

Evolución y evaluación

¿Sobrevivencia del más fuerte o valoración comunitaria?

Evolution and evaluation

¿Survival of the strongest or community assessment?

María Teresa Vargas Portugal

Socióloga

Profesional en Evaluación de la Calidad Educativa

Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa

maitevar06@hotmail.com

RESUMEN

La evaluación ha sido concebida como mecanismo de clasificación y selectividad de los más aptos, su utilización en el ámbito de la educación ha servido de base al desarrollo del discurso de la “calidad educativa”, elemento que determinaría el camino hacia un desarrollo o progreso diseñado desde parámetros establecidos unilateral y arbitrariamente. Sin embargo, la evaluación oculta una relación conflictiva con posturas de un darwinismo social y con las cuales se ha pretendido justificar la desigualdad social, basada en la misma naturaleza humana y la eliminación del más débil como un efecto inevitable y natural. En este artículo se muestra cómo la evaluación y la evolución guardan una oculta correspondencia en el ámbito de la educación.

Palabras clave: Calidad educativa, evaluación, evolución, darwinismo social

ABSTRACT

The evaluation has been conceived as a mechanism for sorting and selectivity of the fittest, their use in the field of education has spurred the development of the discourse of “educational quality” element that would determine the path to development or progress designed from unilateral and arbitrary parameters set. However, evaluation hides a troubled relationship with positions of social Darwinism and which has been used to justify social inequality, based on human nature and the elimination of weaker as an inevitable and natural effect. This article shows how the evaluation and evolution saved a hidden correspondence in the field of education.

Keywords: Educational quality, evaluation, evolution, social Darwinism

Recibido / Received: 01/08/2014 | **Aceptado / Accepted:** 20/08/2014

Pese a su similar estructura las palabras evolución y evaluación parecen no tener relación, sin embargo, haciendo un repaso de los estudios realizados en ambos casos y sobre todo de las conclusiones a las que arriban, veremos cómo la evaluación, entendida o confundida, desde la influencia del positivismo, con “medición”, guarda una extraña y complicada relación con la teoría de la evolución, que intentaremos desentrañar en las páginas que siguen.

La institucionalización internacional de la desigualdad (De Souza Silva, 2008) se inició con la conquista de nuestros territorios en 1492, los europeos que se impusieron por la fuerza hicieron gala de su poder político, económico, militar y científico para la dominación, creando el imaginario de la dicotomía superior-inferior, civilizado- incivilizado a partir de las diferencias raciales (color de piel, rasgos físicos). Así viajeros, cronistas y la iglesia “construyen” al otro, es decir, al indígena en contraposición a sus propias formas de ser, calificándolos como vicioso, depravado, impío, idólatra, salvaje, primitivo y, en algunos casos, caníbal. El tema de humanidad o animalidad del indígena era tema de debate entre los sabios de la época, así el cronista Juan Ginés de Sepúlveda, en su libro Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios de 1550, señala:

...con perfecto derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo é islas adyacentes, los cuales en prudencia, ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores á los españoles como los niños á los adultos y las mujeres á los varones, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles á los continentes y templados, y estoy por decir que de monos á hombres. (En Pachón Soto, 2007: 8)

De este modo, con el discurso de la “pureza de sangre” en la España del siglo XV nace la primera clasificación social de la población mundial en base al color y la raza, amparados en la fe y las armas.

Es a partir de mediados del siglo XIX que esta clasificación cobra un giro importante con la teoría de la evolución, planteada por Darwin en su libro “El origen de las especies”. Esta teoría demuestra que todos los seres vivos han evolucionado a partir de un antepasado común, el principio fundamental para esta evolución es “la supervivencia del más apto”. Esta idea clave, que nace de la observación sistemática de la naturaleza y la biología de los seres vivos, fue extrapolada al campo de la sociedad y dio pie al surgimiento del darwinismo social, cuyo máximo exponente, Herbert Spencer 1820-1903), intentó un paralelismo entre los fenómenos biológicos y las sociedades humanas.

Así, de la mano de la ciencia positiva, se van creando las argumentaciones “científicas” para justificar la desigualdad social, basada en la misma naturaleza humana y la eliminación del más débil como un efecto inevitable y natural.

Pero ¿cuál la relación con la evaluación, entendida como medición, en este proceso? Intentemos una respuesta. La teoría de la evolución lleva consigo dos elementos fundamentales, uno relacionado a la idea de desarrollo y progreso en el que todo lo que tenga vida evoluciona de un estadio a otro en un sentido unidireccional, así en esta carrera interminable, surge la competencia por la supervivencia, en la que quien no es suficientemente fuerte está destinado a perecer, porque la evolución no admite retrocesos. El otro elemento fundamental es la legitimación de la desigualdad a partir de evidencias “científicas” que le aporta la ciencia del positivismo con todo el paquete de metodologías, herramientas e instrumentos altamente rigurosos y su manejo por parte de un grupo restringido de expertos.

Y son estos los puntos de encuentro entre evolución y evaluación, concebida ésta última como mecanismo de clasificación y selectividad de los más aptos, en el que juega un papel importante el discurso de la “calidad educativa” como un elemento que determina el camino hacia el desarrollo a partir de parámetros establecidos unilateral y arbitrariamente.

Veamos cómo han operado estos elementos desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, dirigiendo nuestra mirada tanto al contexto internacional como a su repercusión en nuestro país.

1. La idea de “desarrollo y progreso” en la medición de aprendizajes

La idea de desarrollo y progreso nace de la racionalidad evolucionista que implica la existencia de un camino natural hacia la perfección, entendida ésta como la sociedad capitalista donde imperan las leyes del mercado como leyes “naturales”, así la economía emerge como sinónimo de desarrollo y progreso (De Souza, 2008).

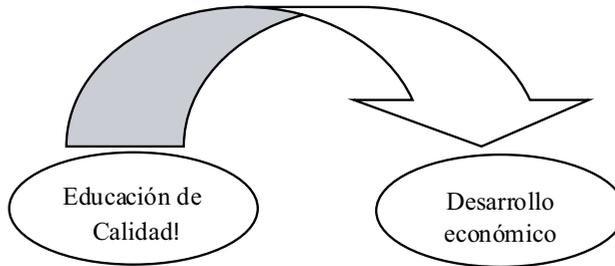
De este modo, todo cuanto existe en la sociedad capitalista es impregnado por la lógica del mercado y la competencia, siendo ineludible encarrilarse en la carrera hacia el desarrollo para igualarse a los que ya lo han logrado, surge de este modo la dicotomía desarrollado-subdesarrollado.

