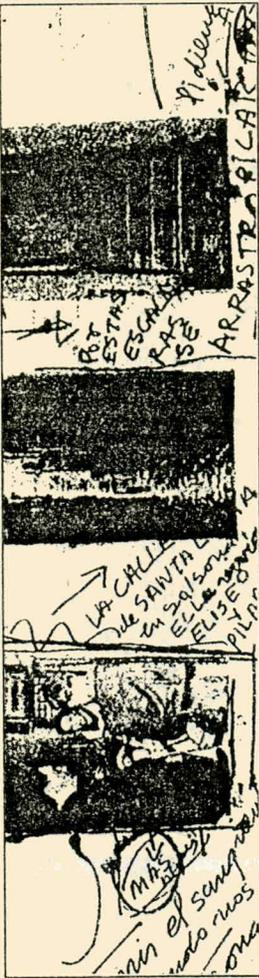


# LA EVALUACION DEL SISTEMA EDUCATIVO: LA EVALUACION EN EL SISTEMA<sup>1</sup>

POR OVIDE MENIN\*



\* Doctor en Psicología en la UN Rosario. Investigador del CIUNR. Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, F.F. y L,UBA. Profesor titular de Psicología Educativa II, UN Rosario.

Todo educador responsable de su tarea, cualquiera sea el nivel del sistema en el cual opera, evalúa -explícita o implícitamente- su eterno quehacer. Si no evalúa en el sentido rigurosamente técnico que adquiere este término en Pedagogía cuando menos realiza apreciaciones evaluativas. El método, y los procedimientos que emplea son diversos. Con el tiempo han ido variando, como han variado los criterios es decir la filosofía política del quehacer. Los métodos, los procedimientos y las técnicas les son conocidas, tanto a los maestros como a los profesores.

De lo que no estoy seguro es que le sean conocidas las políticas educativas en función de las cuales sí las instrumenta. Tampoco que esa evaluación que realiza periódicamente, entronca con el sistema académico como organización política administrativa que le sirve de sustento, le indica fines y le pone límites. En ambas dimensiones: macro y micro. Tampoco estoy seguro de que el sistema actual vigente en la República Argentina, permita la suficiente apertura constante de espacios destinados a construir una nueva estrategia en materia de evaluación del sistema como tal y desde el sistema, sin afectar

intereses de alguno de los sectores involucrados. En tal caso, reuniones como éstas, donde nos congregamos expertos e investigadores a discutir sobre el tema, brindan la gran oportunidad de instalar la discusión en la realidad política y social por la que atraviesan nuestras instituciones educacionales. Trascendiendo las limitaciones que alberga en sí la mera técnica del procedimiento evaluador.

Para nosotros en este país, el tema cobra un significado tal vez mayor que para nuestros colegas extranjeros aquí presentes, en relación con la política gubernamental de poco interés por el desarrollo de la educación pública y por ende de la universidad autónoma. Planteado así el problema en su globalidad, necesito decir, desde el vamos, que suscribo la idea de que toda evaluación conlleva en sí misma una tarea de investigación, si bien de diversa envergadura, que necesita de aquellos espacios a los que vengo aludiendo.

Autores como Charles R. Wright, integrante del "staff" de redactores de la **International Encyclopedia of Social Science** sostiene que la "evaluación de los resultados" puede ser considerada una forma especial de investigación tanto por su finalidad cuanto por las condiciones especiales en las que debe desarrollarse. Dice también que la "evaluación de resultados" se asemeja a otras clases de investigación social; todas ellas requie-

<sup>1</sup> Ponencia leída en el Panel del día 19.5.92, organizado por el Centro de Estudios Avanzados (UBA) sobre "La evaluación en educación y la formulación de políticas públicas".

ren objetividad, veracidad y validez en la obtención, análisis e interpretación de los datos". Nosotros adherimos al concepto central, como digo. Para evaluar es preciso indagar, si bien tomando ciertos recaudos para que el juicio que se emite sea válido por el grado de objetividad, en el sentido de certeza, que ese juicio expresa. Se trata de emitir un juicio confiable para las partes. Exige acuerdos previos.

