

¿ES LA EVALUACIÓN CAUSA DEL FRACASO ESCOLAR?

Zulma Perassi *

SÍNTESIS: El fracaso escolar es un fenómeno que hoy está presente en numerosas escuelas de América Latina. Y es precisamente la escuela la encargada de poner en evidencia, de visibilizar, este flagelo que trasciende los muros de la institución escolar y encuentra sus raíces en la realidad social, económica, política y cultural de un país.

Las culturas de la evaluación, vigentes en todas las instituciones educativas, constituyen tramas estratégicas, favorecedoras u obstaculizadoras del surgimiento del fracaso escolar. En este trabajo se identifican algunos rasgos clave de dichas culturas evaluativas que alientan trayectorias hacia el fracaso, efectuándose una breve reflexión sobre cada uno de ellos.

Sin embargo, este fenómeno no alcanza a comprenderse en su complejidad solo desde la escuela, sino que es necesario ampliar la mirada hacia el sistema educativo y social del que ella forma parte. Es por ello que, vinculado a la mirada, en la propuesta final se plantea el hecho de que para dar respuesta a los múltiples interrogantes que surgen del abordaje de la problemática será menester, además de elaborar respuestas distintas, acceder a nuevos lugares desde los que mirar, sin soslayar la efectiva vinculación con la ética y la política.

Palabras clave: fracaso escolar; evaluación; culturas evaluativas; sistemas educativos.

SÍNTESE: O fracasso escolar é um fenômeno que hoje está presente em numerosas escolas da América Latina. E é precisamente a escola a encarregada de pôr em evidência, de tornar visível este flagelo que transcende os muros da instituição escolar e encontra suas raízes na realidade social, econômica, política e cultural de cada país.

A cultura da avaliação, vigente em todas as instituições educativas, constitui uma trama estratégica, obstaculizadora ou favorecedora do fracasso escolar. Neste trabalho identificam-se alguns traços-chave desta cultura de avaliação que propicia o surgimento de trajetórias em direção ao fracasso, efetuando-se uma breve reflexão sobre cada um deles.

* Profesora adjunta responsable de cátedras en la Licenciatura y Profesorado de Ciencias de la Educación y en la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

No entanto, este fenômeno não chegará a ser compreendido em sua complexidade somente a partir da escola. É necessário ampliar a visão sobre o sistema educativo e social do qual ele faz parte. É por isso que, vinculado ao olhar, na proposta final, suscita-se a questão de que para se dar resposta às múltiplas interrogantes que surgem da abordagem dessa problemática, será fundamental, ademais, elaborar respostas diferentes, ter acesso a novos pontos de vista, sem esquivar a efetiva vinculação com a ética e a política.

Palavras-chave: fracasso escolar; avaliação; culturas de avaliação; sistemas educativos.

ABSTRACT: *School failure is a widespread phenomenon in many schools of Latin America. And it is the school who is responsible for making this problem public, for making it visible, since it goes beyond the walls of the educative institution, and it is rooted in the social, economic and cultural reality of the country.*

The evaluation culture, present in every educative institution, conforms strategic patterns that either hinder or enhance school failure.

In this paper, we identify a few key features of the before mentioned cultures that encourage paths towards failure. We then present a brief reflection on each one of them.

However, this phenomenon cannot be understood completely just considering the educative environment. It is necessary to broaden the insight into the educative and social system in which the school is inserted.

This is why, in the final proposal, we claim that in order to answer the multiple questions that arise from the approach to this problem, we need not only to elaborate different answers, but to access to new places from where we can look, without forgetting the actual points of contact with ethics and politics.

Keywords: school failure; evaluation; evaluation culture; educative systems.

1. INTRODUCCIÓN

Una escuela existe porque hay sujetos que necesitan ser educados. Si bien ella no es la única institución educadora, es la que tiene la esencial responsabilidad de organizar sistemáticamente el proceso de aprendizaje de quienes ejercen un derecho humano básico: el de educarse.

