccionismo curricular que los sistemas de evaluación practican. Este reduccionismo que caracteriza a los sistemas de evaluación, se ve reflejado tanto en los campos de conocimientos o competencias que abarca, como así también en el tipo de criterios que se emplean para comprobar los logros de los estudiantes (Barquín *et al.*, 2011; Gimeno Sacristán, 1992; Marchesi, 2000; entre otros). Aunque el aspecto posiblemente más controvertido sea el que se refiere al impacto que estos recortes tienen en las prácticas de enseñanza, no podemos perder de vista que es el complejo proceso de construcción y concreción curricular el que tiene la legitimidad social y política para definir las intenciones educativas, y resulta cuando menos contradictorio, a la

vez que empobrecedor, que otra instancia, en este caso los sistemas de evaluación externa, jueguen un papel relevante en la definición de la enseñanza mediante la presión que los mismos ejercen (Gimeno Sacristán, 1988).

Por otra parte, los procesos de revisión han dirigido sus análisis a las formas o procedimientos, al cómo se evalúa. Mucho más allá de los debates en torno a los métodos cuantitativos o cualitativos (Stake, 2010), debemos dirigir la reflexión al tipo de conocimiento que es factible construir a partir de los procedimientos y técnicas de evaluación empleadas. Como mínimo, es necesario advertir que las formas que se emplean para evaluar pueden limitar en mayor o menor medida las posibilidades de construir un conocimiento más o menos completo de la realidad educativa como un todo sistémico. Por tanto, las decisiones que se tomen en cuanto a los procedimientos de evaluación conducen a una forma de ver esta realidad y de entenderla, por lo general, no como un sistema complejo, sino de forma acotada, fragmentada, parcial, e incluso distorsionada, de la misma.

Finalmente, pero relacionado con todo lo anterior, los procesos de revisión y crítica de los sistemas de evaluación se han dirigido a los efectos, deseados y no deseados, que el qué, el cómo y los usos de las evaluaciones han tenido o tienen sobre la misma realidad educativa; y entre otras cosas, como se acaba de mencionar, sobre la propia imagen que sobre ella construyen.

Dicho esto, lo más importante es integrar todos estos aspectos en un riguroso análisis de los sistemas de evaluación como totalidad, dentro de un claro enfoque sistémico (Morin, 2003). Sólo es posible conocer lo que sucede dentro de la realidad educativa si a ésta se la concibe como un sistema. Este es un aspecto poco explorado, insuficientemente contemplado y, sobre todo, pobremente logrado por los sistemas de evaluación existentes.

Está claro que estos sistemas de evaluación surgen, se desarrollan y se sostienen dentro de

determinadas políticas y en el marco de los debates que alrededor de éstas se generan (véase, por ejemplo, Escudero, 2010 y Popkewitz, 2000). Por tanto, no son, ni nunca podrán ser, algo neutro, ni en sus fundamentos, ni en sus formas, ni en sus usos, ni en sus efectos; aspecto este último especialmente sensible y delicado. Los sistemas de evaluación son necesarios para la mejora educativa, pero como sostienen Murillo y Román (2010), también pueden ser su mayor obstáculo. Es así que todos estos aspectos deben quedar totalmente explicitados para darle la transparencia que los complejos procesos de cambio y mejora de la escuela requieren, y que demanda la construcción de políticas públicas, especialmente las de educación, como marco de confianza y colaboración.

Como ha quedado de manifiesto en esta introducción, el artículo se enmarca en los procesos de revisión de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación de América Latina iniciados hace casi una década; tiene como objetivo profundizar y avanzar en los mismos teniendo en cuenta su influencia en el desarrollo del currículo y en la construcción de la realidad educativa.

APUNTES SOBRE LOS DISCURSOS EN TORNO A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Las reformas educativas de América Latina y los sistemas de evaluación han ido acompañados, y en muchos casos han sido justificados, por discursos en torno a la calidad. Se trata de un concepto que se ha ido incorporando, no sin resistencia, al discurso educativo. Algunas de estas reformas aún perduran en ciertos sectores.

A pesar de las primeras resistencias justificadas, sin embargo, el tema de la calidad educativa se fue instalando poco a poco en el campo educativo, vinculado a las formas que han asumido las reformas, para justificarlas y argumentarlas, pues en muchos casos éstas fueron desarrolladas sobre la base de

presupuestos provenientes de préstamos otorgados por entidades financieras internacionales que promueven estos discursos y exigen formas precisas de seguimiento, monitoreo y evaluación (Fernández, 2010). En estas prácticas, el término calidad ocupa un lugar central, aunque muchas veces desde concepciones significativamente reduccionistas y limitadas para el campo educativo.

