

La disputa por la evaluación en México: historia y futuro

Hugo Aboites Aguilar*

¿Por qué la enorme y dispendiosa estructura de evaluación en el país no ha podido generar cambios importantes en la educación? Se puede decir que se debe a que quienes impulsan la evaluación nunca advirtieron que una medición externa y, sobre todo, estandarizada, no puede hacer algo más que establecer un criterio para clasificar a las instituciones y las personas como deficientes, regulares, buenas o muy buenas. Por lo general los instrumentos de evaluación que se han utilizado en estas dos décadas no están hechos para explicar por qué no hay avances ni cuáles son los factores que están detrás de esa falla, ni cómo puede ésta remediarse.

A finales de la década de los 80 se decidió en los círculos gubernamentales que la educación mexicana, si se quería que fuera de calidad, debía estar sujeta a una constante evaluación. Estudiantes, instituciones, escuelas, profesores, programas de estudio, todo debía ser evaluado, por lo que apresuradamente se comenzaron a organizar grupos de expertos.

Dos posturas frente a la evaluación

Aunque el debate nunca llegó al público, casi de inmediato se perfilaron dos posiciones. Una, la de quienes pensaban que, para ser una transformadora eficaz, la evaluación debía ser llevada a cabo no por quienes realizaban directamente el trabajo educativo, sino por jueces externos que precisamente por eso serían más objetivos y más capaces de exigir que se rindieran cuentas. Esta postura era muy fuerte, tenía el respaldo (y la presión) de organismos internacionales, de grupos de evaluadores y de funcionarios gubernamentales convencidos de que había que hacer cambios drásticos en la educación, sin miramientos, y que la evaluación era el camino. La otra posición era mucho

más débil y su planteamiento apenas fue escuchado. En 1989, por ejemplo, los rectores de las universidades públicas señalaban lo siguiente:

Dado que la evaluación tiene como propósito la toma de decisiones y que éstas sólo pueden hacerse efectivas realmente en la medida en que quienes realizan las actividades específicas las asuman, es importante que sean los propios actores institucionales quienes lleven a cabo el proceso de evaluación, ya que les concierne y afecta en su ámbito propio de actividades, y dado que son ellos quienes efectivamente pueden hacer mayores esfuerzos para efectuar cambios cualitativos. (Cit. por Mendoza Rojas, 1997: 89)

* Profesor-Investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Este artículo recupera y actualiza partes importantes del texto "La evaluación en México: historia y futuro", presentado en el Foro Evaluación Universal y Reforma Educativa, organizado por el Senado de la República y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), realizado en la Ciudad de México el 21 de marzo de 2012.

Ni en el tono ni en el contenido los rectores eran radicales; respondían sólo a la persuasión que tenían de que, sin conocer el contexto y sin poder convocar a los actores locales, los evaluadores y las iniciativas externas no tendrían el buscado impacto. Sin embargo, en los siguientes años esta opinión fue perseguida y sus representantes recibieron duras expresiones de descalificación y acusaciones de irresponsabilidad y hasta de corrupción por parte de los ya enraizados evaluadores y funcionarios. Finalmente, la dirigencia de los rectores optó por ceder y poco después ya estaba apoyando lo que antes cuestionaba (Aboites, 2012: 337 y ss.).

El arranque de iniciativas de evaluación

Arrancó entonces un verdadero vendaval de iniciativas que cumplirían el sueño de todo evaluador de medir todo lo que se moviera. Con sus exámenes estandarizados, el Ceneval (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.) comenzó a evaluar a los demandantes de educación, estudiantes y egresados de nivel medio superior y superior (y se preveía que los profesionistas serían también evaluados cada cinco años con un examen estandarizado); los programas de estudio e instituciones comenzaron a ser certificados por las acreditadoras y los comités de pares; las instituciones, por los programas de evaluación-financiamiento; los profesores, por la Carrera Magisterial; las escuelas de nivel básico, por el Programa de Escuelas de Calidad y el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE); los programas de posgrado, por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt); los niños de educación básica, primero por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y luego por la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares); los candidatos a profesor, por el Concurso Nacional de Otorgamiento de Plazas Docentes; y hasta un organismo internacional, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), comenzó a evaluar a los estudiantes de secundaria y media superior con la prueba PISA (Programme for International Student Assessment).

En total, se puede estimar que en estos casi 25 años desde las primeras definiciones sobre cómo evaluar, se han aplicado más de 110 millones de exámenes estandarizados a los niños y jóvenes del país, se han evaluado miles de programas de estudio y cientos de instituciones, y también cientos de miles de profesores de todos los niveles han sido periódicamente evaluados. Incluso en instituciones

de educación superior se establecieron estándares que buscan verificar el cumplimiento de funciones básicas de los docentes, algunas veces bajo la evaluación de los estudiantes.

Veladamente, los evaluadores aceptan que algo está fallando

Sin embargo, a mediados de los años 2000, en un evento donde se celebraba el aniversario de la creación del INEE, los evaluadores admitieron que la evaluación no había traído la transformación prometida, aunque de esto se culpaba al Estado y a la sociedad. Dijo el entonces director del Ceneval, Salvador Malo:

Hoy, qué duda cabe, instrumentos y procesos de evaluación externos a los planteles educativos se aplican sistemáticamente. También se avanza de manera significativa en la mejoría de su diseño y aplicación, así como en la del análisis de sus resultados. Sin embargo, el Estado y la sociedad mexicanos están todavía lejos de cerrar el ciclo de la evaluación. (Cit. por Aboites, 2012: 916)

De hecho, sólo podía mencionar un ejemplo (y no muy bueno) de cómo la evaluación podía servir para cambiar las cosas: la Reforma Integral de la Educación Secundaria, en cuyo proyecto los datos del Ceneval habían sido mencionados para mostrar los bajos niveles de aprovechamiento escolar en esa modalidad. Esta reforma, por cierto, tampoco ha generado una profunda transformación de la educación y sí una importante protesta magisterial.

Era evidente que las decenas de millones de resultados acumulados en más de dos décadas, los expedientes de centenares de miles de profesores, los reportes, los informes, sólo habían servido para acumular polvo, pues toda esa información no había generado un salto cualitativo en la educación o siquiera algunas iniciativas dignas de mencionarse. Como lo muestran los estudios que concentra el INEE, los datos de la OCDE, los de ENLACE y los del Ceneval, es evidente que en ninguno de los niveles educativos del país se ha generado un vigoroso movimiento de transformación profunda de la educación mexicana para formar a los niños y jóvenes mexicanos no sólo a profundidad, sino con visiones de amplios horizontes centrados en la ciencia y las humanidades. Aunque duela reconocerlo, la educación mexicana se encuentra hoy en una situación de desastre y prácticamente a ciegas

se lanzan iniciativas con la promesa de que ahora sí, con este o aquel nuevo remedio, va a mejorar la educación. El subsecretario de Educación Básica durante el sexenio de Vicente Fox, al renunciar, recoger sus cosas de la oficina e irse al sector privado, describía la educación como “un sistema de educación en crisis”, “un sistema agotado” en su estructura y operación (cit. por Aboites, 2012: 886). Otros funcionarios se expresaban en términos aun más duros.