Entonces los “desarrollados” con un maquillaje de filantropía se preocupan por los subdesarrollados y empiezan a generar teorías y recetas para que superen su atraso, como lo señala Frigoto:

Repentinamente parece que la ‘inteligencia’ imperialista ofrece a los países subdesarrollados y/o a los miserables del mundo subdesarrollado la llave mediante la cual, sin sacudir las estructuras generadoras de la desigualdad, es posible alcanzar la “igualdad” económica y social: invertir en capital humano. (Frigoto, 1998: 24)

Entonces surge la ecuación $\text{Desarrollo} = \text{Educación}$, tanto a nivel macroeconómico en el que naciones y/o regiones deben mejorar su educación para lograr el desarrollo económico y también microeconómico donde la educación se convierte en el determinante para el ascenso social y el incremento de la renta individual.

Figura 1



Por tanto, para lograr el desarrollo económico se debe “invertir” en mejorar la calidad de la educación, pero no cualquier educación sino una educación de “calidad”, así se aconseja y receta la inversión de recursos económicos en la educación, considerada como otro bien de producción más y nace la idea de “capital humano” como un componente que permite mayores niveles de acumulación, ya lo señala el premio Nobel de Economía: “El componente de la producción, decurrente de la instrucción, es una inversión en habilidades y conocimientos que aumenta futuras rentas y, de ese modo, se asemeja a una inversión en (otros) bienes de producción” (Schultz en Frigoto1998: 32).

Esta idea lleva a concebir a la escuela o la institución educativa como “empresa”, ya que para mejorar la educación todos los esfuerzos deben apuntar a la inversión financiera en educación. De todo esto nuestra ecuación inicial añade un componente más:

$$\text{Desarrollo} = \text{Educación} = \text{Inversión}$$

Y la inversión de recursos económicos para la mejora de la calidad de la educación ya no sólo es un tema nacional al interior de los países, sino que se empieza a definir un escenario supranacional, así surgen los agentes internacionales como el FMI, el Banco Mundial, OEA, Banco Interamericano de Desarrollo y otras instancias en el ámbito educativo como UNESCO, que van definiendo de forma unilateral los caminos hacia el logro de la calidad educativa como elemento viabilizador del desarrollo económico. Surge entonces la idea de concebir la calidad educativa desde su resultado final, el logro de aprendizajes.

Esta idea es claramente expuesta en la declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos realizada en Jomtien, Tailandia auspiciada, entre otros por UNESCO:

Que la expansión de las oportunidades educacionales se traduzca en un desarrollo significativo –para el individuo o para la sociedad- depende en definitiva de si la gente verdaderamente aprende como resultado de estas oportunidades, esto es, de si verdaderamente incorporan conocimientos útiles, habilidades de raciocinio, destrezas y valores. La educación básica, en consecuencia, debe poner especial atención a las adquisiciones y resultados del aprendizaje real... (Declaración EPT de Jomtien, 1990: 5)

Esta declaración también señala que “...es necesario definir un nivel aceptable de adquisiciones del aprendizaje para los programas educacionales y mejorar y aplicar sistemas de evaluación de sus logros” (Ibíd.)

Cabe preguntarse quién define ese nivel aceptable de adquisiciones de aprendizajes y quién diseña y maneja los sistemas de evaluación.

En estas circunstancias, si cada nación y los espacios supranacionales realizan inversiones económicas en educación, están obligados a evaluar cómo se administran y gestionan esos recursos, surge así la idea de “rendición de cuentas”, como elemento central de la evaluación, que en el caso boliviano a través del Sistema de Medición de la Calidad Educativa, que se creó como una de las instancias pilares de la Ley 1565 de reforma educativa de corte neoliberal, fue entendido de la siguiente forma:

Rendición de cuentas apunta a la importancia de controlar, midiendo y evaluando externamente al sistema educativo, saber cuánto aprenden los estudiantes y qué aspectos influyen en su aprendizaje, en suma cuánto produce el sector educativo como empresa pública que brinda servicios a la sociedad. (SIMECAL, 2000: 13)

Para entender si los países están invirtiendo bien los recursos asignados, se debe evaluar el resultado final del proceso educativo, el producto, concebido como logro de rendimiento escolar. Así nuestra ecuación inicial sigue creciendo:

Desarrollo = Educación = Inversión = Rendición de cuentas

En ese entendido muchos de los esfuerzos de las organizaciones nacionales y supranacionales se centran en la medición de los aprendizajes y para ello adoptan un enfoque y modelo lineal idéntico al de la producción de bienes:

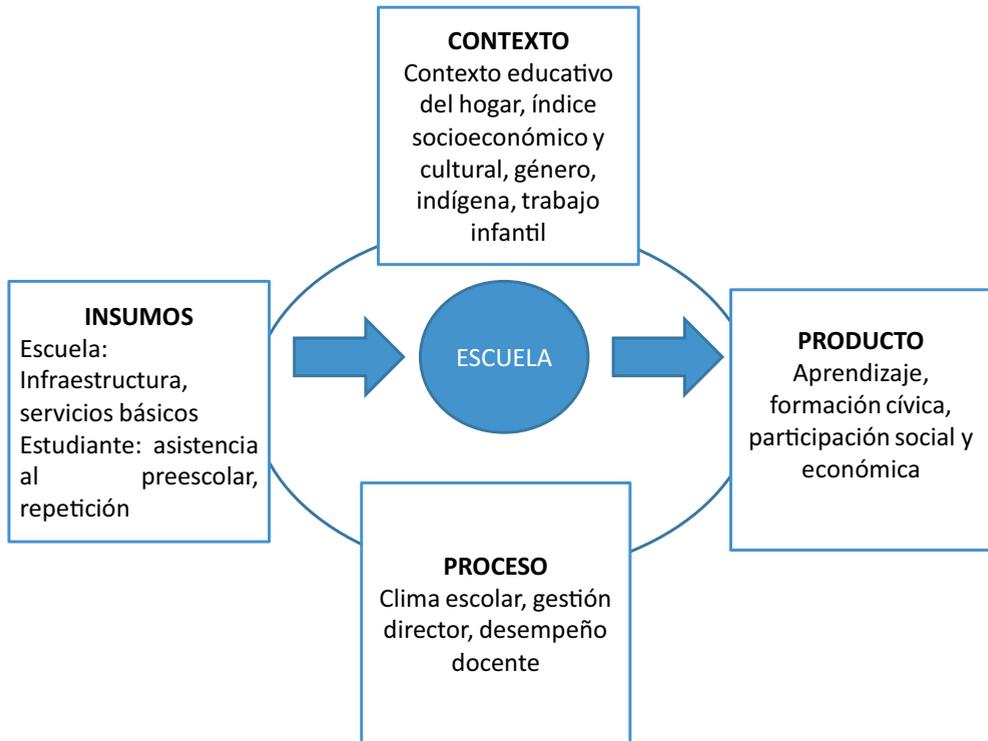
INSUMO → PROCESO → RESULTADO

Esta ruta logra permear toda la estructura política y técnica de la evaluación-medición, desde el enfoque, el modelo, la metodología y la construcción de las mismas pruebas de rendimiento.