En cualquier caso, a pesar de que su incorporación a los discursos educativos de América Latina sea relativamente reciente, hoy en día su uso es frecuente, tanto en los discursos políticos como en los cotidianos. Se habla de calidad como algo “natural”, incluso como si fuese un concepto unívoco. Se emplea de una manera que parece incontestable, como sinónimo de “lo bueno” en el quehacer educativo, de “lo esperable”, de “lo que debe ser”. Pero, como podrá advertirse, hay múltiples formas de definir y entender estos aspectos (Carbajosa, 2011).

En este sentido, los discursos en torno a la calidad van unidos, en primer lugar, a una forma de entender el diseño y el desarrollo de las políticas públicas, a lo que éstas se proponen, a lo que hacen para conseguirlo y lo que efectivamente consiguen, de qué manera, en qué medida, etc. Es decir, al sistema que generan para que los centros y los docentes desarrollen la enseñanza, a cómo se inserta este sistema en el sistema social existente, y a cómo se articula con los múltiples sistemas, contextos o prácticas que atraviesan la enseñanza (Gimeno Sacristán, 1988). También, por supuesto, a lo que hacen las escuelas y los docentes; a su funcionamiento y sus prácticas y la vinculación con el contexto; a cómo se aprende, qué se aprende, qué hacen los alumnos, etc., en el marco del sistema existente.

Desde este enfoque, el concepto de calidad no es unívoco; no puede ni debe serlo. Su significado depende de los marcos político-ideológicos que le dan cabida y de los referentes teóricos que estructuran los discursos que lo contienen y le dan sentido (Díaz Barriga,

2009). Este concepto por sí solo no puede dar sentido a los discursos que lo emplean; es el discurso como un todo teórica e ideológicamente fundamentado el que lo hace. Aunque cierto es que tampoco los discursos, sobre todo los que sostienen prácticas políticas, son un todo coherente, suelen nutrirse de distintas fuentes, en ocasiones contradictorias. Lo mismo sucede con su uso cotidiano.

Vista así, la calidad como tal no hace referencia a ninguna realidad unívocamente definible. En educación, y en otros campos, este término estará siempre supeditado, como se dijo, al debate político-ideológico, teórico y técnico. La clave es el debate en torno al sentido de la educación, a las intenciones que socialmente se le asignan; a la relación entre las funciones que se le asignan, el sistema que se genera para hacerlas posibles y la manera en que se concretan, son desarrolladas, logradas o conseguidas. El concepto de calidad se refiere a estas relaciones, a las dimensiones y prácticas que se generan en este marco de actuaciones. También a la forma de entender las relaciones entre los distintos elementos de un sistema, y al tipo de vínculos que se pueden dar entre ellos.

Es por eso que la calidad como concepto, como sentido, siempre estará supeditada a las formas de entender, definir y teorizar todos los aspectos antes mencionados. Y si bien es cierto que se ha escrito mucho para intentar explicar este término, y que hoy en día parecen existir ciertos acuerdos en torno a su definición, lo importante son los debates que explicitan sus sentidos, los cuales no son estáticos (IIPE-UNESCO, 2008). Es importante no dar margen a la huida del debate simplificándolo con el uso de palabras que sólo en el marco de la explicitación conceptual cobran pleno sentido.

EVALUACIONES EXTERNAS Y DEVALUACIÓN DEL CURRÍCULO

En la actualidad, el currículo puede ser visto como un organizador de los fines e

intenciones educativas que un país tiene. Puede verse, asimismo, como una selección de aquellos aspectos de la cultura que se consideran valiosos y relevantes para una determinada sociedad, expresados en términos de objetivos, contenidos, competencias, etc., que se espera que los sujetos construyan a lo largo de la escolarización (Gimeno Sacristán, 2000 y Lundgren, 1992; entre otros). Hoy en día, en gran parte de los países, el currículo, como propuesta de construcción social y desarrollo del sujeto, abarca un amplio abanico de los campos de conocimiento y formas del saber que conforman lo que se entiende como una trayectoria formativa adecuada y deseable para el desarrollo integral de las personas (Carr, 2005). Su definición y construcción es compleja, y se encuentra atravesada por múltiples prácticas y contextos (Gimeno Sacristán, 1988); pero en cualquier caso debe enmarcarse dentro de procesos públicos de construcción política, como así también en procesos colegiados de participación de distintos sectores de la comunidad educativa. Así, el currículo se instala como un organizador legitimado de lo educativamente esperable.