Las razones del fracaso de la evaluación

¿Por qué el fracaso? ¿Por qué una estructura tan enorme y tan dispendiosa no ha podido generar cambios importantes en la educación? Se puede decir que se debe a que quienes impulsan la evaluación nunca advirtieron que una medición externa y, sobre todo, estandarizada, no puede hacer algo más que establecer un criterio para clasificar a las instituciones y las personas como deficientes, regulares, buenas o muy buenas. Por lo general los instrumentos de evaluación que se han utilizado en estas dos décadas no están hechos para explicar por qué no hay avances ni cuáles son los factores que están detrás de esa falla, ni cómo puede ésta remediarse. Ocurre algo semejante al termómetro y el niño enfermo: aunque se le mida la temperatura 15 veces al día eso nunca servirá para curarlo. Pueden medir y medir una y otra vez, pero sus instrumentos no contribuyen a entender la realidad y, por tanto, no pueden transformarla. Tatiana Coll, investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, recoge el testimonio de un eminente investigador del Instituto Nacional de Nutrición que había estudiado durante 20 años la desnutrición y que comentaba que “ya conocían los diversos efectos que producía la desnutrición sobre cada una de las células de los diferentes tejidos del cuerpo, [y] cada vez se especializaban más y realizaban experimentos y pruebas altamente sofisticadas y complejas” (cit. por Coll, 2005: 85). Sin embargo, agregaba el científico irónicamente, “lo único que no logramos en tantos años es disminuir efectivamente la desnutrición en el país”, una enfermedad –decía– cuya cura ya se sabe que es muy sencilla: comer.

Para qué sirve la evaluación actual

La evaluación que ahora priva en el país no sirve por sí sola para mejorar, pero la avalancha de datos terroríficos sirve de maravilla para que los funcionarios declaren que

es necesario dar pasos drásticos para remediar los males, y con eso logran grandes ventajas. Una es que al responder valerosamente ante la amenaza de degradación de la educación, los funcionarios aparecen como intrépidos defensores de la educación pública y de la calidad. Pero otra es la ventaja más importante: las iniciativas que se proponen casi siempre van orientadas a incrementar sustancialmente el grado de control y vigilancia de la burocracia sobre la educación, y con eso consiguen que sus planes de reforma no se vean decisivamente obstaculizados por grupos de maestros y estudiantes inconformes. Como sólo sirven para convencer de que las cosas están mal, pero no ofrecen ninguna pista sobre qué debe hacerse para remediar la situación, la evaluación y sus resultados pueden entonces servir para justificar cualquier cosa. Un año se propone como solución la Enciclomedia; otro año, el programa de Escuelas de Calidad; otro más, las evaluaciones del INEE; más tarde, la misma Evaluación Universal. Es como si a un enfermo con una infección viral y alta temperatura un día se le receta un antibiótico, otro día un analgésico y otro día tomar mucha agua. Si el instrumento de medición –como el termómetro– sólo de manera general descubre que la persona está enferma (pues tiene alta temperatura) pero no puede decirnos la razón de la enfermedad, la cura se vuelve totalmente incierta. Se intenta uno y otro remedio sin atinar.

La evaluación falla rotundamente porque no establece conexión alguna entre los síntomas y las causas de fondo del fracaso escolar. Y esta conexión nunca la podrán hacer los evaluadores externos. Creando las condiciones adecuadas –saber cómo investigar y dialogar sobre el asunto–, esta conexión sólo la pueden establecer los actores directos del proceso educativo. Ellos son los que saben qué es lo que ocurre en la escuela, conocen la realidad perfectamente y son quienes pueden generar o valorar iniciativas con mucha mayor profundidad que los evaluadores externos. Por eso, cualquier intento de transformación debe fincar en la creación de un diálogo de evaluación sobre las condiciones de la escuela entre los estudiantes, profesores, padres de familia, comunidades. A la evaluación actual, sin embargo, no sólo no le interesan esos diálogos, sino que además insiste en desplazar y dispersar a los colectivos locales, y subordinarlos lo más posible.

Esta manera de entender la evaluación y sus iniciativas se desarrolla, como se decía, a partir de los años 90, y en el 2006 alcanza una profundidad y amplitud inusitada con la creación de la prueba ENLACE, que evalúa a cerca

de 15 millones de niños y jóvenes cada año. A los ojos de los dirigentes de la SEP, los resultados obtenidos en los siguientes cinco años mostraron claramente que las cosas de ninguna manera estaban mejorando. Impulsados además por la presión de la OCDE, en el 2011 dan pasos igualmente radicales pero ahora respecto de la evaluación de los maestros. En ese año, por un lado, se impulsa en la Cámara de Diputados la discusión de la iniciativa de incluir como parte del articulado de la Ley General de Educación el que se faculte a la Secretaría de Educación Pública (SEP) para “establecer en coordinación de las autoridades locales, los criterios pedagógicos, lineamientos y mecanismos para la evaluación periódica y sistemática del desempeño profesional de docentes frente a grupo” (cf. Olson & Robles, 16 de mayo de 2012); y, por otro lado, el 31 de mayo de ese mismo año aparece el acuerdo entre la dirigente Elba Esther Gordillo, del SNTE, y Alonso Lujambio, de la SEP, para establecer por la vía de los hechos y antes del respaldo legal, la Evaluación Universal de todos los maestros y directores de escuela. Con esta evaluación se busca, dice el acuerdo ahí firmado, “proporcionarles [a los maestros] un diagnóstico integral de sus competencias profesionales, así como del logro educativo de sus alumnos, para focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad que se detecten con base en los resultados” (*Acuerdo para la Evaluación Universal...*, 31 de mayo de 2011: 2). Es decir, en un lenguaje llano, que se medirán las capacidades del maestro en el salón de clase y en el resultado obtenido por sus alumnos, y, con esa base, se definirá qué cursos debe tomar cada docente, para, entre otras cosas, “orientar y afianzar la calidad y pertinencia” de la formación de los estudiantes.

Como veremos a continuación, esta nueva iniciativa recupera las mismas evaluaciones del pasado –como el uso de los resultados de las pruebas estandarizadas– a pesar de los problemas de ineficacia ya señalados.

La Evaluación Universal

En efecto, para evaluar a todos los maestros se tomará en cuenta en primerísimo lugar el resultado que hayan obtenido los estudiantes del docente en la prueba ENLACE. Éste es además el factor más importante, pues constituye la mitad de la calificación para el profesor (50 de 100 puntos posibles). Un segundo elemento es otra prueba estandarizada, misma que se aplica directamente a cada profesor (el Examen de Preparación Profesional).

El uso de estos exámenes para calificar al maestro es muy cuestionable. Utilizar los resultados de la prueba ENLACE como indicador de qué tan buena es una escuela (o un maestro), por ejemplo, es algo que desde las mismas publicaciones oficiales de la SEP se considera que no es razonable. Efectivamente, se dice que “muchos políticos y la prensa son proclives a identificar las escuelas como buenas (y en nuestro caso, a los maestros) si éstas se ubican en los promedios más altos [...] de las calificaciones promedio” de ENLACE (SEP, 2010: 14-15). Y califican como malas escuelas (o malos profesores) si están en los niveles más bajos.