Tomemos como ejemplo los estudios sobre rendimiento escolar del Laboratorio Latinoamericano de Calidad Educativa, brazo operativo de UNESCO, que

viene realizando evaluaciones de calidad educativa desde la década de los 90 en el continente. El LLECE adopta como base el modelo lineal de insumo-proceso-producto, incluyendo el contexto, entendido como factores asociados.

Figura 2
Factores Asociados al Logro de los Estudiantes de América Latina y el Caribe

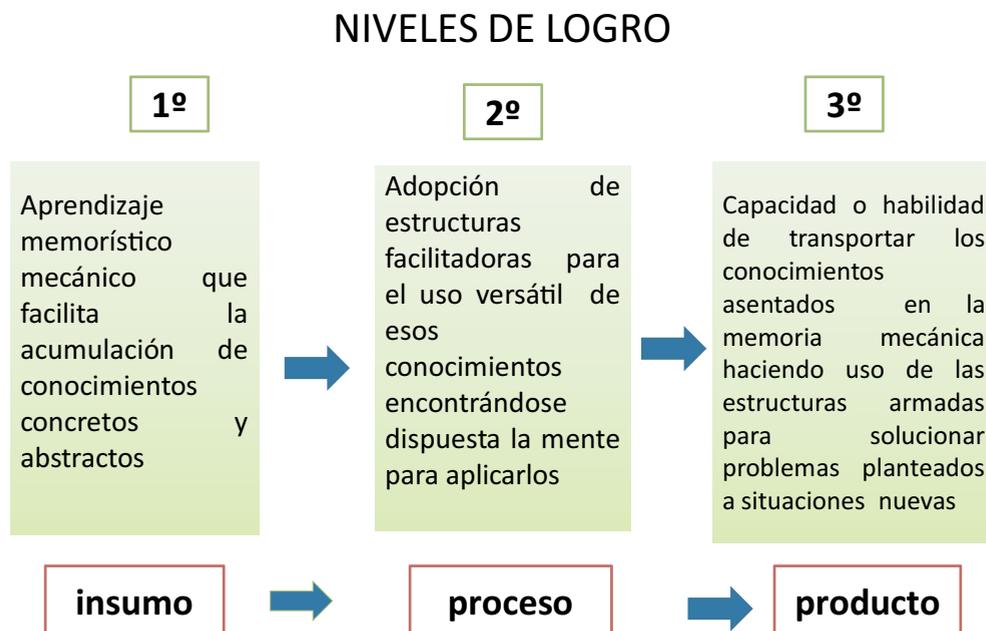


Fuente: UNESCO–LLECE (2010)

Si bien el modelo toma en cuenta diferentes variables en los insumos, procesos y contexto, se concentra en el producto, entendido como logro de aprendizajes, así las demás variables son utilizadas en la medida en que explican y justifican el producto, si los estudiantes llegan o no a la meta, si cumplen o no el objetivo, si logran o no aprendizajes, es decir, se evalúa el resultado de su carrera competitiva.

El principio lineal del modelo insumo, proceso, producto, también se puede identificar en la determinación de los niveles de logro, el primer nivel de logro estaría en la reproducción mecánica y memorística de los conocimientos (insumo), el segundo nivel en la comprensión, interpretación de esos conocimientos (proceso) y el tercer nivel en la capacidad de usar esos conocimientos para resolver problemas (producto).

Figura 3
Rendimientos Escolares de 3º y 6º de primaria en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados

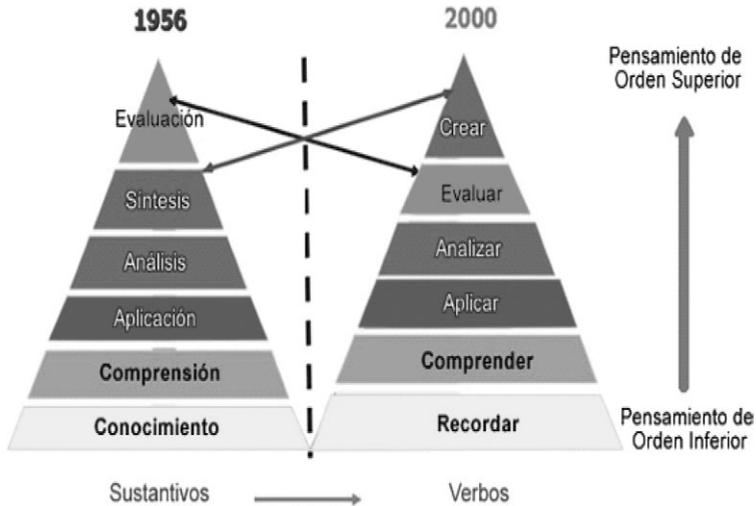


Fuente: Elaboración propia sobre la base de SIMECAL (2000).

Estos niveles de logro se basan en la taxonomía de Dominios del Aprendizaje de Bloom, expresada en el ordenamiento de una pirámide. En la base están los conocimientos memorísticos que son los insumos imprescindibles para lograr los demás niveles; en el segundo nivel se encuentra la comprensión de esos conocimientos y luego se tiene la aplicación, análisis, síntesis y evaluación como productos. Existe una modificación en la cúspide de la pirámide del año 2000 que fue innovada y no pertenece a la versión original del Bloom. Como se puede apreciar, la versión gráfica de la taxonomía de Bloom evidencia también, los niveles jerárquicos de rendimiento alcanzados por los estudiantes en las pruebas, es decir, la mayoría de los estudiantes logran el primer nivel y conforme se va delineando la pirámide las dimensiones se achican, llegando a la cúspide muy pocos.

Figura 4

Taxonomía de Bloom



Fuente: LLECE-UNESCO

Esta misma lógica se replica, a su vez en la elaboración de las pruebas de rendimiento, la estructura de la prueba debe contener ítems que permitan identificar el nivel de rendimiento de los estudiantes. Así cada ítem se va construyendo de acuerdo al grado de dificultad que entraña cada nivel.

