

Una nota acerca de la evaluación en educación

Juan Casassus*

En este texto, por el término de «evaluación» se hace referencia al proceso de aplicación de pruebas estandarizadas a los alumnos con el fin de medir niveles de logro de objetivos pedagógicos. Este tipo de evaluación es hoy una de las áreas de mayor expansión y dinamismo en la educación. Esto no ha sido siempre así. Es sólo en la década de los 90 que la medición y la evaluación se han transformado en uno de los focos de reflexión en la acción educativa. Este campo ha pasado de ser considerado como algo interesante y atractivo, a transformarse en un instrumento poderoso y central en el quehacer educativo contemporáneo.

Para comprender el porqué y algunas de las consecuencias de esta formidable transformación, es necesario entender i) el contexto y la evolución del pensamiento educativo mundial y su expresión en la región, ii) cómo a partir de este proceso la evaluación adquiere una nueva dimensión, iii) las dinámicas que se dan entre enseñanza y evaluación educativa y iv) algunos de los supuestos subyacentes en las prácticas actuales de la evaluación.

La evaluación en la gestión educativa

Diez años atrás, en la mayoría de los países de América Latina, el escenario era desolador. No sólo culminaba una década de penuria económica generalizada, sino que, en lo que respecta a la educación, el sector se desenvolvía con dificultad en medio de interminables huelgas que buscaban mejorías salariales, para un campo profesional que había dramáticamente perdido prioridad entre los objetivos y preocupaciones sociales.

Frente a la pérdida de relevancia social, el desafío educativo a fines de los 80 asumió una connotación teórica y política. En lo teórico, se trató de comprender mejor cuál era el papel de la educación en un mundo que se encontraba en plena mutación y globalización. En lo político, el desafío fue el de

* Este texto es de completa responsabilidad del autor y no compromete a la Unesco.

volver a situar al discurso educativo en la agenda de las estrategias de desarrollo económico y social. El reposicionamiento de la educación como la principal política pública fue un esfuerzo colectivo, y se logró con una facilidad mayor de la que se esperaba¹. Una vez logrado, surgió la necesidad de determinar el qué hacer y el cómo hacerlo.

Si bien el tema educativo era nuevamente prioritario, también surgió de los sectores dominantes la idea de que ya no se quería más el tipo de desarrollo educativo prevaleciente, cuya autorreferencia la había conducido a su pérdida de relevancia social. Se trató entonces de diseñar una nueva educación –tanto en sus contenidos como en sus procedimientos– que fuera capaz de responder mejor a las necesidades de la sociedad.

Una vez más fue necesario realizar un esfuerzo colectivo para considerar el nuevo diseño. Desde el punto de vista de la gestión, este proceso se orientó hacia la apertura de la concertación social recurriendo a formas, tales como congresos pedagógicos, acuerdos nacionales o comisiones presidenciales. Estos diálogos se abrieron a nuevos actores nacionales². En el ámbito internacional, también surgieron nuevos actores, tales como la banca de crédito internacional, la que contribuyó con recursos frescos para esta nueva educación.

Así, los primeros años de los 90 estuvieron dominados por el tema del diseño de la política educativa. Sus contenidos surgieron, tanto de las reflexiones nacionales, de las recomendaciones que emanaban de las reuniones de ministros de Educación en América Latina y el Caribe³ y, progresivamente, de las sugerencias de política que venían asociadas a orientaciones del uso de los fondos provenientes del crédito internacional. A poco andar se tomó conciencia de que la formulación de nuevas políticas *per se* era insuficiente, puesto que una política requiere, para ser tal, de una capacidad de ejecutarla, sin la cual las reformas en cierne serían sólo reformas de escritorio.