Sin embargo en sociedades como la mexicana, la atribución de los aprendizajes sólo a la vida escolar no es razonable [...] Una de las causas radica en la amplia brecha de desigualdad y de condiciones de aprendizaje de los alumnos [...] así como en factores que se ubican fuera de la escuela, especialmente en las familias y el nivel de desarrollo de sus comunidades. (SEP, 2010: 14-15)

En otras palabras, los maestros de escuelas donde hay estudiantes de bajo rendimiento (y puede estimarse que se trata de la mayoría de las escuelas del país), ya de entrada tendrán una baja calificación en la Evaluación Universal, y esto sin que sea entera o principalmente atribuible a ellos. Así, la mitad de la calificación de la Evaluación Universal se les asignará a los maestros sin que se pueda afirmar que la situación de sus estudiantes depende sobre todo de ellos.

Este requisito significa empujar a los maestros a que presionen a los niños de su aula más allá de lo que ellos pueden dar, dada su situación familiar y comunitaria. Presión indebida a los maestros, presión indebida e injusta a los niños y niñas. Se puede prever que esta última será aun más grande cuando de la baja calificación en ENLACE se derive entonces una medida punitiva como, por ejemplo, que se le obligue a tomar ciertos cursos, o que sea sancionado o despedido, como se establece en el acuerdo entre la OCDE y el gobierno mexicano¹. Todas estas presiones desembocarán en problemas serios con los niños y sus familias, pero además propiciarán que los maestros comiencen a enseñar sólo para el examen.

¹ “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares [...] Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo” (*Acuerdo de Cooperación México-OCDE*, 2010: 6).

Los niños aprenderán a responder a exámenes, pero no se formarán como debería hacerlo una escuela².

ENLACE es, además, un examen que tiene no pocos reactivos que son muy confusos o que no sirven para valorar la formación de una persona. Véase por ejemplo el siguiente reactivo:

138. ¿Cuál de las siguientes actividades ayuda a conservar los recursos naturales?
- A) Cuidar el consumo de animales y alimentarnos sólo de animales.
 - B) Cuidar el consumo de animales y alimentarnos sólo de vegetales.
 - C) Cuidar el consumo de aquellos que necesitan pocos años para reproducirse.
 - D) Cuidar el consumo de aquellos que necesitan miles de años para reproducirse.

Un segundo elemento de la Evaluación Universal será, como se decía, la aplicación de un examen estandarizado a los maestros. Sin embargo, hasta la propia SEP señala que estos exámenes sólo “midan aspectos desde el ámbito cuantitativo y no desde el cualitativo”, lo que, podemos decir, no permite una aproximación cierta a lo que realmente conoce el profesor. Estos exámenes ofrecen “información necesaria pero no suficiente”, dice en otro documento la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009: 24).

De hecho, en los exámenes para maestros encontramos preguntas como la siguiente: “¿Qué niveles educativos integran el sistema educativo nacional? A) Básica, media superior, superior y posgrado; B) Inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior; C) Inicial, básica,

² En algunos estudios realizados fuera de México se ha encontrado que el hecho de que exista un examen externo –como es el caso de ENLACE– hace que los maestros “reduzcan el tiempo disponible para la enseñanza general del programa de estudios”; “dejen de enseñar aquellos contenidos que no aparecen en el examen externo”; “utilicen estrategias de enseñanza que se parecen al examen”; “afecta de manera negativa a los estudiantes, sobre todo a los más jóvenes”; “afecta a los profesores, pues se sienten avergonzados si a los estudiantes no les va bien en el examen, y están seguros de que los buenos resultados que obtienen sus estudiantes no se deben tanto a su esfuerzo como maestros sino al esfuerzo de los estudiantes y a su nivel socioeconómico” (Smith & Rottenberg, 1991). Otro estudio llegó a la conclusión de que los exámenes externos tienen un fuerte impacto en la escuela porque cambian toda la estrategia y objetivos de la actividad en el salón de clase. Y esto es aun más fuerte en el caso de las escuelas de poblaciones en desventaja. Como consecuencia, la riqueza y nivel de la instrucción disminuye considerablemente, sobre todo en los estudiantes de menor nivel socioeconómico (Herman & Golan, 1993).

media superior y superior; D) Básica, para el trabajo, media superior y superior”. O esta otra: “La unidad básica del sistema educativo nacional es la a) organización escolar; b) escuela; c) educación básica; d) gestión escolar” (SEP, 2011)³. Responder correctamente a estas preguntas, ¿sirve para

³ Éste es el tipo de preguntas que se hace para detectar quiénes serán buenos maestros y vale la pena contratarlos. En esta pregunta llaman la atención tres cosas. La primera, como es frecuente en las pruebas de opción múltiple, se trata de un planteamiento muy confuso que más que evaluar si la persona conoce o no lo que se le pregunta, se evalúa su capacidad para lidiar con un examen “de confusión múltiple”, como le llaman los jóvenes. La segunda es que se trata de un examen que se supone identifica a quienes serán buenos maestros, pero de preguntas como éstas no se puede concluir que el que responda bien será un buen docente, comprometido y sensible a las necesidades de los niños y jóvenes. La tercera cosa que llama la atención es que éstas son un ejemplo del tipo de preguntas que se refieren a la gestión y ética de la docencia, pero todas son de este estilo, no hay alguna que remotamente intente o pueda siquiera averiguar el compromiso, la sensibilidad y la experiencia docente de quien presenta el examen. La opción múltiple puede ser útil para saber si la persona conoce o no una fecha histórica o el resultado de una multiplicación, pero es un instrumento pobrísimo a la hora de evaluar algo tan complejo como si esta persona es o no un buen maestro. Por eso los mismos evaluadores, como le llaman los jóvenes, dicen que “hay plena conciencia de que otras estrategias [de evaluación] son más precisas y profundas” (Gago, 1995: 102). ¿Por qué no utilizar esas estrategias? Finalmente, en cuarto lugar, es muy irresponsable fincar en un examen como éste el veredicto de quién será un buen maestro. Y será aún más irresponsable dejar en manos de una prueba similar la decisión inapelable de qué maestro debe ser enviado a tomar cursos de formación, debe ser sancionado o incluso despedido, como se pretende con la Evaluación Universal. Como señala la Asociación Psicológica Americana: los exámenes de opción múltiple no deben ser utilizados para tomar decisiones de alto impacto. Lo que tendremos con estos exámenes será que sabremos con exactitud cuántos de los maestros conocen la normatividad escolar y la organización escolar, están familiarizados con el programa que imparten, pero no tendremos mucha idea de qué tan buenos y comprometidos maestros son, y, como decíamos, cuáles son sus habilidades para contribuir a generar procesos válidos de formación entre sus estudiantes. De hecho, por su formato tan específico y rígido, este tipo de exámenes son especialmente difíciles para las personas con inteligencias creativas. Además, son muy propensos a generar estrés; es decir, una persona que siente que su evaluación como docente durante los siguientes tres años o incluso su plaza misma están en juego, tendrá todavía más dificultad para lograr un alto número de aciertos. Finalmente, estos exámenes se construyen teniendo en mente un perfil de maestro “ideal” (lo que un reducido grupo de expertos urbanos, de clase media, de la ciudad de México, considera que es lo que debe saber el profesor ideal); este perfil no corresponde a la mayoría de los maestros del país, los de origen indígena, los de las Normales rurales, los que llevan años en la periferia de las ciudades. En otras palabras, es un examen único para más de un millón de maestros con enormes diferencias entre ellos por sus orígenes sociales, contextos regionales y culturales. Los estudios que se han realizado entre aspirantes a la educación superior han mostrado que el examen de opción múltiple se equivoca en un 50% (es decir, de dos demandantes que obtienen un alto número de aciertos, sólo uno tendrá también altas calificaciones en su primer año de estudios superiores) (Tirado, Backhoff, Larrazolo & Rosas, 1997). Entonces, ¿qué tan bueno es un examen de éstos para medir toda la complejidad que significa la capacidad de un maestro frente a un grupo?

identificar a un buen maestro frente al grupo, a un profesor integrado al esfuerzo colectivo por mejorar la escuela?