Educarse no es sinónimo de «escolarizarse», en tanto existen en la sociedad múltiples y variados agentes proveedores o generadores de educación. Pero es la escuela, en sus diferentes formatos –jardín de infantes, primaria o básica, colegio, instituto, universidad, etc.– la

encargada de certificar los niveles de conocimientos que el sujeto va logrando en el proceso educativo que desarrolla a lo largo de su vida.

En América Latina el acceso a la escolaridad básica ha alcanzado cifras notablemente crecientes en los últimos tiempos. Mientras que al inicio de la década de los noventa el 80% de la población entre 6 y 17 años se escolarizaba, en los primeros años de este siglo la cifra ascendió al 89%¹ (SITEAL, 2006). El 11% que queda fuera del sistema es el que pertenece a los sectores más vulnerables y pobres. En los países de la región la posibilidad de acceder y rezagarse en la escolaridad –este último fenómeno en el período 2000-2004 alcanzó el 17% del total de incluidos, según datos de SITEAL (2006)– está vinculada estrechamente al origen social de niños y adolescentes.

La ampliación de la educación no ha estado acompañada de una disminución de las desigualdades económicas y sociales, por el contrario, ha sido compatible con sociedades crecientemente desiguales y excluyentes, donde la concentración de la riqueza va en aumento (García Huidobro, 2007, p. 89).

El incremento de la oferta estatal y la sanción de leyes nacionales que prolongan la obligatoriedad escolar, como es el caso de Argentina con la Ley 26.206, Ley de Educación Nacional, que a partir del año 2006 definió una educación obligatoria de trece años, no alcanzan ni para garantizar la permanencia y egreso de los alumnos del sistema educativo ni, mucho menos, para asegurar una verdadera inclusión social y cultural.

67

2. EL FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar aparece como un flagelo que, en la actualidad, golpea fuertemente a las escuelas, a la vez que excede y traspasa sus paredes.

Sabemos que desde su nacimiento cada niño comienza a configurarse como sujeto en el espacio familiar y social del que forma

¹ El *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, elaborado por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2007), determina que las tasas de escolarización más altas (93,8%) las alcanzan los niños entre los 6 y los 11 años de edad, a quienes corresponde la educación básica.

parte. Su ingreso a la escolaridad lo revela portador de un capital social y cultural que demanda ser reconocido. Para constituirse en «alumno» ese infante necesita aprender a decodificar un entorno –poblado de normas, ritos, lenguajes y acciones– que no siempre es compatible con aquel que está vigente en su grupo de origen, y es imperioso que logre desarrollar un conjunto de habilidades sociales que le permitan dar las respuestas esperadas por los miembros de esa comunidad escolar. Por múltiples razones, muchas veces estas construcciones no se concretan.

Así como se trata de una simplificación sostener que el fracaso escolar es sinónimo de bajo rendimiento en un área curricular, también lo es la atribución de este fenómeno a las posibilidades cognitivas del estudiante. La historia registra casos de niños y jóvenes que, habiendo tenido una vida plagada de carencias, sin embargo, pudieron encontrar instituciones –entre ellas la escuela– que se ofrecieron como espacios propicios para acogerlos y lograron forjar nuevas alternativas para sus vidas. Cuando la escuela no es capaz de descubrir, «ver», nombrar y reconocer al sujeto, y se focaliza en la norma privilegiando la dimensión del *deber ser*, es altamente probable que lo condene al fracaso escolar.

68

Numerosos investigadores en educación consideran todavía, aunque reconozcan la arbitrariedad cultural de cualquier currículum, que la desigualdad en el éxito escolar es asimilable, aproximadamente, a la desigual apropiación de la cultura escolar, tal como la definen los programas (Perrenoud, 2008, p. 30).

Desde esta perspectiva es necesario remarcar que, si bien el fracaso excede el ámbito de la escuela, es decisivo el papel que esta juega en la historia de formación de cada estudiante. La escuela es el espacio público donde el fracaso escolar adquiere visibilidad; es el escenario en el que ese fracaso toma identidad, adquiere nombre propio y se muestra. El autor citado sostiene que es esa institución la que tiene el poder de decidir *quién fracasa y quién tiene éxito*.

Con frecuencia al fracaso escolar se le otorga un significado equivalente a «dificultades de aprendizaje», «repitencia» o «deserción escolar». Para quien suscribe la presente, constituyen nociones claramente distintas.