Por ello, el tema de la gestión educativa emergió ligado con el de la política educativa. Lo hizo, tanto en cuanto a su objeto como en su contenido y su forma. En cuanto al objeto de la política, éste fue el diseño de nuevas formas de gestión. Ajustándose a la ideología de la gestión o del *management*, entre estos objetivos se encuentra la reforma institucional: las nuevas formas de gestión

¹ El libro *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*, Cepal/Unesco, Santiago de Chile (1992) articula la argumentación que dominó el pensamiento educativo durante gran parte de la década de los 90. Sin embargo, este logro ha sido, por un lado, un éxito importante pero, por otro, encubrió problemas que emergen con mayor claridad diez años después.

² Ver *Es posible concertar la política educativa*, Flacso, Buenos Aires, 1997.

del sistema en sus relaciones internas al sistema (la descentralización), como también externas (la apertura). En cuanto a su contenido, éste también fue la focalización en los temas de gestión de manera que, parafraseando las magistrales expresiones de M. McLuhan, se estableció el criterio de que «la gestión es el mensaje» y en el cual la *gestión es el masaje*⁴. En cuanto a la forma, la manera de cómo introducir la gestión fue también un proceso de gestión, en general no muy exitoso.

Sin embargo, la gestión como tema de política educativa estaba en plena transformación. No se trataba más de la administración más eficiente de los procesos dentro del sistema. Se trató de concebir una gestión con intención transformadora. En la práctica se fue generando un nuevo enfoque, cuyas características principales eran: i) que la obtención de recursos adicionales dependa ahora de la capacidad de contar con información acerca de la efectividad del sistema, expresada en resultados; ii) que la gestión de la educación abandonase su autorreferencia y se adscriba al principio de integración en modelos sociales y económicos más amplios; iii) que se introduzca el concepto de «auditoría social», es decir, de rendir cuentas del quehacer a la sociedad; iv) que se introduzca la auditoría interna, expresada en una mayor libertad y autonomía (escolar), a cambio de una rendición de cuentas interna (evaluación); v) que ya no se gerencian sólo los insumos, sino que, ante la evidencia de que los mismos insumos producen efectos diferentes, según los contextos, se hizo necesario producir información útil para afinar la focalización del diseño; vi) que la necesidad de contar con buenos indicadores de resultado que permitieran optimizar la relación insumo-producto o resultado, en contextos diversos, era prioritario en este nuevo contexto; vii) que lo anterior remita a la necesidad de generar una capacidad de observación de los procesos que conducen desde el insumo al producto.

Los sistemas de medición y evaluación se convertían, así, en modelos imprescindibles para producir la información requerida. La evaluación dejaba de ser así un problema de investigación y se convertía en una cuestión de política. Para apreciar la velocidad con que ocurrió este proceso, es de notar que en 1990, en la región, sólo Chile contaba con un sistema público e institucionalizado que recogía en forma recurrente y sistemática mediciones del rendimiento académico. Diez años después, no sólo todos los sistemas educativos cuentan con sistemas institucionales sofisticados de este tipo. En los países federales, los sistemas nacionales se encuentran complementados por sistemas subnacionales, provinciales o estatales.

En el período actual está asentada la idea de que la efectividad del sistema educativo y la prioridad social de que goza actualmente la educación, dependen

³ De particular importancia fue Promedlac IV, Quito, 1992.

⁴ Ver las expresiones de M. McLuhan en relación con los medios de comunicación «el medio es

de un buen sistema de información que le permita al sistema mejorar su capacidad de diseño, ejecución de la política educativa y de auditoría social.

Evaluación, currículo y aprendizaje

La sección anterior sintetizó la trayectoria que hizo necesario el desarrollo de la evaluación como un área crucial de la gestión. Ahora se mostrará cómo la evaluación también ha irrumpido, y no con menor fuerza, en el campo de los procesos pedagógicos.