Finalmente, el mismo Ceneval reconoce que estos exámenes tienden a calificar mejor a los hombres que a las mujeres, con lo que no sólo los maestros de escuelas de comunidades pobres se verán colocados en desventaja con estas evaluaciones, sino sobre todo las maestras.

Un tercer elemento crucial de la Evaluación Universal es la llamada *evaluación de los estándares*. Lo central de este tercer elemento es que cada maestro será evaluado respecto de su comportamiento en el aula al inicio del curso, a la mitad y al final. La maestra o maestro hará una evaluación de sí mismo, pero luego otros maestros observarán y videografarán lo que hace en la clase y, finalmente, también lo hará el director de la escuela. La evaluación tendrá por objeto calificar al maestro respecto de alrededor de 25 estándares o comportamientos que debe tener frente a sus estudiantes.

El listado de estándares

Se evaluará, por ejemplo, dice la SEP (2010), si el maestro detalla contenidos en la planeación o preparación de la enseñanza; si el maestro especifica el propósito del uso de dichos contenidos; si utiliza estrategias didácticas; si especifica los mecanismos de evaluación; si propicia relaciones interpersonales con los estudiantes; si maneja bien al grupo; si en clase demuestra conocimiento de la asignatura; si relaciona una asignatura con otra; si conecta su asignatura con el contexto de los estudiantes; si presenta el programa del curso; si atiende de manera diferenciada a los estudiantes; si organiza bien al grupo; si procura que se establezcan relaciones de aprendizaje estudiante-estudiante; si usa recursos didácticos; si maneja bien el espacio dentro del aula; si maneja bien el tiempo; si sus indicaciones y explicaciones son claras; si hace buenas preguntas a los estudiantes; si lleva a cabo actividades dirigidas; si lleva a cabo actividades no dirigidas; si propicia la autoevaluación de los estudiantes; si hace comentarios evaluatorios a los estudiantes; si rescata y sistematiza los conocimientos previos.

Los evaluadores (es decir, otros maestros y el director) calificarán cada uno de estos estándares en cuatro niveles (como ocurre en ENLACE); así, digamos, el manejo del tiempo que hace el profesor dentro de la clase puede ser calificado como “Inadecuado”, “Poco adecuado”, “Adecuado”, “Muy adecuado”. No se dice expresamente, pero con la suma de

todas las evaluaciones de estándares, de opción múltiple y de resultados de ENLACE, va a resultar casi inevitable que se plantee diferenciar también a los maestros y que se utilicen etiquetas como “maestra o maestro inadecuado”, “maestra o maestro poco adecuado”, “maestra o maestro adecuado”, “maestra o maestro muy adecuado”. Luego hay una reunión de los evaluadores entre ellos para discutir el caso del maestro, y posteriormente una junta con el maestro evaluado y con el colectivo de maestros con la finalidad de establecerle una trayectoria de mejoramiento.

Debe decirse que esta estrategia (uso de estándares) originalmente no fue diseñada para usarse como referencia para la evaluación de los maestros, sino como un instrumento para elevar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, al utilizarse como criterio de evaluación de los maestros deja de ser una propuesta que el docente puede valorar y hasta apreciar como útil y se convierte en una amenaza que pende ominosa sobre su cabeza, pues será el listado de desempeños obligatorios que usen quienes lo evaluarán y, en su caso, que servirá de base para una sanción.

Implicaciones de la evaluación basada en estándares

Además de las implicaciones que seguramente los maestros perciben de inmediato, podrían apuntarse las siguientes:

1. *El reino de la subjetividad*. La mayoría de los estándares demandan una evaluación sumamente subjetiva. Por ejemplo, sobre el estándar de “explicaciones” los criterios de evaluación son tan subjetivos como los siguientes: Nivel 1. “durante la clase brinda explicaciones de manera confusa de los conceptos y las definiciones”. Nivel 2. “...brinda explicaciones de manera clara pero no significativa...”. Nivel 3. “...brinda explicaciones de manera clara pero poco significativa”. Nivel 4. “...brinda explicaciones de manera clara y significativa...”. “Significancia”, por cierto, quiere decir que las explicaciones “tienen sentido para los alumnos, lo cual se aprecia en la forma como ellos/ellas se apropian de los conceptos y definiciones, por ejemplo, al hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos” (SEP, Subsecretaría de Educación Básica, 2010).

A la subjetividad de cada evaluador en lo individual habrá que añadir la subjetividad colectiva que ocurrirá cuando se reúna el grupo de evaluadores a condensar la evaluación de todos y cada uno de los maestros. En ese