2.1 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Las dificultades de aprendizaje se conciben como los obstáculos o inconvenientes –generalmente transitorios– que posee un alumno para sostener el ritmo de construcción de conocimientos que la escuela le propone. Schlemenson (1999) destaca que cuando esto sucede, la producción simbólica del estudiante se caracteriza por yerros y fracturas.

Estas dificultades, que suelen modificarse con el paso del tiempo, con el cambio de maestro, de año, de escuela, etc., también pueden ser indicio de una problemática más compleja: el fracaso escolar. No obstante, cabe remarcar que no existe una relación biunívoca entre ambos términos, es decir, la existencia de dificultades de aprendizaje no necesariamente denuncia fracaso escolar y, a su vez, este puede expresarse a través de manifestaciones diferentes.

2.2 REPITENCIA

La repitencia alude a la acción de volver a recorrer un tramo de la escolaridad ya transitado. Para el alumno implica recurrir un año de estudio, frecuentemente con similar propuesta de enseñanza a la del período anterior. A menudo la oferta de enseñanza representa *más de lo mismo*.

69

En las instituciones que registran altos niveles de repitencia tiende a considerarse que la inteligencia es un «don» dado, de carácter estable, que no evoluciona. Por lo tanto el alumno repitente se concibe menos inteligente que aquel que tiene éxito escolar. Sin embargo, ser un repitente no es condición, ni evidencia suficiente, para convertirse en fracasado escolar.

2.3 DESERCIÓN ESCOLAR

La deserción hace referencia al abandono del sistema educativo sin haber concluido el mismo. Abandonar la escuela suele ser una decisión que corona una historia previa de alejamiento paulatino. La deserción escolar es el eslabón final en la cadena del fracaso escolar.

Antes de desertar es muy probable que el estudiante haya repetido, con lo cual se alarga su trayecto escolar, debilita su autoestima y comienza a perder la esperanza en la educación.

El fracaso escolar puede conceptualizarse de modos diferentes según el autor que se consulte. Adhiriendo a Martinelli (1998) es posible definirlo como desencuentro entre la institución educativa y el grupo socio-histórico-cultural con el cual el niño se identifica, cuyos efectos principales consisten en desoír los aspectos esenciales de esa realidad y golpear la propia identidad infantil, convirtiendo a ese sujeto (niño, adolescente o joven) en un *fracasado escolar, personal y social*.

En este proceso, la escuela no logra interpretar y atender otros modos de aprendizajes, otros estilos de interacción, otros usos del lenguaje, etc., en síntesis, otros patrones culturales que resultan demasiado distantes de lo «prescripto». La devaluación que realiza la institución del bagaje que porta el sujeto como proyección del contexto del que procede impacta negativamente en la motivación que el mismo posee por su propio aprendizaje, en tanto la escuela es vivida como espacio ajeno a su marco de referencia. Las deficientes intervenciones pedagógicas no le posibilitan al alumno organizar experiencias constructivas facilitadoras de aprendizajes posteriores (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 1996), sino que alimentan la brecha que separa dos mundos irreconciliables: el del sujeto, con sus vínculos y su entorno, y el de la escuela.

70

Frecuentemente cuando esto ocurre, aquella escuela que no alcanza a distinguir este desencuentro empieza a construir su propio fracaso, en un *continuum* difícil de interrumpir. El alumno queda atrapado en ese movimiento que es una exclusión ya no «de» la escuela sino «en» la escuela; nadie se hace cargo de este problema que suma a su condición de pobre, el estigma del fracaso escolar, abonando de este modo su desesperanza (Perassi y Farrero, 2008).

3. ¿QUÉ VINCULACIÓN EXISTE ENTRE LA EVALUACIÓN Y EL FRACASO EN EL SENO DE UNA INSTITUCIÓN ESCOLAR?

Frente al fenómeno del fracaso escolar, la evaluación se pone «bajo sospecha».