Tradicionalmente los docentes han querido mejorar las oportunidades de los alumnos «enseñando». Los docentes enseñan «dando la materia» o «cubriendo el currículo». Pero el trabajo de «dar la materia», aun cuando ello se logre, no implica, necesariamente, que los alumnos la hayan aprendido. Por ello en los primeros años de la década se produjo un cambio de óptica. El propósito de los docentes y del sistema en su conjunto pasó de la orientación a mejorar las oportunidades de sus alumnos, no sólo enseñando, sino procurando mejorar sus aprendizajes. La focalización en los aprendizajes pasó a ser una de las adquisiciones preciadas de la década⁵. La importancia de esto residió en que se enfatizó el aprendizaje. Así, podemos decir que se hizo necesario generar algún instrumento que hiciera visible algún aprendizaje. Para estos efectos, el principal instrumento al que se echó mano fue a la evaluación. Éstas son las concepciones que se han consolidado y constituyen hoy la raíz de los modelos vigentes en la actualidad.

Al vincular directamente la evaluación con los aprendizajes, ésta pasó a ocupar un lugar de privilegio. Al principio, la relación entre evaluación y aprendizajes fue de carácter general y vaga. Pero, en la medida en que se quisieron sistematizar los esfuerzos por mejorar los aprendizajes fue necesario tener mayor claridad acerca de qué se entendía por ello. Esto condujo a poner mayor atención en los objetivos pedagógicos o del aprendizaje. Los objetivos del aprendizaje surgieron como una explicitación escrita y clara de lo que se quiere lograr con el esfuerzo de enseñar.

En general, en un comienzo, estos objetivos han estado formulados de una manera muy general (por ejemplo, del tipo «hacer mejores ciudadanos»). Tales formulaciones, por loables que fueran, no eran ni son muy útiles, ni para los docentes ni para quienes deben diseñar instrumentos de evaluación. Progresivamente, se buscaron formulaciones (cada vez) más precisas, que tendieron a indicar cuáles son los conocimientos que se esperan que los alumnos logren, y se diseñaron

el mensaje» en «The Gutenberg Galaxy» y «el medio es el mensaje» en «The medium is the

pruebas que permitieran determinar si los conocimientos esperados se habían logrado. El supuesto (lo que en muchos casos está por verse) es que exista una concordancia entre currículo, enseñanza y evaluación. Los niveles de logro de los objetivos es lo que han estado midiendo y evaluando los sistemas nacionales de evaluación.

Esta situación presenta muchas ventajas: permite tener definiciones claras acerca de lo que se espera que los alumnos aprendan. Ello es útil para los padres, para los administradores del sistema y para los alumnos mismos. Pero es particularmente útil para los docentes, pues les permite orientar sus esfuerzos hacia los objetivos previamente definidos, y los resultados de las evaluaciones les devuelven las informaciones necesarias para permitirles conocer en qué grado sus esfuerzos han tenido el impacto que ellos esperaban en cuanto a lo que han aprendido los alumnos.

En este proceso, los sistemas nacionales de medición y evaluación se han abocado a la tarea de producir informaciones que permiten determinar cuáles son los objetivos logrados y los no logrados, así como en qué *grado* ello ocurre. Esto permite poner la atención en los objetivos no logrados y diseñar acciones, tales como las de producir materiales o desarrollar estrategias pedagógicas remediales con el propósito de mejorar el desempeño de los alumnos en esos ámbitos más débiles. Este proceso, si se lleva a cabo en forma organizada y reiterada, es visto como el camino más eficaz para elevar los niveles de aprendizaje de los alumnos y producir informaciones acerca de qué es lo que los alumnos han efectivamente aprendido.

Pero, esta información no sólo está referida a los alumnos individuales. Se refiere a alumnos, en sus secciones, en sus escuelas, en sus distritos, municipios o partidos, en sus provincias, en la nación. Por lo tanto, el *leitmotiv* es que las acciones de mejoría también se pueden generar a nivel de secciones, de escuelas, distritos, municipios o partidos, provincias o la nación.

Si se observa bien lo que acontece en este proceso se puede apreciar que, en la práctica, lo que adquiere gradualmente una importancia decisiva es la capacidad de determinar si los aprendizajes de un objetivo han sido logrados o no, pues es desde allí donde se pueden iniciar acciones de mejoría de los procesos de aprendizaje de los alumnos en cuanto a esos objetivos.

