

Hacia dónde reorientar el currículo y la evaluación educativa. La necesidad de repensar su sentido y trascendencia socioeducativa.

Frida Díaz Barriga Arceo
UNAM

La evaluación no puede ser un fin en sí misma

El contexto político y social en el que aparece el “nuevo modelo educativo”, se caracteriza por un gran descontento social en lo que atañe a la manera en que se ha conducido en los años precedentes la educación pública, pero quizá el rasgo más sobresaliente para la sociedad mexicana es el asunto de las políticas, instancias e instrumentos de la evaluación educativa de largo alcance, encaminada a la rendición de cuentas.

Hace ya algunos años varias voces críticas adelantaban el fracaso en esta materia, dada la orientación global de las políticas que han adoptado muchos países, incluido el nuestro, conminadas por organismos internacionales y empresas de evaluación. Nuevamente, los conceptos empleados, rendición de cuentas, certificación de la competencia, nivel de logro, control de progreso, estándares, etc. provienen del campo de la administración y la empresa, y se trasladaron mecánicamente a la educación.

Lo que se ha instaurado y normalizado en el sistema educativo nacional son mecanismos de medición para la selección, tipificación y/o exclusión de individuos y grupos, la configuración de identidades y perfiles deseados para los sectores productivos, la estratificación según capacidades, o la definición del estatus (ranking) de escuelas, profesiones y sistemas educativos. En muchos casos, esto es lo que conduce a la asignación o denegación de financiamiento a personas e instancias, siendo un eficaz mecanismo de control y medición de la productividad. Lo que no se ha podido evitar son los efectos colaterales de estas políticas de evaluación, principalmente en el tejido social y en las prácticas de las comunidades educativas (Stobart, 2008).

Lo que más debería importarnos es que no se ha logrado demostrar, tanto en nuestro país como en muchos otros, que la llamada “era de la evaluación educativa a gran escala”, haya contribuido a una mejor comprensión y mejora sustancial de los sistemas, agentes o procesos educativos que son su objeto de indagación.

Se ha publicado literatura especializada, seria y rigurosa, que da cuenta de cómo es que desde los noventa una diversidad de tendencias internacionales en materia de reforma educativa y currículo comenzaron a ser impulsadas mediante políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales no sólo del sector educativo, sino del ámbito económico-empresarial. Se logró revertir la relación clásica entre currículo y evaluación (la segunda estaba al servicio del primero) y entramos en una dinámica tal que la medición y evaluación a gran escala en la educación comenzó a convertirse en una finalidad en sí misma. Así, los esfuerzos en materia de diseño del currículo se comenzaron a enfocar en alinearse con las evaluaciones, y ante los magros resultados de los evaluados, antes de atreverse a cuestionar las pruebas empleadas, se comenzó a “entrenar” en las clases para aprobar exámenes a gran escala (A. Díaz Barriga, 2017).

En franca dependencia con propuestas externas al sector educativo, orientadas a la evaluación de la calidad, la certificación y acreditación, la evaluación ligada al financiamiento y su consecuente rendición de cuentas, se crearon múltiples programas, centros e institutos nacionales y locales enfocados a evaluar el sistema educativo. Es el caso del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE), ejemplo paradigmático en nuestro contexto. Si bien se han emprendido en esta institución y otras más muy diversas acciones de evaluación sustentadas en paradigmas disímboles (por decirlo de alguna manera), lo que ha predominado, es un enfoque psicométrico, cuantitativo, de construcción de instrumentos de selección de respuestas, que se apoya en los principios estadísticos de la estandarización.

El saldo: la evaluación formativa para el aprendizaje (assessment), o la perspectiva de una evaluación auténtica con validez ecológica, basada en la autorregulación y la retroalimentación *in situ* del docente a sus alumnos, pasó a segundo término; había que aprobar las pruebas estandarizadas, y la dupla aprendizaje-evaluación como actividad cultural y de búsqueda de significado quedó anulada (Stobart, 2008).

El sistema educativo buscó en estas últimas décadas, a través de instrumentos e instancias de evaluación como INEE y Ceneval la mejora de determinados indicadores educativos, pero sucedió que tales indicadores se convirtieron en la meta última. En una

paráfrasis de la llamada Ley de Goodhart, se ha dicho que “cuando una medida se convierte en objetivo, deja de ser una buena medida”. Lo que ha sucedido en nuestro contexto es que la resolución de pruebas como Enlace o Pisa generaron tales tensiones en docentes y estudiantes, que el trabajo en el aula se reorientó a prepararse para resolver los reactivos de esas pruebas, se comenzaron a vender “cuadernillos de entrenamiento” como ha sucedido con otras evaluaciones a gran escala. La supuesta calidad educativa quedó reducida a la cuantificación y mejora de indicadores operativos, no a la mejora de la educación.