Como proceso sistemático y deliberado de búsqueda de datos e información sobre algún aspecto de la realidad, la evaluación provee indicios para elaborar juicios valorativos que sustenten la toma de decisiones. En este sentido, ¿qué tipo de indicios está ofreciendo un proceso que no logra desentrañar la esencia misma del sujeto-alumno,

principal «objeto de evaluación»? ¿Cuál es el propósito que alienta una indagación que no puede distinguir la heterogeneidad del destinatario y permanece anclada en un «modelo ideal» de alumno? ¿A qué intereses sirve la evaluación que nutre la brecha que ocasiona el desencuentro?

La concepción o el paradigma de evaluación que sustenta una institución escolar facilita u obstaculiza el camino hacia el fracaso. Las culturas evaluativas vigentes, compuestas de ideas, principios, tradiciones, representaciones, rituales, convicciones, etc., *modos de hacer* la evaluación educativa en la vida cotidiana, traducen esas concepciones.

Todas las escuelas poseen culturas de evaluación. Esta afirmación contradice lo que algunos teóricos sostienen cuando aseguran que es necesario instalar una cultura evaluativa en ciertas instituciones de educación develando, en consecuencia, una situación de ausencia o carencia. En realidad, considero que en estos casos se está aludiendo a la necesidad de gestar nuevas culturas de evaluación en el territorio escolar, con características más democráticas.

Las culturas reinantes pueden o no tornarse conscientes para sus miembros, pero siempre están presentes, inevitablemente existen. Estas tramas que se van tejiendo en el interior de la escuela componen marcos de referencia y otorgan sentido de pertenencia al accionar particular de los actores. Es decir, estas culturas contienen, a la vez que limitan, las prácticas evaluativas de los integrantes. Son las prácticas de directivos, docentes y personal en general, desplegadas más allá de los discursos, las que traslucen los modelos vigentes, las que denuncian los rasgos esenciales de la cultura dominante.

La vida escolar está atravesada por evaluaciones múltiples. Se evalúan aprendizajes, enseñanza, proyectos, unidades didácticas, desempeños de docentes, directivos, administrativos. Se evalúan las reuniones, los actos escolares, el uso del tiempo y del espacio, los textos, la distribución de recursos, los flujos de comunicación, el empleo de la tecnología, el diseño curricular, el plan institucional, etc. La cultura construida por cada escuela enhebra de un modo particular todos estos despliegues evaluativos; compone ciertos denominadores comunes; imprime un sello especial en las prácticas que las distingue del quehacer evaluador de otras organizaciones.

Cada cultura privilegia determinados propósitos en desmedro de otros, es decir, una escuela puede priorizar la finalidad diagnóstica en

sus evaluaciones, o bien apostar a la optimización de sus procesos, o bien resaltar el control como propósito central de aquellas, o tal vez focalizar en la acreditación la razón de ser de sus múltiples indagaciones. Coherente con esto, otorga relevancia a ciertas funciones de la evaluación, a determinados actores, técnicas e instrumentos de relevamiento de datos, resalta la pertinencia de una temporalidad particular y define estilos «más adecuados» para operar en este campo.

Las instituciones escolares propiciadoras de fracaso son entidades con serias dificultades para establecer un diálogo con el entorno, con sus comunidades. Esta incapacidad se sustituye con monólogos sostenidos desde un espacio de acumulación de poder. Esa palabra, que es «su palabra», la que enuncia la voz oficial, no es puesta en duda por los actores que encarnan la institución y muy pocas veces, por los miembros de la comunidad.

Con frecuencia la falta de actitud dialógica se evidencia no solamente con *el afuera*, sino que, además, suele constituir una ausencia que atraviesa la vida escolar, fragmentando el territorio interno en múltiples parcelas.

72

A pesar de la variedad de estilos, características y formas que poseen las culturas evaluativas en una escuela, es posible identificar algunos rasgos clave que están presentes en aquellas construcciones que alientan trayectorias hacia el fracaso escolar.

3.1 LA EXCLUSIÓN DEL SUJETO EVALUADO EN EL DESARROLLO DEL PROCESO EVALUATIVO

Esta sentencia puede visualizarse en aquellas concepciones cuyo propósito central, y a veces exclusivo, es el control externo, en el que la evaluación adquiere un fin instrumental y administrativo, despojado de todo valor formativo.