Por su parte, los sistemas de evaluación de la calidad surgen, entre otras cosas, para comprobar si los logros educativos son o no los esperados, para dar cuenta de ello. Sin embargo, no se pueden considerar estrictamente un engranaje del currículo, aunque esto se pueda matizar si se toman en cuenta los efectos que sobre éste tienen los procesos de evaluación. Sus esfuerzos por comprobar los logros esperados no se dirigen a la totalidad del currículo, sino a aquellos campos de conocimiento o competencias que se definen como prioritarios o más relevantes (Barquín *et al.*, 2011; Moreno, 2011). De la misma manera, también realizan otros recortes al interior de estos campos, es decir, no suelen abordar la totalidad contemplada en los currículos. En esta línea, se cuestionan especialmente el tipo de objetivos o criterios que se emplean para determinar

logros (véase por ejemplo Álvarez, 2001; Carr, 2005; Perrenoud, 2008; Stake, 2006).

Queda planteado así un importante dilema relacionado con el desarrollo del sujeto y la sociedad: ¿por qué los sistemas de evaluación realizan estos recortes evaluativos si ya se ha definido, desde las instancias legitimadas para hacerlo, cuál es la selección socialmente relevante y significativa de competencias para el desarrollo integral del sujeto y para la construcción de una determinada sociedad?

Esta situación plantea un sin número de interrogantes. Es sabido, como sostiene Gimeno Sacristán (1988), que los sistemas de control formal condicionan el desarrollo del currículo en tanto resaltan unos determinados aprendizajes; desde este punto de vista, lo limitan. En este sentido, parte de lo que sucede en las prácticas educativas cotidianas se hace pensando en estas evaluaciones. En ocasiones resulta inevitable que así sea, sobre todo cuando la presión evaluadora es constante y persistente y, muy especialmente, cuando afecta a los docentes de alguna manera, o cuando su lógica ha sido socialmente asumida y se presenta entonces a modo de presión que otros miembros de la comunidad educativa ejercen sobre el quehacer docente.

El condicionamiento que pueden llegar a suponer los sistemas de evaluación sobre el desarrollo del currículo, especialmente en su concreción en las aulas, se ve especialmente reforzado por el peso social que tienen estos sistemas en la “fabricación de jerarquías de excelencia” (Perrenoud, 2008). Siendo así, estas evaluaciones sesgadas, parciales, podrían estar influyendo en la devaluación de un currículo que constituye una propuesta global e integral de socialización, de desarrollo del sujeto.

Los sistemas de evaluación no se pueden transformar en los verdaderos definidores del currículo: en tanto que no fueron pensados para ello, no tienen legitimidad para hacerlo. En términos generales, podemos ver a los currículos como un complejo proceso participativo de definición ya que, en cualquier

caso, se quiera o no, su concreción pasa por distintos niveles de implicación: se trata de un proceso enmarcado en debates político-ideológicos, disciplinares, teóricos en general, y en reflexiones en torno a su concreción en los centros educativos y en las aulas. En cambio, a los sistemas de evaluación se los ha concebido como espacios alejados de las escuelas, los profesores y los contextos donde se desarrollan las enseñanzas y los aprendizajes, y por lo tanto ajenos a los debates antes mencionados. La lógica de partida de los procesos evaluativos reduce de forma importante la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa en ellos.

Entonces, para darles legitimidad y potencialidad a las prácticas de evaluación externa, es necesario que éstas se inserten clara y explícitamente en un tipo de evaluación formativa de los estudiantes y, en términos generales, en una perspectiva comprensiva, en el sentido del que habla Stake (2006), que contribuya al desarrollo integral del currículo.

¿EVALUACIÓN DE SISTEMAS?

Como se ha comentado, todos los procedimientos y operativos que realizan los sistemas de evaluación de la calidad de la educación, dejan de lado multitud de aspectos claves del sistema educativo, social y económico de los sujetos (profesores, padres, alumnos) y los contextos de escolarización que, como un todo, configuran los fenómenos objeto de evaluación; sólo dirigen sus esfuerzos a “determinadas parcelas”. Este rasgo, que caracteriza a todos los procedimientos de evaluación implementados por los sistemas de evaluación de calidad de la educación, instaura una necesaria cautela (Barquín *et al.*, 2011; Iaies, 2003; Murillo y Román, 2010; PREAL, 2006, entre otros).

Estas evaluaciones se suelen centrar en sujetos, grupos o instituciones, pero tomados como unidades de análisis aisladas; no suelen ser considerados dentro de los sistemas donde éstos desarrollan sus acciones o prácticas

objeto de evaluación, con todas las variables, presentes e históricas (sociales, políticas, económicas, culturales, pedagógicas, psicológicas, personales, profesionales, etc.), que influyen en la configuración de las realidades o fenómenos que se quieren evaluar.