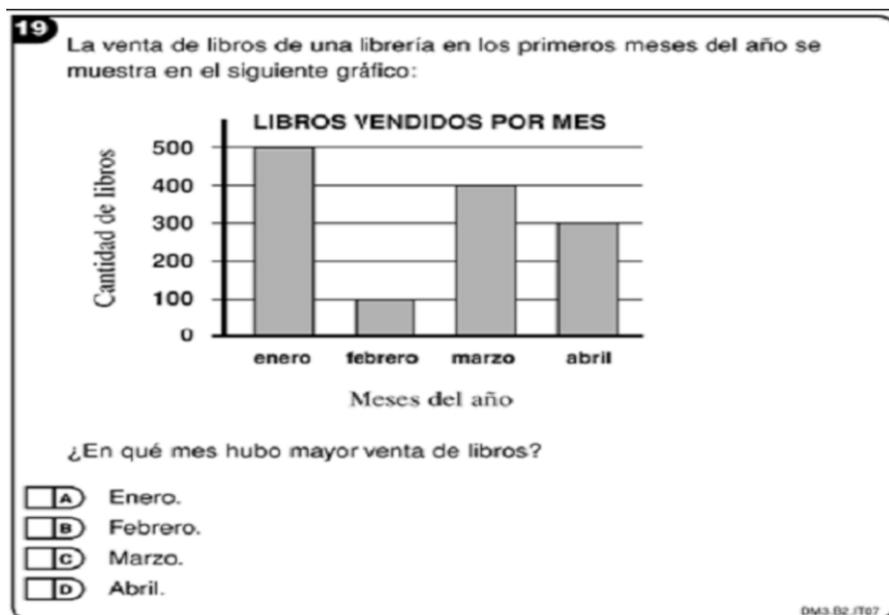
Por ejemplo, en el caso de las pruebas de matemática para tercer curso de primaria, se establecen tres niveles y cada ítem va dirigido a comprobar un nivel. En el primer nivel relacionado con los conocimientos memorísticos, se busca que los estudiantes identifiquen hechos, conceptos, relaciones y propiedades matemáticas expresados de manera directa y explícita en el enunciado.

Tabla 1

Pruebas de rendimiento 3er curso de primaria: Primer Nivel

Nivel de desempeño:	I
Dominio conceptual:	Tratamiento de la información
Proceso:	Reconocimiento de objetos y elementos
Aplicación:	Interpretar información directa presentada en un gráfico de barras
Respuesta correcta A:	Enero

Figura 5
Pruebas de rendimiento 3er curso de primaria: Primer Nivel



En el segundo nivel se exige el uso de información matemática, la interpretación de la información y el establecimiento de relaciones directas necesarias (procedimiento) para llegar a la solución.

Tabla 2
Pruebas de rendimiento 3er curso de primaria: Segundo Nivel

<i>Nivel de desempeño:</i>	II
<i>Dominio conceptual:</i>	Tratamiento de la información
<i>Proceso:</i>	Solución de problemas simples
<i>Aplicación o tarea a realizar:</i>	Resolver un problema que involucre la interpretación de datos presentados en una tabla o cuadro para su comparación
<i>Respuesta correcta:</i>	A

Figura 6
Pruebas de rendimiento 3er curso de primaria: Segundo Nivel

20 La tabla siguiente presenta la cantidad y el tipo de animales que tiene un grupo de niñas y niños.

GRUPOS	ANIMALES		
	perros	gatos	pájaros
Niñas	7	5	4
Niños	3	7	4

Los datos de la tabla indican que

A las niñas tienen más perros que los niños.

B las niñas tienen 3 gatos.

C en total hay más perros que gatos.

D las niñas tienen menos pájaros que los niños.

DM3 B4 IT05

En el tercer nivel se requiere la reorganización de la información matemática y la estructuración de una propuesta de solución a partir de relaciones no explícitas.

Tabla 3
Pruebas de rendimiento 3er curso de primaria: Tercer Nivel

Nivel de desempeño:	III
Dominio conceptual:	De la medida
Proceso:	Solución de problemas simples
Acción o tarea a realizar:	Resolver un problema que requiere sustracción y equivalencia entre medidas de tiempo
Respuesta correcta D:	15

Figura 7
Pruebas de rendimiento 3er curso de primaria: Tercer Nivel

17 Juan se demoró 1 hora en leer un cuento. Su hermana lo leyó en 45 minutos. ¿Cuántos minutos **más** que su hermana demoró Juan en leer el cuento?

A 105

B 55

C 44

D 15

DM3 B2 IT05

Como se puede constatar, el carácter lógico e irrefutable del modelo Insumo-Proceso-Resultado, combinado con la objetividad que le brinda la ciencia positiva, hace de éste un dispositivo que funciona en distintos niveles, desde los más generales, hasta los más concretos como la resolución de un ítem.

En los estudios sobre rendimiento escolar, si bien se hace una valoración de los insumos y el proceso, éstos están supeditados a comprender o explicar el resultado final o producto, si estos estudiantes llegan o no a la meta, si cumplen o no el objetivo, si logran o no aprendizajes, es decir, se evalúa el resultado de su carrera competitiva hacia un fin determinado.

Pero además, la linealidad de este modelo hace que los resultados de una evaluación no logren influir de manera directa en la mejora de los rendimientos identificados como “en riesgo”, pues estudios como los realizados por el LLECE en América Latina y El Caribe se realizan con una frecuencia de por lo menos siete años¹, así los niños evaluados, por ejemplo, en el sexto grado de primaria el año 2004 salieron bachilleres el año 2010 y no volvieron a ser evaluados para determinar si las recomendaciones que supuestamente retroalimentan el modelo lograron o no mejorar sus niveles de rendimiento.

En este sentido, el modelo centrado en la etapa final del proceso, es decir, en el logro de aprendizajes, determina de manera subyacente, casi invisibilizada, la lógica lineal e inevitable de la eliminación o anulación del más débil, los niños con rendimientos en riesgo. Así el modelo al permear toda la estructura de la evaluación—medición de aprendizajes, hasta el hecho más concreto de la estructura de los ítems de las pruebas de rendimiento, es el recurso más poderoso para revitalizar y poner en vigencia el principio central de la teoría de la evolución con la que empezamos este artículo, “la supervivencia del más apto” encarnada en la imagen jerárquica de la pirámide del rendimiento escolar que en su cúspide alberga a los niños como mayores posibilidades de acceder al ansiado desarrollo y progreso.