- espacio puede ser que el director o alguna otra figura con ascendente influya sobre la valoración final.
2. *Supone una escuela irreal.* Este tipo de evaluación supone un mundo feliz, una *disneylandia* educativa perfecta donde no hay conflictos interpersonales e institucionales, donde no hay grupos que desean acotar o marginar a otros. Poner en manos de compañeros de trabajo un instrumento de evaluación burocratizado y conducente a una sanción para el individuo ya de por sí genera situaciones complicadas, más aún cuando la evaluación puede ser utilizada como un instrumento muy útil e “imparcial” para ajustar cuentas o regalar favores.
 3. *Uniformización de la evaluación.* Igual o más preocupante es el hecho de que establecer de 25 a 30 estándares a los que debe ajustarse la docencia de cada uno de los más de un millón de profesores del país abre la puerta a una uniformidad generalizada a lo largo y ancho del sistema escolar, cuando existen condiciones sumamente diversas en prácticamente cada estado, cada zona escolar o escuela. El dilema entre evaluar para controlar o para mejorar la educación se resuelve por lo primero, pues se prefiere establecer una sola medida porque así es posible tener una medida nacional de quiénes son los profesores muy buenos, los buenos, los regulares y los pésimos. Se hace a un lado la posibilidad de evaluar a partir de las condiciones locales (muy diversas) para mejorar la formación de estudiantes ahí en el concreto de cada escuela. A pesar de que se plantea que la evaluación de estándares es algo local, en realidad se reitera la idea de la evaluación y la educación como un acto gubernamental, vertical, rígido y más orientado al control que al mejoramiento.
 4. *Robotización de la enseñanza.* Se parte del supuesto de que es posible programar al maestro o maestra con 25 programas o funciones distintas y únicas, y que con eso se agota toda la educación posible en el aula. Además de que se propiciará que se abandonen prácticas que no aparecen en el listado, es una estrategia donde no tiene cabida ni se estimula la innovación y la creatividad que puede generar nuevas actividades, maneras distintas de formar estudiantes que no están programadas. Se promueve la rigidez: el proceso educativo deja de ser una actividad compleja para reducirse artificialmente a 25 recetas concretas que indican cómo explicar, cómo enseñar, cómo preguntar, cómo discutir, cómo usar el tiempo, cómo usar el espacio: la deshumanización de la educación y del maestro.
 5. *Simulación o sujeción.* Para crear la apariencia de que el maestro mantiene el control, en la evaluación de estándares es él quien decide qué día y con qué tema quiere ser evaluado. El maestro puede entonces armar una simulación para el día de la evaluación y, después de prepararse bien en desarrollar de manera óptima los 25 estándares, dar su clase, y pasado el día de la evaluación volver a las prácticas que él considera más valiosas e importantes. O puede asumir como propios los 25 estándares y estar sujeto a que en uno o dos años los expertos decidan cambiar 10 de los estándares o aumentar cinco más, o cambiar los criterios para alcanzar el nivel 4 en cada estándar. Y se completaría con esto la subordinación total del maestro. Desde el centro del país se crearía entonces que, trabajando cada día un millón de docentes al son de 25 estándares, la educación ha mejorado. Habrá mejorado el control y la visión panóptica, pero la educación habrá entrado en una crisis ya no sólo a nivel de escuelas y de sistema, sino del aula misma. Una verdadera regimentación del trabajo docente que envidiaría cualquier dictadura que quiera sujetar firmemente a la educación.
 6. *La desaparición del estudiante.* Si con esta regimentación el maestro se ve sujeto a un control extremo sobre su trabajo, los estudiantes prácticamente desaparecen como el otro gran protagonista de la educación. Según la teoría implícita de los estándares, es sólo el maestro el que actúa, el que existe. Evidentemente que la respuesta a esta inquietud no es que los expertos nos digan: “pues les hacemos también sus estándares a los estudiantes”, sino restablecer la escuela como un espacio donde los grandes actores de la educación pueden crear relaciones en un clima de libertad. Pero además los estándares y el no cumplimiento de algunos de ellos puede deberse a una virtud del profesor: que es sensible y modifica o deja de usar estándares a partir de la interacción con sus estudiantes.
 7. *Se mantiene el esquema centralizado y vertical.* A pesar de que con los estándares se habla de que hay un intento de incentivar la participación a nivel de escuela, se mantiene en sus líneas generales el esquema centralizado de la evaluación donde el evaluador nacional junto con algunos grupos empresariales establecen los estándares y criterios con los que habrán de evaluarse todos los maestros y directivos, y, al mismo tiempo, se programa ya una solución predeterminada a los problemas (for-

mación de maestros)⁴. Aunque hay tareas a nivel local e iniciativas que pueden generarse, éstas no se pueden salir del marco señalado por los estándares. Los actores actúan en un montaje integrado hasta sus mínimos detalles desde el centro y desde arriba.

En síntesis, la Evaluación Universal no ofrecía garantías de que contribuiría a elevar el nivel de formación de los niños y niñas en la educación básica. Porque el diagnóstico que hacía sobre los maestros (a quienes ahora entrega toda la responsabilidad del desempeño de sus estudiantes), en primer lugar, no era confiable por estar basado en los resultados de pruebas cuya validez había sido cuestionada una y otra vez. En segundo lugar, tampoco aparecía como confiable, porque los estándares daban paso a un juicio altamente subjetivo, basado en términos y categorías ambiguas, y a un abanico muy limitado y rígido de comportamientos posibles. Si no se podía saber con precisión quién era un buen o mal maestro y tampoco se podía saber por qué era así, era muy difícil generar iniciativas de mejoramiento adecuadas. Al mismo tiempo se anticipaba un daño colateral que sufriría el proceso educativo cuando en esta evaluación se impusiera como marco de la “buena” docencia las pruebas estandarizadas y el listado de conductas apropiadas o estándares en el salón de clase. Finalmente, no se preveía que con la Evaluación Universal habría de mejorarse sustancialmente el desempeño de las escuelas, porque insistía en profundizar la tesis de que la evaluación era algo que debía realizarse desde fuera, de manera vertical y autoritaria, y fundamentalmente como un instrumento de mayor sujeción y control sobre los maestros. Una evaluación donde éstos no son uno de los actores fundamentales no podía tener el carácter crítico y autorreflexivo indispensable para generar procesos de participación que fortalezcan el compromiso de los maestros con el quehacer educativo.

⁴ [Se trata de] una política pública que incorpora estándares, es decir, definiciones específicas sobre lo que es básico aprender en el universo del currículo nacional y de las competencias presentes y futuras que requiere nuestra sociedad; cómo se debe enseñar y qué prácticas deben ser consideradas como deseables por parte de los directivos, colectivos y padres de familia [... sobre esto] hemos desarrollado algunas conversaciones con diferentes áreas de la SEP [...] con organizaciones de la sociedad civil lideradas por su principal promotor, *la Fundación de Empresario por la Educación Básica* [...] (SEP, Subsecretaría de Educación Básica, 2010: 18).

La respuesta a la Evaluación Universal

Con una fuerza y amplitud que recordó las protestas que se dieron en el 2008 con el surgimiento de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), el magisterio democrático reaccionó en el 2012 con una serie de manifestaciones en diversas regiones del país y, al comienzo de marzo de ese año, pudo concentrarse masivamente en la capital del país. Días más tarde y luego de una imponente marcha, puso cerco al nuevo edificio del Senado de la República en la avenida Reforma, y exigió la apertura de un diálogo sobre la Evaluación Universal antes de que se aprobaran las reformas a la Ley General de Educación. A pesar de las resistencias de diputados del PAN, se abrió este espacio y en él se consiguió mediante una cerrada argumentación legal y académica que algunos grupos de senadores comenzaran a dudar e incluso a cuestionar la conveniencia de aprobar la minuta de cambios a la Ley General de Educación que había sido enviada al Senado por la Cámara de Diputados. Otro importante resultado de esas discusiones con los senadores y diputados fue el compromiso de que el Senado impulsaría la realización de un Foro sobre evaluación y reforma educativa antes de llevar a cabo la votación sobre los cambios legislativos.

Este Foro tuvo lugar el 21 de marzo de 2012 en la antigua sede del Senado y a él asistieron representantes de más de 25 secciones del país. La numerosa y significativa presencia de los maestros, la cobertura de la prensa y el desfile de contundentes ponencias críticas y desde los más variados ángulos respecto de la evaluación tuvieron un peso importante en la pérdida de dinamismo de los proponentes de la reforma legislativa y generó un debate y preguntas entre los asistentes, que contribuyeron a establecer de manera borrosa e incipiente las líneas que podían seguirse para comenzar a reflexionar en una evaluación distinta. Entonces aparecieron algunos lineamientos, entre otras formas igualmente interesantes, como una contraposición detallada entre dos proyectos de evaluación que ahora era posible comenzar a develar de manera más clara.

Los lineamientos principales para una evaluación distinta

Retomando el lenguaje con que fueron originalmente redactados por este autor, a continuación se presentan dichos lineamientos.