El juicio proviene siempre de un actor –o conjunto de actores– externo al objeto a evaluar, más preocupado por el resultado que por el proceso. Aquí no es importante considerar otro juicio –el del sujeto evaluado– puesto que se emite un veredicto desde el monopolio del poder que otorga el hecho de ser «el legítimo evaluador». Existe una pretendida veracidad, certeza y objetividad en el dictamen emitido, que contradice la esencia subjetiva de toda evaluación.

El supuesto que subyace es que la mera comunicación del juicio de valor es suficiente para provocar la modificación del objeto-sujeto evaluado. Se inhibe, en consecuencia, la posibilidad de reflexión, debate, contrastación, argumentación, etc., que ofrece la naturaleza misma de la evaluación.

Cuando una institución asume esta concepción la pone en evidencia no solo en la valoración de los aprendizajes, sino también en los otros procesos evaluativos que existen en el espacio escolar, como por ejemplo, en la evaluación de los desempeños docentes, de la planificación y ejecución de proyectos, del currículo, etcétera.

3.2 EL SENTIDO VERTICALISTA, DESCENDENTE Y UNIDIRECCIONAL DEL PROCESO

En todas las escuelas se producen múltiples procesos de evaluación en diversas direcciones. Esto significa, por ejemplo, que el profesor evalúa a sus alumnos, a sus pares, a los directivos, a los padres y tutores, al personal administrativo, a los bibliotecarios, al personal de servicio, a los miembros de la cooperadora, a los supervisores, etc., pero a la vez su desempeño es evaluado por cada uno de estos actores de modo directo o indirecto.

73

Esta intrincada malla de intercambios no logra distinguirse en estas culturas, identificándose como evaluación solamente al proceso que desciende desde la autoridad. Cobra visibilidad –y se nombra como tal– la evaluación legitimada desde lo prescriptivo, la norma y la tradición escolar. Las otras evaluaciones no se reconocen como tales, se desdibujan, se pierden o se niegan.

La evaluación vertical ascendente se silencia. En estas escuelas la voz del alumno que considera y valora la calidad de la enseñanza que recibe provoca molestias. del mismo modo que la palabra del docente referida al gobierno y a la gestión institucional suele incomodar.

3.3 LA EVALUACIÓN NO ES TEMA DE LA AGENDA ESCOLAR

Las culturas escolares promotoras de fracaso tienden a ser construcciones atravesadas por el desencuentro, y en ellas los debates y los acuerdos no son necesidades colectivas instaladas en la vida institucional.

Si bien los actores de la escuela evalúan permanentemente, el sentido de la evaluación no es cuestionado, de ese tema «no se habla en las reuniones», hay vacancia de discusiones que pongan en duda las prácticas evaluativas que se desarrollan.

La fragmentación de la enseñanza provoca modos diferentes de evaluar que la institución prefiere mantener en el interior del aula sin confrontar. Poner en debate la evaluación implicaría develar las nociones, ideas, principios, estilos y modos de evaluar de cada profesor, no siempre sustentados en un adecuado conocimiento de esta disciplina y frecuentemente divorciados de los principios éticos que le otorgan razón de ser.

Colocar la evaluación como tema de debate en la agenda escolar llega a percibirse como una amenaza.

3.4 DIVORCIO ENTRE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

74

La evaluación concebida como verificación de logros tiende a situarse en la terminalidad de un proceso. Como tal, adquiere una relevancia tan destacada que se convierte en un fin en sí misma, conformándose como entidad independiente y autónoma del aprendizaje.

El lugar que ocupa la evaluación en la escolarización llega a ser determinante, a tal punto que invierte el sentido natural de los procesos. Es decir, no se evalúa para obtener indicios que permitan generar mejoras en el aprendizaje, sino que se *aprende para la evaluación*.

Simultáneamente, la enseñanza se alinea en esta perspectiva; el profesor selecciona para el trabajo cotidiano aquellos contenidos que serán evaluados, desechando en consecuencia un universo de problemáticas, intereses y preocupaciones que quedan fuera de lo previsto, de lo evaluable.

