TENSIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: SUPUESTOS SOBRE SUS IMPLICACIONES SOCIALES

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
Universidad Pedagógica Nacional.
Dirección de correo electrónico: gusen68@hotmail.com

Resumen
El escrito busca analizar el concepto de evaluación de la calidad en la educación básica como operador político y social en la enseñanza de los docentes, su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes y su vinculación con la gestión en las instituciones de educación básica. El texto aborda la evaluación de calidad y sus supuestos en la mejora educativa, a fin de comprender su operatividad política. El argumento cierra con la reflexión sobre la parcialidad del concepto de evaluación de la calidad educativa y su falta de articulación con la realidad escolar. Asimismo se subraya la importancia de la evaluación como capacidad de diálogo, habilidad de análisis y destreza de cambio social que permitiría reposicionar a la escuela como generadora de políticas democráticas a través de una comunidad de aprendizaje autónomo.

Palabras clave: Calidad educativa, políticas educativas, evaluación, propuestas educativas.

Abstract
The paper seeks to analyze the concept of quality evaluation in basic education as a political and social operator in the teaching process, its implications for student learning and for the administration of basic education institutions. The text analyzes quality evaluation and its assumptions for the improvement of education in order to understand its political operation. The argument ends with a reflection about the concept of educational quality, and its lack of articulation to the school reality. It emphasizes the importance of weighing the role of evaluation as a capacity for dialogue, analytical skills and social change skills to reposition the school as a generator of democratic policies and as an autonomous learning community.

Key words: Educational quality, educational policies, evaluation, educational proposals.

Enríquez Gutiérrez, Gustavo Adolfo (2017). Tensiones sobre la evaluación de calidad en la educación básica: supuestos sobre sus implicaciones sociales. *Saber en la Complejidad. Revista de Educación y Cultura*, Número 2, 15 p. Revista de la Universidad Pedagógica Veracruzana. ISSN 2448-5683.

Tensiones sobre la evaluación de calidad en la educación básica.
Saber en la Complejidad, N. 2. ISSN 2448-5683.

TENSIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: SUPUESTOS SOBRE SUS IMPLICACIONES SOCIALES

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

PRESENTACIÓN

El presente escrito busca desarrollar argumentos desde la perspectiva de diferentes autores, especialistas y referencias a investigaciones con las cuales se analiza el concepto de evaluación de la calidad a partir de sus implicaciones políticas en la educación básica. En términos generales, la calidad educativa expresa el interés del Gobierno de México por operar políticas educativas con un enfoque unitario, fragmentario y descontextualizado de las tareas escolares, así como del ejercicio educativo de la escuela pública mexicana (Aboites, 2013; Díaz Barriga, 2013; Coraggio, 1997; Franco, 1996; Fuentes, 2013 y Rockwelll, 2013). Sin embargo, cabe reconocer que existen múltiples intereses, tensiones y niveles de ejecución de estas políticas que matizan su concreción en las escuelas. La calidad es la expresión de un adjetivo que concentra el entramado de intereses político educativos entre las actividades escolares productivas desde la lógica administrativa, la problemática educativa, escolar, docente, estudiantil, el contexto de las escuelas y las comunidades (Aboites, 2012; Díaz Barriga, 2005 y Coll, 2013). Esta red de significados da diferentes sentidos a la operatividad de la calidad a partir del lugar que ocupan los actores sociales y su participación en el escenario educativo.

La política educativa de corte neoliberal busca reducir la intervención del Estado tanto en los subsidios como en el apoyo del gasto social, a fin de hacer eficientes las políticas educativas a través de exámenes para restringir el acceso y permanencia de aquellos estudiantes que no obtengan buenas calificaciones, y colocan la calidad de los docentes a través de su idoneidad. La evaluación se apoya del examen, con base en un marco legal que deja al margen la variedad de problemas sociales, pedagógicos y culturales.

De acuerdo con Calva (2007), las políticas neoliberales buscan: "la aplicación del decálogo de "reformas estructurales" y "disciplinas macroeconómicas" recomendadas por los organismos financieros internacionales al mundo en desarrollo, que fueron sintetizadas en el "consenso de Washington" por John Williamson hace 26 años en *The Progress of Policy Reform in Latin America*, IIE, Washington, DC (1990)". Tales políticas, sugirieron el recorte del gasto social y la mínima intervención del Estado para compensar estos gastos e incrementar el índice de recuperación económica a través de la participación social. Estos planteamientos se expresan en las políticas educativas de los últimos seis gobiernos señalando su interés por desarrollar las tesis neoliberales en las tareas educativas en el papel del maestro y en el aprendizaje de los alumnos en el salón de clases. El discurso del gobierno pasó de indicar temas como la equidad y democracia social al de la eficiencia en

las tareas de enseñanza, el aprendizaje en las escuelas y la gestión escolar, aspectos que aparecen como observables en la enseñanza eficaz y medible en la evaluación del aprendizaje.