Las evaluaciones por otro lado han sido acciones individualizadas, enfocadas en los sujetos, sin gran poder explicativo de contextos y realidades que provocan los resultados encontrados, por lo que los buenos o malos resultados se atribuyen a las personas en lo individual, y por ende, no es factible la mejora del sistema desde una mirada social e integral y sistémica de la evaluación educativa. Por otro lado, lo que se llegó a destacar a través de este tipo de evaluaciones y de los usos de las mismas, fueron los aspectos negativos o los déficits, la vertiente negativa de los aprendizajes esperados. De hecho, eso mismo es lo que siempre se ha destacado en la prensa y los rankings, los resultados por debajo de lo esperado, los déficits que se atribuyen a profesores y estudiantes, que han contribuido al desprestigio de la educación, sin que se aporten modelos explicativos ni nuevos cursos de acción.

Coincido plenamente con la propuesta que hacen expertos en currículo y evaluación, como Ángel Díaz Barriga (2017) cuando afirman que se requiere un cambio radical en la política educativa, pasar de la evaluación *per se* a la mejora de los procesos educativos, al perfeccionamiento de la tarea docente y a trabajar en aras de lograr las mejores condiciones para el aprendizaje en los centros educativos.

Es importante que, en esta nueva propuesta, el tema de la evaluación, más allá de un protagonismo desmedido, sea el de un medio para la comprensión del funcionamiento de las instituciones escolares, de los procesos que en ella ocurren y de las acciones que permiten que se logre el aprendizaje y desarrollo de los educandos. Su papel es el de aportar información valiosa que permita a la comunidad educativa analizar las barreras que enfrenta y proponer programas específicos de trabajo, teniendo a la institución escolar como unidad

de evaluación (infraestructura, contexto, procesos, agentes). Por supuesto que tienen que ser procesos con el debido acompañamiento y apoyo del sector educativo.

Ciertamente hay que pensar en procesos de formación continua “a la medida de las necesidades de los maestros”. Por ello, hay que evitar la mirada unidireccional y vertical de la formación y evaluación de los docentes que ha privado en hasta el presente. Un ejemplo de ello son las llamadas capacitaciones en cascada, limitadas en contenido, alcance y tiempo, que terminan simulando un cambio.

Habrá que partir de otros paradigmas educativos, que no presupongan las necesidades e intereses de los maestros, teniendo claridad de cómo aprenden los docentes la tarea de enseñar en contextos complejos e inciertos. Desde lo que se ha investigado en torno a la formación docente en el contexto nacional e internacional, hay una serie de premisas a considerar en la formación de los profesores: la formación para la experimentación didáctica colaborativa *in situ*, la conformación de proyectos de largo aliento gestados en el colectivo docente con posibilidades de ser probados en entornos no amenazantes ni punitivos, la introducción de innovaciones didácticas propuestas desde los requerimientos de los centros educativos, la formación en torno a literacidades y familias de competencias o aprendizajes complejos, la provisión de asesoría o mentoría, el modelado y retroalimentación, entre una diversidad de apoyos a la tarea docente (Ellsworth, 2000; Latapí, 2003; Díaz Barriga, 2010).

Acerca del nuevo modelo educativo

El análisis de lo que en 2016 se denominó un “nuevo modelo educativo”, y en concreto de su mirada pedagógica y de la pertinencia de la estructura y plan curricular que lo acompañaban, tiene que hacerse teniendo siempre en cuenta la diversidad que caracteriza a los actores del currículo y a las instituciones educativas mexicanas, porque no puede presuponerse uniformidad en el perfil e identidad del aprendiente ni de sus agentes educativos ¿Es una propuesta que fue pensada *desde y para* la diversidad, o más bien siguió la lógica de la estandarización y normalización de sujetos y procesos educativos? Considero que no logró remontar lo segundo, sobre todo si se revisan las políticas en materia de evaluación que cobraron incluso más relevancia que el acto de educar en sí mismo (F. Díaz Barriga, 2018).

Las grandes preguntas que se hacen desde hace décadas en torno a los proyectos curriculares quedaron sin una respuesta apropiada, sobre todo desde la mirada de los enfoques participativos: ¿Dónde está la representación de las voces o lugares del currículo? (Schawb, 1970). No hay una argumentación convincente en torno al por qué se tomó postura por ciertos enfoques y desde qué perspectiva. Al respecto, a qué se llama “enfoque humanista” o “ciencia cognitiva moderna”, cuáles son sus referentes, principios y prácticas educativas. ¿Por qué han desechado planteamientos antecedentes o ya no se habla de ellos? (las competencias, el constructivismo social) pero, ante todo, ¿en qué evidencia se apoyan estas decisiones, más allá de la mención a datos duros o indicadores generales de las evaluaciones nacionales que no permiten fundamentar la lógica de lo que se denomina “innovaciones”?