La evaluación no se interpreta como subproceso del aprendizaje, no se entiende como herramienta al servicio de este; se percibe, en cambio, como un acto final y decisivo por medio del cual el docente-evaluador tiene la potestad de absolver o condenar el futuro de cada estudiante.

3.5 LA EVALUACIÓN COMO SINÓNIMO DE LA CALIFICACIÓN

Si bien la calificación es una fase de la evaluación que permite comunicar los resultados de este proceso de manera sintética, a través del uso de escalas cuali o cuantitativas, también es posible desarrollar evaluaciones sin calificar. Este es el caso de los informes descriptivos que comunican el desarrollo y los resultados alcanzados en una indagación.

La noción de evaluación que predomina en estas culturas posee un significado equivalente al concepto de calificación. El valor de la primera se reduce a la asignación de una categoría. En estos ámbitos se destaca la preferencia por el empleo de escalas cuantitativas –resaltándose especialmente el valor de «la nota»– por cuanto se les adjudica mayor grado de objetividad.

A dicha objetividad, como ausencia de arbitrariedad, se la relaciona estrechamente al resultado de la evaluación y al modo de comunicarlo, pero no se contempla la responsabilidad técnica y la justicia en el desarrollo del proceso.

Evocando a Nydia Elola (1996), es posible afirmar que la calificación es una acción que sobreviene al análisis, a la interpretación de la información y a la elaboración del juicio valorativo. La calificación no reemplaza, ni es sinónimo de evaluación, sino que expresa sus resultados.

75

Cuando el docente evaluador solo comunica los resultados alcanzados por cada estudiante, informando en forma oral la calificación obtenida o sencillamente exponiendo la lista de notas, actúa como un avisador, devalúa el proceso realizado, lo convierte en un trámite administrativo. Este gesto confirma a los estudiantes que la evaluación solo es –o vale por– la calificación obtenida.

3.6 AUSENCIA DE AUTOEVALUACIÓN

En las culturas favorecedoras de fracaso, la autoevaluación tiene poco lugar. Este es un proceso que se aprende bajo la guía de una autoridad que logre articular las dimensiones técnicas y éticas orientadas a la comprensión cada vez más profunda de la subjetividad de cada uno.

Autoevaluarse implica tornarse visible para sí, volver la mirada sobre uno mismo, hacer el enorme esfuerzo de desplegarse en un doble juego del yo evaluado y el yo evaluador, sin embargo:

[...] el ejercicio de la autoevaluación no puede ser un acto de pura interioridad, requiere la contrastación de la mirada externa. Verse, decirse, juzgarse... necesita ineludiblemente de la observación, la narración y el juicio de los otros (Perassi, 2008, p. 80).

Aprender a autoevaluarse con criterios claros y juicios fundamentados habilita la posibilidad de modificarse.

En contextos de fracaso, a pesar de las autoevaluaciones negadas en el seno de la escuela, cada alumno va configurando una valoración de sí, juzgándose desde las marcas culturales que posee, los valores que porta, su impronta familiar, las experiencias institucionales vividas, la identificación con el grupo de pares, etc. En algunos casos este proceso permanece en la penumbra de cada mismidad, sin poder exteriorizarse; en otros, logra confrontarse de variadas maneras con las opiniones de los pares, y, finalmente, algunos jóvenes se atreven a enfrentar a los adultos para pedir explicaciones cuando no encuentran coincidencias entre las propias valoraciones y las del evaluador (Perassi, 2008).

76

En estos contextos, la institución escolar no se plantea la necesidad de reflexionar sobre sí misma; el propio funcionamiento no se concibe como objeto de autoevaluación.

3.7 PROPUESTAS EVALUATIVAS HOMOGÉNEAS

En ámbitos institucionales compatibles con el fracaso es posible reconocer tendencias hacia una doble homogeneidad.

Se advierte, por un lado, en manos de docentes o equipos de evaluadores de una escuela, el empleo repetitivo de ciertas técnicas e instrumentos de evaluación que componen un repertorio demasiado estrecho y acotado en la búsqueda emprendida. Si se tiene en cuenta que ningún instrumento «captura» la totalidad del objeto a evaluar, ni representa la «excelencia» considerada válida en cualquier circunstancia, la restricción en el uso de otras alternativas limita las posibilidades y la riqueza del proceso.