Desde un enfoque sistémico hay que tener presentes las fronteras difusas de lo que se valora; es decir, que casi nunca es factible determinar de forma clara y precisa las diversas explicaciones posibles de las realidades o fenómenos educativos. Es necesario tener en cuenta que estos recortes de la realidad —el fenómeno u objeto evaluado— forman parte de los sistemas que, a su vez, les confieren todo su valor y significado. Las cosas son como son y funcionan de una determinada manera dentro de las particularidades de los diversos sistemas en los que se configuran, atravesándose o yuxtaponiéndose entre sí (Marcuse, 1968; Morin, 2003). Esta es la compleja realidad social y educativa que hay que conocer y comprender mediante los procesos de evaluación.

Sin embargo, los sistemas de evaluación, como se ha visto, dirigen su mirada a ciertas parcelas, a determinados aspectos o rasgos de los fenómenos educativos, de forma más o menos sesgada. En cualquier caso, un recorte evaluador, una decisión evaluadora que no tenga en cuenta la complejidad de la realidad educativa, lo que hace es “sacar artificialmente” el objeto/proceso/aspecto a considerar del contexto donde cobra total y pleno sentido y significado, cortando, descartando, o simplemente desconociendo las relaciones existentes con todos los aspectos/dimensiones que forman parte del sistema y que hacen que sea lo que es. Así pues, sacado de este contexto, “medido” y/o “interpretado” fuera del sistema que le da sentido y significado, lo que se valora es una nueva realidad, con un sentido acotado, e incluso, en la mayoría de los casos, distinto al que tiene dentro de la realidad o fenómeno que se quiere comprender. Esto constituye una seria limitación y un cuestionamiento al conocimiento que se genera.

Así, los indicadores y variables que se contemplan, si se toman como unidades en sí mismas, independientes del sistema, fenómeno o realidad de la cual forman parte, aportarán una información limitada y con poca o ninguna utilidad para el funcionamiento y las posibilidades de transformación de la realidad educativa. Puede que desde esta forma de entender la evaluación se pueda “medir”, pero en ningún caso será posible una comprensión del fenómeno (Stake, 2006). La evaluación, considerada como un agregado de variables e indicadores, ajeno a los sistemas que le dan sentido, ofrece visiones parciales, fragmentadas y, por lo general, distorsionadas, de la realidad educativa.

Cuanto más focalizado sea el sistema de evaluación, más acotado, limitado, parcial e incompleto resultará su aporte y el conocimiento que a partir de él se construya; este aspecto es de máxima relevancia, teniendo en cuenta los usos e impactos que tiene o puede tener dicha información. Y aun pudiendo tener alguna utilidad, no hay que olvidar que estos datos parciales e inconexos no son la realidad educativa, ni la explican; así, lo que sucede muchas veces es que se construye una imagen poco acertada de la realidad a partir de unos cuantos indicadores.

La necesidad de que las evaluaciones se realicen desde un enfoque sistémico es un elemento imprescindible para la calidad de las mismas; sin ello resultará, cuando menos, limitada. En este sentido, un buen sistema de evaluación debe apuntar no sólo al sistema donde se concretan las intenciones educativas, ni sólo a los sujetos objeto de las mismas, sino también, y muy especialmente, al sistema que define estas intenciones y a los sistemas o subsistemas que se generan para que dichas intenciones puedan concretarse y cobrar existencia. Asimismo, el “objeto-sistema evaluado” debe ser puesto en relación con otros sistemas que lo influyen, lo determinan o lo condicionan de muy diversos modos.

Dentro de un proceso pensado para la comprensión de los fenómenos educativos, por lo tanto, resulta imprescindible una evaluación que contemple la realidad como un sistema, como una práctica atravesada por múltiples prácticas, con relaciones complejas entre diversos subsistemas que lo componen o lo atraviesan. De la misma manera, se hace necesario asumir la dificultad de determinar relaciones causales lineales entre lo prescrito y lo realizado, entre los logros, los aprendizajes y los procesos que se generan tendientes a conseguirlos.

COMENTARIOS SOBRE EL CONOCIMIENTO QUE OFRECEN LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN SOBRE LO EVALUADO

Habiéndose analizado ya el acotado campo que suelen abarcar los procedimientos de evaluación y la ausencia persistente de un enfoque sistémico, se procederá al análisis de otro aspecto que resulta importante tener en cuenta para comprender lo evaluado. Este apartado se centrará fundamentalmente en lo que puede apreciarse como un vacío a la hora de enfocar lo evaluado, y que puede resultar relevante a la hora de conocer la realidad educativa.