Asimismo, no se ofreció en su momento un estudio de la viabilidad del proyecto, ni un plan de puesta en práctica, seguimiento y mejora real de las aulas mexicanas que tomara en cuenta el mosaico de situaciones y realidades que conforman los escenarios educativos mexicanos. Si pensamos en las condiciones actuales de la infancia y juventud mexicana, que presenta importantes indicadores de vulnerabilidad en pobreza, salud, seguridad, bienestar emocional y económico, es imposible dejar de concluir que el ideal de un currículo centrado en el aprendizaje de los estudiantes será inviable de alcanzar al margen de la integración de políticas sistémicas y emancipadoras, no solo asistencialistas, basadas en los preceptos de *equidad, diversidad, inclusión y justicia social*.

Por supuesto, habrá que dotar de sentido a estos conceptos, para evitar caer en la ambigüedad y polisemia de los que acompañaron en las últimas décadas a las reformas educativas mexicanas y globales, en su mayoría provenientes del mundo de la empresa; calidad, excelencia, estándares de desempeño, reingeniería humana, rendición de cuentas, etc. Coincido con los colegas del IISUE-UNAM y de la UAM (Hugo Casanova, Ángel Díaz Barriga, Hugo Aboites) que se han presentado antes con Ustedes, que hay que *abandonar el lenguaje neoliberal que se ha impuesto por sobre el lenguaje educativo*; la meta y fines de la educación, nos dicen, es la formación del ser humano en todas sus potencialidades como

persona y como ciudadano, creando las mejores condiciones para su formación, bienestar y desarrollo. Es imposible alcanzarlas si no se habla de los preceptos que he mencionado arriba.

Desde la perspectiva de diversos estudiosos del tema de las reformas curriculares, los llamados sociólogos del cambio educativo y los expertos curriculares más prestigiados (A. Díaz Barriga, 2017; De Alba, Carneiro, 2006; Fullan, 2002; Hargreaves & Fink, 2006; Schwab, 1970), entre otros, el papel de los actores del currículo es crucial para lograr su concreción, no sólo contar con un modelo educativo innovador o “de avanzada”; sobre todo si los profesores y los estudiantes quedan al margen del proyecto curricular o de las innovaciones que pretende introducir, será muy difícil su traslado a la realidad del aula y esto terminará por socavar cualquier proyecto.

A mi juicio, es particularmente la voz del sujeto de la educación, el estudiante, la que no se ha escuchado en la gestación de este proyecto curricular. Llama la atención porque en las dos últimas décadas se han conducido muchos estudios bastante serios y bien documentados sobre la realidad que viven y expresan los educandos de distintos niveles y sistemas escolares, en distintas regiones de la geografía social mexicana, lo que representa un corpus de conocimiento fundamental. Los grandes ausentes: los educandos en situación de discapacidad física o mental, los que provienen de comunidades indígenas o de zonas marginadas, permeadas por la violencia y en condición de pobreza, los menores que trabajan, las niñas en zonas donde la mujer se confina a labores domésticas. Aunque en la retórica de los proyectos se habla de que se buscarán las mejores condiciones para su adaptación y permanencia en la institución escolar, la realidad es que el modelo educativo, los programas curriculares que lo acompañan y las políticas de evaluación, no los tienen contemplados en un esquema de currículo inclusivo y de eliminación de barreras a la educación.

Se ha demostrado que los propios estudiantes tienen o pueden desarrollar muchas iniciativas para transformar sus centros educativos y pueden trabajar en la mejora de éstos (Rudduck, & Flutter, 2007). Niños y jóvenes están viviendo en una nueva ecología del conocimiento y la comunicación que, al no ser acorde con su vivencia escolar, ha generado una fuerte pérdida del sentido de la escolaridad convencional (Coll, 2013; 2016), cuestión

que hay que atender con prioridad y que no quedó suficientemente abordada en el proyecto de 2016. No podemos seguir pensando en términos de un vocablo obsoleto en este asunto, de educación “intramuros” ni en métodos educativos que estandarizan el conocimiento aprendido y evaluado, y menos aún en la construcción de identidades humanas “en serie”. Por otro lado, “la educación para el siglo XXI” y los artefactos culturales que le son propios, las tecnologías digitales, las redes sociales, los entornos educativos formales e informales, no están debidamente contemplados, y existen importantes brechas educativas para las cuales no hay estrategias efectivas.