La segunda homogeneidad se refiere a una aplicación idéntica, estandarizada, es decir, a la administración del mismo instrumento a todos los sujetos indagados. Supone la construcción de aprendizajes similares y en la misma temporalidad en todos los evaluados. El diseño de la prueba única ilustra esta situación.

La atención a la diversidad presente tantas veces en los discursos del profesorado no encuentra eco en el momento de valorar los logros del alumnado. La evaluación idiográfica² no tiene espacio en estos escenarios, donde se desdibujan las particularidades personales.

3.8 CARENCIA DE PROCESOS META EVALUATIVOS

Pensar la evaluación como proceso de búsqueda de datos sobre algún aspecto de la realidad para poder elaborar juicios de valor que fundamenten las decisiones orientadas a la mejora de dicho aspecto enfrenta a la amplitud de posibilidades que se despliegan a la hora de diseñar y ejecutar tal proceso. En este sentido, las alternativas que se presentan para la concreción de una evaluación son innumerables, por ello, el evaluador o equipo de evaluadores siempre debe decidir el plan a seguir.

77

Con frecuencia, los evaluadores enmarcados en estas culturas no se asumen planificadores de la evaluación, suelen no identificar itinerarios de indagación alternativos y reiteran modalidades ya desarrolladas. El examen ocupa un lugar de privilegio en las representaciones vinculadas a la evaluación.

Evaluar las evaluaciones realizadas carece de sentido en estos contextos, donde se asume que el experto evaluador desarrolló los procedimientos que correspondían. No se analizan ni se reconstruyen los procesos llevados a cabo, puesto que no hay dudas sobre los mismos. En la acción evaluativa desarrollada en el marco de estas culturas subyace siempre un componente de certeza.

²Se denomina de este modo a la evaluación cuyo normotipo es interno al objeto a evaluar. Cuando el docente opera con este enfoque debe generar tantas evaluaciones como alumnos atiende, puesto que se trata de una evaluación que contempla el progreso de cada cual respecto a un momento anterior de sí mismo.

Estos rasgos de las culturas instalados en tantas escuelas estrechan el vínculo entre evaluación y fracaso escolar, convirtiéndose la primera en el dispositivo legitimador del fracaso del alumno. Pareciera que esta escuela, como espacio de acceso al conocimiento, no logra constituirse en una organización clave que otorgue herramientas válidas para poder transitar hacia el territorio de la integración, hacia la construcción del sujeto social. En cambio, pronuncia sentencias categóricas arrojando al fracaso a niños y jóvenes, casi siempre provenientes de los sectores más vulnerables.

Estas culturas encuentran acogida en escuelas homogeneizantes que no logran tolerar la heterogeneidad. Frente a ello surgen múltiples preguntas:

- ¿Por dónde se puede empezar a revertir esta situación?
- ¿Cómo lograr que esta escuela vuelva a pensar su papel en el contexto en el que está inserta?
- ¿De qué manera se consigue en estos espacios hacer visibles los sujetos y su correlato y situación histórica?
- ¿Desde dónde se logra trabajar la confianza como ofrenda de libertad al otro?
- ¿Cómo se instala la pregunta por el otro?
- ¿Desde dónde se desarrolla una pedagogía de acogida al sujeto?
- ¿De qué modo se logra generar conciencia sobre el impacto que tienen en los modos de educar las concepciones de evaluación vigentes?

Resulta difícil encontrar respuestas.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

De ninguna manera lo que acontece en la escuela puede analizarse independientemente de su contexto y de lo que ocurre en el resto del sistema educativo y social de cada nación. En las últimas dos décadas los países de América Latina han creado sus sistemas nacionales de evaluación de la educación y, pese a la resistencia inicial que esto provocó en varios países de la región, hoy ya no se cuestiona su existencia

y se interpela, en cambio, su precisión técnica, su validez política y el pleno aprovechamiento de los resultados por parte de los actores involucrados.