Las tesis centrales de las políticas educativas asumen un modelo económico y administrativo instrumentado a través de un proceso evaluador de la tarea docente y la escuela como una empresa social; de ahí su interés por hablar de calidad, productividad y eficiencia en sus funciones (Aboites, 1997, 2012; Foro Sevilla, 2012 y Hernández, 2011). De este modo, el objeto educativo se parcializa y fragmenta con la finalidad de cumplir con una lógica de resultados y productos a través de pruebas de aprendizaje en los estudiantes, exámenes a los maestros y la eficacia en la gestión de la escuela. La evaluación a través de exámenes, por ejemplo, se centra en los resultados del aprendizaje, en la eficiencia en la consecución de objetivos y el uso racional de recursos (Gimeno, 2002).

El nuevo lenguaje de la política educativa desplaza términos como "formación" y "mejora de la educación", e introduce eficiencia, eficacia y "calidad educativa". Los resultados a través de evaluaciones, pruebas y exámenes manifiestan la calidad de la empresa educativa mediante la eficacia en la función educativa, docente y el aprendizaje. No obstante, este argumento aísla el contexto social concreto de las escuelas, generalizando sus aciertos y parcializando sus dificultades. Los parámetros generales de la calidad se aplican a todo el país desconociendo las especificidades de los docentes y las escuelas. Recuperando estas ideas el artículo se organiza en dos apartados. El primero, evaluación de calidad en la educación: ¿Solución a la problemática educativa?, y el segundo, la evaluación: ¿Instrumento de mejoramiento de la calidad educativa?

EVALUACIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN: ¿SOLUCIÓN A LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA?

La calidad de la educación responde a un discurso dominante en un proceso gradual que comienza en el siglo pasado con la pedagogía industrial de Bobbit en los Estados Unidos (Díaz Barriga, 1988 y 2005) y se articula con las políticas de organismos internacionales como UNESCO, OCDE, BM, OEA y en fechas recientes con instituciones nacionales como la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Martínez, 2004). En el caso mexicano, el cruce entre sugerencias internacionales, políticas de gobierno y la intervención de instancias académicas, políticas y empresariales concretan la calidad educativa. Un ejemplo es el Centro de Estudios Educativos (CEE) que en los años noventa del siglo XX estableció criterios sobre la manera de operar la calidad en la educación.

Aunado a lo anterior, estas políticas sobre la calidad toman cuerpo en las ideas de investigadores, académicos y especialistas en el terreno educativo. El trabajo de Silvia Schmelkes es un caso emblemático en que el discurso académico se entreteje con el político. Esta autora conforma una gramática político-educativa sobre la calidad en el trabajo educativo desde un enfoque técnico-administrativo y economicista. A continuación, se indican puntos generales a fin de comprender el tránsito de este concepto y su impacto en la conformación del problema educativo en México.

La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básica de Aprendizaje a través de la Conferencia Mundial de

Educación para Todos, signada en Jomtien, Tailandia (1990), planteó el aprendizaje como una necesidad. En este sentido, el aprendizaje fue un eje del desarrollo social y una necesidad básica apoyada por los gobiernos a fin de que niños, niñas y jóvenes cuenten con las herramientas y contenidos esenciales para sobrevivir, trabajar, participar, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones y continuar estudiando (UNESCO, 1990). El aprendizaje fue una herramienta básica de lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas. En otras palabras, el aprendizaje fue una necesidad básica de integración de la población joven además de herramienta, contenido de participación social y trabajo. El aprendizaje permitió a los jóvenes trabajar, integrarse y contar con conocimientos permanentes, sin embargo, las actividades comunitarias, el aprendizaje autónomo y el ocio productivo no fueron considerados. La única opción posible fue la escolarización (Illich, 2015).

En ese mismo año la Organización para la Cooperación Económico y el Desarrollo (OCDE) dio a conocer la situación de la educación en el mundo a través del Informe Internacional: "Escuelas y la calidad de la enseñanza", el cual plasmó los problemas y recomendaciones principales sobre la escuela y la enseñanza a nivel internacional. La calidad sobre la educación aparece como un marco de referencia operativo internacional sobre las políticas educativas, y entre los planteamientos señalados por la OCDE (1990) el término calidad posee múltiples sentidos de carácter subjetivo, descriptivo y normativo. A pesar de la variedad de significados, la OCDE señaló cuatro orientaciones básicas: a) Atributo específico, b) Grado de excelencia o valor relativo, c) Lo bueno o excelente y d) Juicios no cuantificados (OCDE, 1990). La OCDE indicó la obligación de conocer los atributos de la educación, su valor y los juicios a fin de evaluar su impacto social. La calidad educativa implicó conocer su impacto social y su valor sin contemplar la complejidad, diversidad, en los contextos culturales y sociales en donde se concreta el aprendizaje (Belgich, 2007; Enkvist, 2003; Skliar, 2002 y Tomlinson, 2005).