Una vez más se ha olvidado que cualquier reforma educativa y curricular estará destinada al fracaso si transcurre al margen del contexto, de la cultura y de las necesidades humanas de los grupos-meta del proyecto. Se requiere un abordaje de cambio sistémico, en el entendido que se trata de un proceso complejo donde hay que lograr comprensión y anticipación de la acción, con relación a las condiciones, infraestructura, tiempos requeridos, procesos de transición y tensiones que aparecerán en el camino entre distintos actores e instancias. Los documentos base suelen ser la mayor apuesta de las autoridades educativas para abonar un cambio educativo, pero se tiene que reconocer que sendos documentos, aun cuando hayan sido elaborados por expertos, representan documentos formales, con la prescripción del deber ser y la declaración de intenciones, pero no son garantías del cambio.

El tema de los profesores, sus condiciones y contexto laboral, formación inicial y en servicio, y sobre todo la polémica con relación a la evaluación de la tarea de docente o del currículo de las escuelas Normales, representan las cuestiones más álgidas y que hay que atender, no paliar. Una vez más, como bien dijo una profesora en una de las presentaciones de la propuesta de autonomía curricular, “se espera que sean los docentes los que le pongan el cascabel al gato”. Es decir, en ellos se deposita la enorme responsabilidad de dar concreción al proyecto, modelo y currículo, que por cierto no ha sido elaborado *por o para* ellos y que, ante situaciones de todos bien conocidas, en los últimos años representan desde su mirada una “amenaza” a su condición laboral, a su imagen social y conllevan un gran desgaste profesional (Díaz Barriga, 2010).

Ahora bien, el “nuevo modelo educativo” anunció una serie de innovaciones sello: currículo centrado en el aprendiz, aprendizaje del idioma inglés, educación socioemocional, aprender a aprender, fomento del sentido estético y creatividad, robótica pedagógica, clubes de autonomía, entre otros, pero en estricto sentido estos no son una novedad como rubros incluidos en el currículo escolar. Con éstas y otras denominaciones (temas transversales, literacidades, competencias genéricas, habilidades digitales, etc.) ya se habían incluido en el currículo de educación básica y media, así como en el bachillerato, en los planes curriculares de reformas antecedentes, algunas desde hace treinta años y otras aparecen con mayor énfasis en el plan de estudios del 2011.

El gran problema, más allá de sus eventuales beneficios, es lo genérico y disperso de su planteamiento, con el riesgo de que den entrada a la creación de servicios educativos variopintos, ofrecidos por grupos y asociaciones que vean en ello un nicho de oportunidad más que un proyecto formativo. En una publicación periodística en el Estado de Puebla, por ejemplo, se dio cuenta de una empresa privada que, bajo el rubro de aprender a aprender, pretendía difundir en las escuelas públicas de la entidad la denominada *cienciología*.

En otros escritos hemos reiterado que la verdadera innovación, desde la perspectiva de la UNESCO (2005), implica el cambio sensible en mentalidades y en prácticas educativas o socioculturales, para incidir en la transformación de los escenarios escolares reales, pero considero que dichos cambios tienen que venir avalados por conocimientos sólidos, generados en comunidades académicas y científicas de prestigio con experticia en la educación, no por empresas cuya finalidad son las ventas y el marketing o que tienen como interés fomentar ideologías que vulneran los preceptos de la constitución.

Es así que, tanto en materia de evaluación educativa como en lo que atañe a la reforma educativa y el planteamiento del currículo de la educación básica, habrá que repensar el rumbo, cambiar perspectivas que no han logrado mejorar el sistema educativo y permitir un trabajo donde expertos, docentes, estudiantes y autoridades responsables, trabajen en colaboración con la meta de mejorar la formación y el aprendizaje.

Referencias.

- Barrón, C. & Díaz Barriga, F. (2016) Curriculum management and the role of curriculum actors. *Transnational Curriculum Inquiry (TCI)*, 13 (2), 13-33. En <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/188285/186427>
- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista PRELAC*, 2, 40-53.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Coll, C. (2016). *Personalización del aprendizaje escolar*. México: Fundación SM.
- Díaz Barriga, A. (2017). *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*. México: IISUE-UNAM.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Universia/IISUE, 1 (1), 37-57. Recuperado de <http://ries.universia.net/article/view/32/profesores-innovaciones-curriculares>
- Díaz Barriga, F. (2018). Nuevo modelo educativo: Una mirada desde los estudios del currículo. *Gaceta del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)*, año 4 número 11, pp. 11-17, julio-octubre. <https://www.inee.edu.mx/index.php/651-blog-de-la-gaceta-septiembre-2018/articulos-blog-de-la-gaceta-septiembre-2018/3591-nuevo-modelo-educativo-una-mirada-desde-los-estudios-del-curriculo>
- Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: MacMillan.
- Ellsworth, J.B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology. En: <http://www.ericdigests.org/2001-2/survey.html>
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: Secretaría de Educación Pública, Cuadernos de Discusión No. 6.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Schwab, J.J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, D.C.: National Education Association.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En: http://www.flacso.edu.mx/colaboratorio/pdf/colaboratorio_unesco.pdf