En esa línea, el británico Lawrence Stenhouse propone, en materia de evaluación curricular, lo que llama el "modelo de investigación". Lo propone como alternativa a los llamados "modelos de evaluación por objetivos" o también "modelos de ingeniería"; modelos ambos que consisten en "probar un curriculum como si fuese un producto con respecto a una especificación de objetivos para cuyo cumplimiento está el diseño". El modelo alternativo que ofrece este autor introduce categorías de análisis tales como: a) discusión crítica; b) potencial; c) interés; d) condicionalidad y e) elucidación. A nuestro juicio una compleja alternativa cuyo aporte más importante es el sentido de indagación procesal, cualitativa, mucho menos

casi siempre, más que una evaluación basada en la investigación científica, una mera apreciación de los resultados. Y ello es así por muchísimas razones: tiempo, recursos, etcétera.

En esa tendencia crítica aparecen también algunos autores latinoamericanos como Angel Díaz Barriga quien centra preferentemente el problema de la evaluación en lo que para nosotros constituye una de sus formas; tal vez la más tradicional; la más antigua: el examen. Lo liga indirectamente al curriculum académico en tanto este diseño de ideas y estrategias expresa la esencialidad de las políticas vigentes. Dice, por ejemplo que "uno de los puntos donde la política educativa adquiere concreción es el problema del examen". La nueva política edu-

del instrumento y evaluación de los resultados. Uno de los primeros libros manejados por los docentes argentinos y me atrevo a decir que latinoamericanos, fue el del guatemalteco Luis Lemus. Otro, el del argentino Alfredo Ravera. Posteriormente el del cubano Pedro Cebollero. Ultimamente Pedro Lafourcade. Textos clásicos, preferentemente destinados a evaluar el trabajo en el aula. ¿Quién no los conoce? ¿Quién que se haya interesado por estudiar en serio el tema de la evaluación, en sentido preferentemente cuantitativo, no ha recurrido a esta bibliografía básica? No obstante no haré mención a sus contenidos particulares. Prefiero destinar unas pocas líneas al citado Lafourcade, cuyo libro "La evaluación de los aprendizajes", constituye, desde

hace años, el tratado por antonomasia. La bibliografía obligada. Su labor, tanto como docente cuanto como consultor en la OEA, hubo de sucumbir no obstante a las políticas de turno. Más allá de su extraordinario manejo del arsenal técnico, que domina como ninguno.

Hace poco, digamos que recientemente, con un equipo interdisciplinario elaborado para el Ministerio de Educación

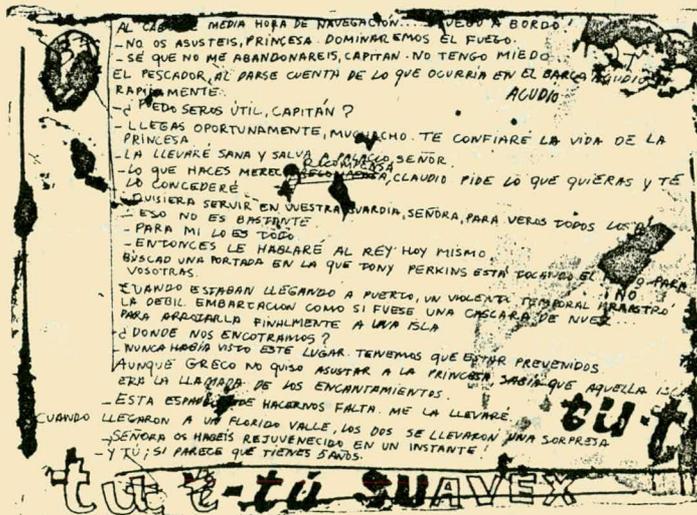
acotado que el que pretende, por ejemplo, el modelo de ingeniería aludido. Indagación que involucra al profesor como investigador. Cualquiera sea el nivel del sistema donde se desempeñe. En palabras de Stenhouse "el Proyecto no es tan solo un estudio de profesores que se están analizando a sí mismos: la aplicación de sus resultados depende de que los docentes sometan a prueba sus hipótesis mediante investigación relativa a sus propias situaciones. Esto implica -dice el autor- una clase especial de profesionalidad: la enseñanza basada en la investigación". Los docentes argentinos hace tiempo vienen siendo objeto de estos requerimientos. En modo particular los docentes universitarios. Las respuestas a tales requerimientos han sido,

categoría -de corte neoliberal- responde a los postulados de racionalidad que impone la coyuntura de crisis económica. Sus fundamentos conceptuales los expresa a través de nociones como: calidad de la educación, eficiencia y eficacia del sistema educativo, mayor vinculación entre sistema escolar (entiéndase modernización y/o reconversión industrial) (...) "La respuesta es, dice Díaz Barriga: hacer más con menos. Por lo menos para estos gobiernos y sus expertos neoliberales empeñados en concretar una política de disminución real del presupuesto de la educación."