La creciente desigualdad en el origen social de las personas, en sus condiciones de vida, trayectorias y pertenencias culturales cuestiona la pertinencia de una oferta de educación igual para todos. En una sociedad homogénea, la educación tiene la tendencia a promover una movilidad social ascendente; pero en sociedades heterogéneas, la oferta educativa «igualitaria» deja de tener efectos integradores y, frente a las desigualdades sociales, la evaluación estandarizada puede reforzar situaciones de discriminación social (Martinic, 2008, p. 20).

Los resultados que alcanzan las escuelas en esas pruebas estandarizadas deben interpretarse en función de las tendencias históricas y del contexto en que ocurren, pero nunca de manera aislada. Es necesario articular dichos resultados con los otros indicadores que poseen tanto el sistema educativo como la escuela en particular, para poder comprender la complejidad de los contextos.

En las sociedades de control surgidas en el siglo XX, que tan bien ha delineado Deleuze en su obra, se instituyen variados y cambiantes modos de control: breves y sostenidos, rápidos e ilimitados. En ellas, el dispositivo fundamental de poder-control es «la visibilidad sin mirada» (Téllez, 2000).

79

El fenómeno del fracaso escolar tan presente en nuestra América ¿no termina siendo una estadística sin nombres? La escuela como institución que devela este flagelo ¿es acaso la única responsable? ¿Qué papel asumen los gobiernos nacionales y jurisdiccionales frente a este hecho que los compromete directamente? ¿Serán capaces las sociedades de control de resolver estas rupturas o es que la existencia del fracaso escolar resulta funcional a la supervivencia del sistema?

Como las respuestas brindadas hasta ahora han resultado insuficientes y poco apropiadas sostenemos que es indispensable construir nuevas respuestas.

Tal vez necesitemos apelar no tanto a otros puntos de vista, sino a descubrir nuevos lugares desde donde mirar.

Quizás esas construcciones requieran habilitar otros diálogos entre la ética y la política.

BIBLIOGRAFÍA

- BORZONE DE MANRIQUE, Ana M. y ROSEMBERG, Celia (1996): *Fracaso escolar y diferencias culturales. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas del noroeste argentino*. Informe final de investigación. Disponible en: <<http://www.imagine.com.ar/yachay/investigacion.htm>>. [Consulta: marzo de 2009].
- ELOLA, Nydia (1996): «La enseñanza y la evaluación», en *Temas de Evaluación*, n.º 3. Buenos Aires: Dirección Nacional de Evaluación, Ministerio de Cultura y Educación.
- GARCÍA HUIDOBRO, Juan Eduardo (2007): «La expansión educativa en América Latina: nuevos caminos, nuevas exigencias», en *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: SITEAL, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), UNESCO, OEI. Disponible en: <<http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2007.asp>>. [Consulta: febrero de 2009].
- MARTINIC, Sergio (2008): «Información, participación y enfoques de derecho», en *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>>. [Consulta: febrero de 2009].
- MARTINELLI, María Alejandra (1998): «Aprendizaje y escuela» en *Ensayos y Experiencias*, n.º 25, año 5. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- OFICINA DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR Y CALIDAD EDUCATIVA (2006): Documento base del Proyecto «Aprender sin fracasar». Gobierno de la Provincia de San Luis.
- PERASSI, Zulma (2008): *La evaluación en educación: un campo de controversias*. San Luis: coediciones Ediciones del Proyecto y el Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE) y Disponible en: <http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf>. [Consulta: febrero de 2009].
- y FARRERO, Patricia (2008): «Alfabetización inicial y evaluación educativa. Territorios críticos vinculados al fracaso escolar. Un estudio de caso en contextos de alta vulnerabilidad», en Susana CARENA (ed.), *Educación y pobreza: alumnos, docentes e instituciones*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba / EDUC.
- PERRENOUD, Philippe (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- SCHLEMENSON, Silvia (1999): *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Buenos Aires: Paidós.
- SITEAL (2006): *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: IPE, UNESCO, OEI.
- (2007): *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. IPE- UNESCO / OEI. Disponible en: <<http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2007.asp>>. [Consulta: febrero de 2009].
- TÉLLEZ, Magaldy (comp.) (2000): *Repensando la educación en nuestros tiempos: otras miradas, otras voces*. Buenos Aires: Novedades Educativas.