1. Ellos plantean que la evaluación es sobre todo un acto de gobierno, nosotros luchamos por una evaluación que esté fundamentalmente en manos de estudiantes (alumnos), maestros, padres de familia y comunidades

Decimos que *ellos* han optado por una evaluación concebida fundamentalmente como un *acto de gobierno* porque son los funcionarios, los empresarios, sus expertos y sus cabilderos los que determinan qué se va a evaluar, cómo se va a evaluar, cuándo se va a evaluar y con qué implicaciones. La escuela es tratada como una dependencia gubernamental más, sin darle el espacio de autonomía que necesita. La evaluación es concebida como una inspección, como la que puede darse en el servicio aduanal o cualquier otro servicio gubernamental. Nosotros luchamos por una evaluación a cargo de los estudiantes (alumnos), maestros, padres de familia y comunidades; que en cada escuela dialoguen sobre los problemas y obstáculos que enfrenta la formación de los estudiantes para que se generen diagnósticos y propuestas de solución. Algunas propuestas podrán llevarse a cabo en el ámbito escolar mismo, otras deberán converger –junto con las de otras muchas escuelas– a los niveles regional, estatal y nacional. De esta manera podrá identificarse cuáles son los problemas más recurrentes, cuáles los consensos en el diagnóstico y cuáles las propuestas que las autoridades educativas de todos los niveles deben retomar. La evaluación concebida como un acto colectivo de estudiantes, maestros, padres de familia y comunidades tiene una enorme solidez porque son ellos quienes mejor conocen los problemas, y esa visión –si se vuelve sistemática e informada con la visión de diversos estudiosos independientes– puede percibir realidades que no están al alcance de la limitada visión gubernamental. Las autoridades, sin embargo, deben participar en el proceso de evaluación a todos los niveles porque como responsables últimos de la situación de la educación a ellos les corresponde informarse e informar, a fin de que la evaluación pueda ser cada vez más precisa. Les corresponde contribuir de manera decisiva a materializar las iniciativas sólidas que se generan en el proceso de discusión. Es necesaria también la participación subsidiaria de estudiosos, centros de investigación y grupos sociales legítimamente interesados, porque ofrecen puntos de vista e informaciones que no deben estar ausentes en una reflexión sobre el mejoramiento de la educación. La educación y la evaluación son procesos demasiado importantes para dejarse en manos

de funcionarios gubernamentales y sus expertos, que sólo están transitoriamente y con un compromiso muy relativo en la administración educativa.

2. Ellos plantean una evaluación vertical, nosotros planteamos una evaluación horizontal pero también de abajo hacia arriba

Para la burocracia de la educación, la evaluación consiste en colocarse en una especie de torre de observación y mirar desde arriba a los cientos de miles de maestros y estudiantes; medirlos y calificarlos como si fueran un conjunto enorme de mercancías, un capital humano robotizado y pasivo. Con base en los resultados, podrán –otra vez ellos– definir qué debe hacerse, cómo debe hacerse, cuándo y cómo debe hacerse para obtener eso tan indefinido que es la “calidad”. Es una evaluación que alienta la pasividad y la falta de dinamismo en la educación. Nosotros luchamos por una evaluación que libere y convierta en sujetos dinámicos, participativos e importantes a cada uno de los actores del proceso educativo. Esto requiere que sea horizontal el diálogo de evaluación en cada una de las escuelas, luego entre los representantes de grupos de escuelas a nivel regional o estatal y, finalmente, entre los representantes a nivel nacional. Porque sólo así se pueden generar consensos de profunda raíz y gran fuerza. Habrá, sin duda, temáticas, diagnósticos y propuestas similares que surjan en la mayoría de las escuelas y, en consecuencia, serán predominantes en los subsecuentes niveles, pero otras temáticas y propuestas, aunque minoritarias, pueden contribuir a abrir nuevos horizontes. Son muy importantes porque pueden aportar elementos no considerados antes y posteriormente –cuando se valoren los resultados de las iniciativas que tuvieron mayor consenso–; serán parte de una reserva desde donde se pueden construir otras alternativas. Por otra parte, el diálogo verdaderamente horizontal es indispensable para cerrar el paso a las agendas que buscan imponerse, a los vicios del asambleísmo o de las figuras mesiánicas en todos los niveles. Se trata de que los niños y niñas –como lo hacen también los maestros y padres de familia– puedan dar sus puntos de vista sobre qué está mal en su escuela, qué no funciona, qué falta, qué debe de cambiar, cómo consideran que pueden aprender mejor. Igual los maestros pueden ofrecer una visión crítica desde su perspectiva y aportar diagnósticos, propuestas e iniciativas. Los padres de familia tienen todo el derecho a preguntar, a ser informados, a dar sus opiniones, así como la comunidad puede y debe preguntarse, junto con maestros y estudiantes, cómo puede(n) la(s) escuela(s) alimentar

mejor los procesos de conocimiento a nivel comunitario y regional.

3. Ellos plantean una evaluación autoritaria, nosotros insistimos en construir una evaluación democrática

La evaluación que los gobiernos y sus institutos llevan a cabo es como una foto instantánea e inmóvil; su resultado se presenta como un número (de aciertos) o una clasificación (“Insuficiente, Elemental, Suficiente, Excelente”) como definitiva, totalmente inapelable e infalible. Ante ella sólo queda rebelarse o someterse, y la gran mayoría se somete. Pero hay otra alternativa: nosotros planteamos que la evaluación verdadera es un proceso de sucesivas y múltiples aproximaciones, de la misma manera como evaluamos a los estudiantes: a lo largo de un periodo prolongado de tiempo, con instrumentos muy diversos (presentaciones, tareas, resúmenes, ensayos, maquetas, trabajo de laboratorio o de biblioteca, trabajo de campo) y acerca de temáticas muy diversas. Del mismo modo, la evaluación que proponemos es algo sobre lo que estudiantes, maestros y autoridades reflexionan durante meses, pero que puede materializarse en uno o dos eventos anuales (de varios días de duración), dedicados específicamente a evaluar lo que hacen los maestros, los estudiantes, la escuela y su relación con la comunidad. Puede ser que las primeras discusiones sobre la problemática de la escuela sean muy vagas, poco sistematizadas, anecdóticas incluso; pero con la experiencia y el apoyo de talleres, conferencias y material de lectura apropiado es posible convertir este proceso en una indagatoria con temáticas cada vez más definidas, con aportaciones más precisas, con puntos de vista fundamentados en la experiencia propia, pero también en lecturas y en los resultados de procesos en otras escuelas. Precisamente porque no es autoritario y no quiere convertirse en un autoritarismo de muchos, de asamblea, desconfía de las apreciaciones generales y definitivas y deja siempre preguntas y cuestiones abiertas, y plantea la necesidad de seguir trabajando en los aspectos que se van perfilando como más importantes.

4. La evaluación que se nos impone es centralizada, nosotros exigimos respeto a la enorme diversidad de regiones y culturas propias de la identidad mexicana

Con la evaluación, el centralismo autoritario se ha reforzado profundamente. El Ceneval evalúa desde la ciudad de

México a todos los jóvenes del país que pretenden ingresar a la educación media superior y superior; las agencias acreditadoras de programas de estudio de instituciones de educación superior se concentran en la ciudad de México y en cada profesión existe sólo una agencia que se encarga de evaluar a todos los programas en todas las universidades e instituciones del país; el Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE) —el nuevo Ceneval de la evaluación para los maestros— es también una institución centralizada, y lo mismo ocurre con la prueba ENLACE y, a nivel internacional, con la prueba PISA. La Evaluación Universal refuerza aún más esta tendencia. La evaluación que queremos, por el contrario, al plantear que se trata de un proceso que comienza en cada escuela y que de allí pasa a nivel regional, estatal y nacional, plantea una evaluación con miles de puntos de partida distintos, de abajo hacia arriba, que crean convergencia de temáticas más importantes, diagnósticos, propuestas de solución.