Paralelo a esto hay también otro proceso. En la medida en que se busca hacer un uso más frecuente de la información, se genera una conciencia social más clara acerca del desempeño no sólo de los alumnos, sino también del desempeño de las escuelas. Es decir, se genera una conciencia social acerca de cuáles son los alumnos y las escuelas con desempeños altos o cuáles con desempeños bajos,

de manera que el prestigio de un alumno o de una escuela comienza a estar asociado con el resultado de la evaluación, así como con los factores que inciden en esos resultados. En este contexto se puede afirmar que la evaluación «significa», da sentido.

Debido al impacto social de la evaluación, se le presta entonces cada vez más atención a las pruebas. En consecuencia, tanto los tutores, los docentes y los directivos orientan su labor de apoyo pedagógico en función de los resultados de la prueba. De esta manera, la prueba pasa a convertirse en el foco de orientación de los procesos instruccionales en la escuela. Ocurren aquí dos procesos adicionales: uno, que se fortalecen y se enriquecen las interrelaciones entre las escuelas, los padres y la comunidad y, eventualmente, todos aprenden a vincularse activamente a los nuevos sistemas y a la evaluación misma; el otro, que los contenidos de la prueba, es decir, lo que se incluye o no se incluye en ella, determina lo que se enseña o no se enseña. Es importante destacar la profundidad del impacto de la prueba; quiere decir, que en la medida en que se crea una cultura evaluativa la prueba pasa a tener un peso mayor que el currículo en la cotidianidad del proceso pedagógico en el aula. En ese momento, la prueba tiende a transformarse en los hechos, en el currículo real.

Este proceso se profundiza si se observan las tendencias educativas internacionales, donde debido a la velocidad con que cambia el conocimiento y a la disponibilidad de la información en medios, tales como internet, los contenidos de los programas quedan indefectiblemente y permanentemente atrasados. Por ello, las reformas en los contenidos educativos tienden cada vez más a expresar como objetivos, las competencias en vez de los conocimientos. Entonces el proceso es que cada vez más se diseñan nuevos tipos de pruebas que permiten determinar dichas competencias mientras que los currículos, en la práctica, se vacían de contenido.

Una reflexión crítica de los supuestos que sustenta la evaluación

En esta breve nota se llama la atención hacia el hecho de que la evaluación tiene un gran el impacto sobre lo que acontece en la cotidianidad de la ejecución del currículo en las aulas y en los aprendizajes de los alumnos en las escuelas en general. La evaluación se ha ido transformando en el instrumento que moldea los procesos educativos. Si es que la evaluación se ha vuelto tan poderosa, es importante observar de manera más reflexiva los supuestos que la sustentan y formular preguntas del tipo ¿porqué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿quién debe evaluar?, ¿cuál método de evaluación es el más adecuado para

aclarar cuál situación?

Una razón para establecer sistemas nacionales de evaluación se encuentra en que se ha impuesto la idea de que los ministerios de educación deben rendir cuentas a la sociedad acerca del funcionamiento de esta institución pública. Normalmente la contabilidad social es considerada como un buen criterio de gestión.

Otra razón se refiere a que una vez que se ha hecho visible la variación entre alumnos y escuelas referida a los distintos niveles de rendimiento del sistema, es posible generar políticas educativas a partir de una mejor comprensión de las causas de esa variación del producto de la educación. Éste es otro criterio de gestión, el cual apunta a la gestión por producto. La gestión por producto permite producir, a la vez, las informaciones necesarias para la contabilidad social y la generación de políticas educativas. Éstos son los principios que han estimulado el establecimiento de los sistemas de evaluación. Por ello conviene conocer algo más sobre lo que ellos implican.