En la Argentina, el tema de la evaluación se viene abordando desde larga data, a partir de una perspectiva básicamente técnica de construcción

un excelente Proyecto que, cual ocurre a menudo en nuestro país, se interrumpió por imperio del cambio de gobierno. Dejó, eso sí, para los estudiosos, un material de excelente calidad. Material que espera la oportunidad de una "aplicación" rigurosa y extensa, que valide, cuando menos, sus hipótesis de trabajo iniciales.

Dicho esto con carácter meramente introductorio, quiero limitar mi intervención en este "panel" sobre "La evaluación del sistema educativo; la evaluación en el sistema", a despejar algunas cuestiones a mi juicio fundamentales. Empezaré por decir que el tema en sí se me hace oceánico. Tal su magnitud. Por otra parte y a la primera lectura, plantea aparentemente un abordaje preposicional. En efecto,



podría creerse que se trata de dos niveles de consideración signados por diferentes preposiciones. Niveles cuasi antinómicos. En realidad la cuestión fundamental; el punto de partida, está dado por la necesidad de indagar la relación estructural y dinámica que la investigación evaluativa pone de manifiesto.

Tanto la evaluación del sistema como tal, cuando la evaluación en el sistema es decir, la evaluación realizada desde adentro del mismo con las reducciones pertinentes o bien, como querían los padres del positivismo decimonónico, "mediante la delimitación de los diversos campos operacionales". Evaluación que involucraría al evaluador en forma directa, como parte activa del proceso, se condicionan -al parecer- por grados de complejidad que la investigación está destinada a dilucidar. Se haga esto en un primer paso o por pasos sucesivos. La tradicional tarea de autoevaluación realizada por maestros y profesores primero y últimamente por alumnos y estudiantes, casi nunca considera estos condi-

cionamientos estructurales y dinámicos (o históricos, si se prefiere llamarles así) preocupados por los resultados inmediatos de saberes casi siempre desmembrados de la situación total. De cualquier modo y aún cuando este tema sugiere, cuando menos, dilucidar aquella cuestión fundamental, me obliga a pensar en tres cuestiones complementarias como las que siguen:

1. La evaluación del sistema como tal aparece, por lo menos para mí, hombre involucrado en el sistema, como una tarea cuasi oceánica, difícil de resolver con los recursos disponibles. Cuantimás en un país como el nuestro donde el sistema educacional en el sentido de "organización de la enseñanza", es sumamente complejo. La enorme cantidad de rubros plantea problemas de tiempo, de recursos, pero básicamente de encuadre político al que inevitablemente se debe someter la tarea de evaluación. Con esto quiero decir que evaluar el sistema implica resolver, cuando menos provisoriamente, la filosofía de la evaluación desde la que voy a proceder y con

ella su metodología. ¿Esto es compartido? ¿Por quién; por quiénes? Generalmente, en momentos históricos como el que atraviesa la República Argentina, este tema adquiere capital importancia no sólo para estadistas y politólogos, si no, y también, para los actores de reparto de esta gran comedia de enredos que es la educación formal y no formal.

Las clásicas preguntas de ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Para quiénes? cobran nuevo sentido. Vuelven a ser preguntas claves en nuestro quehacer. Formuladas a la luz de los procesos políticos, económicos y culturales de este momento controvertido. Preguntas elementales ayudan a modificar la ingenuidad o la pseudo ingenuidad con la que se nos invita a proceder desde rangos desde los cuales el ejercicio democrático del poder no aparece muy cristalino. No vaya a ser que los actores del proceso, nosotros, por abreviar en fuentes de sofisticación técnica sin par, nos transformemos en verdugos de nosotros mismos. Quiero decir que la evaluación del sistema educativo hoy, tal vez más que nunca,



ha dejado de ser un problema técnico para transformarse en un problema político filosófico de singular envergadura.