5. Para lograr la calidad de la educación ellos parten del individuo, para mejorar la educación nosotros privilegamos la tarea colectiva

Para mejorar la educación de los niños y jóvenes, ENLACE evalúa a 15 millones cada año, cada uno por separado. Igual se evalúa a cada escuela con el Programa Escuelas de Calidad, y ahora la Evaluación Universal busca hacer lo mismo con los maestros. Pero con eso se dispersa en millones de gotas el enorme caudal de transformación que puede generar una discusión participativa escuela por escuela. La propuesta de un diálogo en cada escuela intenta recuperar precisamente el trabajo conjunto, una de las raíces más profundas de la especie humana. Juntos —en familias, grupos, comunidades— comemos, trabajamos, nos divertimos, aprendemos. Pero la educación y evaluación individualizantes marchan en sentido contrario a las tendencias sociales y humanas más importantes. Nos corresponde a los maestros de hoy descubrir y desarrollar las múltiples formas que pueden adoptar los procesos colectivos que pueden devolverle a la educación y la evaluación su carácter profundamente colectivo. Y estos descubrimientos pueden venir de lugares inesperados. Recuérdese la anécdota de cómo, alimentados por la curiosidad, un grupo de jóvenes indígenas había pedido a su profesor que les aplicara una prueba “como en las escuelas de gobierno”, pues los exámenes eran algo que ellos no conocían, por participar en un sistema autónomo de edu-

cación. Sin mucho entusiasmo el profesor los complace y escribe un problema en el pizarrón. Al instante todos los jóvenes jalan sus sillas al centro del aula y animadamente comienzan a discutir el problema hasta que logran resolverlo. Contentos, los jóvenes preguntan al profesor si lo habían hecho bien, como lo hacían los estudiantes en las escuelas oficiales. El profesor les informa que no, que lo que hicieron no sólo no se hacía en esas otras escuelas, sino que era fuertemente castigado (por “copiar”). Los jóvenes quedaron atónitos e incrédulos: la nuestra, decían, “es la manera más fácil de resolver problemas, siempre lo hacemos así, 20 ojos ven más que sólo dos”.

6. La evaluación que ellos proponen sirve para clasificar y para exacerbar las diferencias con la finalidad de reprobar y excluir; nosotros luchamos porque todas las niñas, niños y jóvenes puedan ejercer plenamente el derecho a la educación

Cada nuevo instrumento e iniciativa de evaluación que se ha propuesto en estos últimos 25 años genera una nueva diferenciación entre las personas. Frecuentemente se trata de una diferenciación artificial, basada en indicadores superficiales, que pretende sólo subrayar las diferencias entre las personas. Esto hace posible la selección de sólo unos cuantos aspirantes a la educación superior (Ceneval), permite clasificar a millones de niños y jóvenes en distintos niveles (ENLACE), y afirma que puede identificar con unos cuantos reactivos de opción múltiple a quién es mejor profesor que otros (el INEE, en la Evaluación Universal). Con esto se genera una cultura de la competencia por ser “mejor” que el otro, y no por aprender juntos; se refuerza la idea de que el “mérito” es lo que hace personas a los humanos, y no se valora la solidaridad y la educación junto con otros; se justifica que a muchos se les niegue el derecho a seguir estudiando, en lugar de abrir las puertas de la educación a todos. Existen evidentemente diferencias entre las personas, aunque éstas no suelen ser tan grandes como las que generan las evaluaciones vigentes, y, además, no todas las diferencias se dan en términos de quiénes aprenden y quiénes no; entre los que se esfuerzan y los que no lo hacen. Las diferencias pueden reflejar desde inteligencias distintas hasta la falta de esfuerzo de las familias y estudiantes, y de compromiso por parte de los maestros; pero también pueden ser resultado de condiciones familiares

y comunitarias adversas y de escuelas y ambientes de aprendizaje deteriorados, factores lejanos a la responsabilidad de estudiantes y maestros. Por otra parte, las evaluaciones sólo registran diferencias (exageradas), sin que finalmente se sepa exactamente qué las causa. Nosotros planteamos que debe permitirse que las diferencias se manifiesten frente al proceso educativo y que como parte del proceso de evaluación se considere también qué genera la diferencia y cómo debe manejarse. No es lo mismo manejar la falta de motivación de un niño que el hecho de que sus padres no lo apoyan en el hogar. Además, las diferencias se pueden concebir de distinta manera: como una riqueza (cuando se trata de talentos distintos); como un punto de partida (cuando permiten generar procesos solidarios en el interior del grupo y la escuela); o como un verdadero obstáculo o deficiencia, que debe entonces tratarse adecuadamente.

En síntesis, a una educación y una evaluación deshumanizadas y hostiles, oponemos una educación y una evaluación que quiere ser profundamente social y humana.

Conclusión: las primeras exploraciones hacia una evaluación distinta

En el mismo año de 2012, se generan discusiones sobre cuál es el rumbo alternativo que debe tomar la evaluación y se lleva a cabo un primer ensayo de aplicación concreta. Esta discusión llega a los diarios (por ejemplo, con el artículo de Martha López Aguilar sobre evaluación integral, en *La Jornada* del 3 de abril de 2012). En algunas de las secciones sindicales de maestros donde tiene presencia la CNTE (Distrito Federal, Oaxaca, Michoacán, Puebla) aparece el interés por recuperar las discusiones sobre propuestas alternativas, incluyendo los lineamientos arriba señalados. Por lo general se trata de debates de dos o tres horas de duración, pero en el caso del estado de Guerrero se da un paso más en firme cuando a fines de octubre los representantes magisteriales de las ocho regiones aceptan la propuesta de realizar un ensayo de un mecanismo alternativo de evaluación.

Como los lineamientos arriba enlistados están pensados para llevar a cabo la experiencia de evaluación en una escuela y no en una reunión de maestros, hubo que hacer algunos ajustes. En el caso de una escuela se plantea que tanto maestros, niños, padres de familias y sectores de la comunidad y la región evalúen su centro escolar a través de la evaluación que de él hacen sus actores prin-

cipales: estudiantes, maestros, colectivo escolar, padres de familia-comunidad-región. En el caso de Guerrero, sin embargo, sólo estaban presentes los maestros y, por tanto, únicamente era posible ensayar la evaluación que éstos deberían llevar a cabo. Para ello se pidió a los presentes que, agrupados por región y en un reporte de una o dos cuartillas, evaluaran primero el aprendizaje de los niños, y para esto identificaran los tres o cuatro problemas más importantes que enfrentan los estudiantes, los posibles factores de esta problemática y las propuestas que se considerara podrían contribuir a solucionarla. Igualmente, debían evaluarse los logros en cada región: cuáles eran los principales avances de los niños, a qué se debían y cómo se podría profundizar y reforzar estos adelantos. Luego, los maestros debían evaluarse a sí mismos (sus problemas y logros) en su quehacer en el aula, en la escuela y en relación con la comunidad, siguiendo el mismo esquema que propone identificar problemas, factores causales y ofrecer propuestas de solución/reforzamiento. A continuación debían evaluar el colectivo escolar, las relaciones de la escuela con la comunidad, utilizando los mismos rubros mencionados anteriormente (identificación de problemas, factores, etcétera).