La idea de la gestión por producto es diferente a la idea de la gestión por insumos, o la gestión por procesos. Es importante notar que el énfasis se pone en el producto (rendimiento académico) y no en los insumos. Este cambio de los insumos a los productos ha ocurrido por la dificultad de predecir un resultado en educación a partir del insumo. La investigación ha demostrado que los mismos insumos producen resultados diferentes según los contextos y las personas⁶.

Reconocer la variabilidad en los resultados utilizando los mismos insumos es reconocer tres hechos importantes en la educación. El primero es que se ha dejado de lado la idea de que es posible generar control social (predecir) a partir de los insumos. El segundo es considerar la idea de que la efectividad de los insumos está en los procesos. El tercero, y mucho más importante, es el reconocimiento de que los seres humanos no nos comportamos como máquinas triviales, sino que somos seres no triviales, es decir, que somos de tal manera que producimos resultados diferentes de los mismos insumos y contextos.

Pero este giro hacia la gestión por productos en educación, a la vez de ser un avance en conocimientos de factores y de aspiraciones de predicción, se sostiene en supuestos y creencias no explicitadas acerca de lo que acontece en educación. Estos supuestos contienen consecuencias contrarias a los fines de la educación. A continuación se identifican cinco supuestos y se sugieren algunos de sus aspectos contradictorios.

message».

⁵ El enfoque de la educación centrada en los aprendizajes fue consagrado en la Conferencia

Primero, un supuesto básico asume que existe un producto de la educación. En los años que se instalaron los sistemas de evaluación se suspendió y se soslayó la pregunta –fundamental– acerca de si es que en educación existe o no, un producto. Esto ocurrió porque en el paradigma de la gestión, y en consecuencia el de la contabilidad social, se dio por supuesto que existía un producto. Pero, si uno se plantea la pregunta acerca de si hay un producto en educación (entendido como el resultado de un proceso de producción industrial), salvo dentro del contexto técnico de la medición educativa, no es fácil encontrar proposiciones que reflejen la idea de que efectivamente existe uno. Lo que se encuentra con frecuencia es una serie de proposiciones orientadas a determinar los fines de la educación (por ejemplo, la formación humana, o la ciudadanía, o la competitividad internacional), o metas de política (lograr una mayor equidad). Sin embargo, sin que se haya podido definir si hay o no un producto, se ha fijado al rendimiento académico como una metáfora de producto y sobre esta metáfora se han montado los sistemas de evaluación.

Otro supuesto es que se supone que existe un vínculo entre rendimiento académico y los fines de la educación. En las formulaciones de los fines de la educación, por una parte se postulan proposiciones tales como «el desarrollo de práctica ciudadana» o «mejorar la competitividad internacional», pero por otra, no postulan proposiciones tales como «mejorar el rendimiento en matemática». No se está sugiriendo aquí que no haya que mejorar el rendimiento en matemática. Lo que aquí se señala es que este tipo de proposición no se encuentra en la formulación de los fines de la educación, y que es sobre los fines de la educación sobre lo cual, en principio, se debe rendir cuentas a la sociedad. En esta perspectiva es posible notar que la evaluación practicada hoy con fines de contabilidad social supone que existe un vínculo entre «rendimiento en matemática» y «desarrollo de práctica ciudadana». Suponer que un alto rendimiento en matemática genera mejores prácticas ciudadanas, es un supuesto que no tiene asidero científico. De la misma manera, no existe ninguna investigación que indique que mejor rendimiento en matemática produce mayor competitividad. En este último caso, existen aproximaciones en las versiones más recientes de la teoría del capital humano, sin embargo, aún no hay nada que indique que este vínculo existe⁷.

Un tercer supuesto asume que existe una identidad entre rendimiento educativo y calidad de la educación. Arriba se mencionó que rendimiento es sólo una metáfora del producto educativo. De la misma manera podemos decir que el rendimiento es una metáfora de calidad de educación. En la práctica, el rendimiento

Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, 1990.