2. Como segundo punto, quisiera señalar que hasta ahora, la evaluación se ha realizado casi siempre desde las parcialidades de la organización sectorializando las demandas. A mi juicio, tanto en la escuela cuanto en el colegio y la universidad, se realizan evaluaciones fracturadas. Se ha evaluado, preferentemente, el saber de uno de sus principales actores: el alumno. Con menos frecuencia, el saber del otro actor: el docente. Pero evaluamos siempre la cantidad de saber disponible; es decir un cierto saber sacralizado institucionalmente. Me refiero, como es obvio, a la evaluación de una acotada gama de saberes que viene acompañada de la mano del poder. Poder indicador, sancionador y premiador, según quepa. En situaciones y casos muy singulares evaluamos las conductas convivenciales, las habilidades, las destrezas, los condicionamientos estructurales, históricos, de esos saberes y aprendizajes. El "marcaje social" del que hablan los cognocitivistas franceses no parece tener presencia efectiva en los modernos instrumentos de evaluación a los que hoy hemos estado rindiendo pleitesía.

Con esto estoy diciendo que evaluaciones, tanto de orden cuantitativo cuanto de orden cualitativo se realizan con mayor o menor legitimidad o justeza a la luz de diversas filosofías de la educación y desde el sistema como tal, desde que la educación formal ha obtenido carta de ciudadanía en nuestro país. Pero son, a mi juicio, evaluaciones parciales, con pocas posibilidades (o ninguna) de integrarlas adecuadamente a la situación estructural total. Con respecto a esto debo confesar que como docente universitario, por ejemplo, poco me aporta el detalle de lo que ocurre en otros luga-

res, desde afuera y desde adentro del sistema, si no puedo integrar lo mío, inmediato. Apenas si esa información me sirve como referente científico tecnológico global. Y no se trata de la defensa de mi propia identidad profesional, concebida desde un nacionalismo estrecho. Es que la universalidad del problema empieza por mi aldea, a la que debo investigar con seriedad, para aportar al consorcio y no someterme, desde la partida, al consorcio por falta de claridad. Evaluar hemos evaluado (o apreciado) nuestro quehacer, siempre. Sólo que en malas condiciones y condicionados por políticas muchas veces adversas.

La etapa por la que transitan los expertos en otros países, muestran el afinamiento del quehacer evaluativo que yo escucho críticamente, en la lucha por lograr el esclarecimiento y los acuerdos previos, mínimos, para operar favorablemente. He ahí porque me aporta poco, en la circunstancia actual por la que atraviesan nuestras instituciones educacionales, escuchar, leer, confrontar sobre la preciosura del método, el procedimiento y la técnica, como dije más adelante.

3. Cómo último tema, me interesa subrayar que, en cualquiera de los niveles en los que se gradúa el sistema educativo nacional, la cuestión de la evaluación de los resultados tanto en su dimensión global, general o total, cuanto en su dimensión parcial, restringida, institucional, además de propuestas utópicas reclama propuestas realistas.

La conjunción de lo real y lo utópico es lo único que nos vuelve creativos en pedagogía. Estoy convencido. Con esto quiero decir que esta nueva concepción que introduce la investigación continua desde la insti-

tución para evaluar dinámicamente los rendimientos, debe pasar de la utopía a la realidad. Esa realidad nos dice que en la condición actual, el docente investigador puede ser una utopía en el sistema si no se resuelven cuestiones de base que hacen a la posibilidad material de cambiar un modelo por otro. La cuestión del método repito, es subsidiaria de la dilucidación de cuestiones fundamentales para la vida futura de la educación pública, por ejemplo; cuestiones que van más allá de la discusión de si es lo mejor. Porque, si bien es cierto que la calidad de la educación está en el centro de la discusión, no sería desatinado recordar, en encuentros como los que convocan a expertos y científicos de la educación como estos, que afuera muchos educadores de base tienen hambre, desconfían y sienten una gran frustración. Para muchos de ellos hace tiempo que el problema ha dejado de ser técnico. Es político, repito. Se trata entonces de pensar que este tema complejo de la evaluación del sistema educativo, desde la evaluación que podemos realizar desde el sistema, exige un orden de prioridades que vienen condicionadas por la situación política actual: zonal, regional, nacional. En nuestro país, me parece que la cuestión, hoy, pasa por ahí. ♦

## Bibliografía

1. Wright, Charles, "Evaluación de los resultados en: Enciclopedia internacional de las Cs. Sociales, Aguilar S.A. Ediciones, Madrid, 1979
2. Díaz Barriga, Angel, *Curriculum y Evaluación Escolar*, Aique, Bs.As., 1990
3. Delval, Juan, "El fracaso escolar: un concepto intencionadamente confuso" en: *La psicología en la escuela*, Visor Libros, Madrid, 1990
4. Lafourcade, Pedro, *Evaluación de los aprendizajes*, Kapeluz, 1980
5. Stenhouse, Lawrence, *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, 1989