En el marco de la Conferencia de la UNESCO y el Informe de la OCDE, Schmelkes (1994) recuperó estos planteamientos y señaló la calidad como la capacidad de proporcionar a los alumnos de educación básica los códigos culturales básicos que ayuden a su participación democrática como ciudadanos, resolver problemas, seguir aprendiendo y desarrollar valores y actitudes sociales. Desde esta mirada la educación articuló códigos culturales básicos como la participación democrática, la ciudadanía y la integración de las personas a la vida social. Desde esta perspectiva, un ciudadano buscaría una vida de calidad tanto al resolver problemas como al aprender constantemente; de esta manera la calidad se relacionó con las "necesidades" de la institución escolar y su contexto social a fin de resolver sus problemas, planear sus soluciones, mejorarlos y tener un liderazgo claro. Además, se reconocieron aspectos como la autocrítica, la diversidad, el consenso, la justicia y la responsabilidad. La calidad fue establecida como un comodín político que hizo las veces de base común de intervención y forma de emitir juicios sobre la educación nacional. Implícitamente la evaluación de resultados fue, a su juicio, la forma de conocer la operación de las políticas educativas y su impacto social.

En el caso mexicano, la calidad en la educación, tuvo como antecedentes las políticas para la modernización educativa señaladas en el Programa para la Modernización Educativa (PME) que en 1989 mencionó: "La característica distintiva de la educación

moderna debe ser la calidad. Para lograrla, se propone revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología" (p. 19). El PME y el CEE (1994), establecieron el marco político y educativo de la calidad educativa a partir de la eficiencia en el logro de objetivos, la eficacia en el uso de recursos, la pertinencia de los aprendizajes y la equidad en la distribución de recursos.

Estas ideas fueron señaladas por Schmelkes (1990) cuatro años antes como retos de la modernización en educación básica. Desde su visión, la calidad educativa supone relevancia de los objetivos y contenidos, así como eficacia en su dominio a fin de abarcar un mayor número de alumnos. La calidad demandó acceso, permanencia y logro de objetivos además de equidad y eficiencia: "Hacer más con menos". La calidad se apoyó de una racionalidad técnico/administrativa apegada a la valoración económica de la educación desarticulada de la realidad escolar, la cultura de la escuela y de las condiciones del aprendizaje cotidiano del salón de clases (Escolano, 2007; Glazman, 2005; Mercado, 2012 y Rockwell, 2013).

Martínez Rizo (1996), académico universitario de Aguascalientes y uno de los principales promotores de la calidad educativa en la educación básica en México, esbozó el concepto de calidad como "sistémica" considerando el entorno: recursos, insumos, procesos, productos, objetivos, necesidades vinculadas con la eficiencia y la eficacia interna y externa. La eficiencia resultó al comparar productos del sistema con los insumos que se utilizaron. La eficacia interna se refirió a la coincidencia de los productos con los objetivos planeados, y la externa se entendió al contrastar si los productos respondieron a las necesidades exteriores al sistema. Un último aspecto relacionado con lo anterior fue la relevancia o correspondencia de los objetivos con las necesidades del entorno. Tanto Schmelkes (1990) como Martínez (1996) colocaron la calidad educativa a partir de objetivos sociales relevantes y las condiciones sociales de igualdad para todos los estudiantes de la manera más económica posible, sin tocar las condiciones estructurales en que la institución escolar se desarrolla en cada contexto particular (Dubet, 2010 y Rockwell y Quiroz, 1990).

En relación con los planteamientos anteriores, Muñoz Izquierdo (1999) consideró el concepto de calidad de la educación bajo dos adjetivos: normativo y multifactorial. Además, lo integró en cinco dimensiones: 1) Pedagógica: eficacia. Lograr las finalidades de los planes de estudio. 2) Filosófica: relevancia. Los objetivos y acciones educativas responden a intereses sociales. 3) Cultural: pertinencia. Educación adecuada tanto a los individuos como a la sociedad. 4) Social: equidad. Distribución equitativa de oportunidades en la sociedad. 5) Económica: eficiencia. Aprovechamiento de recursos. Desde su mirada, la educación de calidad fue resultado de la eficacia en su distribución equitativa en la sociedad, al alcanzar relevancia y pertinencia cultural aprovechando óptimamente los recursos en su impartición (Muñoz Izquierdo, 1999).

Estas ideas sobre la calidad de la educación cobran materialidad en el sexenio 2000-2006 a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

(INEE)[1] 2002 y de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2007. La problemática de la educación desde la perspectiva de la ACE toca dos puntos generales señalados en la calidad de la educación: Cobertura y eficiencia terminal. En la ACE se señaló: "[el] imperativo [de] hacer de la educación un factor de justicia y equidad, fundamentado en una vida de oportunidades, desarrollo integral y dignidad para todos los mexicanos" (SNTE/GOBIERNO FEDERAL/SEP/SHCP/SEDESOL/SALUD, 2007. p. 5). Además de cobertura, la eficiencia se logó al tomar en cuenta cinco dimensiones: 1) Modernización de los centros escolares, 2) Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, 3) Bienestar y desarrollo integral de los alumnos, 4) Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y 5) Evaluar para mejorar.

En este mismo sentido, el Programa Sectorial de Educación. SEP 2007-2012 expresó: "Los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de los profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, los métodos de enseñanza y recursos didácticos. La evaluación será un instrumento fundamental en el análisis de la calidad, la relevancia y pertinencia del diseño y operación de las políticas públicas en materia de educación" (DFCMS, 2008: 15).