⁶ Ver «Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Aso-

académico hoy simboliza lo que es calidad en educación. Este supuesto tiene dos dimensiones. Una de ellas llama la atención al hecho de que al decir que estamos ante una metáfora, estamos diciendo que calidad no debe ser confundida con rendimiento. El rendimiento es sólo una dimensión limitada de lo que resulta de un proceso educativo. Equiparar rendimiento con calidad es proceder a un reduccionismo que tiene consecuencias negativas. Dado el peso de la evaluación en educación hoy en día, se corre el peligro de reducir el fin de la educación al rendimiento de aquellos elementos que se consideran que deben ser objeto de medición, desvalorizando aquellos aspectos que no entran en la medición, tales como la formación humana.

Una segunda dimensión del supuesto de identidad entre rendimiento y calidad de la educación se refiere a los principios que se encuentran en la base del movimiento de calidad total. Es de notar que la gestión basada en los principios de calidad total es la práctica de gestión que se está imponiendo actualmente en el ámbito de la educación. Si bien existe una serie de aspectos valiosos en esta práctica, es necesario subrayar que el principio básico de calidad total es la reducción de la variación en el proceso productivo. La aspiración de Deming y Juran (ambos padres de la calidad total y estadísticos de formación) al introducir los criterios de calidad en el proceso productivo fue, precisamente, eliminar las variaciones en el proceso, de manera de obtener un producto uniforme y, por ello, tener un producto de calidad. Si bien esto es deseable para el mundo industrial, no lo es para el mundo educacional, precisamente, por la variabilidad propia de los sujetos de la educación: los profesores y los alumnos. La variabilidad y no predictibilidad de estos sujetos se contraponen a los supuestos de invariabilidad y predictibilidad de la visión que supone que existe un producto en educación, y que éste puede ser producido homogéneamente, como lo requieren los principios de calidad total. Es importante resaltar que la variabilidad de los resultados en educación se debe a factores relacionados con los insumos y los procesos pero, sobre todo, a la no trivialidad de los seres humanos. Enfatizar la no trivialidad de los sujetos de la educación es resaltar su individualidad en contraste con la homogeneidad.

Un cuarto supuesto atribuye una relación entre el número que resulta de la medición del rendimiento y la calidad. En la práctica de medición actual los resultados se traducen en números. Los números son expresiones cuantitativas, por lo tanto, nos encontramos ante una situación en la cual se espera que la expresión cualitativa se encuentre en la expresión cuantitativa. Sin embargo, si los sujetos son individuos no triviales, su individualidad y su desarrollo –que es lo que busca fomentar la educación– son generadores de variabilidad. Por el método usado actualmente, esta variabilidad tiende a desaparecer. Esto ocurre de la siguiente manera. Mediante los puntajes de las pruebas estándares, la calidad se transforma en cantidad, la que luego es sumada y promediada. El promedio

resultante representa al particular que le dio origen. Sin embargo, esta representación simbólica, por ser de naturaleza numérica, no contiene ninguna calidad que expresa la calidad del individuo o particular que se supone representa. En este sentido, los planteamientos de Eisner⁸ son que esta individualidad, que es productora de incesante variabilidad, es considerada como «ruido» en una situación que busca caracterizar la complejidad por un número y, en consecuencia, se busca a que la particularidad desaparezca metódicamente.