Todo esto es posible porque el monopolio de quien pone las reglas del juego en la competición, es decir, quienes elaboran las pruebas y establecen los parámetros, rearticulan y ponen en vigencia los principios discriminadores y racistas de la desigualdad, base principal de la cadena evolutiva.

2. La legitimidad “científica” de la desigualdad y el racismo

Bajo la influencia del darwinismo social, las primeras y más rudimentarias formas de medir el grado de evolución de la especie humana se realizaron a partir de técnicas

¹ El Primer Estudio del LLECE (PERCE) se realizó en 1997, midiendo el desempeño en lectura y matemática en 3° y 4° de primaria. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) se realizó el 2001 en las áreas de lectura, matemática y ciencias, y se tiene previsto el Tercer Estudio (TERCE) para el presente año 2013.

como la craneometría que, a través de las medidas del cráneo y el peso de la masa cerebral de un individuo, se determina el nivel de superioridad o inferioridad en relación a un parámetro, establecido por el hombre ideal, en este caso, de raza blanca y origen caucásico; tal vez la forma más arcaica y paradójicamente la más “científica” de evaluación, entendida como medición.

Veamos, cómo estas técnicas científicas y la influencia del darwinismo social se replicaron en nuestro contexto a fines del siglo XIX y principios del XX. El máximo exponente del darwinismo social en Bolivia fue Nicómedes Antelo, cruceño de nacimiento y perteneciente a la clase oligarca del país.

De acuerdo a René Gabriel Moreno (1885), Antelo consideraba que el cerebro indígena y el cerebro mestizo eran celularmente incapaces de concebir la libertad republicana, debido a que “pesan entre cinco, siete y diez onzas menos que el cerebro de un blanco de pura raza. En la evolución de la especie humana tal masa encefálica corresponde, fisiológicamente, a un periodo psíquico de dicha especie hoy ya decrepito, a un organismo mental raquíutico de suyo para resistir al frotamiento y choque de las fuerzas intelectuales, económicas y políticas con que la civilización moderna actúa dentro de la democracia” (Moreno, 1885: 11).

Según Demelas (1980) se hicieron los primeros experimentos de antropometría y craneometría con un grupo de indígenas aymaras y quechuas prisioneros de la masacre de Mohoza después de la guerra federal a inicios del siglo XX. Estos estudios realizados por expediciones extranjeras² tenían la misión de estudiar las diferencias existentes entre los aymaras, quechuas y mestizos. Una de las conclusiones a las que arribaron fue: “existen diferencias entre los tres grupos observados, intelectualmente los mestizos son superiores a los indios, por lo que una ‘cholificación’ de la sociedad boliviana sería una garantía de progreso” (Chervin en Demelas 1980).

Años después, en 1911, una misión belga, dirigida por Georges Rouma, trabajó sobre el mismo tema comparando sus resultados con expediciones precedentes realizadas en Perú, estableciendo diferencias porcentuales entre indígenas quechuas de Bolivia y Perú, concluyendo con lo siguiente:

La proporción de los mesorinianos notada por Ferris es de 61,2%, mientras que para nosotros es de 64%. La gran masa de los Quichua es, tanto en el Perú como en Bolivia, mesoriniana. Sin embargo, lo que diferencia netamente el grupo quichua peruano del nuestro es que la masa de los que se apartan del tipo predominante (mesoriniano), es en su gran mayoría leptoriniana (32%), en nuestros grupos bolivianos y platiriniana (28,9%), en los grupos peruanos. (Rouma en Demelas, 1980)

² La primera expedición llegó a Bolivia en 1903, estaba dirigida de Georges de Créqui-Montfort y de E. Sénéchal de la Grange y tenía como consejero a Alphonse Bertillon, jefe del servicio de identidad judicial en París (Demelas, 1980).

Como señala Demelas “comprenda quien pueda”. No hace falta mucho esfuerzo por denotar el carácter racista de las conclusiones, la inferioridad de los indígenas frente a la raza blanca está probada. Sin embargo esta idea no es nueva, se remonta al momento mismo de la conquista española, donde los indios no eran considerados humanos porque no tenían alma, por lo tanto eran seres salvajes.

El matiz aquí está marcado porque la inferioridad se la demuestra con métodos y técnicas “científicas” del positivismo, basados en el análisis de hechos reales verificados por la experiencia, bajo un método similar al de las ciencias físico naturales. Estas características hacen que la desigualdad y el racismo se naturalice a partir de una evidencia documentada que, con matices más o matices menos como veremos más adelante, tiene gran vigencia hasta nuestros días en la comprensión de la medición de las facultades humanas. Si bien la medición de los cráneos y el estudio de los aspectos físicos de las personas para determinar su nivel de evolución no tienen relación directa con la evaluación-medición, podríamos señalar que marcan su origen.

Con el transcurrir del tiempo, la medición de las facultades humanas también fue evolucionando. A partir de una crítica contundente a la medición de cerebros y el estudio de rasgos físicos humanos, centra su atención en el desarrollo psicológico de los individuos, intentando determinar el coeficiente intelectual de las personas a partir de instrumentos psicométricos, como el test de coeficiente intelectual.

Como lo demuestra McCarthy, en el caso norteamericano, incluso se llegó a sostener que “el control de la natalidad (eugenesia) debería complementar los test mentales como medio para regular científicamente la cantidad de efectos sociales de la descendencia de baja capacidad de los inferiores...” (1993: 35).

En sus palabras, la aplicación de los test de inteligencia resultaron legitimando, con recursos científicos y aparentemente objetivos, los bajos rendimientos de las minorías étnicas y afrodescendientes, para quienes se plantearon medidas paliativas de educación especial, de acuerdo con sus inferiores capacidades mentales y su probable destino laboral en el mercado de trabajo secundario (Ibíd.).

La influencia de las corrientes psicologizantes de Europa y Estados Unidos, repercutieron en Bolivia en la década de 1940, con la creación de una institución especializada, un verdadero “laboratorio científico” con el nombre de “Departamento de Medidas y Eficiencia Escolar”, encargado de aplicar instrumentos psicométricos para medir la capacidad mental de los estudiantes y clasificarlos en niños medios, fuertes y débiles para quienes se planteaba una educación diferenciada.