De esta manera se utilizó la evaluación como instrumento político que valoró la operación de las políticas públicas expresadas a través de exámenes a estudiantes en México para conocer sus aprendizajes con Exámenes de Calidad y Logro Académico (Excale) en 2003 y Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en 2005, apoyó a las escuelas a través del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) del 2001 y evaluación de la enseñanza de los maestros con el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) en 1993. Esta visión estrechó las miras sobre el aprendizaje y la enseñanza a partir de los resultados en exámenes sin colocar las trayectorias, historia, experiencia y contexto social, educativo, cultural y económico de estudiantes y maestros (Aboites, 2012a; Cole, 1999; Berteley, 2013; Gardner, 2011 y Jiménez, 2012).

Finalmente, en fechas recientes la OCDE (2012) estableció a la educación como eje del desarrollo económico y social. La educación se propuso como palanca de cambio social y personal. De este modo, la calidad permitió entender la forma en que las políticas educativas se materializan a través de las escuelas y los alumnos mediante la enseñanza eficaz, el resultado en exámenes, la gestión y el liderazgo escolar. La calidad se instrumentó en la enseñanza a través de estándares sobre la práctica docente, programas de formación pertinentes, autonomía escolar y financiamiento. La calidad del aprendizaje de los estudiantes se identificó a través de exámenes estandarizados, la enseñanza eficiente se midió con estándares docentes y el liderazgo escolar a través de estándares de gestión. La calidad operó las políticas del gobierno mediante exámenes fuera del nicho social, cultural y educativo en que se realizó la enseñanza y el aprendizaje escolar.

En resumen, la calidad de la educación establece tensiones en el discurso educativo desde la tarea docente como la variable causal del aprendizaje sin contemplar su complejidad, especificidad, historia y contexto. La calidad no atiende a los problemas de enseñanza y aprendizaje que se presentan en las diferentes situaciones escolares

[1] El artículo 4to del decreto de creación de INEE 2002 plantea sus funciones e indica como primera orientación: "Buscará alcanzar la mayor calidad en el desarrollo de modelos e instrumentos de evaluación, atendiendo la confiabilidad y validez, en todas sus dimensiones".

ponderando, de este modo, el trabajo individual. Como señala un maestro: "La Ley General del Servicio Profesional Docente, sí tiende más a individualizar, o sea, preocúpate maestro por hacer bien tu trabajo, porque la evaluación es individual" (Juncos, 2016: 397).

Aprender y enseñar son procesos relacionados pero su conexión no es automática. El disfrute, la incertidumbre o la angustia forman parte de este proceso. La escuela es un ámbito de los múltiples que existen en que los niños conocen, descubren e indagan. En este sentido, un maestro explica: "Si los chicos que van a la escuela no son felices, nos está llevando la fregada" (Juncos, 2016: 397).

La institución escolar no tiene y no puede tener el monopolio del conocimiento, basta indicar que "sólo 72% de los estudiantes cursa la educación primaria en seis años; esta proporción es considerablemente menor (50%) entre quienes asisten a escuelas indígenas" (INEE, 2012:3). Estrechar la evaluación en cajones fijos, deja de lado su parte creativa, lúdica e inquisitiva.

La evaluación restringida a un instrumento la convierte en asunto técnico descontextualizado y personal. En este sentido, explica un maestro: "¡Que van hacer el examen ahorita y el que no sirve se va! ¿Qué va a suceder? Va pasar lo mismo que en Carrera Magisterial, el maestro se va poner a estudiar y va trabajar para él y va a dejar a los niños" (Junco, 2016: 434). La evaluación se convierte en fiscalización del trabajo docente dejando de lado las diferencias, los problemas de fondo en la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza tomada aisladamente se desarticula de sus múltiples relaciones y de la realidad cotidiana en que se aprende y enseña en la escuela.

LA EVALUACIÓN: ¿INSTRUMENTO DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA?

La evaluación en el discurso político educativo modifica su interés desde las tareas escolares, el aprendizaje de los alumnos, la organización del tiempo, espacio y materiales pasando al terreno del trabajo académico y las funciones de enseñanza, los programas y planes de estudio, las instituciones escolares y finalmente, los sistemas educativos de un país. En este tránsito, un instrumento que se colocó como el portador de información objetiva, universal y medible fue el examen o las pruebas objetivas. Formalizado por Binet y Simon en Francia a principios de siglo con el fin de contar con información sobre la forma de solucionar problemas prácticos, se convirtió en parte importante de las decisiones educativas, sociales y políticas sobre la identificación, clasificación y jerarquización de los estudiantes en la escuela y un medio de tipificación acerca de la normalidad, anormalidad o competencia de una persona (Binet y Simon; 1916, Padilla, 2012; Stenberg, 2003).

En este apartado, se discuten los supuestos sobre la evaluación de la calidad educativa y se cuestiona la idea de mejora que supone. Se toman dos aspectos del modelo de evaluación: La enseñanza eficaz y el examen como indicador de la calidad. Estos permiten comprender la fragmentación de la evaluación y su falacia argumentativa en el análisis de las problemáticas de las escuelas públicas mexicanas.