Como puede constatarse fácilmente, la mayoría de los sistemas de evaluación tiende a evaluar “estados estáticos de logro”, es decir, los resultados, independientemente de los procesos. No se suele tener en cuenta, por ejemplo, lo que saben determinados alumnos, ni lo que han aprendido en un tiempo estimado oportuno, sino si tienen el nivel esperado en el momento de las pruebas (Ravela *et al.*, 2008). Esto tiene validez relativa, útil para ciertos fines y algunos actores sociales, fundamentalmente para los responsables de las políticas educativas.

Un “estado estático de logro” visto como producto final, ajeno a los procesos implicados en su construcción y a los puntos de partida, aporta información útil fundamentalmente a

nivel macro, como diagnóstico del estado en ese aspecto: por ejemplo, qué porcentaje de la población de 15 años es capaz de acceder al conocimiento y de promoverlo por medio de la lectura. Sin embargo, poco dice sobre el funcionamiento de los centros o los profesores; tampoco sobre los procesos de construcción de conocimientos que realizan los estudiantes, ni sobre otros aspectos que condicionan o influyen en estos procesos. Posiblemente podamos encontrar aquí un primer e importante desencuentro entre los procesos de evaluación externa y el tipo de conocimiento necesario y útil para mejorar los procesos de enseñanza. Decir esto, en este caso, no constituye un cuestionamiento a la validez de los conocimientos ofrecidos por estas evaluaciones, sino a su utilidad. Es decir, por ejemplo, que los profesores de un centro educativo sepan que 70 por ciento de sus alumnos no alcanza los estándares fijados para todos los centros puede que no sólo sea una obviedad para ellos, sino que incluso puedan aportar más información y más completa en esta dirección. Sin embargo, es posible que agradezcan otro tipo de conocimiento que pudieran aportar los sistemas de evaluación y que por lo general no lo hacen, necesaria para poder mejorar y cambiar la situación antes mencionada.

Por otra parte, valorar “estados estáticos de logro” no sólo puede resultar una información poco relevante para los educadores, sino que también puede ser totalmente engañosa sobre la eficacia y eficiencia de los centros (dos conceptos frecuentemente empleados en los discursos de evaluación de la calidad) y, en este sentido, injusto y perjudicial para los mismos. Considérese, por ejemplo, un centro donde el alumnado que empieza la enseñanza secundaria apenas ha adquirido la lectura como proceso de decodificación y dos años después tiene consolidado este proceso, pero además ha realizado avances importantes en la lectura como herramienta para acceder al significado de los textos; aunque su nivel esté por debajo de lo que indican los estándares, puede que su nivel de progreso sea significativo. Frente a

este caso tenemos otro donde todos los alumnos y alumnas que empiezan la enseñanza secundaria ya dominan la lectura, no sólo como decodificación, sino principalmente como herramienta para el acceso y construcción de significados; aunque dos años después den resultados altos comparados con los estándares fijados, puede ser que, sin embargo, desde el punto de vista autorreferencial apenas hayan progresado. Es posible que estas evaluaciones consideren para los dos centros puntos similares de partida.

Como podemos ver, centrarse en unos resultados con base en criterios predefinidos, solamente permite determinar si los estudiantes se encuentran o no en el nivel esperado, pero no aportan información acerca de cuánto ni qué saben; teniendo en cuenta que por lo general no se cuenta con información previa, al término de los procesos de evaluación externa no será posible precisar si se ha aprendido algo y en qué medida. Como puede apreciarse en el ejemplo, es posible que en muchos centros no se logren los indicadores deseados, pero que, sin embargo, los alumnos sí hayan construido nuevos aprendizajes. También puede darse la situación contraria: que los indicadores sean los esperados, pero que no constituyan nuevos aprendizajes, que éstos sean escasos o, algo muchas veces no tenido en cuenta, que los aprendizajes se hayan generado en contextos distintos al escolar. El hecho de obtener los resultados esperados de acuerdo a unos criterios o estándares a partir de un operativo de evaluación, sólo aporta información acerca de qué nivel tienen los alumnos, y no acerca de qué nivel real tienen ni sobre los progresos realizados, ni sobre cuánto y cómo o por qué han aprendido o no.

En consecuencia, una evaluación “estática de logro” nada nos dice sobre la eficacia y la eficiencia; sí nos dice cómo están unos alumnos con respecto a determinados estándares, pero nada sobre cómo han llegado ahí, ni cuánto han aprendido en un determinado contexto de enseñanza, cómo han evolucionado sus

aprendizajes, ni si lo que saben es producto de éste u otros contextos, etc. Por tanto, ¿a quién es útil una información que esconde o no es capaz de ofrecer un conocimiento relevante sobre los aspectos recién mencionados?