Esta institución, dirigida por profesionales que se especializaron en países europeos, se creó con el firme propósito de realizar un cambio radical en la educación

boliviana a partir de métodos rigurosos y altamente “científicos” partiendo de una crítica dura a las evaluaciones subjetivas y arbitrarias que se practicaban hasta el momento. De esta manera, a partir de la aplicación de diferentes test, el elemento escolar fue estudiado en sus características mentales, como lo demuestra un escritor de la época:

La primera experiencia de medida mental, ha sido con el test colectivo de Ballard de Inglaterra (...) tal como se registra en el informe de 1940, los promedios de puntaje fueron comparados con los obtenidos en Londres, Bruselas, Barcelona, etc... (Torrice, 1947: 237)

Estos instrumentos de medición de la inteligencia humana caracterizados por su “objetividad” frente al carácter subjetivo de las evaluaciones orales y memorísticas, coincidían en el origen y finalidad con la craneometría y demás técnicas supuestamente superadas, a decir, legitimar “científicamente” la desigualdad y el racismo. Prueba de ello es que los test de Coeficiente Intelectual fueron calibrados de acuerdo a los parámetros particulares de “hombres” “blancos” y “de clase media”, es decir, el ideal de hombre y sociedad civilizada hacia la que todos deberían enrumbarse en la idea mítica de la evolución y “desarrollo”.

Este parámetro “ideal” que sirvió para ahondar las diferencias entre los mismos ciudadanos europeos y norteamericanos, fue impuesto en nuestro contexto, sin ninguna adaptación a la población mayoritariamente indígena, imaginemos entonces, cómo funcionó y qué resultados trajo, incluso para las mismas minorías mestizas y criollas que debieron estar lejos de alcanzar los niveles de Europa y Estados Unidos.

Pero en esa constante trayectoria de avances de la ciencia, la medición de la inteligencia a través de los test de coeficiente intelectual fue también criticada y superada, en palabras de Mc Carthy, “hábilmente reorganizada” con explicaciones que trascienden los factores biológicos y psicológicos y se sitúan en el ámbito de la cultura, la familia y las actitudes personales de fracaso de las minorías.

La crítica a la medición de la inteligencia, argumenta que se trata de un fenómeno contextual y variable, que no puede ser mensurable de ninguna forma sencilla e indiscutible. Uno de intelectuales que lidera esta tendencia fue Bloom³ quien ha rearticulado el mismo principio legitimador de las diferencias al discurso liberal de la “igualdad de oportunidades” y la asignación al papel de la cultura como elemento central para comprender los niveles de aprendizaje (Mc Carthy, 1993: 39).

Entonces, de la medición del coeficiente intelectual pasamos a la medición de los aprendizajes que son influidos por el contexto cultural, social y económico de

3 Nótese que las pruebas de logro de rendimiento escolar aplicadas en la actualidad por el LLECE y que fueron aplicadas por el SIMECAL en Bolivia se basaron en la taxonomía de Bloom.

los estudiantes, a esta relación se le ha denominado “factores asociados al logro cognitivo”. Veamos cómo opera el velo de la científicidad en este caso.

La influencia de los factores asociados al aprendizaje se va consolidando en diferentes instancias internacionales encargadas de evaluar la calidad educativa, sobre todo a partir de la década de los 90. En el contexto latinoamericano, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), relacionó los aprendizajes con los factores contextuales en sus estudios regionales, entendiendo por nivel socioeconómico y cultural la posición relativa de una familia o individuo a una estructura social jerárquica, basada en el acceso a, o en su control sobre, la riqueza, el prestigio y poder (LLECE, 2010).

Así construyen el Índice de Contexto Educativo del Hogar (ICEH), compuesto por variables como el nivel educativo de los padres, la primera lengua de los estudiantes, el material de los pisos de la vivienda del alumno, los servicios de la vivienda, los bienes disponibles en el hogar y el número de libros en casa.

En uno de sus estudios regionales⁴ señalan que el Índice de Contexto Educativo del Hogar ICEH es la variable con la relación más robusta en el aprendizaje, su efecto es cercano a diez puntos en la región para todas las áreas y grados evaluados.

Bajo sofisticadas fórmulas estadísticas logran establecer relaciones de causa efecto totalmente determinantes, llegando a señalar con meridiana precisión, por ejemplo, que “un incremento de una desviación estándar en el ICEH produciría un aumento de 10 puntos en el resultado de los estudiantes (...) de lo cual se desprende que al aumentar el ICEH promedio en una desviación estándar el rendimiento promedio del estudiante se incrementaría en esa magnitud” (Ibíd.: 89).

En nuestro contexto, con la ley 1565 de Reforma Educativa, se creó una institución especializada, el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMECAL), con el objetivo de medir de los aprendizajes de estudiantes para acompañar la implementación de la reforma.

Esta institución realizó mediciones de la calidad educativa para determinar el rendimiento escolar en las áreas de lenguaje y matemáticas en niños de 3ro. y 6to. de primaria. El año 2000 reportan información sobre los factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes, señalando por ejemplo que:

...a menor nivel escolar de la madre (12.01% sin instrucción) o del padre (5.40%) una alta proporción de sus hijos se ubican en la tipificación de rendimiento en riesgo; aquellas madres y padres que reportan tener una

⁴ Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) sobre los factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe, realizado en 2008.

educación secundaria (28.10% y 37,60% respectivamente) sus hijos en más de un 40% se sitúan en la tipificación de rendimientos satisfactorios... (SIMECAL, 2000: 78)

En lo referente al manejo de lenguas, señalan que tiene una implicancia directa en el rendimiento escolar. "...las familias que declaran utilizar de preferencia sólo una lengua nativa (15.40%) sus hijos tienen rendimientos que se sitúan en riesgo escolar, siendo los de habla guaraní los que acusan el mayor porcentaje poblacional (65%), le sigue el aymara y quechua" (Ibíd.: 78).

Estos datos evidencian dos cosas. En primer lugar el carácter extremadamente reduccionista y mecánico de comprender los fenómenos educacionales, explicando el proceso educativo de niños de carne y hueso a partir de una lectura fragmentada de la realidad que reduce la complejidad del fenómeno a dos variables: rendimiento escolar (además en sólo dos áreas lenguaje y matemática) y el contexto educativo de la familia. Y entender la relación entre las dos variables como una ecuación lineal de causa y efecto como si se tratara de un fenómeno físico "a mayor temperatura mayor dilatación de los cuerpos, a menor temperatura mayor contracción de los cuerpos". Todo ello, sin duda, herencia de la ciencia positivista que, además, lleva a conclusiones y recomendaciones que evidencian sólo una cosa, la legitimación de las diferencias y la discriminación.