La enseñanza eficaz supone la actividad docente como un objeto delimitado, observable y medible a través de estándares que dan cuenta de los valores, habilidades y conocimientos de una buena enseñanza. Brophy (2000) estableció doce principios para la

enseñanza, en un material publicado por la SEP, éstos fueron: 1) ambiente de apoyo en el salón de clase, 2) actividades relacionadas con el currículo y la organización de clase, 3) alcanzar los objetivos y propósitos educativos, 4) aclarar aprendizajes esperados y estrategias de aprendizaje, 5) contenidos coherentes, 6) diálogo reflexivo, 7) actividades prácticas, 8) compromiso de los estudiantes en sus actividades, 9) enseñar estrategias, 10) aprendizaje colaborativo, 11) evaluación enfocada a objetivos y 12) logros del aprendizaje. Esta serie de principios estableció un marco de referencia sobre el trabajo docente delineado, parte de la jerga académico-educativa como enseñanza eficaz (Murillo, 2008 y Román, 2011) y de las escuelas eficientes (INEE, 2015; UNESCO, 2004 y OCDE, 2012).

En la tradición pedagógica, la enseñanza se definió desde la didáctica y su centro de articulación fue la pregunta: ¿Cómo enseñar? En la didáctica se relacionaron tres aspectos como tareas propias de los docentes: la enseñanza, las actividades de aprendizaje con los estudiantes y el contenido a trabajar en clase. Además de estos elementos se integraron otros que dieron sentido al sistema didáctico: Sus funciones, tareas, actividades y efectos (Saint-Onge, 2000 y Díaz Barriga, 1984). Este conjunto de reflexiones aportadas por la didáctica fue simplificado en las recomendaciones de organismos internacionales y en el informe "Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México" (OCDE, 2012) donde se sugieren cinco estándares de la eficiencia en la enseñanza:

1. Planeación: contenidos, objetivos, estrategias y evaluación elegidos.
2. Gestión del ambiente de clase: manejo del grupo y relaciones en el grupo.
3. Gestión curricular: conocimiento de la asignatura, sus relaciones y conexiones.
4. Didáctica: presentación del currículo, atención a la diversidad, organización del grupo, aprendizaje, relaciones, recursos, tiempo, indicaciones, preguntas y actividades.
5. Evaluación: valoración personal, entre alumnos, con el docente y el conocimiento (p. 75).

Estos estándares formaron parte de la enseñanza eficaz e incidieron en la forma de evaluar el trabajo docente y su desempeño, cuyos propósitos fueron:

- Valorar el desempeño del personal docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.
- Identificar necesidades de formación de los docentes de Educación Básica, que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.
- Regular la función docente en la medida en que la Evaluación del desempeño servirá de base para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente de Educación Básica (SEP, 2015a: 8)

De este modo, las políticas educativas señaladas por el gobierno buscaron valorar, identificar y regular la enseñanza. Además, indicaron el tipo de docente que se requería a

través del perfil de egreso: "Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente; se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y fomenta el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad" (SEP, 2015b: 14).

Las decisiones tomadas desde esta lógica no incidieron en la solución del problema de enseñanza y en su análisis sobre las dificultades de aprendizaje en las escuelas. El fracaso de los niños tiene raíces sociales, económicas y educativas que es necesario profundizar a fin de contextualizar este problema, por ejemplo: "La acentuada desigualdad en la distribución de la riqueza: mientras 21.2 millones de mexicanos viven en situación de pobreza alimentaria, 11.3 millones (el 10% más rico) concentran 38% del ingreso corriente nacional" (INEE, 2012: 2). El papel de la educación y las necesidades sociales no aparece claramente mencionado al abordar los cuestionamientos que propone.

El examen como instrumento para la medición del aprendizaje tiene una historia que partió de una porción de la psicometría norteamericana del siglo XX. Esta psicometría focalizó a este instrumento como fundamental en la detección de la normalidad, la discapacidad y la evaluación de la inteligencia a fin de clasificar a niños, jóvenes y adultos de acuerdo con la medición de su inteligencia. En la actualidad el examen o test es usado en instituciones educativas, empresas, organismos privados y públicos en la selección de personal, estudiantes o empleados. En el caso de la educación pública mexicana, la evaluación al docente se inicia con el Examen de Ingreso a la Educación Normal (EIEN) en 1984 para evaluar el ingreso a las licenciaturas de las escuelas normales, en 1989 se aplica el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN), en 1993 con la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) se aplican los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS), en 2008 el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD) y recientemente la Evaluación del Desempeño Docente (EDD) 2016 (SEP/OCDE, 2012).

En estos 40 años los exámenes aplicados a los docentes tuvieron tres sentidos: 1) ingreso a la formación inicial, 2) selección al servicio y 3) evaluación de su actualización y desempeño. En todos estos casos la enseñanza se concentró en conocimientos, habilidades y desempeños identificados a través de preguntas desde el espacio imaginado de la tarea docente. La formación permanente y sus implicaciones cotidianas en el trabajo educativo no aparecen, así como la cultura, la historia y factores sociales asociados a su trabajo concreto. Como indican Tapia y Valenti (2016): "En el país operan fuertes mecanismos de reproducción social y cultural, y que la escuela sigue siendo una importante fuente de exclusión social, aun cuando se haya avanzado en la cobertura y la escolarización de la población" (49-50).