Una de las consecuencias ya enunciadas acerca de considerar el conocimiento construido por los estudiantes o los procesos de los centros como productos estáticos, es el refuerzo, mediante la cristalización comparativa normativa, de las desigualdades existentes, lo cual puede, incluso, generar más desigualdad a través de la asignación de etiquetas sociales negativas, autoconceptos negativos erróneos como centros y como profesores y, por lo tanto, más injusticia. Una evaluación así enfocada, si no se limita a alimentar el diseño de políticas que promuevan procesos educativos tendientes a lograr competencias similares en toda la población, se transformará en un refuerzo de los mecanismos de exclusión ya existentes.

LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y LA VISIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA

Hace tiempo que en los debates acerca de la producción de conocimientos en los diversos campos prevalece la idea de una construcción del mismo dependiente del sujeto (Husserl, 1962; Ibáñez, 1991; Schütz, 2003); es decir, una realidad construida a partir de los significados que el sujeto define. En las críticas al positivismo quedó claro que el conocimiento no es algo que se “captura” de una realidad preexistente al sujeto, sino algo dependiente de su acción. Son diversas las acciones y prácticas humanas que participan en la creación de estos sentidos, y de la forma en que se percibe y se entiende la realidad, como construcción que es (Berger y Luckman, 2001; Giddens, 1987). Entran aquí los sistemas de evaluación, ocupando un lugar importante en la construcción de la realidad educativa y de la visión que de ella se tiene.

Lo escrito en los apartados anteriores ha mostrado algunas características de la visión

de la realidad educativa que los sistemas de evaluación construyen a partir de lo que deciden contemplar en sus operativos de evaluación, de lo que estos operativos resaltan como aprendizajes relevantes, de las jerarquías que estos procesos generan (Perrenoud, 2008), la información construida y ofrecida a la sociedad y el cómo lo hacen (Bonilla Saus, 2003); las comparaciones que establecen explícita o implícitamente entre los sujetos objeto de evaluación, como así también entre los centros donde éstos aprenden.

Si nos atenemos a lo que se viene expresando en estas páginas, en la mayoría de los casos, los sistemas de evaluación ofrecen una visión simplificada, cuando no distorsionada, de la realidad educativa. Visión que poco contribuye al trabajo contrastado de los centros y los profesores, generando efectos negativos diversos: ya se habló de la devaluación del currículo y de lo fragmentadas y acotadas que suelen ser las evaluaciones.

Se tiende a creer que los sistemas de evaluación nos muestran la realidad educativa tal como es, como si de hacerle una fotografía se tratara. Sin embargo, lo cierto es que tienen un papel significativo en su determinación, en su definición, en su construcción. Lo que son capaces de mostrarnos de la realidad educativa está en consonancia con los procedimientos empleados, y las concepciones sobre las que se sustentan. Como hemos visto, muchas veces se limitan a realizar descripciones parciales de algunos aspectos que los sistemas de evaluación consideran relevantes, pero mucho menos a interpretar y comprender los fenómenos que tienen lugar. Fenómenos complejos que no pueden ser fragmentados para ser comprendidos. Lamentablemente, por lo que muchos esperan de ellos, por lo que potencialmente pueden aportar y por el gasto que suponen, la mayoría de los sistemas de evaluación ofrecen una visión limitada, parcial, fragmentada, de la realidad educativa, y en algunas ocasiones, como se ha dicho, distorsionada.

Los sistemas de evaluación siempre construyen y ofrecen algún tipo de conocimiento, pero, como se ha visto, por lo general parcial y fragmentado. Por tanto es necesario evitar ver como calidad educativa algo que sólo hace referencia a aspectos puntuales y acotados de la realidad educativa (PREAL, 2006).

CONCLUSIÓN

Este artículo se ha enmarcado dentro de los procesos de revisión y crítica a los que se ha sometido y se está sometiendo a los sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa en América Latina. La trascendencia que los mismos tienen, como así también las expectativas que han generado y en ellos se han depositado, merecen nuestra atención.

Estos sistemas han surgido desde una lógica de la cual no han logrado despegarse totalmente, ya que, por otra parte, sigue imperando en otros campos distintos al de la educación, y sigue influyendo en éste con relativa fuerza: el paradigma proceso-producto, la racionalidad tecnicista, el positivismo en general, siguen teniendo peso en este campo. Sin embargo, los procesos de revisión y crítica están conduciendo, o deberían hacerlo, a los ajustes necesarios e imprescindibles para que estos sistemas no defrauden, y logren ubicarse como un aliado del desarrollo curricular y de la mejora educativa, como una clara oportunidad de construcción de un conocimiento rico y relevante que permita dar cuenta de la complejidad de los fenómenos educativos.