El balance puede considerarse interesante. No hubo un solo grupo regional que no atacara con gran entusiasmo la tarea y trabajara durante gran parte del primer día; algunos grupos continuaron hasta bien entrada la noche. Al día siguiente, desde temprano y hasta media tarde, en plenaria se presentaron los reportes de cada una de las regiones y se hizo un primer intento por identificar convergencias y divergencias. Los grados de avance fueron distintos: todos evaluaron a los niños, casi todos pudieron evaluarse a sí mismos, pero sólo unos cuantos alcanzaron las relaciones escuela-comunidad-región. Problemas como la lecto-escritura aparecieron con frecuencia, y entre las causas del bajo desempeño de los niños se apuntaba a factores tan conocidos como los bajos niveles de escolaridad y desarrollo en la comunidad, la incapacidad de los padres (por trabajo o por analfabetismo) para apoyar a sus hijos, la deficiencia en infraestructura y materiales pedagógicos, y hasta cuestiones como la ausencia de desayunos escolares calientes y el hecho de que algunos directores prefirieran no desempacar los libros destinados a la Biblioteca del Rincón para que no se maltrataran o se perdieran.

Algunas de las propuestas de solución apuntaban a las iniciativas locales de reorganización de la escuela, como el

modelo de escuela *altamiranista* (nombrado así en honor al ilustre educador e intelectual guerrerense Ignacio Manuel Altamirano) que comienza a ensayarse en ese estado. Otras, simplemente reflejaban los factores (a la falta de desayunos, se proponía solicitar a las autoridades que se restablecieran), pero a su modo hacían que se destacara claramente que, a diferencia de la evaluación oficial, se manejaba de manera integral la problemática y ésta llevaba a demandas muy específicas en torno a las cuales pueden organizarse no sólo el colectivo de maestros, sino también los niños, padres de familia y la comunidad.

Otro aspecto que llamó la atención fue la capacidad tan importante de autocrítica que mostraron los reportes de cada región y, al mismo tiempo, la disposición a que, como prevé la propuesta, los resultados de esta evaluación se den a conocer a todas las escuelas del estado y a la opinión pública. En concreto, al hablar sobre los maestros se hacía referencia a la falta de compromiso, la necesidad de mayor formación (“aunque no con los cursitos que ofrece la SEP”) y hasta a la simulación de algunos de ellos. La Carrera Magisterial, los nuevos mecanismos de ingreso (que menosprecian a los egresados de las Normales y hacen que cualquiera –aun los que sólo quieren una “chamba”– pueda convertirse en docente). Las condiciones laborales deterioradas se mencionaban frecuentemente como factores causales a través de aspectos muy concretos. Manifestaban además su preocupación porque veían que la falta de compromiso de los maestros era un fenómeno creciente.

No hay suficiente espacio para ir detallando todos los reportes, pero deben señalarse algunos problemas que puso al descubierto este ejercicio preliminar. Por ejemplo, la existencia de una fuerte tendencia a hacer referencias muy generales y vagas en cada uno de los rubros, al mismo tiempo que fue evidente la capacidad de aglutinar a los maestros que ofrecen las visiones más concretas. Por otro lado, las discusiones en grupo pueden divagar y apareció como muy importante el comenzar a crear una selección de trabajos de investigación, ensayos y documentos donde se analicen desde una perspectiva más amplia los problemas que más frecuentemente van apareciendo, así como los factores y soluciones que se han propuesto en otras regiones o países. Una evaluación que tenga estos apoyos puede constituirse en un importante proceso de conocimiento para los maestros y comunidad, pero también de organización de los estudiantes, maestros y padres de familia. Esto es importante

no sólo para avanzar hasta el límite de las posibilidades de cambio en el ámbito de la escuela, sino además para demandar eficazmente a las autoridades educativas y políticas el desarrollo de los contextos que inciden en la problemática escolar: analfabetismo, desnutrición, falta de empleos, ausencia de proyectos de desarrollo, represión y falta de democracia.

Vista desde una perspectiva más amplia, la evaluación que pueden hacer los propios colectivos escolares no sólo rebasa y deja atrás las limitadas pretensiones de ENLACE y el Ceneval (sólo describir, sin contribuir a desatar dinámicas de transformación), sino que ofrece la posibilidad de un dinamismo inusitado para la educación mexicana. En ese sentido, la semilla que sembraron las movilizaciones de los maestros durante el 2012 bien puede generar perspectivas radicalmente nuevas para otra educación y, por lo tanto, para otra evaluación.

Fuentes

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia*. México: Itaca/UAM/CLACSO.
- Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos* (2010). Disponible en <<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/46216786.pdf>>.
- Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica (31 de mayo de 2011). México: SEP. Disponible en <<http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>>.
- Coll, T. (2005). "El INEE y su dilema". En Navarro, C. (Coord.), *La mala educación en tiempos de la derecha. La política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox* (pp. 47-97). México: Porrúa/UPN.
- Gago, A. (1995). "Algunas experiencias del Ceneval en la evaluación de la educación superior mexicana". En Pallán, C. & Van der Donckt, P. (Eds.), *Evaluación de la calidad y gestión del cambio* (pp. 97-104). México: ANUIES.
- Herman, J. L. & Golan, S. (1993, winter). "The effects of standardized testing on teaching and schools". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12 (2), 20-26.
- López, M. de J. (2012, 3 de abril). "Evaluación integral para transformar la educación". *La Jornada*. Disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/2012/04/03/opinion/018a2pol>>.
- Mendoza Rojas, J. (1997). "De la evaluación a los exámenes nacionales". En Villaseñor, G. (Coord.), *La identidad en la educación superior en México* (pp. 87-126). México: CESU-UNAM/UAM-X/UAQ.
- Olson, G. & Robles, L. (16 de mayo de 2012). "La maestra Elba Esther Gordillo da largas a la evaluación". *Excélsior*. Disponible en <http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&seccion=ambulantes&cat=28&id_nota=834215&photo=0>.
- SEP (2009). *Prioridades y retos de la Educación Básica*. Curso Básico de Formación Continua ACE. México: SEP-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- SEP (2010). *Estándares de Gestión para las Escuelas de Educación Básica en México*. Introducción por Heurística Educativa, S.C. México: SEP. Disponible en <<https://sector2federal.files.wordpress.com/2012/04/estandares-de-gestion-para-las-escuelas-de-educacion-basica-en-mexico1.pdf>>.
- SEP (2011). *Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2011-2012. Guía para el sustentante*. México: SEP. Recuperado de <<http://es.scribd.com/doc/59090592/guia308para-examen-de-oposicion-2011>>.
- SEP Subsecretaría de Educación Básica (2010, mayo). *Documento base. Estándares de Desempeño Docente en el aula para la Educación Básica en México. Versión preliminar*. México: SEP. Disponible en <<http://es.scribd.com/doc/57612696/Estandares-de-Desempeno-Docente-en-el-Aula-para-la-Educacion-Basica-en-Mexico>>.
- Smith, M. L. & Rottenberg, C. (1991, winter). "Unintended consequences of external testing in elementary schools". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10, (4), 7-11.
- Tirado, F., Backhoff, E., Larrazolo, N. & Rosas, M. (1997, enero-junio). "Validez predictiva del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2 (3), 67-84. Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14000305>>.