Así, por ejemplo, en el caso del Estudio del SERCE, éste concluye taxativamente:

El contexto socioeconómico y cultural es la principal fuerza explicativa de los aprendizajes. Las disparidades sociales y la segregación escolar juegan un papel crucial sobre el rendimiento académico en los estudiantes. No es de extrañar encontrar este patrón en América Latina y el Caribe, que es una de las regiones más desiguales del mundo, donde también una proporción importante de las escuelas están en el sector rural. (LLECE, 2010: 112)

Nuevamente las mediciones ayudan a identificar a estos sectores "vulnerables" ya no determinando el peso de su masa craneal o por sus niveles de coeficiente intelectual, sino por la influencia de factores sociales, económicos y culturales del contexto en sus aprendizajes. Pero la idea sigue siendo la misma, visualizar diferencias entre fuertes y débiles, entre desarrollados y subdesarrollados, en base a parámetros y variables arbitrarias, creadas por instancias internacionales que logran gran legitimidad por haber construido un corpus de metodologías, técnicas, cálculos y fórmulas matemáticas, altamente rigurosas, objetivas, exhaustivas y, por todo ello, válidas y confiables.

Esto se puede evidenciar con mayor precisión en las recomendaciones políticas que realiza este estudio. Por ejemplo, en el ámbito de la formación de maestros se enfatiza en mejorar la formación inicial de docentes para especializarse en

estudiantes de bajo nivel socioeconómico y cultural, asimismo, se señala que la preparación de los docentes debe abundar en estrategias pedagógicas apropiadas para salones de clase donde la mayoría de los estudiantes son pobres. En cuanto a la población indígena, expresan que se debe diferenciar la educación entre indígenas que viven en zonas rurales e indígenas que se asentaron en zonas urbanas marginales con problemas de criminalidad y alto desempleo (Ibíd.: 127-130).

Es decir, el remedio pasa por establecer una educación diferenciada para pobres, indígenas, marginales y con tendencias hacia la criminalidad; todo ello en el marco de medidas compensatorias de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la “igualdad de oportunidades”⁵.

Sin embargo, el discurso de la igualdad de oportunidades en una sociedad capitalista, basada en la competencia hacia la sobrevivencia y el ascenso social, es una ilusión, porque sólo se concreta como tal en el primer componente de la competencia, en el punto de partida, desentendiéndose de igualar las condiciones de los competidores en el recorrido y sobre todo en el punto de llegada (Paredes, 2010: 34).

En este sentido, la educación diferenciada para los sectores pobres, indígenas y marginales, como medida compensatoria, busca que logren alcanzar los aprendizajes necesarios para estar en las mismas condiciones que los demás, pero al imprimirle el carácter “diferenciador” está negando su propio propósito, pues su tratamiento en el proceso no será el mismo y cuando logren alcanzar el nivel deseado, los otros niños ya habrán recorrido un trayecto más largo y nunca podrán encontrarse, generando así el espejismo de la “igualdad de oportunidades”.

Pero lo más perverso de todo esto es que no se evalúa o mide el recorrido, es decir el proceso, sino los resultados, a través de las pruebas de rendimiento que aplican estas instituciones y se los mide con parámetros estandarizados creados en función de niños que no son indígenas, ni marginales, ni pobres.

3. Terminología científica

En el contexto de la evaluación entendida como medición, en apariencia el problema de las relaciones desiguales de pobreza, cultura y marginalidad en la educación se despolitiza y reduce a un lenguaje educativo tecnista, “científico”.

Una clara muestra de ello es el conjunto de categorías que se construyen y utilizan para medir y comparar a los estudiantes, categorías que los despersonalizan

5 “Educación para Todos” se denomina a las conclusiones del Congreso Mundial de Educación celebrado en Jomtien en 1990, que establece la educación como un derecho humano y plantea un marco de acción encaminado a generar la “igualdad de oportunidades” satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje.

y cosifican, abordándolos como abstracciones y no como personas concretas (Apple, 1986).

Por ejemplo, el estudio del LLECE al que hicimos mención en el acápite anterior, utiliza escalas de medición que clasifican a los estudiantes en categorías según los niveles de logro o rendimiento: “rendimiento en riesgo”, “rendimiento intermedio”, “rendimiento satisfactorio”.

¿Qué significado y qué propósito tiene definir a un estudiante de carne y hueso dentro de una de estas categorías clasificatorias? ¿Nos dice algo sobre el estudiante en particular, sobre sus motivaciones, sus intereses y sobre los aprendizajes que ha logrado al margen de los contenidos abordados en las pruebas de rendimiento, que de por sí son altamente reduccionistas?

Al definir a un estudiante dentro de una categoría abstracta, lo que se logra es despersonalizarlo y las categorías van cobrando vida por sí mismas sin ninguna conexión con la realidad, así nadie se cuestiona sobre quién las creó y en qué contexto las creó, por tanto, se vuelven categorías generalizables que cobran total legitimidad.

En el caso del rendimiento escolar, la legitimidad se sustenta en la formulación de complicadas fórmulas matemáticas; así lo demuestra, por ejemplo, el reporte del SIMECAL del año 2000 que señala textualmente “Según los datos relevados en Bolivia, los rendimientos escolares tuvieron una oscilación entre PT promedio de 70.27 como máximo y un PT promedio de 23.31 como mínimo”. Cuando uno quiere saber a qué se refieren con PT, en el glosario encuentra la siguiente definición:

Puntaje T o e Escala T define puntajes promedios utilizados para presentar resultados sobre rendimientos escolares. Esto significa que la diferencia de cada puntaje bruto menos la media, sobre la desviación estándar permite primero la construcción de la Escala Z (tiene una media de 0 y una DE igual a 1). Luego el valor Z se multiplica por 10 DE y se suman 50 puntos (media teórica). (SIMECAL, 2000: 101)

Esta es una pequeña muestra de la complicada formulación del rendimiento escolar, el lenguaje altamente especializado juega el papel de restringir la comprensión del tema a personal “experto”, creando una apariencia de alta “cientificidad” en los demás lectores, quienes al no comprender, terminan aceptado como “verdad objetiva” la clasificación de niñas y niños de carne y hueso en estas categorías.