Estudios etnográficos, antropológicos y sociales han demostrado que el reconocimiento de las características socio-culturales del aprendizaje de los niños es un factor necesario al momento de interactuar con ellos e impulsar su desarrollo (Bertely, 1992, 2012; Fuentes, 2013 y Rockwell, 2013). En este tenor, el propio INEE (2012) señaló:

"Se estima que de cada mil niños que se inscribieron en primaria en el ciclo escolar 2001/2002, sólo 438 terminaron la educación media superior 12 años después. Las niñas siguen trayectorias más regulares: 465 de cada mil logran concluir la educación obligatoria a tiempo, mientras que 411 niños lo hacen" (p.3). De ahí la necesidad de realizar estrategias de adaptación docente a los estilos y formas de aprendizaje de los niños.

Las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje se centraron en la manera de dosificar, transmitir y certificar conocimientos. Los problemas sociales del aula se desplazaron de lugar y la aplicación de exámenes dejó de comprender la enseñanza y sus condiciones particulares como indica el INEE (2012): "Un 44% de las escuelas del país son multigrado. Esta condición se presenta en todas las primarias comunitarias, en 30% de las generales y en dos de cada tres planteles indígenas. El 90% de las escuelas indígenas se ubica en localidades menores a 2,500 habitantes" (p.6). El examen es un elemento importante, pero no puede ser el único a considerar y el definitivo para conocer la enseñanza. En este sentido, Backhoff argumenta:

> En un estudio realizado con información de PISA 2012, cuyo foco de atención fueron las matemáticas, los estudiantes mexicanos que tuvieron mayores oportunidades para aprender Razonamiento matemático puro y Razonamiento aplicado obtuvieron menores puntuaciones en PISA que aquellos que no tuvieron dichas experiencias. Asimismo, la información de PISA 2015, cuyo foco de atención fueron las Ciencias, señala que los estudiantes mexicanos mostraron mayor interés, gusto y motivación por estudiar temas relacionados con las Ciencias, respecto a los alumnos de los países de la OCDE (2017: 2).

El examen da a conocer parte del proceso e indica aspectos que son necesarios de comprender para mejorar la enseñanza, pero no puede ser un elemento definitivo del valor de la educación.

La forma de abordar el aprendizaje, la reprobación y la enseñanza aparecen como asuntos individuales en una relación tangencial con lo social. Los exámenes pueden ser un poderoso aliado en el diseño de estrategias didácticas en el aula; sin embargo, requieren ser concebidos desde una perspectiva amplia de evaluación. La evaluación ayuda a comprender lo que sucede en el aula, en otras palabras: ¿Qué pasa en este espacio?, ¿cómo se enseña?, ¿cómo se aprende con los estudiantes?, y ¿qué formas de desarrollo personal se generan en el aula? (Díaz Barriga, 1984; Casanova, 1998).

Los docentes que trabajan con grupos vulnerables, escolares con bajo desempeño y estudiantes con discapacidad son juzgados a través del resultado de un examen al igual que el análisis de los puntajes de los exámenes de toda la población, sin comprender las dificultades de fondo. En este tenor señala Sandoval:

> Para dar un ejemplo, sabemos que el desempeño de México en ciencias está 115 puntos por debajo del de Finlandia y 40 puntos por arriba del de Argelia; pero también sabemos que el ingreso per cápita de Finlandia es casi cinco veces más alto que el de México y que el de Argelia es 2 veces más bajo que el de México y 10 veces más bajo que el de Finlandia" (2016:1).

Las pruebas muestran parte del aprendizaje de los niños, pero éstas deben contemplarse con otra información y en condiciones de mayor equidad social en las escuelas públicas al igual que las privadas. Como explica Emmanuel Gama (2016): "Es muy difícil que un país progrese si la mayoría de su población no tiene competencias básicas, pero es imposible si sus élites no las tienen y sólo basan su privilegio en características que no generan un beneficio en su entorno" (p.3). El plantear el examen como instrumento nodal del aprendizaje crea una situación de inequidad social centrada en un momento y no en la totalidad del proceso (Tapia y Valenti, 2016 y Slee y Weiner, 2001). Es necesario replantear tanto la evaluación como el examen en el marco de un trabajo colectivo con la comunidad escolar, de manera que incidan en el aprendizaje y la enseñanza de las escuelas.

REFLEXIONES FINALES

Los teóricos de la sociología educativa de los años 70 y 80 del siglo XX escribían sobre cómo los factores económicos imponían en la escuela sus formas de razonamiento. Carnoy decía:

> Los fines del desarrollo pueden igualar el consumo y la condición social que provienen del trabajo, dar un grado superior de movilidad intergeneracional, tanto hacia arriba como hacia abajo, y otorgar a la gente mayor control en el proceso de toma de decisiones. Si la escolaridad formal –el modo como está estructurada en las sociedades capitalistas- no contribuye significativamente a estas metas, es desarrollo sólo por contribuir a la mayor producción y el mayor consumo totales (1997: 18-19).