Para llegar a ello debemos proceder con cautela, con una clara actitud indagadora y reflexiva, que no ponga la mirada en los fenómenos educativos antes de haberlo hecho sobre el mismo sistema de evaluación. Resulta evidente que la calidad de los sistemas de evaluación debe apreciarse tanto desde lo que expresan, de lo evidente, como de aquello que dejan de lado, aquello no contemplado. Tanto desde lo explícito de sus intenciones como desde lo implícito. Como se explicó, estos

sistemas poseen un marco ideológico-político desde el cual se definen y comprenden los sentidos que éstos tienen y construyen; por eso, cabe plantear una serie de interrogantes que sirvan a modo de guía para analizarlos: ¿para qué se evalúa?, ¿qué gasto supone?, ¿para quién se evalúa?, ¿qué efectos se esperan de la evaluación?, ¿qué efectos no deseados puede tener?, ¿de qué manera se prevé que apoyen a las políticas y los procesos de cambio y mejora de los centros?, ¿qué contempla, qué abarca, qué indicadores propone?, ¿qué deja fuera?, ¿qué marcos teóricos de referencia se explicitan o subyacen?, ¿quién evalúa: qué conocimientos tiene de la realidad y los fenómenos evaluados?, ¿cómo se evalúa?, ¿cómo se recoge la información?, ¿cómo se analiza?, ¿cómo se construye conocimiento sobre la realidad valorada?, etc.

No cualquier sistema de evaluación vale la pena; no es mejor cualquier sistema que ninguno. En este sentido, se ha insistido mucho en que los sistemas de evaluación de la calidad deben ser concebidos desde un enfoque sistémico, que permita dar cuenta de la complejidad del desarrollo curricular y de los fenómenos educativos. Lo sistémico se refiere también a no tomar a los sistemas de evaluación como realidades naturales existentes, sino como realidades definidas desde otras realidades (Berger y Luckman, 2001); es decir que los sistemas de evaluación deben ser vistos, insertos y en relación con otros sistemas que los atraviesan, los definen, los condicionan, los limitan o los potencian (Gimeno Sacristán, 1988). Es imprescindible que sean considerados como un subsistema que contribuya de forma clara y eficaz a fortalecer el diseño y desarrollo de políticas, muy especialmente de aquellas centradas en el complejo proceso de concreción curricular, como así también a fortalecer la capacidad de los centros y los profesores para conocer y valorar sus logros, sus progresos y sus desafíos; identificar problemas y generar acciones tendientes a superarlos.

Se ha insistido en que se debe evitar la devaluación curricular comentada en páginas anteriores; para ello, los sistemas de evaluación deben basarse en los sentidos que la educación tenga; es decir, en las intenciones globales formuladas para sujetos y contextos concretos. Fragmentar esos sentidos en pro de una evaluación de calidad puede constituir el primer obstáculo para lograrla. Visto así, lo sistémico hace referencia a: 1) las intenciones educativas como referencia, teniendo en cuenta que ellas reflejan todos aquellos aspectos vinculados al desarrollo del sujeto, los grupos y la sociedad; 2) las leyes que definen el sistema donde se desarrollará la enseñanza, lo que se espera de la misma; 3) el contexto donde se desarrolla la enseñanza; 4) la formulación de los currículos como primer referente de lo que se debe hacer en las escuelas; 5) los procesos implicados en su concreción; 6) las posibilidades de participación y aprovechamiento de las propuestas de enseñanza; 7) las competencias que construyen los alumnos. Es evidente que no se puede hablar de calidad sin este último aspecto, ya que los sistemas de enseñanza se construyen para avanzar en determinadas direcciones con los sujetos que en él participan.

Lo sistémico de los sistemas de evaluación de la educación se encuentra en el núcleo de su misma calidad. Una calidad que, como se insistió, se hace necesario explicitar para poder ser un referente compartido, tener la potencialidad necesaria para justificar su uso y ofrecer una idea de lo esperable y deseable. Así, explicitando los sentidos necesarios, y a modo de conclusión, se dirá sintéticamente que los sistemas de evaluación son de calidad cuando:

- Actúan de forma complementaria y facilitadora del diseño y desarrollo curricular, no condicionándolo.
- No ofrecen una idea errónea de lo que es calidad de la educación cuando

no dan lugar a la construcción de un imaginario social que reduzca y simplifique la idea de educación a unas cuantas pruebas de rendimiento, y cuando no ofrecen significados sociales erróneos.