Un quinto supuesto sugiere que la evaluación sirve para mejorar los aprendizajes. Recordemos que el establecimiento de los sistemas de evaluación está ligado a las necesidades de gestión, pero también está relacionado con los aprendizajes. En consecuencia, se asume que la evaluación debe servir para mejorar los aprendizajes. Para que este supuesto sea válido es necesario postular la correspondencia de los supuestos de los métodos de la evaluación que se usa con los supuestos acerca del aprendizaje que se está fomentando. Es necesario conocer las teorías del aprendizaje y sus principios fundamentales que se encuentran en la base de las distintas formas de evaluar. Los distintos dispositivos de evaluación de los aprendizajes que se han instalado son, en general, sistemas de medición, los que se sustentan en pruebas objetivas. Esta forma se asocia a un enfoque conocido como «medición científica», que está fundamentada en las teorías del aprendizaje conocidas como «conductistas» y están representadas por pensadores como Skinner. El marco conceptual del aprendizaje conductista contiene, a su vez, una serie de supuestos que están vinculados con las pruebas de evaluación⁹. Esta vinculación se puede sintetizar de la siguiente manera: el aprendizaje ocurre mediante la acumulación de pedazos atomizados de conocimientos; el aprendizaje ocurre de manera jerarquizada y en secuencias; la transferencia es limitada, por lo tanto, el objetivo pedagógico debe ser específicamente enseñado; las pruebas (*tests*) indican el nivel de maestría que debe lograrse antes de pasar a otro objetivo; las pruebas son isomórficas con los aprendizajes (prueba=aprendizaje) y la motivación es externa y está basada en el reforzamiento positivo de pequeñas partes. Uno puede ser favorable o no a estos planteamientos, sin embargo, debe generarse una coherencia entre lo que se pretende con la evaluación y lo que se pretende con la pedagogía. En este caso, la evaluación fundada en supuestos conductistas, como la que se está empleando hoy, es contradictoria con las perspectivas pedagógicas que están siendo adoptadas en América Latina, a saber, los planteamientos del constructivismo individual y los del constructivismo social de Vigostky, en los cuales se enfatiza el rol mediador del profesor, la construcción individual y social del conocimiento, el énfasis en la identidad y

ciados», Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación. Unesco, Santiago de Chile, 1998 y 2000.

⁷ Levin Henry «Pedagogical changes for educational futures in Latin America and the Caribbean

la diversidad. El punto a subrayar es que, independiente de las opciones que se posean en cuanto a favorecer una u otra teoría, el tipo de evaluación utilizada debe ser coherente con la teoría pedagógica que se fomenta y que se encuentra plasmada en las orientaciones del currículo. En el contexto actual se evalúa según un marco teórico de tipo conductista y se forma a los docentes en un marco de tipo constructivista. El resultado de esto es la frustración de los esfuerzos de los docentes.

Conclusión

Es necesario visualizar y reconocer el enorme peso que tiene hoy la evaluación en la gestión educativa y los aprendizajes. El deseo de mejorar la gestión y la contabilidad social de la educación ha motivado el desarrollo de sistemas nacionales y subnacionales de evaluación. Sin embargo, se le ha dado poca atención al tipo de evaluación que se ha impuesto y menos atención crítica a los supuestos que les subyacen. Esta falta de atención significó no anticipar la contradicción que se genera entre los paradigmas y teorías del aprendizaje contenidos en la evaluación conductista y los paradigmas y teorías de aprendizaje en vigor, el constructivismo individual y social. Una pertenece a un paradigma tecno-lineal-racionalista de tipo A¹⁰, propio del pasado y que expresa una voluntad de control social y predictibilidad humana y, en consecuencia, un cierto tipo de sociedad. El otro pertenece a un paradigma emotivo-no lineal-holístico emergente de tipo B y que expresa una voluntad de libertad y autonomía personal requerida en el presente siglo.

Todo lo anterior no quiere decir que no sea necesaria la evaluación. Por el contrario, el haber generado una cultura evaluativa tendente a la responsabilidad es un logro. Sin embargo, lo que se ha planteado es que es necesario modificar la evaluación. Se requiere practicar otra evaluación, una que, por una parte, sirva para facilitar el aprendizaje de los alumnos y la tarea de los docentes, y por otra, que sea coherente con los principios de la nueva pedagogía. Esto requiere una labor de reflexión, de investigación y de creación. De no hacerlo, la evaluación educativa continuará ejerciendo un efecto funcional a la generación de un cuasimercado en la educación, pero disfuncional y contradictorio en los actores del sistema y frustrante en cuanto a las esperanzas puestas en la educación.

(Draft)», Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, Unesco, Santiago de Chile, agosto 2000.