A casi cuarenta años de distancia, la lógica del mercado y la certificación de conocimientos como estímulo para el avance personal prevalecen en la mirada de las políticas educativas y sociales instrumentadas por el gobierno mexicano. La evaluación de la calidad educativa centrada en un informe, un expediente, un examen y en la planeación simplifica la tarea docente. En contraste, desaparecen la intuición, la experiencia, la sensibilidad y arte de enseñar tan necesarios en contextos complejos como los que se viven hoy en las escuelas públicas mexicanas.

La calidad educativa se importa desde la empresa al terreno educativo. Este concepto parcializa el trabajo escolar ubicando la enseñanza como pieza clave del aprendizaje, sin articularse con el sistema educativo, la institución escolar, la comunidad, la familia, los estudiantes, así como las relaciones con la cultura, la política y la economía. La calidad es un adjetivo escurridizo, difícil de materializar en el cuerpo de la enseñanza de un maestro particular. El maestro aparece como bueno o malo en una imagen de un espejo doble y como tal no es la realidad desarrollada en las escuelas. Aplicar en cuatro horas un examen y responsabilizar del resultado al docente es más redituable que preguntar sobre los problemas de enseñanza, las dificultades que implican trabajar en contextos marginados y de alta violencia. La evaluación como capacidad de diálogo y comprensión desaparece al privilegiar resultados individuales y estadísticos, sin dar cuenta de las causas de los problemas de enseñanza y aprendizaje que padecen las escuelas mexicanas. El

análisis de las relaciones entre fracaso, pobreza, enseñanza y aprendizaje no son profundizados y sus múltiples consecuencias tampoco.

Por ello la evaluación requiere ser colocada como reflexión sobre las dificultades existentes en el aula, con los niños, las niñas y las escuelas; aún más, identificar sus vínculos sociales, culturales, económicos, educativos y políticos. También es necesario colocar a la escuela como generadora de políticas desde la base a fin desarrollar un espacio democrático que ayude al desarrollo de aprendizajes autónomos basados en la experiencia de los maestros, desde el conocimiento de niñas, niños y padres de familia en un contexto de reconocimiento social y democrático. La evaluación de calidad es una armazón que necesita ser reflexionada colectivamente desde una teoría social que contemple su complejidad, diversidad y particularidades de la mano de sus actores principales: estudiantes, docentes y comunidades escolares y sociales. Las políticas son un asunto público y las políticas del aprendizaje y la enseñanza son asunto públicamente necesario a la hora de evaluar el aprendizaje de todos sus involucrados.

REFERENCIAS

Aboites, H. (1997). *Viento del norte: TLC y privatización de la educación superior*. México: UAM Xochimilco/ Plaza y Valdez.

Aboites, H. (2012). Los cimientos de la nueva evaluación. En *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México: historia de poder, resistencia y alternativas (1980-2012*) (pp.39-293). México: Biblioteca Digital Universidad Autónoma Metropolitana.

Aboites, H. (2012a). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al liberalismo del siglo XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17, (57), 361-389.

Aboites, H. (2013). Implicaciones de la reforma educativa de 2012 al artículo 3ero constitucional. *El cotidiano*. 179, 27-42.

Backhoff, E. (2017). Lo que los resultados de PISA no pueden explicar. Opinión 9 de enero. *Educación Futura*, 1-2.

Belgich, H. (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Buenos Aires: HomoSapiens.

Bertely Busques, M. (1992). Adaptaciones docentes a una comunidad mazahua. En *Nueva antropología. Revista de ciencias sociales*. México, 42, 101-120.

Bertely Busques, M. (2013). Capítulo 1. Debates conceptuales sobre la educación multicultural e intercultural. En *Multiculturalismo y educación* 2002-2012 (pp. 41-79). México: COMIE

Coraggio, J.L. (1997). "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problema de concepción?" En: Corraggio J.L y R.M. Torres. *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Davila-CEM.

Brophy, J. (2000). *Enseñanza.* México: CENEVAL/CIVESTAP/COMIE/INEE/UPN/IAE/IBE.

Binet, A. y Simon, T. (1916/1973/1983). *The development of intelligence in childr*en. Baltimore, Williams & Wilkins. 1916 (Reprinted 1973, New York: Arno Press; 1983, Salem, NH: Ayer Company). [Versión electrónica] The 1973 volume includes

reprints of many of Binet's articles on testing (42-43). Recuperado el 15 marzo de 2010 de http://www.indiana.edu/~intell/binet.shtml.Binet

Calva, J. L. (2007) Balance del modelo neoliberal. En *El Universal*. 22 de febrero.

Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México: S. XXI.

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: SEP.

CEE (1994). Editorial. Las investigaciones del CEE sobre la calidad de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, XXIV, 1 y2, 5-11.

Coll Lebedeff, T. (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *El cotidiano,* 179, 43-54.

Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículo. Convergencias en los programas de estudios*. México: Nuevomar

Díaz Barriga, A. (1988). Calidad de la educación. ¿Un adjetivo más de la política educativa? *Cero en conducta*, 3, 11-12,

Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México, POMARES.

Díaz Barriga, A. (2013). *El examen*: *textos para su historia y debate*. México: Plaza y Valdez.