- Cuando se presentan claramente como una herramienta para el conocimiento, el cambio y la mejora educativa, es decir, como una herramienta que permita ofrecer claves para la acción.
- Cuando son capaces de construir información rica y variada sobre los contextos, los sujetos, los procesos, los “progresos” y lo aprendido.
- Cuando generan evaluaciones claramente sistémicas. Y, cuando no lo son, procuran no dar una imagen del “todo” a partir de “fragmentos” inconexos.
- Cuando se presentan como una práctica de responsabilidad compartida, pero jerarquizándola de acuerdo a las funciones socialmente adjudicadas a los distintos actores sociales.
- Cuando ofrecen posibilidades para transformarse en una herramienta apropiable por parte de los docentes, los centros, los alumnos y sus familias.
- Cuando procuran que la información o el conocimiento que generan sea concebido dentro de la relatividad que los procedimientos empleados exige.

Posiblemente la lista pueda continuar. Desde que existen los sistemas de evaluación se han dicho muchas cosas sobre la necesidad de su mejora y así seguirá siendo. Sin duda son necesarios, esto no se pone en duda; pero no cualquier sistema ni cualquier evaluación es valioso, útil y relevante para la mejora de la educación. Por tanto, es necesario que los sistemas de evaluación sean sometidos al escrutinio continuo de su propia calidad.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J.M. (2001), *Entender la didáctica, entender el currículo*, Madrid, Miño y Dávila.
- BARQUÍN RUIZ, J., M. Gallardo, M. Fernández, R. Yus, M.P. Sepúlveda y M.J. Serván (2011), “‘Todos queremos ser Finlandia’. Los efectos secundarios de Pisa”, *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, núm. 1, pp. 320-339.
- BENAVIDEZ, V. (2010), “Las evaluaciones de los logros educativos y su relación con la calidad de la educación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 53, pp. 83-96.
- BERGER, P. y T. Luckman (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BONILLA Saus, J. (2003), “Encuentros y desencuentros con los procesos de evaluación de la calidad educativa en América Latina”, en IIPE-UNESCO, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 36-65, en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/> (consulta: 5 de noviembre de 2010).
- CARBAJOSA, D. (2011), “Debate desde paradigmas en la evaluación educativa”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 132, pp. 183-192.
- CARR, D. (2005), *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*, Barcelona, Graó.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2009), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- ESCUDERO Muñoz, J.M. (2010), “Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales”, *Revista Fuentes*, núm. 10, pp. 8-31.
- FERNÁNDEZ, T. (2010), “Cuatro hipótesis sobre la institucionalización de la evaluación educativa en América Latina: el Uruguay en mirada comparada”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 3, pp. 90-114.
- GIDDENS, A. (1987), *Nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GIMENO Sacristán, J. (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIMENO Sacristán, J. (1992), “La evaluación de la enseñanza”, en J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 334-397.
- GIMENO Sacristán, J. (2000), *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- HUSSERL, E. (1962), *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- IAIES, G. (2003), “Evaluar las evaluaciones”, en IIPE-UNESCO, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 15-35, en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/> (consulta: 5 de noviembre de 2010).
- IBÁÑEZ, J. (1991), *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Santiago de Chile, Amerinda.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)/UNESCO (2003), *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/> (consulta: 5 de noviembre de 2010).
- IIPE-UNESCO (2008), *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- LUNDGREN, U.P. (1992), *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.
- MARCHESI, A. (2000), “¿Un sistema de indicadores de desigualdad educativa?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, pp. 135-163.
- MARCUSE, H. (1968), *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral.
- MORENO Olivos, T. (2011), “La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 131, pp. 116-130.
- MORIN, E. (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- MURILLO, F.J. y M. Román (2010), “Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 53, pp. 97-120.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2008), *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, OEI.
- PERRENOUD, P. (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.
- POPKEWITZ, T. (2000), “El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales”, *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 89-90, pp. 5-33.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) (2006), *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*, Santiago de Chile, PREAL.

- RAMA, G. (1986), "La educación latinoamericana en mutación", *Perspectivas*, vol. XVI, núm. 2, pp. 165-179.
- RAVELA, P., P. Arregui, G. Valverde, R. Wolfe, G. Ferrer, F. Martínez Rizo, M. Aylwin y L. Wolff (2008), *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*, documento núm. 40, Santiago de Chile, PREAL.
- ROMÁN, M. y F.J. Murillo (2009), "La evaluación de los aprendizajes escolares: un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 4-9.
- SCHÜTZ, A. (2003), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- STAKE, R. (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Graó.
- STAKE, R. (2010), *Qualitative Research: Studying how things work*, Nueva York, The Guilford Press.
- TEDESCO, J.C. (2009), "Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas de educación de América Latina", en A. Marchesi, J.C. Tedesco y C. Coll (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Madrid, OEI/Fundación Santillana.
- TORANZOS, L. y S. Sozzo (2010), "Evaluación de la educación: ¿producción de información para orientar y sustentar las políticas públicas?", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 53, pp. 15-19.