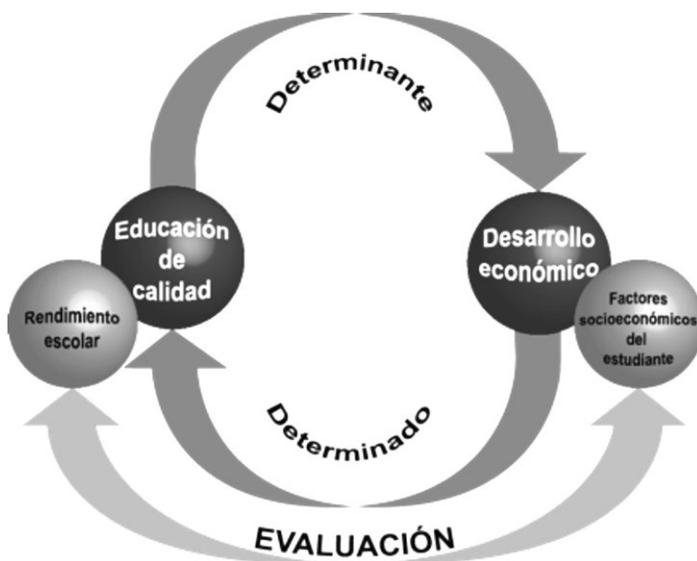
Estos niveles predefinidos tampoco dan pautas para mejorar los rendimientos intermedios o en riesgo, así por lo general, las recomendaciones de los estudios adquieren el mismo nivel de abstracción y generalización. De esta forma, el prestigio retórico de la ciencia, hace que este tipo de categorías en lugar de ayudar,

profundizan más los problemas de los niños menos favorecidos en las escalas de clasificación, imponiéndoles una “etiqueta” (Apple, 1986) que los caracteriza como inferiores y nos les dice absolutamente nada más. Entonces, valdría la pena preguntarse ¿qué utilidad tiene clasificar a los niños en estas categorías de rendimiento? ¿Estas mediciones logran repercutir efectivamente en la mejora de los rendimientos escolares de los niños?

Y cuando además se vincula el “rendimiento en riesgo” con la lengua materna o con la pobreza de los hogares o con el origen indígena de la familia; ¿qué recomiendan estos estudios? una “educación diferenciada” para estos sectores. Recomendaciones que, como vimos anteriormente, entrañan un efecto perverso, pues los niños no serán medidos con pruebas diferenciadas, sino bajo los mismos parámetros de los niños más aventajados. Así que al parecer estos estudios nunca logran coadyuvar efectivamente a mejorar el rendimiento escolar de todos y todas.

Así la “calidad educativa” se convierte en una ilusión que nunca será alcanzada por los países subdesarrollados porque al ser considerada como condición para el desarrollo, es, a su vez, condicionada por los factores socioeconómicos de los estudiantes, como lo evidencian los resultados de las evaluaciones, cerrando el círculo donde el determinante resulta ser determinado, en el cual la evaluación juega un papel central y perverso.

Figura 8



Mirando el contexto boliviano, frente a todo lo expuesto, quedan dos caminos por recorrer como país, uno “consumir” el discurso de la calidad educativa y sus

formas de medición y adaptarlos mecánicamente a nuestro modelo educativo sociocomunitario productivo en construcción, o empezar a construir una propuesta que nazca de nosotros mismos, de nuestras necesidades, potencialidades y expectativas como sociedad en transformación en el horizonte del Vivir Bien.

La apuesta va por el segundo camino, y en ese sentido, para la nueva construcción es importante revitalizar el espíritu comunitario de los pueblos indígenas, recuperando una frase de una amauta boliviana⁶ “Que todos vayamos juntos, que nadie se quede atrás, que todos tengan todo, que a nadie le falte nada”.

En ese sentido, hay que empezar a descolonizar las estructuras mentales competitivas e individualistas (sobrevivencia del más fuerte), clasificatorias y jerarquizadoras (dicotomías, etiquetas), el determinismo lineal, el reduccionismo, el fraccionamiento y el alejamiento entre el sujeto evaluador y el objeto evaluado. Y empezar a construir mirándonos a nosotros mismos, revitalizando el sentido comunitario, el sentido de totalidad, nuestra capacidad de transformación y la búsqueda compartida del bien común.

En esa construcción comunitaria se irá delineando la educación que queremos y que necesitamos para consolidar el proceso de transformación social en la búsqueda de una sociedad de equilibrio, donde nadie quede atrás y todos avancemos con las mismas oportunidades y condiciones para el desarrollo pleno de nuestras potencialidades. En ese sentido, la evaluación cobrará otro sentido, y en lugar de buscar la descalificación y anulamiento del menos apto, será un mecanismo que dinamice la mejora continua de todas y todas de acuerdo a nuestras vocaciones, intereses, expectativas, habilidades y potencialidades.

Bibliografía

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: GREFOL.

Chervin (1904). *Boletín de la Sociedad Geográfica de La Paz*.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*.

Demelas, M.D. (1980). “Darwinismo a la Criolla: El darwinismo social en Bolivia 1880-1910”. En: *Historia Boliviana Cochabamba*.

De Souza, J. (2008). “La geopolítica del conocimiento y la gestión de procesos de innovación en la época histórica emergente. Documento de apoyo al curso “Gestión de procesos para la generación, apropiación, aplicación e implicaciones de conocimiento”. En *Maestría en Conocimiento y Competitividad*. Universidad Internacional del Ecuador (UIE).

⁶ Eulalia Huanacuni Laure, miembro del Consejo de Amautas y guías espirituales del Estado Plurinacional.

- Frigotto, G.** (1988). *La productividad de la escuela improductiva*. Madrid: Miño y Dávila.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)/TERCE** (2013). *Evaluaciones internacionales*. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/exámenes/evaluaciones-internacionales>
- LLECE** (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Salesianos Impresores.
- LLECE** (2010). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: Andros.
- LLECE** (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf>
- Mc Carthy** (1994). *Racismo y currículo*. Madrid: Morata.
- Moreno, G.R.** (1885). *Nicómedes Antelo. Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia*. Disponible en: www.archivoybibliotecanacionales.org.bo/.../index.p
- Paredes, J.** (2010) “¿Pueden las tortugas ganar a los atletas? ¿Igualdad de oportunidades o educación comunitaria?”. En: *Integra Educativa N° 9: Ética, justicia y educación*, Vol. III N° 3 septiembre-diciembre. La Paz: IICAB.
- Pachón Soto, D.** (2007). “Modernidad, Eurocentrismo y Colonialidad del Saber”. Ponencia presentada en el “Seminario sobre el debate Modernidad y Posmodernidad y su incidencia en Colombia”. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana/Instituto Pensar. Disponible en: <http://nuevasideasdamian.blogspot.com/2009/05/modernidad-eurocentrismo-y-colonialidad.html>
- SIMECAL-** Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2000). Rendimientos Escolares de 3° y 6° de primaria en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados. Bolivia.
- Torrico Prado, Benjamín** (1947). *La Pedagogía en Bolivia*. La Paz-Bolivia: Don Bosco.
- UNESCO-LLECE** (2010). *SERCE, Factores Asociados al Logro de los Estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Salesianos Editores.