Dirección de Formación Continua de Maestros en Servicio (DFCMS) (2008). *Prioridades y retos de la educación básica. Curso Básico de Formación Continua. Alianza por la Calidad de la Educación. Ciclo escolar 2008-2009*. México: SNTE/GOBIERNO FEDERAL/SEP/SHCP/SEDESOL/SALUD/SEP-SEB.

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47, 2, 15-25.

Enkvis, I. (2003). *La educación en peligro*. Argentina: Ovejero Martín.

Escolano, A. (2007*). La cultura material de la escuela*. España: Berlanga/CENICE.

Franco, R. (1996). *Los paradigmas de la política social en América Latina*. CEPAL.

Foro Sevilla (2012). *Manifiesto por otra política educativa. La escuela pública de todos para todos*. España: Morata.

Gama, E. (2016). Los incentivos de las escuelas particulares para no generar educación de calidad. En *Nexos*, agosto 31, 1-3.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia.* España: Morata.

Glazman Nowlaski, R. (2005). Orientaciones pedagógicas y sociopolíticas de la evaluación. En *Las caras de la evaluación educativa* (pp. 15-43). México: UNAM-FFyL.

Hernández Navarro, L. (2011). *No habrá recreo. (Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial)*. México: Rosa Luxemburg Stiftung y Para Leer en Libertad

INEE (2012). *La educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. México: INEE.

INEE, (2015). *Los docentes de México informe 2015*. México: INEE.

Illich, I. (2015). *Obras reunidas. Volumen I.* México: FCE.

Jiménez Gamez, R. A. (2012). Diversidad cultural y lingüística, identidad e imigración: algunas conclusiones y propuestas desde la investigación. *Revista de educación inclusiva*, 5, 1, 139-156.

Juncos, L.M. (2016). *Diseño e implementación de la reforma educativa como política pública, Estudio de sus efectos en la dinámica organizacional: el caso del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos.* México, UAM, Tesis doctoral

Márquez Ayala, D. (2007). América Latina, gasto social y educación. *La jornada* 27/11/26 En: http: vectoreconomico.com

Martínez Rizo, F. (1996). *La calidad de la educación en Aguascalientes. Diseño de un sistema de monitoreo.* México: UAA/IEA.

Martínez Rizo, F. (2004) Presente y futuro de la evaluación educativa en México. En *Jornadas de evaluación educativa*, 13-19. México: INEE.

Mercado, R. (2012). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en el niño*. México: FCE.

Muñoz Izquierdo, C. (1999). *Calidad de la educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarlas.* México: UIA/IFIE/FMS/FCB.

Murillo Torrecilla, J., F.; Martínez Garrido, C. A. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 9, 1,7-27.

Fuentes Molinar, O. (2013). La tarea del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (17-34). México: Senado de la República/Instituto Belisario Domínguez.

OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional.* España: Paidós.

OCDE (2012). *Panorama de la educación. Indicadores 2012*. España: OCDE.

Padilla Arroyo (coord) (2012). *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*. México: Juan Pablo Editor/ UAEM, pp. 307-322.

Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México.

Rockwell, E. y Quiroz, F. (1990). Problemas de la educación básica en México. En *Cero en conducta*. 5, 17, 25-33.

Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación. Resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (77-110). México: Senado de la República/Instituto Belisario Domínguez.

Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y Caribe* (209-225), Santiago de Chile: ILCE/UNESCO.

Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos… ¿aprenden?* México: SEP/FCE/Mensajero.

Sandoval, A. (2016).PISA 2015: Todo funciona en algún lado y nada funciona en todos lados. En *Nexos*, 9 de diciembre.

Slee, R. y Weiner, G. (2001). Introducción: ¿eficacia para quién? En: *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (7-17). España: Akal.

SEP (2015a). *Guía para la elaboración de la planeación didáctica argumentada. Docentes educación preescolar*. México: SEP/CNSPD.

SEP (2015b). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: SEP/ SEB/ CNSVP.

Scmelkes, S. (1990). Los retos de la modernización de la educación básica. En *Cero en conducta*. 5, 17, -32.

Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de las escuelas.* OEA, EUA.

Schmelkes, S (1996). La evaluación de los centros escolares (1). OEI/SEP en: http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Eval_%20CentEsc.pdf

Skliar (2002*). ¿Y si el otro no estuviera aquí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Argentina: Miño y Dávila.

Stenberg, Robert J. (2003). Cognitive contributions to learning, development, and instruction. En *Handbook of psychology. Vol. 7, Educational psychology* (23-122). William M. Reynolds y Gloria E. Miller (Edit). New Jersey, EEUA: John Wiley & Sons, Inc.

SNTE/GOBIERNO FEDERAL/SEP/SHCP/SEDESOL/SALUD (S/F). *Alianza por la calidad de la educación.* México.

Tapia G., L.A. y Valenti, G. (2015). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles educativos,* XXXVII, 151, 32-54.

Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Argentina: Paidós.

UNESCO/OREALC (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio del 1990. Documento de referencia*: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia*. Chile: UNESCO/OREALC.

UNESCO (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Suiza: UNESCO/OIE.